Материалы
научно-педагогического собрания
преподавателей русского языка государств-участников
Содружества Независимых Государств и стран Балтии

4–5 октября 2013 года

Ульяновск
2013

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус

Издаётся по решению
редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»

М 34 Материалы Научно-педагогического собрания преподавателей русского языка государств-участников СНГ и стран Балтии «Русский язык—общечеловеческий код культурного содружества и исторической взаимосвязи» (4–5 октября 2013 г.). Отв. редактор С. В. Лапшин. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 192 с.

ISBN 978-5-86045-646-4

В сборник входят материалы Научно-педагогического собрания преподавателей русского языка государств-участников СНГ и стран Балтии. Статьи и тезисы докладов посвящены актуальным проблемам популяризации русского языка и его интеграции в мировое коммуникативное пространство. В сборник включены статьи, освещающие различные аспекты развития культурно-образовательной среды как условия формирования языковой личности: создание современных технологий обучения русскому языку, вопросы языковой адаптации обучающихся в российском социуме, проблемы объединения культуры России и русского зарубежья

Издание представляет интерес для школьных и вузовских преподавателей русского языка, работающих в поликультурной среде. Оно будет полезно работникам библиотечно-информационных центров и различных общественных институтов, действующих в русскоязычном пространстве.

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус

Ответственный редактор . . . . . *С.В. Лапшин*

Члены редакционной коллегии . . *Т. В. Егорова, Н. А. Кузьмина*

Секретарь редакционного совета . *О. Н. Артемьева*

Рецензенты. . . . . *Е. В. Баканова*, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», канд. пед. наук
Е. Е. Маркина, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «УлГУ», канд. пед. наук

9 785860 456464

© Коллектив авторов, 2013
© ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»

СОДЕРЖАНИЕ

Доклады на пленарном заседании

Бахтикиреева У. М. Время говорить о культурно-цивилизационной функции русского языка в поликультурной среде 6
Казаков В. П. Социальные факторы развития языка и уровень речевой культуры как показатель состояния общества 11
Кузнецова И. В. Русский язык—визитная карточка экспорта российского образования. 14

Русский язык в современном мире и проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде

Гарипова Г. Т., Петрухина Н. М. Специфика учебника по литературе для 9-го класса школ Узбекистана с русским языком обучения 18
Гудилова С. В. Пути адаптации иностранных учащихся на подготовительном отделении российского вуза 24
Дейкова Л. А. Роль культуры в формировании социолингвистического кода нации в системе образования 27
Довня Л. Э. Межъязыковая омонимия в системе работы преподавателя русского языка с будущими учителями начальных классов 31
Думитраш О. В. Формирование культурно-языковой компетенции как фактор сохранения русскоязычного образовательного пространства в Молдавии . 36
Лукьянова Е. Социокультурные аспекты языковой адаптации детей из семей мигрантов 39
Мальцева А. П. Социально-экономические и политические основания межнационального статуса русского языка 40
Кудрявцева Е. Л. Русский язык как продукт экспорта: РКИ, РКН и РКДР в России и за рубежом 45
Нурматов А. М. Сопоставительный анализ русско-киргизских фразеологизмов на уроках русского языка 54
Полякова О. Г. Развитие межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку иностранных студентов 56
Семенок Н. К. Русский язык в Украине: проблемы изучения 59
Супатаева Э. А. Обучение студентов официально-деловому стилю на занятиях по русскому языку 62
Чеченева С. Б. Организация и проведение тестирования трудящихся мигрантов по русскому языку как иностранному 68
Чулкина Н. Л. Культурно-языковые конфликты в современной России. 69

Шатилова Е. С., Кульдиба Н. И. Терминологическая лексика как неотъемлемый конституент овладения языком профессии иностранными студентами . . 74
Шкляр Л. Л. Студенты-мигранты: обучение на русском, общение—на родном. 75

Проблемы экологии русского языка и развития культурно-образовательной среды как условия формирования языковой личности

Алисевич Т. А. Русская классика в чтении молодежи—пути к богатству русского языка. 77
Барсукова Н. А. Условия развития информационно-образовательной среды школы в области языковой коммуникации: научно-методический аспект . . . 79
Гарипова Г. Т. Русская литература как интегратор межлитературного «диалога культур» 83
Гетманская Е. В. День русского языка: истоки национального праздника 87
Довбня П. И. Этимология в школьном факультативном курсе русского языка . 90
Конева Н. А., Паршакова А. Н., Трепко В. В. Ульяновская областная программа «СимбирЧит—Симбирский читатель» для развития знания русского языка, русской литературы и культуры. 94
Курылёва М. В., Медведев А. В. Русский язык отечественных авторов, пишущих для детей, как основа интеграции и консолидации будущего российского сообщества. 95
Максименко Ю. В. Роль белорусской библиотеки в продвижении русской литературы 100
Петрухина Н. М. Функциональная роль русского языка и литературы в контексте проблемы изучения русской филологии в вузах Узбекистана. 102
Синячкин В. П. Сохраним живое русское слово. Опыт и перспективы кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов 106
Тен А. В. Русский язык в интернете: настоящее и будущее 111
Сайфутдинова Р. Р. Экология русского языка 113

Технологии обучения русскому языку в современном образовательном пространстве

Абилова Б. А., Добаев К. Д. Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативных компетенций студентов-инженеров по методике компьютерного обучения. 116
Белухина Н. Н. Начинающему тьютеру о системе дистанционных технологий обучения. 127

Волкова Т. В., Кудрявцева Е. Л. Пути создания искусственной лингвосоциокультурной среды при изучении иностранного и поддержании другого родного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте 131
Романова А. Н. Роль уроков подготовки к написанию сочинения на основе восприятия музыки в реализации ФГОС. 137
Супатаева Э. А. Оценивание на занятиях по русскому языку студентов неязыковых вузов 139
Якутова Ю. А. Организационно-методическое обеспечение дистанционного обучения 146

Проблемы изучения русского языка и литературы: традиции и новации

Ажина А. Г. Красота русского слова. 148
Гарипова Г. Т. Функционирование русскоязычной литературы в современном узбекском литературном процессе. 153
Глинкина Н. А., Фёдорова Т. Н. Формирование коммуниативной компетенции в контексте изучения курса «История русской литературы 20-х гг. XX века» . . 155
Осетрова О. И. Словообразовательный потенциал англицизмов в русскоязычной компьютерно-опосредованной коммуникации 158
Сапсай А. А. Ценности русской классической литературы в современном мире 161
Сапченко Л. А. Эпистолярное наследие Н. М. Карамзина и проблема целостности языковой личности. 163
Сафина Л. Р. Влияние русской литературы на творчество Томаса Манна. . . . 167
Терёхина А. А. Языковая позиция Н. М. Карамзина в его письмах к И. И. Дмитриеву 170
Тихонова М. И. Виртуальная энциклопедия молодежного сленга: проектные идеи 172
Хегай О. Ч. Духовная миссия учителя-словесника в формировании личности в современном культурно-образовательном пространстве 173
Цай Е. В. Функция иронии в практике непрямой коммуникации 177
Черкес Н. И. Формирование гендерной культуры школьников на уроках литературы при изучении романа Л. Н. Толстого «Война и мир» 181

Сведения об авторах 186

Доклады на пленарном заседании

У. М. Бахтикиреева

Время говорить о культурно-цивилизационной функции русского языка в историческом процессе

Пожалуй, не найдется людей, которые могли бы оспорить известный тезис о том, что все в нашем мире закономерно. Есть время разбрасывать камни, приходит время собирать камни. От двадцатилетних рефлексий на всех уровнях по поводу ухудшения экологии русской языковой системы до сужения территориального и демографического императива русского языка современное евразийское сообщество пришло к пониманию свершившегося факта без единого языка общения не будет единого евразийского пространства. Причем мы имеем в виду не только географические, демографические, социо- и политические параметры языковой системы. Мы говорим о духовном поле, созданном разнонациональными народами на основе русского языка.

Языковые факторы наравне с географическими и другими являются подсистемами системы государственной, поскольку влияют на её формирование. Пожалуй, не ошибемся, сказав, что история развития человечества является красноречивым свидетельством такому утверждению. Факт бесспорный: язык во все времена воспринимается как одно из главных измерений национальной или этнической идентичности, а зачастую выступает в качестве главного и единственного компонента, определяющего уникальность той или иной идентичности. Язык формирует и поддерживает чувство национальной солидарности, рассматривается не просто как часть культуры, но как дело политики, экономики и религии.

В конце XX века языковые факторы стали определять и развитие постсоветской макросистемы. В цепочке поколений на шестой части суши, говорящих на русском языке, появилось слабое звено. Это в течение последних двадцати лет отчетливо ощущает в своей профессиональной деятельности филолог-русист.

В период возрастания национального самосознания, недавнего раздела русскоговорящей общности на «этнодома», «ревизии культурного наследства» наука может высказать некоторые предположения, привести аргументы в пользу той или иной гипотезы функционирования русского языка и множества других языков, в частности—на евразийском пространстве. Очевидно, науке под силу повернуть данную тему в русло обсуждения содержательных проблем, раскрывающих причинно-следственные связи в развитии русского языка и инонационально-русского двуязычия / би(поли)лингвизма. В таком случае мы получаем действенный инструмент для решения

проблем, связанных с сужением ареала функционирования русского языка и с возможностью сохранения функции его как языка межкультурного и делового общения со всеми вытекающими отсюда последствиями лингвистического, культурного, социального, экономического и геополитического характера. Во-вторых, научные дискуссии помогут более отчетливо понять, что необходимо предпринимать, а что заведомо нельзя делать, чтобы адекватное существование двух и более языков, приобрело практическое применение в жизни народов в новых государствах и новых условиях.

В этом контексте вектор размышлений неизбежно направляется на осмысление общей истории пятнадцати республик, объединенных в недавнем прошлом в единую страну. Конкретизация содержательных сторон происшедших на рубеже веков изменений позволяет посмотреть на языковую политику советского государства с системных позиций, что дает возможность осмыслить особую роль языковой ситуации, сложившейся в XX веке. Речь идет об историческом периоде взаимодействия разных культур, в котором языком межкультурной коммуникации стал русский, как государствообразующий язык, социальная нагрузка на который была неизмеримо больше, чем на другие национальные языки СССР. Здесь нужно искать причины русскоязычия на евразийском пространстве. В отличие от других языков целостность русской языковой системы зависела от мощной функциональной нагрузки, которая, в свою очередь, находилась в непосредственной зависимости от социальной нагрузки.

В русском языке была воплощена идея солидарной заботы о будущем, объединяющая все народы советского государства в XX веке перед лицом ощутимой угрозы потери будущего или распада его упорядоченной картины. Она была направлена на продление существования привычного уклада жизни. И в то же время эта идея выходила за рамки обыденной предусмотрительности, являясь более значимой, способной объединить всех перед лицом общей беды. Она же выступала на первый план, подчиняя своей силе и действия масс, и настроения политической и культурной элиты, как только угроза будущему достигала предельных отметок. Потому исторический факт функционирования русского языка как языка государствообразующего, языка межнационального, межкультурного и делового общения не удивителен, а оправдан. Исторически к тому времени русский язык был способен объединить всех, и мы свидетели этому.

Социально-политический кризис начала XX века поставил этносы, населявшие шестую часть суши, на грань катастрофы. Социалистические идеалы тогда сыграли роль препятствия, которые помешали мировому кризису перерасти в глобальный хаос. Благодаря этим идеалам в мире установился своего рода баланс, а в самом государстве были созданы условия для того, чтобы населяющим его народам выжить в его рамках. На языковом уров-

не в качестве баланса стал преобладать русский язык и инонационально-русское двуязычие. Было бы ошибкой утверждать, что созданные в советском государстве условия абсолютно благоприятствовали развитию всех языков и культур. Тем не менее, ни одному государствообразующему языку, как показывает история, не удалось сделать то, что удалось русскому. (Вспомним Великую Римскую империю, Арабский халифат, Османскую империю и др.). Даже пример со структурированием Европы, когда на границах латинского языка выросли новые литературы (итальянская, испанская, английская, французская, португальская, венгерская, немецкая и т. д.), невозможно поставить в один ряд с таким историческим и культурным феноменом, каким явилось развитие и становление русскоязычных национальных литератур (более 75!).

Во время второй мировой войны состоящая из различных народов советская общность, объединенная на основе русского языка, вновь была поставлена на грань распада. И опять на первый план выдвинулась идея спасения исторического уклада жизни, вне рамок которого нет для страны, ее народа, будущего. Каждый раз, когда страна выходила из, казалось бы, безнадежного положения большая часть народа была охвачена общим устремлением. Этот общий порыв заставлял наших дедов и отцов работать и созидать, идти на лишения и мириться с горем, творить и передавать последующим поколениям дела ума и рук своих. У народов, объединенных в единую общность, существовала генетическая предрасположенность к солидарности, духовному обогащению, к коллективизму. И таких примеров в совместной истории великое множество.

Сила складывающихся обстоятельств в конце XX века притупила восприятие истины. В этот исторический период стали теряться реальные ориентиры в жизни, второстепенное и наносное восприниматься за основное и главное. Для процессов структурирования нового геополитического пространства было характерным появление в русской культуре и сопряженных с ней на основе ее языка национальных культурах новых реалий, в том числе негативных. *В первую очередь удар пришелся по русскому языку**. В «этнодомах» не придавали особого значения тезису: «Не было бы русской литературы—не было бы и современной казахской, киргизской, туркменской, каракалпакской и многих других литератур. Для самостоятельного развития и достижения настоящего уровня в прежних общественных условиях этим литературам потребовалось бы, пожалуй, не одна сотня лет…». (Ч. Айтматов)

---

* Поэт, писатель, лингвист, посол и председатель русофонной группы Ген. Конференции ЮНЕСКО характеризует данные русскому языку сравнения как «поспешные патриотические определения начала 90-х», тем не менее, звучали они не иначе как «язык колонизаторов» и «оккупантов». См.: О. О. Сулейменов Нам по дороге // Родина. М., 2004. Вып. № 2. С.21.

В этот же период на волне псевдонационального патриотизма в новых государствах стало подвергаться сомнению значение русского языка и русскоязычной национальной литературы. Тогда как благодаря русскому языку, ставшему «посредником, языком-мостом, соединившим впервые в истории художественные берега народов, незадолго до этого не знавших даже о существовании друг друга, значительно отстоявших друг от друга по степени цивилизации, по культурному и социальному опыту, придерживавшихся самых различных обычаев и традиций, говорящих на непонятных друг другу языках» (Ч. Айтматов), мир узнал о культурах более чем 75 разных народов.

В чем же проявилась особая функция языка русской культуры в XX веке? Притом, что мы вынуждены признать факт ущемления национальных приоритетов в советском государстве, *мы не имеем сколь-нибудь аргументированных оснований отрицать культурно-цивилизационную функцию русского языка для национальных культур в историческом процессе*.

Главное объединяющее значение русского языка, мы видим в том, что он был способен направить стремление людей к коллективному стилю мышления, идентификации с мировой цивилизацией, всем человеческим сообществом, к развитию и становлению национальных культур и способствовал росту поликультурного сознания, росту идентичностей.

Именно данная языковая система на постсоветском пространстве при всём богатстве нашего культурного разнообразия на евразийской территории способна посредством диалога со всеми сопряженными с ней культурами более коротким путем привести к конечной цели развития—глобальному партнерству ради мира.

Безусловно, любое новое общество начинает рефлексировать и прописывать образ будущего на своем языке. Сохранение многообразия этносов и культур обусловливают процессы роста национального самосознания, возрождения, казалось бы, ушедших в прошлое устремлений к укреплению государственности в пределах национальных границ, основываясь на возрождении своего языка. Искусственно созданные препятствия лишь усугубляют противоречия, которые неизбежно возникают при насилии любого характера. Здесь кроется причина того, что глобализация мирового пространства сопровождается взрывной волной порой гипертрофированного национального достоинства, нередко отсутствием критического отношения к себе, национализма, локальных конфликтов, войн и жестокого терроризма.

С уходом с политической карты мира культурно-исторической общности, выступавшей мощным противовесом Западу, системный мировой кризис ускорился. Человечество переживает глубокий общецивилизационный кризис, пытаясь найти новый глобальный баланс, продлевающий существова-

ние мира и дальнейшее развития культур, прежде всего—языковых. В этом поиске новой самоидентификации фактор коммуникативного русскоязычия для этнически не русских людей, инонационально-русский и русско-инонациональный билингвиз не может быть заведомо отброшен в угоду «чистоте» того или иного языка.

Позитивные изменения в любой из сторон жизни любой общности—государства зависят от позитивного отношения к своему языку. Образ будущего каждый народ пытается прописать на своем языке. Главное—прописать его живым языком, а значит понятным для всех носителей данного языка, а равно и на другом языке более распространенном, чтобы стать понятным и близким мировому сообществу. Русскоязычие и инонационально-русский, равно как и русско-инонациональный билингвизм—объективная реальность, от которой не уйти.

Не только вышеизложенные размышления и связанные с ними вопросы хотелось бы обсудить на Международном научно-педагогическом собрании преподавателей русского языка государств-участников Содружества Независимых Государств и стран Балтии. Есть ещё один, но отнюдь не последний тезис, который следует подвергнуть дискуссии на нашем Собрании.

Отсутствие единой позиции относительно статуса русского языка как в целом, так и в отдельных государствах-участниках СНГ, ЕврАзЭС требует и от субъектов языковой политики, и от ученых-социолингвистов выработки единой позиции для согласования государственной языковой политики, для квалификации русского языка (как в пределах каждой страны, так и вне границ государственно-территориальных образований). Дальнейшее правовое регулирование функционирования русского—языка взаимопонимания и сотрудничества между народами и оптимального интеграционного и консолидирующего средства стран Содружества, по мнению известного ученого Э. Д. Сулейменовой, можно было бы выразить в следующих терминах: язык межэтнического общения → язык межнационального общения → межгосударственный язык → международный язык.

Юридическое регулирование статуса русского языка и сохранение его общекультурных функций, а также весь комплекс проблем правоотношений между русским и государственными языками, к сожалению, до сих пор не решен, что, очевидно, связано с особенностями внутренней языковой политики в государствах-участниках СНГ. Русисты (Э. Д. Сулейменова и др.) признают, некоторую «инерционную заданность» сходства в этих странах, несмотря на значительные различия и центробежные тенденции.

Функционирование русского и государственных языков и явление инонационально-русского билингвизма, не могут получить адекватного описания, если их рассматривать вне совместного функционирования в пределах единого коммуникативно-языкового пространства, которое как некая посто-

янная величина задает социолингвистические параметры функционального здоровья, определяет статус русского и государственных языков в странах СНГ.

Таким образом, проблема витальности (жизнеспособности) русского языка приобретает сегодня новое звучание и требует изучения в связи с изменениями языковой ситуации в рамках постсоветской территории.

В. П. Казаков

Социальные факторы развития языка и уровень речевой культуры как показатель состояния общества

Принято выделять внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие языка. С одной стороны, язык испытывает воздействие изменений, происходящих в жизни. Особенно ярко влияние социальных факторов проявляется в лексике. Слова не только приходят, но и уходят из активного состава за сравнительно короткий срок. Так, М. И. Фомина приводит слово двушка в качестве нового слова, возникшего в разговорной речи в советскую эпоху (в значении «двухкопеечная монета») [5: 382]. Мог ли автор учебника предположить в 1990 г., какая судьба ждет эту монету? «Большой академический словарь русского языка» приводит слово двушка с пометой «разговорное» [1: 579]. Но теперь другими стали монеты, ушли в прошлое телефоны-автоматы, для пользования которыми нужны были двухкопеечные монеты. Меняется жизнь, происходят изменения и в языке.

С другой стороны, в качестве внутреннего стимула развития языка выступает системная зависимость языковых знаков. Вспомним замечание Ф. де Соссюра о том, что языковой знак невозможно изолировать от системы, в состав которой он входит [4: 146]. Известно, что склонение количественных числительных отличается пестротой, разнообразием, дробностью парадигм. Это отмечал В. В. Виноградов: «На фоне стройных систем склонения существительных и прилагательных раздробленность и множественность типов склонения числительных выступает как несомненный симптом „лексикализации“ их, т. е. как симптом выпадения числительных из грамматики в словарь. Вместо живых систем—кучки „лингвистической пыли“» [2: 255–256]. В.В. Виноградов обращал внимание на тенденцию (в разговорной речи) к унификации форм косвенных падежей. Он отмечал (в художественной литературе) такие формы косвенных падежей, как *с пяти рублями*, *с двадцати солдатами*. Известный своими работами по культуре речи В.И. Чернышев писал: «… Вполне возможно: *пятидесятью*, *шестидесятью* вместо *пятьюдесятью*, *шестьюдесятью* и под., которые еще рекомендуются современными грамматиками и которые нередко мы видим в книжном языке» [6: 196]. Обратим внимание на слова: «которые еще рекомендуются современными грамматиками». Прошло почти сто

лет, а эти формы все еще рекомендуются, и, что очень важно, мы замечаем ошибки в склонении числительных, когда смотрим телевизор, слушаем радио. А значит, «лингвистическая пыль», о которой писал В. В. Виноградов, оказалась на редкость устойчивой. Конечно, отмечаются случаи, когда количественные числительные, обозначаемые двузначными, трехзначными цифрами, либо не склоняются, либо склоняются с ошибками. Это характерно для разговорной речи, отступления от нормативных падежных форм встречаются в радио- и телевизионных передачах. Но приведенный пример показывает, насколько трудно прогнозировать языковые процессы, строить предположения относительно возможного изменения языковых норм.

Лингвисты изучают активные процессы в языке, причины отступлений от языковых норм, методисты вырабатывают пути преодоления ошибок. Но означает ли это, что вопросы культуры речи—исключительная компетенция специалистов-филологов? Конечно, нет. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации уделяют большое внимание вопросам сохранения русского языка и повышения его значимости как государственного языка Российской Федерации. С 2010 года в Санкт-Петербурге функционирует Совет по культуре речи при Губернаторе Санкт-Петербурга, сопредседателями которого в настоящее время являются вице-губернатор В. Н. Кичеджи и Президент Санкт-Петербургского государственного университета Л. А. Вербицкая. Примечательно, что в числе прочих рассматривался вопрос о проведении мониторинга и экспертной оценки качества публичной речи (печатные средства массовой информации, радио и телевидение, реклама), а также проект мониторинга публичных выступлений чиновников. Очевидно, что и сами чиновники осознают свою ответственность за публично озвученное слово, и Правительство Санкт-Петербурга придает большое значение культуре речи государственных и муниципальных служащих.

Санкт-Петербург традиционно считается городом особой культуры и интеллигентности, но в настоящее время уровень речевой культуры жителей города вызывает тревогу. Анализ результатов единого государственного экзамена по русскому языку выявил ряд недостатков в подготовке экзаменуемых, в частности «неумение грамотно и выразительно сформулировать мысль, результатом чего становится бедность словарного запаса, использование лексики разговорного стиля, однообразие грамматических форм и синтаксических конструкций, логические ошибки в построении текста» [2: 23]. Можно, конечно, сослаться на влияние такого процесса, как рост миграционных потоков в Российской Федерации в целом и в Санкт-Петербурге в частности (Санкт-Петербург—один из крупнейших центров миграции). Однако этот экстралингвистический фактор лишь подчеркивает важность изучения русского языка в целях культурно-языковой адаптации мигрантов. Можно говорить о воздействии разговорной речи на пись-

менную форму речи, которое проявляется, в частности, в языке средств массовой информации. Но тем большее внимание следует уделить в школе развитию письменной формы речи учащихся; необходимо следить за качеством речи учеников, не допускать смешения стилей, использования разговорных и просторечных форм в письменной речи [2: 23].

Русский язык должен занять достойное место в учебных планах высшего профессионального образования независимо от образовательной программы, которую осваивает студент. В старших классах школы уделяется внимание развитию умений и навыков, необходимых не только для обучения в вузе, но и в будущей профессиональной деятельности выпускников. Экзаменационная работа по русскому языку (ЕГЭ) включает задания, проверяющие различные виды компетенций, в том числе соблюдение языковых норм и владение разными видами речевой деятельности. Результаты единого государственного экзамена по русскому языку показывают, что экзаменационная работа может быть выполнена на различных уровнях; при этом не только высокий, но и удовлетворительный уровень ее выполнения подтверждает освоение выпускниками основной общеобразовательной программы среднего (полного) общего образования. Очевидно, что выпускник высшего учебного заведения, тем более университета, должен отличаться высоким уровнем владения русским литературным языком, высокой культурой речи, которая представляет собой составную часть культуры человека. Меры по повышению уровня владения русским языком для студентов обсуждаются в настоящее время в Санкт-Петербургском государственном университете. Уже сейчас по ряду образовательных программ университета условием их освоения является достаточно высокий уровень владения русским языком.

Неравнодушное отношение к родному языку и принятие конкретных мер по повышению уровня речевой культуры способны сохранить и упрочить позиции русского языка как культурной ценности.

Литература

1. Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К. С. Горбачевич. Т. 4. М., СПб: Наука, 2006.
2. *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986.
3. Основные итоги единого государственного экзамена по русскому языку в 2012 году в Санкт-Петербурге. Аналитический отчет предметной комиссии/Сост. В. П. Казаков, С. П. Белокурова, Л. Н. Каминская. СПб: ГБОУ ДПО ЦПКС СПБ РЦОКО и ИТ, 2012.
4. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977.
5. *Фомина М. И.* Современный русский язык. Лексикология. 3-е изд, испр. и доп. М.: Высш. шк., 1990.
6. *Чернышёв В. И.* Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики. Вып. 2. Части речи. СПб: Тип. М. Меркушева, 1915.

И. В. Кузнецова

Русский язык—визитная карточка экспорта российского образования

Интеграция России в мировое образовательное пространство—двусторонний процесс. С одной стороны, Россия начинает полноценно, особенно в ВУЗах, использовать международные языки, стандартизируя образовательный процесс и программы. С другой стороны, освоить российские образовательные ресурсы, познакомиться с российской культурой и понять ее без знания русского языка невозможно. Кроме того, в последние годы все ярче проявляется тенденция использования русского языка как инструмента экспорта российского образования в страны ближнего и дальнего зарубежья. Русский язык используется не только в образовательных и культурных целях, но и как инструмент социально-экономической политики в целях экспорта и интеграции экономики, привлечения инвестиций, регулирования трудовой миграции. Таким образом, изучение русского языка неразрывно связано с изучением культуры, экономики русскоязычных стран, служит целям внедрения достижений RAD.

Очевидно, что подача и содержание учебных материалов по русскому языку для разных групп потребителей должны быть совершенно разными, поскольку для одних русский язык—средство профессиональной деятельности, для других—язык коммуникации с деловыми партнерами и диаспорой или инструмент изучения России (исследования 2011–2012 гг., проведенные Е. Кудрявцевой, (FMZUniversitat Greifswald), Виктором Андрерсом (WeltsprachenAG), Е. Денисовой-Шмидт (UniveritatSt.-Gallen), А. Евсиной(KarlovaUniverzita)).

Довольно много образовательных ресурсов для изучения русского языка можно найти в сети интернет, учебные пособия по русскому языку на электронных и бумажных носителях выпускаются многими издательствами, однако только три из них имеют многообразный по подходам обширный издательский портфель. Среди них достойное место занимает издательство «Дрофа», которое с 2002 г. совместно с партнёром «Русский язык. Медиа», а с 2008 г. самостоятельно занимается выпуском учебной литературы по русскому языку как иностранному (РКИ). На рынке РКИ «Дрофа» представляет более 35 учебников для иностранных учащихся, рабочих тетрадей, средств наглядности, более 90 двуязычных словарей. Особенность редакционной политики в создании учебной литературы издательства «Дрофа»—создание коммуникативно-ориентированных учебников по русскому языку как иностранному для разного возраста.

Продукция издательства полноценно представлена как во взрослом, так и в детском модуле РКИ, который в последние годы стремительно развивается. За последние несколько лет аудитория иностранцев, стремящихся

овладеть русским языком, значительно увеличилась и помолодела. В детском модуле сегодня существует настойчивая потребность как в создании учебников для иностранных учащихся—учеников гимназий и лицеев, стремящихся овладеть русским языком, так и в учебниках для детей соотечественников, детей-билингвов, проживающих за рубежом.

Одной из причин потери интереса к изучению русского языка и недостаточного владения им детьми-билингвами является узко функциональное понимание целей обучения: фонетический строй, грамматические правила, синтаксические конструкции. Это приводит к тому, что ученик, владея «формальной» стороной языка, продолжает оставаться вне круга общения. В этом отношении существенным является сформированность культуры межличностной коммуникации, понимание того, почему в разных речевых ситуациях речь выглядит по-разному, владение умением выбрать слова и выражения в зависимости от статуса собеседников, характера отношений с ними, цели общения и многого другого.

Исходя из этого, важнейшей задачей преподавателя русского языка вне языковой среды становится задача формирования познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. Учитель должен не просто создать учебные ситуации, отражающие варианты общения разного типа—бытовые, официальные, деловые и др., но и сформировать потребность познания, «включить» когнитивный и коммуникативный потенциал такого школьника. Нужны для этого и специальные учебники.

Особенно важна для ребенка-билингва коммуникативная деятельность: уметь слушать партнера, выявлять области совпадения и расхождения позиций участников диалога, договариваться о правилах взаимодействия, объяснять свою точку зрения и др. Решение этой задачи особенно осложняется в условиях отсутствия языковой среды, когда русский язык не для всех участников социума является хорошо понимаемым. Коммуникация для ребенка-билингва приобретает *смысловой* и *организационный* аспект учебного сотрудничества. *Смысловой* реализует потребность ребенка в общении, обеспечивает позитивное отношение к учебному коммуникативному сотрудничеству, формирует коммуникативные учебные действия, которые постепенно становятся универсальными, т. е. «независимыми» от конкретного содержания. *Организационный* отвечает за вид общения, форму и структуру коммуникации, определенной в зависимости от поставленной учебной задачи. С очевидностью выступает важность таких коммуникативных учебных действий, как учет позиции собеседника, ориентировка в ситуации общения, правильное использование речевых конструкций для передачи информации, связь коммуникативных и регулятивных действий и др.

Для создания учебников русского языка нового поколения необходимо специально изучить механизм освоения языка ребенком-билингвом и от-

разить его в серии специальных учебных средств. Известно, что у всех людей существует определенная матрица восприятия языка. Она заполняется с детских лет, поэтому выстраивается собственная логическая картина. В определенный момент, когда человек начинает учить второй язык, на эту сформированную систему накладывается язык, который изучается, затем находятся параллели, определенные сходства. Для носителей языков разных языковых групп одни элементы могут представлять большую сложность, другие меньшую, поэтому их надо особо учитывать и в учебнике или учебном пособии, и в тех специальных организационных формах взаимодействия, который учитель предлагает билингву. Именно поэтому ведется специальная и целенаправленная работа по созданию новых форм обучения, инновационных учебников, мультимедиа-курсов и пр.

Пособия и учебники и по РКИ, и для обучения детей-билингвов, в первую очередь, должны быть ориентированы на развитие всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования и письма) (Балыхина, 2004). Упражнения и задания выполняются детьми в режиме обучающего и контрольного тестирования, а правила для запоминания хорошо иллюстрированы, что позволяет выработать навык активного и свободного общения на русском языке и формирует умение ориентироваться в языковой ситуации.

В целом, для изучения русского языка как иностранного в портфеле издательства—работы известных ученых, например, теоретические исследования заслуженного профессора Тартуского университета Шелякина М. А., качественные практические материалы—учебники и пособия авторов из РУДН, МГИМО, МАДИ, ИРЯ им. Пушкина: Аникиной М. Н., Балыхиной Т. М., Гусевой И. С., Ивановой Э. И., Хаврониной С. А. и др.

Издательство «Дрофа» первым среди российских издательств создало два интерактивных учебника по РКИ, размещенных для приобретения в AppStore. Это учебные пособия нового типа, подготовленные для планшетных компьютеров iPad , iPhone и iPod Touch. Процесс обучения по интерактивному электронному учебнику является одним из самых перспективных и интересных для учащихся-билингвов и воспринимается ими легким и доступным, а главное—снимается психологический барьер в овладении языком. Поскольку учебники рассчитаны на начальный этап обучения, они включают наиболее употребляемые материалы всех уровней языковой системы. Эти учебники содержат и хорошо иллюстрированную элементарную лингво-культуроведческую информацию. Теоретические сведения и практические задания даются порционно, пошагово. Все это в совокупности обеспечивает формирование коммуникативной, речевой и языковой компетенций. Можно утверждать, что в результате у обучающегося формируются универсальные учебные умения, что является важнейшим фактором повышения мотивации к изучению русского языка.

Обучение русскому языку—авангард экспорта российского образования. Мы понимаем это не только как отражение существующего состояния дел в развитии образования, но и как конкретную задачу создания качественной учебной литературы для всех категорий потребителей. Широкие возможности большого издательства, на наш взгляд, облегчают решение этой задачи, а объединение усилий различных издательств, владельцев и держателей электронных ресурсов, научной и педагогической общественности позволят говорить не только о сохранении и развитии самого русского языка, но и полноценном экспорте российского образования.

Русский язык в современном мире и проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде

Г. Т. Гарипова, Н. М. Петрухина

Специфика учебника по литературе для 9-го класса школ Узбекистана с русским языком обучения («Литература», Гарипова Г. Т., Петрухина Н. М., 9 класс)

Концепция литературного образования в средних школах Узбекистана определяется целым рядом задач, из которых методологически значимыми, на наш взгляд, являются две—*общая задача литературного школьного образования в республике* и *особенности многонационального состава школ с русским языком обучения*. Эти две задачи особенно тесно синтезируются при определении стратегии построения учебников по литературе для школ с русским языком обучения. Связано это с необходимостью включения в структуру учебников одновременно материалов по русской литературе, на которую выделяется большее количество часов, узбекской литературы и произведений мировой литературы.

Кроме того, при составлении программ и учебников по литературе учитывается и специфика современного процесса обучения (обусловленная идеологическими, социокультурными и культурологическими задачами новых образовательных стандартов и условий в Республике Узбекистан), которая ставит и перед школьным курсом литературы задачу принципиально нового осмысления литературного материала минувших столетий и проблему выработки новационной методологической системы обучения литературе в новых реалиях интеграционных процессов, сопровождающихся активной включенностью национальных литератур в единую мировую литературную макросистему.

Стратегия методологического подхода к созданию учебника по литературе для 9-х классов школ с русским языком обучения определяется ее авторами в системе синтетического освещения эстетических, социокультурных и исторических закономерностей литературного развития разных эпох в едином комплексе с учетом специфики изменившихся подходов к литературному образованию в целом в республике.

Кроме того, изучение литературы в 9-м классе, на наш взгляд, должно предполагать две методологически обусловленные задачи, учитывающие специфику ступенчатого образования в Узбекистане,—системное целостное повторение ключевых тем всего школьного литературного курса в призме общих закономерностей развития литературного процесса в целом и освоение нового материала, концептуально способствующего выработке данного целостного представления.

При этом среднее звено школьного образования (5–7-е классы) не акцентирует внимание на строгой последовательности в освещении историко-литературных и теоретических аспектов в изучении эволюционных процессов развития литературы в одном классе. Как правило, изучение литературы в старшем звене школы предполагает учет стадиальности литературного процесса в эволюционном движении от одного историко-литературного этапа к другому—от древнего периода к новейшему. В основу же изучения многовекового развития литературного процесса на заключительном этапе школьного образования (9 класс) положен принцип системного последовательного структурирования историко-литературного материала по принципу движения от древнего периода к новейшему (в аспекте историко-литературной хронологии).

В связи с этим выстраивается и внутренняя иерархическая композиция учебника, основанная на выделении основных историко-литературных этапов художественного процесса (древнерусский период, XVIII век, XIX век, XX век) с одновременным изучением литературных направлений внутри них (классицизм, сентиментализм, романтизм, реализм и его формы, модернизм и его разновидности). При изложении материала строго учитывается необходимость теоретического осмысления особенностей национальных межлитературных общностей (в данном учебнике в рамках программы это русская, узбекская, испанская и французская литературы) в контексте мирового литературного процесса. В связи с этим мы включили в учебник не только материал по русской литературе, но и узбекской и зарубежной, что и предопределило новую структуру учебника с дифференциацией материала по трем основным блокам: русская, узбекская и зарубежная литературы.

В представленном варианте учебника динамика развития литературы рассматривается сквозь призму важнейших художественно-эстетических категорий (образ, жанр, род, символ, литературный тип, лирический герой, стиль, автор и т. д.), разъясняемых как во вводных главах, так и в «Словаре литературоведческих терминов». Кроме того, ряд вопросов и заданий построен по принципу выявления понятийного содержания данных категорий, что обусловливает как аудиторное, так и самостоятельное практическое закрепление изучаемого теоретического материала.

Таким образом, структура и логика построения учебника-хрестоматии для 9-х классов обусловлена спецификой развития как современной литературоведческой науки, так и трансформационными процессами системы народного образования в соответствии с проводимыми реформами. Говоря в целом о стратегии изучения литературы в средних школах Узбекистана с русским языком обучения, можно выделить несколько концептуальных моментов, методологически определяющих общую концепцию литературного образования—комплексное интегрированное изучение националь-

ных литератур (русской, узбекской, зарубежной) в системе единой мировой литературы:

- изучение логики и закономерностей историко-литературного развития русской литературы;
- изучение узбекской литературы в эволюционной системе национального литературного процесса;
- изучение определяемых программой произведений мировой литературы (немецкой, французской, испанской, английской и т. д.);
- осмысление художественно-эстетической системы авторских персоналий в целом и отдельных произведений в частности в призме общественно-культурной атмосферы;
- изучение литературы в аспекте всего многообразия жанровой системы, идейно-тематической полифонии, структурных составляющих поэтики;
- изучение литературы в ракурсе специфики художественного национального сознания и закономерностей развития культурного мышления в целом.

Все эти задачи находят свое отражение и систематизацию в новом учебнике по литературе для 9-х классов школ с русским языком обучения.

В историко-литературных, теоретических и практических разделах учебника разработаны историко-литературный, теоретический, практический и аналитический учебные материалы по тематическим разделам.

Принципиальным представляется подбор материала для последовательного изучения литературного процесса в целом: принцип является хронологическим, с одной стороны, и тематически обусловленным теоретической составляющей основных задач—с другой.

Важно, что на заключительном этапе девятилетнего этапа школьного образования (базового уровня) охвачены последовательно все эволюционно значимые периоды литературного развития от древнего до современного—это позволит сформировать окончательное представление о *системности развития литературного процесса*.

При анализе произведений, включенных в учебник для 9-х классов средней школы, основной акцент при отборе текстов, рекомендуемых к изучению, делается именно на факте их художественно-эстетической ценности. Изучение курса литературы в 9-х классах средней школы (в системе базового уровня)* обусловлено целым рядом общеобразовательных задач, направленных в первую очередь на формирование критического мышления у школьников и на воспитание всесторонне развитой гармоничной лично-

---

* В Узбекистане система профильного уровня реализована в программах академических лицеев по специализации «Филология».

сти в духе патриотизма и любви к своей родине и народу. В связи с этим при составлении теоретико-аналитической части учебного материала и системы практических заданий авторами учебника учитываются три основных образовательных принципа—возрастные особенности учащихся 9-х классов, актуализированный в республике в целом личностно-ориентированный подход к современному обучению и воспитанию и активное развитие критического мышления в системе школьного образования. В совокупности эти три принципа обеспечивают реализацию концепции аксиологизации и гуманизации образования, как «ключевого элемента нового педагогического мышления, утверждающего, что смыслом образования является развитие личности. А это, в свою очередь, диктует необходимость новых образовательных парадигм» [1]. Специфика отбора материала по литературе ориентирована именно на эту систему ценностей. Кроме того, именно в контексте общей концепции гуманизации образования и как следствие формирования и развития всесторонне развитой личности определена и стратегия изучения литературы на завершающем этапе базового школьного образования, направленной на достижение следующих целей:

- *овладение системой знаний* и представлений о русской, узбекской и зарубежной литературе на основе освоения и изучения текстов художественных произведений, о жизненном и творческом пути выдающихся писателей; об основных закономерностях историко-литературного процесса, его динамике и отдельных периодах его развития; об основных чертах литературных направлений (классицизм, романтизм, реализм, модернизм); обогащение сведений о теоретико-литературных понятиях и литературной критике; углубление социально-гуманитарной направленности понимания литературы;
- *развитие и совершенствование критического мышления*, а также *умений* философского и культуроведческого осмысления, лингвистического и филологического анализа и интерпретации литературных произведений в их историко-литературной обусловленности и мировом социокультурном контексте; развитие исследовательских навыков учащихся в работе с художественным текстом; совершенствование умений и навыков интеллектуальной деятельности в условиях информационного общества, способствующих достижению высокой информационной культуры учащегося, умений информационно-поисковой деятельности (искать, обрабатывать и использовать информацию на основе знания её основных источников (справочная литература, масс-медиа, интернет)); развитие потребности в самообразовании, в решении задач информационного самообеспечения;
- *воспитание* средствами художественной литературы духовно-нравственной личности, готовой к самопознанию и самоусовершенствованию,

способной к деятельности в современном мире по законам добра, совести, чести, справедливости, патриотизма и гражданского долга; формирование гуманистического мировоззрения и национального самосознания;

- *развитие* познавательных интересов и литературно-творческих способностей, образного мышления и воображения; эмоционально-оценочной деятельности учащихся; умений выполнять различные виды устных и письменных творческих работ (сочинение, развернутая рецензия на новое литературное произведение, сопоставительный анализ произведений, обзор, реферат); совершенствование навыков владения устной и письменной речью; развитие художественного вкуса, потребности в самообразовании в области филологии, в самостоятельном творческом чтении; углубление эстетического восприятия литературных произведений; создание представления о единстве этических и эстетических ценностей, составляющих духовную культуру нации;
- *повышение* общекультурного уровня учащихся, расширение их нравственного и эстетического кругозора, формирование читательской культуры, предполагающей освоение теоретико-литературных понятий; подготовка к осознанному выбору будущей профессии в гуманитарной сфере;
- *формирование* поликультурной личности, способной воспринимать инонациональную литературу (культуру), более широко и многомерно осмысливая родную литературу (или узбекскую национальную литературу) (культуру).

Достижение данных целей способствует приобретению учащимися следующих компетентностей:

- общекультурная литературная;
- ценностно-мировоззренческая;
- читательская;
- и речевая.

Учебник-хрестоматия включает в себя одновременно историко-литературный, теоретический и аналитический материал (освещённый в обзорных главах к каждому разделу учебника-хрестоматии) с системой вопросов и заданий, сопровождаемый отрывками текстов произведений, что значительно облегчает для школьников работу с текстом и анализом не только в системе домашних заданий, но и аудиторных занятий. Ключевые задания, связанные с классной работой, ориентированы на включенные в хрестоматийную часть отрывки произведений—это позволяет активизировать аудиторную аналитическую работу с текстом и дает возможность учителю использовать «диалогизированные» модели новых педтехнологий.

Система вопросов и заданий, представленных в учебнике–хрестоматии, ориентирована в первую очередь на реализацию основных видов деятельности по освоению литературных произведений и теоретико-литературных

понятий, определяемых в качестве базовых образовательными стандартами:

- творческое чтение художественных текстов;
- различные виды пересказа;
- заучивание наизусть стихотворных текстов и фрагментов прозаических текстов;
- выразительное чтение;
- определение принадлежности литературного (фольклорного) текста к тому или иному роду и жанру;
- анализ текста, выявляющий авторский замысел и различные средства его воплощения; определение мотивов поступков героев и сущности конфликта;
- выявление языковых средств художественной образности и определение их роли в раскрытии идейно-тематического содержания произведения;
- участие в дискуссии, утверждение и доказательство своей точки зрения с учетом мнения оппонента;
- подготовка рефератов, докладов; написание сочинений на основе и по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений.
- создание произведений различных жанров (сказка, рассказ, стихотворение и т. п.);
- изменения, вносимые в каждое последующее переиздание учебника-хрестоматии для 9-х классов школ с русским языком обучения, призваны усовершенствовать учебную литературу, так как проблема обеспечения учащихся учебниками, отвечающими современным требованиям и обеспечивающими высокий уровень образования остается насущной и актуальной.

Литература

1. *Андриянова В. И.* Главные составляющие личностно-ориентированного подхода к современному обучению и воспитанию.//Личностно-ориентированный подход к современному обучению и воспитанию. Сборник научно-методических статей в 11 частях. Ч. 1. Ташкент, 2007.

С. В. Гудилова

Пути адаптации иностранных учащихся на подготовительном отделении российского вуза (из опыта работы)

Обучение за рубежом для иностранных учащихся, как известно, начинается с периода острых адаптационных процессов. Эффективность учебного процесса во многом зависит от уровня адаптированности учащегося, кроме того, существуют резервы повышения эффективности учебного процесса на основе учёта уровня адаптированности. Поэтому в методике обучения на неродном для учащихся языке (в том числе в методике обучения русскому языку как иностранному) одним из важных принципов является принцип *учёта адаптационных процессов*, как принцип обучения впервые сформулированный А. И. Сурыгиным [3].

Под адаптацией понимают *процесс приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды, к изменившимся условиям жизнедеятельности*, результатом которого является *адаптированность* [2: 160]. Выделяют *социально-психологическую* и *физиологическую* адаптацию, а также в особый вид выделяют *академическую* адаптацию. Таким образом, процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке следует строить в соответствии с уровнем адаптированности учащихся.

Наша статья основана на опыте работы преподавателей подготовительного отделения Центра международного образования Ульяновского государственного университета. Обучение иностранных слушателей обеспечивают преподаватели кафедры русского языка и методики его преподавания, где в дальнейшем иностранные студенты совершенствуют свои знания на основном и продвинутом этапах. Более 20 лет преподаватели кафедры обучают слушателей и студентов из дальнего зарубежья (Гвинея Бисау, Гана, Замбия, Камерун, Колумбия, Израиль, Палестина, Иордания, Оман, Тунис, Индонезия, Бангладеш, Таиланд, Вьетнам, Китай), а в последние годы и ближнего зарубежья (Туркменистан, Узбекистан, Таджикистан, Азербайджан). Конечно же, для учащихся разных стран существуют свои, отличные от других, особенности в способах и путях адаптации, однако есть и то общее, что позволяет нам выстраивать систему обучения и воспитания, учитывая особенности адаптации иностранных учащихся.

Характеризуя каждый из выше названных видов адатаптации, рассмотрим возможные способы и пути их реализации.

Физиологическая адаптация—это процесс приспособления человеческого организма к изменению условий жизнедеятельности. Физиологическая адаптация, по мнению исследователей, проходит через две стадии: срочной и долговременной адаптированности. *Срочная адаптированность* достига-

ется за счёт мобилизации резервов организма. *Долговременная адаптированность* является результатом длительного воздействия изменившихся факторов внешней среды и достигается через многократную активизацию механизма срочной адаптации. Переход от срочной адаптированности к долговременной делает возможной жизнь и учебу иностранного учащегося в новых условиях. «При долговременной адаптированности ресурсное обеспечение взаимодействия систем организма переходит в качественно новое устойчивое состояние» [2: 135].

Обучаясь на подготовительных отделениях вузов, иностранные учащиеся подвергаются комплексному стресс-фактору. Для его преодоления и достижения успешной адаптированности, по мнению ученых, необходимо повышение двигательной активности, вовлечение в занятия спортом, при этом рекомендуются коллективные спортивные игры, предполагающие взаимодействие и общение участников [1].

Планируя учебный процесс и внеклассные мероприятия на подготовительном отделении, мы учитываем особенности физиологической адаптации иностранных слушателей и начинаем занятия с невысокой аудиторной нагрузки с постепенным ее повышением. При этом с первых учебных недель вводим занятия спортом в физкультурно-оздоровительном комплексе университета, которые обязательно предполагают игры в баскетбол для всех учащихся и в футбол для юношей. Кроме того, проводятся уже ставшие в стенах нашего университета традиционными декабрьские «Зимние забавы» с веселыми эстафетами и играми в мини-футбол, в которых принимают участие не только иностранные, но и российские студенты УлГУ. На начальном этапе обучения такого рода мероприятия особенно важны, так как, по данным некоторых исследований, второе место в группе наиболее значимых факторов адаптации анкетируемые иностранные учащиеся называют недостаток контактов с местными студентами [4].

Не мене серьезной принято считать и *социально-психологическую адаптацию*, под которой понимают процесс приспособления человеческой психики к изменению условий жизнедеятельности.

Факторы социально-психологической адаптации весьма активно исследуются и анализируются как отечественными, так и зарубежными учеными. Важным фактором, определяющим психологическую устойчивость, как считают исследователи, является уровень оптимизма/пессимизма, выраженный связанным с ним уровнем поисковой активности личности. В результате исследования выявлены три типа поведения:

- возрастание поисковой активности в социальной сфере и тенденция активности в сфере межличностных отношений;
- сохранение поисковой активности в социальной сфере на фоне отказа от поиска в межличностной сфере;

- отказ от поисковой активности и общая пассивность. Несомненно, в условиях социально-психологической адаптации благоприятным можно считать лишь первый тип поведения.

Положительное влияние на социально-психологическую адаптацию иностранных граждан оказывает опыт, предусматривающий «прикрепление», особенно в первые недели пребывания, сопровождающего «студента-опекуна», как правило, из этой же страны. Повышает активность в социальной и межличностной сфере и расселение слушателей подготовительного отделения в комнатах общежития в соседстве со студентами-старшекурсниками, которые могут помочь вновь приехавшему учащемуся в различных вопросах; причём, как правило, студенты, живущие в одной комнате, представители разных стран.

По данным исследований, наибольшую трудность в адаптации иностранные учащиеся испытывают в учебном процессе, такую адаптацию называют академической. *Академическая адаптация*—это адаптация учащегося к педагогической системе. Приезжая из различных стран, слушатели подготовительного отделения имеют разный опыт учебной деятельности, разный уровень знаний по дисциплинам, что обусловлено национально-культурными традициями. Поэтому академическая адаптация для иностранных учащихся имеет два аспекта: собственно учебный (переход в педагогическую систему более высокой ступени: школа—вуз) и национально-культурный (адаптация к образовательной среде с другими национально-культурными традициями). Первый аспект одинаково важен для обучающихся на родном языке и для иностранцев. Говоря же о втором аспекте, методисты, с одной стороны, указывают на необходимость освоения видов и форм учебной деятельности, свойственных российской высшей школе, с другой—признают, что начало учебной деятельности с изучения русского языка как иностранного в силу своей специфики не может в полной мере отражать организационные формы системы высшего образования. Эту функцию выполняют общенаучные дисциплины.

В ситуации академической адаптации особенную роль, по нашему мнению, играет корректный, тактичный преподаватель, создающий в учебной группе благоприятный психологический климат и формирующий отношения сотрудничества в системе «преподаватель-студент».

Затрагивая этот аспект, необходимо сказать о том, что в составе кафедры есть опытные методисты, работающие с иностранными учащимися 10 и более 20 лет, есть молодые педагоги, получившие образование в нашем вузе и прошедшие первые свои учебные практики у опытных преподавателей кафедры. Поэтому можно говорить о преемственности поколений и сохранении лучших методических традиций кафедры.

Одним из путей адаптации иностранных учащихся на подготовительном отделении, как указывалось, является внеучебная воспитательная работа, одним из направлений которой является усвоение и расширение этносоциокультурных знаний, позволяющих совершенствовать духовный мир человека. На подготовительном отделении проводится большое количество мероприятий, направленных на знакомство иностранных слушателей с русской национальной культурой и культурой других стран. Это празднование Рождества и Масленицы, ежегодные Фестивали национальных культур и Фестивали русской речи, где представители учебных групп соревнуются, исполняя национальные песни и танцы родной страны и впервые демонстрируя свои знания русского языка. Это экскурсии в музеи города, участие в праздновании Дня славянской письменности, просмотр и обсуждение кинофильмов, посвящённых Дню Победы в Великой Отечественной войне, поездки в Белозерский детский дом «Надежда», где проходят турниры по футболу и волейболу, совместные концерты и просто общение.

Таким образом, пути адаптации иностранных учащихся на начальном этапе обучения многообразны; они могут быть реализованы через грамотно спланированный учебный процесс, разработанную систему педагогических методов, активную внеаудиторную воспитательную работу.

Литература

1. *Зинковский А. В.* К проблеме адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: Сб. науч.-метод. Статей. СПб: СПбГТУ, 1996. С.107–114.
2. *Сурыгин А. И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: Издательство «Златоуст», 2000.
3. *Сурыгин А. И., Левина В. И.* Проблемы стандартизации предвузовской подготовки иностранных студентов // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: Сб. науч.-метод. Статей. СПб: СПбГТУ, 1996. С.3–18.
4. *Трусов В. П., Шаглина Н. Д.* Анализ адаптационных трудностей учащихся в условиях новой педагогической системы // Пути и методы совершенствования учебно-воспитательного процесса на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Межвузовский научно-методический сборник. Калинин: КПИ, 1989: 23–32.

Л.А.Дейкова

Роль культуры в формировании социолингвистического кода нации в системе образования

Культура играет определяющую роль в модернизации общества, определяя возможности человечества в освоении мира на данном этапе развития и возможности адаптации к прогрессирующим изменениям. Культура, с одной стороны, хранит и выражает специфическое содержание, прису-

щее определенному социуму, с другой стороны, обеспечивает этноисторическую целостность с цивилизацией.

Соответственно, ядро культуры можно определить как социолингвистический код, который обеспечивает устойчивость нации как социального организма, защищает его от воздействия импульсов других культур, толерантно принимая при этом их особенности и ценностные ориентиры. Именно шкала ценностей—ядро культуры—обеспечивает адаптацию к окружающей культурно-цивилизационной среде. Глобализация общества, потребность личности в быстрой адаптации к условиям постоянно изменяющегося поликультурного мира усиливают актуальность лингвистического образования. Обучение языкам должно быть направлено, помимо формирования коммуникативной компетенции, также на умение усваивать образ жизни иной нации с целью разрушения стереотипов, использовать неродной язык в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и расширения своей индивидуальной картины мира.

Этнокультурная целостность той или иной нации, по мнению М. Вебера, вырастает из системы ценностей, которая и является ядром культуры [4]. На протяжении длительной истории цивилизованных сообществ внимание прогрессивного человечества было сосредоточено на поиске и обосновании идеалов и ценностных устоев, которые отражают природную уникальность человека, его стремление к свободе, благополучному образу жизнедеятельности, всесторонней реализации достоинств и духовно-нравственных приоритетов. Достижение данных целевых установок возможно при условии сочетания личностно направленного воспитания и управляемого процесса социализации личности. Поэтому целеполагание обучения и воспитания на современном этапе означает развернутое поликультурное становление свободной личности в сочетании с нравственно осознанной дееспособностью в сферах профессионально-компетентностной деятельности.

Этот процесс протекает в сознании носителя конкретной культуры, средством формирования которого и является сам язык. Язык обладает программирующей функцией, которая регулирует человеческие действия и поступки, следовательно, он задает определённую программу общения и эмоционального переживания мира, устанавливает определённый социолингвистический код, присущий каждой конкретной нации. Язык отражает смысл фундаментальных мировоззренческих понятий, идей, концептов, выражающих понимание базисных ценностей культуры той или иной эпохи. Каждый язык задает специфическую схему объектного членения мира. Отсюда можно сделать вывод, что современное лингвистическое образование призвано раздвинуть границы мировосприятия и мироощущения, внести в картину мира новые инокультурные краски, интериоризированный через изучаемый язык [1: 99].

На основании основных положений нашей теории была разработана модель восприятия социолингвистического кода иной нации. Первой стадией данной модели является *этноцентризм*—так называемый начальный уровень представлений о социолингвистическом коде нации. Как показывает ряд исследований, обучение иноязычной культуре не начинается с абсолютного нуля. К началу изучения определенного языка уже складываются некоторые представления, стереотипы, ожидания об иноязычной действительности [3: 28]. Они и будут оказывать особое влияние на восприятие индивидом иного кода культуры и ее понимание. Поэтому стадия этноцентризма представляет реальный неизбежный начальный уровень восприятия иноязычной действительности, характерный для подавляющего большинства. Иными словами, это тот багаж знаний и представлений о культуре конкретной страны и о взаимодействии между культурами в целом, с которым начинают изучать определенный язык и, соответственно, культуру страны изучаемого языка [2: 77].

По мере проникновения в вариативность составляющих социолингвистического кода конкретной нации формируется открытость в восприятии и взаимодействии с представителями иной культуры. Появляется понимание того, что в основе каждой культуры лежит система ценностей, значений и норм, объединяющая людей по установленным признакам. В связи с этим оценка и распознание конкретного социолингвистического кода должны производиться только с позиции его собственных норм и ценностей. Поэтому на данной стадии сравнения родной и изучаемой культур будут происходить по принципу сходства социолингвистических фактов и реалий [2: 80].

Получая информацию о вариативности и разнообразии составляющих социолингвистического кода необходимо культурно самоопределиться—определить свое место в спектре культур, осознавая себя в качестве поликультурных субъектов. При этом термин *межкультурная коммуникация* будет рассматриваться не только в смысле традиционного понимания общения (то есть между представителями наций), но и как общение между представителями одного и того же геополитического пространства (города, поселения), принадлежащими к разным культурам и осознающими себя в качестве поликультурных личностей [4]. *Культурное самоопределение*, под которым понимается непрерывный процесс сопоставления и осознания норм и ценностей социолингвистических кодов рассматриваемых наций, является второй стадией рассматриваемой модели.

Третья стадия восприятия социолингвистического кода иной нации—*диалог культур*. Его отличительной чертой является переход от мышления и понимания к активной деятельности, а именно:

- проявление инициативы на установление межкультурного контакта;

- прогноз и распознание социолингвистических пробелов, ведущих к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры, кросс-культурным конфликтам;
- ответственность за устранение возможного кросс-культурного недопонимания;
- дипломатичность с целью поддержания диалога культур в духе мира;
- умение выступать в качестве полноценных представителей родной культуры;
- способность функционировать в поликультурном мире, используя социокультурные стратегии [2: 78].

Обучение языкам в контексте глобального образования имеет большой воспитательный и личностно-развивающий потенциал. Через изучение языков создаются благоприятные возможности для создания представления о культуре родной страны, общеевропейской и общечеловеческой культуре.

Формирование социолингвистического кода нации в системе образования и воспитания обусловлено следующими принципами: *взаимосвязи и взаимопроникновения культур* (рассматривает культуры определенных социумов не как самостоятельные, а взаимосвязанные и взаимоперетекающие, а также взаимоизменяющиеся); *социализации личности через культуру* (выражается в приобщении к свойственным данному народу способу жизни и деятельности в мире, к отношениям между людьми (обычаи, ритуалы, особенности общения и т. д.) и способам видения, понимания и преобразования мира); *индивидуализации личности через культуру* (подразумевает раскрытие и утверждение уникальности представителей определённого социума на фоне культуры иного социума); *сохранения социальной информации* (предусматривает овладение культурой как сводом «правил игры» коллективного существования, набором способов социальной практики, хранимых в социальной памяти коллектива и выработанных для социально значимых практических и интеллектуальных действий); *рассмотрения культуры через диалог культур* (подтверждает тяготение более развитой национальной культуры к диалогу с другими культурами); *реализации ценностных представлений* (трактует культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми, связывает ценность объектов с образованием ценностных представлений в уме представителей определенного социума); *синхронного взаимодействия языка и культуры* (рассматривает язык как путь, по которому мы проникаем не только в современную ментальность нации, в историю ее воззрений, но и в ее социолингвистический код) [2: 93].

Таким образом, язык является ключом для открытия уникальности и своеобразия собственной культурной самобытности и исторических достиже-

ний представителей других культур, ключом для расшифровки социолингвистического кода определенной нации. Современная цивилизация—это не унифицированное сообщество людей на базе западной экономической системы, а многообразная общность, несущая самобытность и уникальность составляющих ее наций через языки. Основной характеристикой современной цивилизации может являться глобальное культурное пространство как следствие межкультурного и межцивилизационного диалога.

Межкультурная компетентность образует знания, осознание и понимание связи с миром иной нации, народа-носителя языка. Изучение языка является не чисто техническим процессом, это овладение социолингвистическим кодом нации; это наведение мостов между народами, формирование новой личности, способной к адекватному восприятию многовариантной цивилизационной картины мира.

Литература

1. *Дейкова Л. А.* Становление и развитие системы лингвистического образования студентов вузов России: монография. М.: Флинта: Наука, 2010.
2. Проблемы системного развития цивилизованного интегрированного общества: моногр./ отв. ред.: акад. РАО Н. Д. Никандров, акад. АПСН Н. И. Калаков. Ульяновск: УлГУ, 2011.
3. *Сафонова В. В.* Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. М: Еврошкола. 1998. С.27–35.
4. *Стрелкова И. Б.* Глобализация образования—место и роль России // Наш современник. 2004. № 4. С.3–7.

Л. Э. Довбня

Межъязыковая омонимия в системе работы преподавателя русского языка с будущими учителями начальных классов

Учитель начальных классов должен быть разносторонне развитой личностью, которая имеет знания по основам наук и ориентируется в современном мире, мастерски владеет родным языком и знает, кроме него, еще несколько иностранных.

Важное место среди них занимает русский язык, который является близкородственным с украинским. Такое родство во многих случаях облегчает процесс усвоения русского языка, поскольку много фактов и явлений в двух языках совпадает. Это касается как фонетики и фонологии, так и лексики, а также морфемики и словообразования, морфологии и синтаксиса. Вместе с тем следует отметить, что русская и украинская лексика имеет, кроме общих фактов, и специфические особенности, которые в связи с расхождением в двух родственных, но все же различных лингвистических системах, в случае недостаточного овладения языковой нормой могут вызывать ошибки. Особого внимания в этом отношении требует межъязыковая омо-

нимия, поскольку за одинаковой или очень похожей формой слов, восходящих к одному архетипу, скрывается разное значение. Студенты, недостаточно овладев русской лексической системой и полагаясь на собственную интуицию и знание родного языка, могут допускать ошибки. Работа по их предотвращению является довольно актуальной проблемой современной лингводидактики.

Межъязыковая омонимия как лингвистический феномен, имеющий место на украинско-русской почве, искала своего исследователя на протяжении столетия, к ее существу (без терминологического названия) обращался еще выдающийся историк и политик М. Грушевский; М. Рыльский в 50-х гг. XX в. заявил о необходимости создания русско-украинского словаря межъязыковых омонимов. В теоретико-лингвистическом аспекте изучаемому вопросу уделяли внимание В. Мокиенко, П. Шуба и др. исследователи, однако комплексный анализ межъязыковые омонимы получили в трудах М. Кочергана, который сначала посвятил им ряд научных статей, а затем впервые в истории славистики создал основательный труд—«Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов». Представители его научной школы подхватили идею руководителя и дали ей развитие в своих трудах. Среди этих исследователей—Л. Мартиросян [5], Д. Терехова [8] , Л. Довбня [1] и др.

Вместе с тем следует отметить, что в лингводидактическом аспекте вопросы русско-украинской межъязыковой омонимии еще не были предметом специального исследования ученых, чем, собственно, и обусловлена научная новизна этой статьи, где впервые в методике преподавания русского языка в украиноязычной среде (в частности, на педагогических факультетах вузов) рассматриваются вопросы освоения указанного языкового явления.

Словарный состав каждого языка представляет собой систему, о чём, прежде всего, свидетельствуют такие лексико-семантические категории, как синонимия, антонимия и полисемия. И только омонимия противоречит им, поскольку фиксирует такие языковые проявления, при которых слова, абсолютно никак между собой не связаны по значению, имеют одинаковую внешнюю форму. Почему так происходит? Ответ на этот вопрос можно найти, анализируя пути появления омонимов. А это, прежде всего, совпадение формы слова из родного языка с заимствованным или совпадение слов, заимствованных из разных языков, но приобретающих одинаковый звуковой состав; могут также омонимизироваться два заимствования из одного языка-источника, появлению омонимов могут способствовать словообразовательные средства (морфологические или неморфологические), а также исторические изменения в звуковом составе слов.

Методика изучения омонимов русского языка на занятиях в вузе является традиционной: лекционное изложение, практическая отработка

(словарная работа, выполнение ряда упражнений и заданий, направленных на определение значений слов в зависимости от контекста, разграничение видов омонимов и стилистические возможности их использования в речи).

Иную природу имеют межъязыковые омонимы—тождественные или близкие по форме, но разные по значению и употреблению лексемы украинского и русского языков, всегда являющиеся гомогенными, поскольку это этимологически связанные между собой слова, в которых получили развитие различные лексико-семантические варианты в каждом из языков; это могут быть также параллельные образования с различными значениями и неодинаково осмысленные в двух языках заимствования. «Они вызывают определенные трудности при изучении языка, так как при переходе с одного языка на другой говорящие нелегко избавляются от привычных семантических связей и ассоциаций, вследствие чего допускают речевые ошибки. Чаще всего подвергаются интерференции те лексические единицы двух языков, которые имеют частичное семантическое сходство, поскольку говорящие отождествляют значение этих единиц, приводят их в полное соответствие. Особенно „коварной“ является межъязыковая омонимия родственных языков. Формальная и семантическая близость слов в этих языках часто приводит к тому, что говорящие не замечают очень тонких и в то же время принципиально важных семантических и стилистических нюансов...» [4: 3].

Еще М. Рыльский обращал внимание на то, что делать переводы с близкородственных языков сложнее, чем с языков отдаленных [6: 114]. Межъязыковые омонимы традиционно называют «фальшивыми друзьями переводчика». И действительно следует мастерски владеть двумя языками, чтобы не смешивать их на первый взгляд похожие, но в действительности разные знаки: укр. чоловік «представитель сильного пола» и рус. человек (тождественное укр. людина), укр. неділя «воскресенье» и рус. неделя «семь дней недели» и др.

Изучение межъязыковых омонимов играет важную роль в процессе овладения вторым языком (в нашем случае—русским), родственным родному (украинскому), а также в теории и практике перевода. М. Кочерган отмечал: «Таким образом, при обучении второму языку важно обратить внимание тех, кто им овладевает, на факты, которые могут отрицательно повлиять на уровень владения билингвом двумя языками» [4: 392]. В таком случае «...важнейшее значение приобретает сопоставительный анализ фактов русского и родного языка учащихся. Этот сопоставительный анализ призван выявить те узлы различий, на которые должно быть направлено внимание как при практическом активном усвоении, так и в процессе теоретического осмысления» [7: 7]. Межъязыковая омонимия представляет собой один из самых ярких примеров таких различий.

Считаем целесообразным работу по усвоению студентами межъязыковых омонимов организовать с обязательным использованием сопоставительного метода, который позволит акцентировать внимание будущих учителей начальных классов на общих и отличительных аспектах значений тождественных по форме лексических единиц.

Вначале студенты должны ознакомиться с теоретическими языковедческими идеями о природе омонимов и их классификации в целом, а затем—с аспектами, которые касаются собственно межъязыковых омонимов. После проведения контроля теоретических знаний и признания их уровня достаточным следует организовать самостоятельную лексикографическую работу студентов, которая должна состоять из следующих этапов:

- выбор определенного количества лексических единиц из «Словаря русско-украинских межъязыковых омонимов» М. Кочергана;
- анализ их лексико-семантических вариантов в сопоставительном аспекте: определение общего и различного в ядре и на периферии значений слов;
- введение в контекст лексем со специфическим значением (сопоставление коммуникативных единиц двух языков: русского (изучаемого) и украинского (родного), что предотвратит явления межъязыковой интерференции);
- выяснение семантической эволюции обследованных лексем по этимологическим словарям (М. Фасмера и А. Преображенского—по русскому языку и под ред. А. Мельничука—по украинскому);
- аналитико-синтетические выступления студентов по вопросам межъязыковой омонимии с введением значительного объема лексического материала по теме и акцентированием внимания аудитории на лексико-семантических вариантах, которые не совпадают в двух близкородственных языках.

После успешного выполнения указанных этапов работы можно считать, что студенты овладели материалом, и перейти к более сложным творческим задачам. Так, в частности, целесообразно предложить будущим учителям начальных классов фрагменты или отдельные слова из украинско-русских переводов, сделанных известными художниками слова, в которых имеет место неправильный выбор ими лексем.

Примеры переводов, сделанных Г. Квиткой-Основьяненко: укр. рум'яна як рожа—рус. румяная как рожа (вместо роза); укр. вродливий—рус. уродливый (вместо красивый); укр. старець—рус. старец (вместо нищий); укр. зірочка—рус. зоренька (вместо звездочка); укр. світова зоря—рус. световая заря (вместоутренняя); укр. громада—рус. громада (вместо сход, общество).

Фрагменты переводов произведений Т. Шевченко, сделанных Ф. Сологубом: укр. «Як умру, то поховайте мене на могилі»—рус. «Как умру я, схоро-

ните Вы меня в могиле» (вместо на кургане); укр. «Пішла луна гаєм»—рус. «Пошла луна (вместо эхо) лесом»; укр. «Та синів двох привела»—рус. «Сыновей двух привела» (вместо родила). (По материалам, представленным М. Кочерганом [4: 392]).

После выполнения такого типа упражнений студенты смогут понять материю и форму русского языка в сопоставлении с украинским, что, безусловно, не только расширит их языковое мировоззрение, но и будет способствовать нормированию речи и препятствовать неправильному употреблению межъязыковых омонимов в двух языках, то есть формировать культуру не только русской, но и украинской речи.

Таким образом, важнейшими отраслями, в которых может быть эффективно использован лингвистический материал по межъязыковой омонимии, является лингводидактика (в частности, методика обучения русскому языку в начальных классах украиноязычных школ), теория и практика перевода, а также типологическое (сопоставительное) изучение языков. Для методики обучения близкородственным языкам анализ различий в лексике, безусловно, имеет более важное значение, чем констатация грамматических различий. В связи с этим считаем необходимым актуализировать исследовательские поиски средств, методов и приемов преподавания русского языка на педагогических факультетах вузов, в частности относительно раздела «Лексикология», в котором следует особо выделить лексико-семантические категории, важной составляющей которых являются межъязыковые омонимы.

Литература

1. *Довбня Л. Е.* Семантична трансформація спільнослов'янських слів у російській та українській мовах: дис. … кандидата філол. наук: 10.02.01, 10.02.02 / Л. Е. Довбня. К., 1993. 208 с.
2. *Заславская Н. В.* Семантико-стилистическая и функциональная характеристика межъязыковых омонимов в русском и украинском языках: дис. … кандидата филол. наук: 10.02.01, 10.02.02 / Н. В. Заславская. К., 1985. 188 с.
3. *Кочерган М. П.* Вступ до мовознавства: [підручник] / М. П. Кочерган. К.: Академія, 2010. 68 с.
4. *Кочерган М. П.* Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов (ложные друзья переводчика) / М. П. Кочерган. К.: Академия, 1997. 400 с.
5. *Мартиросян Л. І.* Українсько-російська міжмовна омонімія в генетичному і функціонально-семантичному аспектах (дієслівна лексика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічнемовознавство» / Л. І. Мартиросян. К., 2001. 20 с.
6. *Рильський М. П.* Вступ до мовознавства: [підручник]/ М. П. Рильський// Письменники про свою роботу. К.: Радянська школа, 1956. С. 109–118.
7. *Супрун А. Е.* Некоторые проблемы преподавания русского языка в условиях близкородственного двуязычия / А. Е. Супрун // Русский язык в национальной школе. 1975. № 4. С. 24-29.
8. *Терехова Д. І.* Психолінгвістичні особливості сприйняття семантики соматичної лексики в українській та російській мовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Д. І. Терехова. К., 1997. 21 с.

О. В. Думитраш

Формирование культурно-языковой компетенции как фактор сохранения русскоязычного образовательного пространства в Молдавии

Молдавию еще в начале XIX века, в период южной ссылки А. С. Пушкина, называли «маленьким Вавилоном». А сегодня в этой стране проблема формирования русской культурно-языковой компетенции, связанная с поиском методов и форм работы учителя-русиста в русле компетентностного подхода, становится проблемой полиэтничной образовательной среды, где сужается русское поле, в котором заключается духовность русского слова, «всемирная отзывчивость» русской литературы и объединявшие всех нас культурно-исторические корни…

То, что прежде помогало в диалоге культур и сохраняло национальные особенности каждого из живущих в Молдавии народов.

Потеря позиций русского языка затрагивает и тех, кто сидит за партой в так называемой школе с русским языком обучения (для них родным является не только русский, а болгарский, гагаузский, молдавский, украинский и другие языки). В такой школе могут учиться албанцы, армяне, вьетнамцы, греки, индусы, поляки (перечислены этнонимы обучающихся в одном из десятых классов кишиневского лицея им. М. Коцюбинского).

Проверка экзаменационных работ 2012 года показала, что выпускники школ Молдавии с русским языком обучения не понимают ни лексического, ни грамматического значения слова «святыня»—для них оно было существительным мужского рода: «один святынь», «два святыня».

Старшеклассники не могли объяснить смысл понятия «вдохновение»; не различали «призвание» и «признание»; писали о ценностях «приходящих», «переходящих» и «проходящих», не понимая значения выражения «непреходящие ценности».

Полагаем необходимым при обучении русскому языку и литературе в школах Молдавии формировать именно культурно-языковую компетенцию, которую В. Н. Телия определила как «владение интерпретацией языковых знаков в категориях культурного кода» [3: 227]. Ключевое слово данной дефиниции—интерпретация—объясняет: эта способность усваивается через тексты культуры. Коды культуры—общие для культуры значимые смыслы, система культурных ценностей, выраженных в языке. Культурно-языковая компетенция состоит в способности «считывать» эти смыслы. В процессе интерпретации текста изучающий русский язык постигает русскую культуру как способ «мировидения и миропонимания» [3: 222]. А это значит, что повышается роль учителя русского языка и литературы, в арсенале которого мощный потенциал русского слова и русского текста.

Основываясь на текстоцентричности, культурно-языковая компетенция отличается от других: культурной, культуроведческой, этнокультуроведческой, культурно-коммуникативной и этнокультурной—описанных в тезаурусе Т. В. Кудояровой как компетенции, формируемые в образовательных программах стран-участниц СНГ и Балтии [1: 42]. Культурно-языковая компетенция, формирование которой невозможно вне связи языка и духовной культуры, языка и народного менталитета, их взаимозависимости, способна, на наш взгляд, примирить противников компетентностного подхода, как исключающего духовность и нравственность, с его приверженцами.

Компетентностный подход предполагает не только формирование знаний, навыков и умений, но и овладение способами действий в различных ситуациях. Культурно-языковая компетенция «вмещает» три составляющие: содержит когнитивную основу (знания), формируется в результате применения знаний (навыки и умения), предполагает определенное отношение к процессу, содержанию и результату владения интерпретационными способностями. Обоснование, разработка и внедрение в процесс обучения деятельностных принципов формирования русской культурно-языковой компетенции является актуальной научной задачей, имеющей духовно-нравственное наполнение.

Актуальность обусловлена также необходимостью разрешения ряда противоречий в системе профессионального образования русистов в Молдавии:

- между потребностью филологов-русистов в культурно-языковом самовыражении и недостаточным уровнем развития (в новой лингвополитической реальности) их компетентности в области русского языка и русской культуры;
- между потребностью педагогов использовать язык как ключ к пониманию русской культуры и отсутствием исследований, позволяющих выявить спектр актуальных теоретических и практических позиций по данной проблеме;
- между требованиями, предъявляемыми к русисту в Молдавии как языковой личности, обладающей поликультурной компетентностью, и отсутствием целенаправленной работы, осуществляемой в этом направлении;
- между возрастающей ролью медиаобразования, новых технологий, междисциплинарных связей в образовательном процессе «цифрового» XXI в.—и традиционной предметоцентричной практикой, ограничивающей полноценное становление профессиональной компетентности русистов;
- между потребностью вузовской практики профессионального образования в научно-методическом обеспечении процесса профессионального становления будущего русиста и недостаточной разработанностью

в методической науке компетентностного подхода к обучению русскому языку как иностранному и как неродному;

- между необходимостью непрерывного образования педагогов и неготовностью высшей школы повышать уровень потребности выпускников вуза в самореализации и самообразовании.

Очевидна необходимость в теоретическом обосновании, проектировании и реализации деятельностных принципов формирования русской культурно-языковой компетенции в образовательных программах обучения русскому языку в Молдавии.

Осознание деятельностных принципов позволит выстроить систему аргументации и наметить практические пути решения проблемы формирования русской культурно-языковой компетенции как фактора сохранения русскоязычного образовательного пространства и русского культурного кода. Приобщение к русскому культурному коду способствует осознанию национальной и общечеловеческой культуры и овладению способностью к межкультурной коммуникации. Тексты и их осмысление (интерпретация) о назначении человека на земле, о гуманизме и патриотизме, об общечеловеческих ценностях формируют духовно-нравственные качества личности обучаемого. Изучающий русский язык познает самого себя, овладевает средствами самоанализа и самовыражения, т. е. формируется как личность. Постигая коды русской культуры, человек приобщается к миропониманию русского народа и формируется как межкультурно компетентная личность, ибо, по меткому замечанию Ю. М. Лотмана, «историческая судьба русской культуры всегда быть одновременно русской и больше чем русской, вырываться за пределы себя самой» [2: 415]. Сложная структура (по И. Ю. Токаревой [4: 195]) культурно-языковой компетенции, включающей умение предупреждать и устранять коммуникативные неудачи в процессе межкультурной коммуникации, уважение собственной и чужой культуры,— позволяет говорить о том, что формирование культурно-языковой компетенции открывает горизонты для межкультурных сопоставлений, что особенно важно для полиэтничной Молдавии.

Литература

1. *Кудоярова Т. В.* Критерии оценивания знаний школьников по русскому языку как лингводидактическая составляющая современной образовательной среды.//Русский язык за рубежом. 2011, № 3. С. 41–46.
2. *Лотман Ю. М.* Тезисы к семиотике русской культуры. // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 407–416.
3. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа: Языки русской культуры, 1996.
4. *Токарева И. Ю.* О культурно-языковой компетенции языковой личности // Живодействующая связь языка и культуры: Материалы Междунар. научн. конф., посвященной юбилею доктора филологических наук профессора В. Н. Телии: в 2 т.—М., Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н.Толстого, 2010. Т. 2. С. 191–197.

Е.Л.Лукьянова

Социокультурные аспекты языковой адаптации детей из семей мигрантов*

Родной язык аккумулирует в себе воспоминания старшего поколения о своей родине, оставшихся там родных. Поэтому неслучайно стремление тех, кто переехал жить в Россию недавно, активно использовать его в своей повседневной жизни. Ведь за исключением языка в семьях мигрантов остается не так уж много способов поддержания своей этнической самобытности. Не всегда удается придерживаться даже национальной кухни, не говоря уж о других традициях и обычаях. По мнению психологов, адаптация мигрантов проходит в несколько этапов, и во многих случаях она начинается не с усвоения русского языка, а, наоборот, с языковой сепарации, которая затрудняет успешное включение детей из таких семей в школьное пространство [1]. Более того, отношение к изучению русского языка детьми тесно связано с миграционной стратегией их родителей. Они могут считать его необязательным предметом в том случае, если планируют возвращение детей обратно на родину, рассматривая их здесь исключительно как дополнительную рабочую силу. Для таких семей актуальной является проблема оценки русского языка как культурного капитала и перспектив его изучения для будущей жизни детей. Неуверенность взрослых в своих миграционных планах сказывается на образовательных успехах их детей. Независимо от возраста последних, лучших результатов добиваются те, чьи родители не удовлетворяются занятиями в школе, а ищут дополнительные курсы, занимаются не только с учителями русского языка, но и логопедами. Но в таких семьях «конкуренцию» русскому языку составляет английский, изучение которого считается не просто престижным, но обязательным.

Между тем, освоение детьми из семей мигрантов русского языка связано не только с установками их родителей, но и особенностями того языка, которых используется в их домашнем обиходе. Даже в тех семьях, где родители, по их словам, плохо знают русский язык, отдельные слова из него постоянно используются. В результате «домашний» язык, которые дети воспринимают как родной, представляет собой порой весьма сложную смесь из разных наречий этнического и русского языка. А в подростковом возрасте в речь входит слова и из интернет-сленга, подчерпнутые, в том числе и взрослыми, из социальных сетей. По данным проведенного исследования,

---

* При подготовке тезисов использовались материалы проекта «Детская и подростковая ксенофобия: от скрытой ненависти до открытой вражды», реализовавшегося при государственной поддержке, выделенный Институтом общественного проектирования в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 02 марта 2011 года № 127–рп.

в более чем в двух третях семей мигрантов из стран Средней Азии и Закавказья говорят на подобных суржиках из русского и этнического языка. Поэтому задача языковой адаптации состоит не просто в научении русскому языку на основе литературной формы его этнического языка, а в приспособлении разнообразных «домашних» вариантов к учебному процессу. При этом сами дети и подростки формулируют первоочередную задачу своего языкового образования как овладение теми речевыми навыками, которые им помогут на улице. Ведь именно там они чаще всего встречаются с проявлениями ксенофобии. При этом им необходимо знать и принятые в новой для них среде языковые нормы: нередко враждебность со стороны окружающих вызывает не столько незнание каких-то отдельных слов на русском языке, сколько несоблюдение принятых правил громкости разговора, выраженный акцент и т. п.

Литература

1. Berry J. W., Phinney J. S, Sam D. L. & Vedder P. (Eds.). Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

А. П. Мальцева

Социально-экономические и политические основания межнационального статуса русского языка

Выход любого языка за пределы своего этноса и приобретение им статуса межнационального—процесс сложный и многоплановый, включающий в себя взаимодействие целого комплекса социально-экономических, политических и собственно лингвистических факторов. Я считаю, что при рассмотрении процесса становления языка межнационального общения приоритет следует отдавать, прежде всего, экономическим и социальным факторам, поскольку функции языка в первую очередь зависят от особенностей развития общества. Так, во времена политической мощи и экономического процветания Франции писатели многих стран предпочитали писать на французском (например, итальянский писатель XIII века Б. Латини и его «Книга сокровищ»), поскольку использование этого языка гарантировало и славу, и материальные выгоды от продаж книг на всей европейской территории. Английский начинает свое лингвистическое завоевание мира с тех времен, когда уровень жизни англичанина опережает уровни жизни представителей всех других народов, а затем,—когда универсальная мечта человека о богатстве как результате долгого и добросовестного труда обретает североамериканскую прописку.

Конечно, только социальные факторы, какими бы благоприятными они ни были, не способны выдвинуть тот или иной язык в качестве межнациональ-

ного, если в нем отсутствуют необходимые собственно языковые средства. Так, английский язык—один из самых богатых языков мира, он насчитывает 400 000 слов, не считая технических терминов. Огромная роль русского языка в современном мире определяется его мощью и величием. Русский язык—один из замечательных языков мира по разнообразию грамматических форм и по богатству словаря. Он всегда был предметом гордости русских писателей, любивших свой народ и свою родину. «Народ, у которого такой язык,—народ великий»,—говорил один из прекрасных знатоков русского слова И. С. Тургенев. М. В. Ломоносов находил в русском языке «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского» и, кроме того, «богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка». А. С. Пушкин характеризовал русский язык как язык «гибкий и мощный в своих оборотах и средствах», «переимчивый и общежительный в своих отношениях к чужим языкам».

И все же, на мой взгляд, социально-политические факторы играют наиболее важную роль в деле превращения того или иного языка в язык международной коммуникации. Иначе невозможно было бы объяснить рост популярности китайского языка в наши дни. Известно, что богатые россияне с удовольствием приглашают к себе в дом гувернеров—китайцев, они же все чаще отдают своих отпрысков в школы с углубленным изучением китайского языка; едва ли не каждый университет страны считает своим долгом заиметь собственного преподавателя китайского языка, желательно—носителя, а на дорогие курсы китайского трудно попасть из-за большого числа желающих. В первую очередь популярности путунхуа и байхуа (устные и письменные стандарты официального языка КНР) способствует стремительный рост экономики Китая. Романтичные натуры избирают китайский по причине восхищения головокружительными успехами китайского народа во всех отраслях промышленности, в культуре и спорте. Натуры прагматичные учитывают стремление китайских бизнесменов решить проблему несоответствия между количеством населения и недостаточностью удобных для освоения территорий. Россия является одним из ближайших соседей Поднебесной, поэтому экономические связи налаживаются с русскими предпринимателями напрямую. Для свободного общения с китайскими коллегами русские и учат их язык. Кроме того, из-за увеличения товарообмена и других совместных проектов китайской и российской сторон крупные предприятия нуждаются в переводчиках, знатоках языка и культуры. А это значит, что у молодых людей, специализирующихся на восточной культуре и лингвистике, есть шанс на очень быстрый карьерный рост.

Но вернемся к русскому языку. Сохраняет ли он статус языка межнационального общения и каковы его перспективы в этом качестве? Обратимся к некоторым фактам, а также представим личные наблюдения автора.

Я считаю совсем не случайным то, что во всех американских университетах есть в настоящее время факультеты или, как минимум, программы и курсы, связанные с изучением русского языка, русской истории и/или русской культуры. Так, например, престижный Washington & Lee университет в штате Массачусетс так объясняет цели и задачи программы «русских исследований» (Russian Area Studies (RAS)): «Программа предполагает междисциплинарный интегративный подход к изучению русской цивилизации». «Занимая большую территорию, чем какая-либо другая нация, Россия традиционно является непрозрачной для чужаков—загадкой, облаченной в тайну внутри непостижимости (a riddle wrapped in a mystery inside an enigma). После коллапса СССР в 1991 году Россия оказалась открытой миру как никогда ранее. Датируемое тысячелетиями культурное наследие России возрождается, развивается и доступно для приобщения. Россия является обществом с огромным потенциалом, претерпевающим быстрые и радикальные изменения». Факультет предоставляет студентам возможность работать в великолепной библиотеке с огромным количеством литературы на русском языке, имеет постоянно пополняемую коллекцию русских кинофильмов, ежегодно приглашает на работу русскоязычных преподавателей, художников и музыкантов. Авторы программы уверяют студентов, что выпускникам «гарантирована успешная карьера сразу после окончания обучения» [1]. (Полноты ради нужно отметить, что, наряду с изучением русского языка и русской культуры, американские студенты, как правило, желают/могут учить китайский, японский, немецкий, французский и испанский языки). Мы видим, таким образом, что уважение к стране, культурным достижениям народа является важнейшей причиной избрания того или иного языка для изучения и/или использования.

Приведем другой пример в подтверждение этой мысли. В августе этого года в Афинах состоялось событие мирового масштаба—Всемирный философский конгресс, участницей которого была автор этой статьи. Всемирные конгрессы философов проводятся раз в пять лет, начиная с 1900 года (исключение составили пропуски в связи с двумя мировыми войнами и некоторыми другими событиями). Конгресс 2013 года собрал наибольшее число участников—более 2,5 тысяч человек; на нем были представлены все страны мира и все философские направления, течения и школы современности. В ходе работы Конгресса состоялись десятки пленарных заседаний, субсидированных лекций, симпозиумов, круглых столов, заседаний авторитетных обществ. Тысячи участников представили свои доклады на сотнях сессий специализированных тем, просмотрели бессчетное количество сессионных постеров, участвовали в работе множества выставок. В течение семи дней восьмиэтажное здание «Школы Философии» Национального университета было заполнено до отказа с раннего утра до глубокого ве-

чера, и каждая минута, каждый метр площади служили одной цели—как можно полнее представить позиции мыслителей, принадлежащих к миру современной философии. Какие же языки использовали для общения и взаимодействия участники столь представительного собрания? Интересно, что рабочими языками конференции самими организаторами—греками были избраны английский, французский, немецкий, испанский, итальянский, русский и китайский языки (именно в таком порядке представлен перевод некоторых вступительных и итоговых материалов конференции). Выступающие на пленарных заседаниях, в больших залах, оборудованных аппаратурой синхронного перевода, могли говорить на вышеуказанных языках. Выступающие на сессиях должны были использовать язык английский, что совершенно понятно и не требует объяснения. Но вот что важно отметить. Несмотря на то, что в кулуарах конференции представители разных стран беседовали на английском языке,—стоило философу из России обратиться к представителю страны, в прошлом—республики СССР, или к представителю страны, в прошлом—участницы СЭВ и Варшавского договора, как казах, армянин, литовец, или же поляк, венгр, румын и т. д. предлагали перейти на русский язык. Использование русского языка не просто доставляло делегатам этих стран удовольствие, но и служило знаком уважения к России, ее прошлым политическим, экономическим и социальным заслугам.

Среди этих заслуг, я отмечу только два события, несомненно, мирового значения, ставшие реальностью благодаря коммуникативному потенциалу именно русского языка—образование СССР и сотрудничество социалистических стран в рамках Совета экономической взаимопомощи.

Согласно официальным документам, создание Союза Советских Социалистических Республик было направлено против межнациональной розни, великодержавного шовинизма и буржуазного национализма. На базе социализма удалось создать вполне жизнеспособное многонациональное государство, открывшее широкие перспективы для подъема материальных и духовных сил всех народов Советской страны. Приветствуя I-й съезд Советов СССР от имени Коммунистического Интернационала, болгарский политик и академик, премьер-министр Болгарии В. Коларов говорил: «Что касается исторического значения этого события,—то оно явственно всему миру. С тех пор, как человечество ведет свою историю, в первый раз массы многочисленных народов, обитающих на такой большой территории, осуществляют право свободно располагать сами собой». Создав добровольный союз равноправных народов, советские люди, несомненно, завоевали симпатии трудящихся всех народов мира, продемонстрировали выдающиеся способности межнационального сотрудничества [2].

Совет экономической взаимопомощи (СЭВ) был межправительственной экономической организацией социалистических государств, созданной

по решению экономического совещания представителей Болгарии, Венгрии, Польши, Румынии, СССР и Чехословакии 5–8 января 1949. В феврале 1949 в СЭВ вступила Албания, в сентябре 1950—ГДР, в июне 1962—МНР, в июле 1972—Республика Куба. По приглашениям органов СЭВ в их работе принимали участие представители ДРВ и КНДР. Организация СЭВ способствовала становлению мировой системы социализма, явившись следствием усилий правительств социалистических стран, направленных на сближение народов этих стран, развитие более тесного экономического и политического сотрудничества во имя великой цели—успешного строительства социализма и коммунизма и обеспечения устойчивого мира во всём мире. Целью СЭВ было содействие путем объединения и координации усилий стран-членов Совета дальнейшему углублению и совершенствованию сотрудничества и развитию интеграции, планомерному развитию народного хозяйства, ускорению экономического и технического прогресса, повышению уровня индустриализации стран с менее развитой промышленностью, непрерывному росту производительности труда, постепенному сближению и выравниванию уровней экономического развития и неуклонному подъему благосостояния народов стран-членов СЭВ. Совет организовывал всестороннее сотрудничество стран-членов в направлении наиболее рационального использования их природных ресурсов и ускорения развития производительных сил; содействовал совершенствованию международного социалистического разделения труда путем координации планов развития народного хозяйства, специализации и кооперирования производства, предпринимал меры по изучению экономических и научно-технических проблем, представляющих интерес для стран-членов СЭВ, способствовал их успешному решению; содействовал разработке, согласованию и осуществлению совместных мероприятий в области развития промышленности, науки и техники, сельского хозяйства, транспорта, товарооборота и обмена услугами, научно-техническими достижениями и передовым производственным опытом. Важно отметить, что страны-члены СЭВ активно сотрудничали и с другими странами независимо от их социально-экономических систем. Так, в мае 1973 было заключено Соглашение о сотрудничестве между СЭВ и Финляндией, в июле 1975—между СЭВ и Иракской Республикой; в августе 1975—между СЭВ и Мексиканскими Соединёнными Штатами [3].

В ходе сотрудничества стран и народов в составе СССР, а также стран Варшавского договора и СЭВ сложились многочисленные коммуникации разного рода, не утратившие своей значимости и поныне. Вот почему, несмотря на развал Советского Союза и социалистического лагеря, сложности в отношениях с целым рядом бывших советских республик и социалистических стран, избравших рыночный путь развития экономики и обратив-

шихся к идеям либерализма, очень многие представители самых разных стран и народов,—и «простые люди», и высоколобые интеллектуалы,—сохраняют уважение как к культурным достижениям дореволюционной России, так и к благородным замыслам и гуманистическим проектам, а также к реальным достижениям России послереволюционной. Из этого следует, что будущее русского языка как языка межнационального общения, как духовного интегратора международного сообщества во многом зависит от того, что в экономическом, политическом, социальном и культурном отношениях предложит Россия миру сегодня. Вряд ли будут способствовать укреплению авторитета великого и могучего русского языка поставки оружия в Сирию в разгар гражданской войны в этой стране, принятие закона о запрете пропаганды гомосексуализма, уголовные статьи за хулиганство в стенах храма, находящегося на территории светского по Конституции государства. Но когда Россия станет источником, поставщиком и создателем новых, прогрессивных и гуманистических идей, образцов и моделей, экологически чистой продукции и энергосберегающих технологий, тогда весь мир, вне всякого сомнения, захочет учить русский и говорить по-русски.

Литература

1. Washington & Lee University, Russian Area Studies (RAS) [Электронный ресурс]. URL: http://www2.wlu.edu/x11933.xml (дата обращения 07.09.2013).
2. Интернет-проект «История России» [Электронный ресурс]. URL: http://www.history-at-russia.ru/xx-vek/istoricheskoe-znachenie-obrazovaniya-sssr.html (дата обращения 07.09.2013).
3. Фаддеев Н. В. Совет Экономической Взаимопомощи. М., 1974. С. 3–10.

Е. Л. Кудрявцева

Русский язык как продукт экспорта: РКИ, РКН и РКДР в России и за рубежом

«Все течёт и движется, и ничего не пребывает». Это высказывание Гераклита Эфесского именно в его нередуцированной форме отражает ситуацию дня сегодняшнего с изучением и преподаванием русского языка за рубежами России. Сокращение ставок преподавательского состава и закрытие семинаров славистики—темы в Германии конца XX—начала XXI столетия. Как и понимание, что язык как инструмент для отражения многогранной картины мира—лучшая реклама страны и носителей этого языка как родного.

Поскольку мы заговорили о рекламе, небесполезно будет обратиться к опыту популяризации и насаждения в мире английского языка вне культуры как языка межнационального общения на бытовом, научном и профессиональном уровне. Для тех, кто мало знаком с темой, посоветуем обратиться к статье Е. Зарецкого «Распространение английского языка в мире как одна из

форм американского мессианизма». Вспомним также работы ученых по вопросам английской лексикологии (С. Я. Гельберг, М. М. Гухман, Е. Н. Флауэр), утверждающих, что развитие и обогащение английского словарного состава происходило главным образом за счет лексических заимствований из других языков (что снижает собственную культурологическую ценность языка).

Попробуем сформулировать то же самое немного компактнее как основания для нашей ситуации:

- Язык—проводник политики, культуры, религии и экономики страны носителей его как родного в умы изучивших его как иностранный. Если человек способен прочитать первоисточники, он менее подвластен пропаганде противников данного государства и скорее способен стать его сторонником.
- Распространение языка в стране и в мире способствует т.о. распространению мировоззрения его носителей, отраженного не только на уровне лексики, но и на уровне грамматики.
- Как убедить массы изучать язык? Заявив о его простоте и универсальности отражаемой в нем картины мира (иногда может показаться, что существуют картины мира англичан «на экспорт» и «для внутреннего пользования»; первая—предельна опрощена как язык брокера на бирже, вторая насыщена как речь выступающего в палате лордов). Отметим на полях, что английский язык дал нам самое большое количество агнонимов (слов, понятных и знакомых всем, но значение которых практически никто не может детализировать: брокер, диллер, имиджмейкер,...).
- Как поддержать желание масс к изучению языка? Бесплатностью курсов на начальном уровне (A1), широкой рекламой всех аспектов приложения данного языка в профессиональной деятельности и др. Интересно, что тестирование TOEFL в первые годы своего существования было дешевым или практически бесплатным, тогда как сертификат признавался в большинстве стран мира. И проводился тест по лицензии головного центра в самых разных организациях, но с единой ценовой и структурной политикой, чего нельзя сегодня сказать о ТРКИ.
- А самое главное—использовать в качестве педагогов носителей языка как родного, проживающих в других странах и знакомых с культурой, традициями, приоритетами их коренного населения. И использующих эти знания во благо продвижения своего языка и культуры в новые регионы и социумы.

Следовательно, можно предположить, что все противоречащее данным пяти постулатам препятствует распространению языка как иностранного в мире.

Что знают иностранцы о русском языке? Что он является одним из сложнейших. Но откуда появилось это мнение? И чем оно подкреплено? Спи-

ском исключений или 81 типом склонения, изучаемым носителями РКИ? Исходные позиции, смертельные для языка, ибо предпочтение подрастающего поколения будет отдано заявляемому как «простой» английскому или испанскому языку. Почему бы нам не обратить внимание потенциальных учащихся на логичность грамматической структуры русского языка, на потенциал его изучения для понимания языков других славянских народов? Заодно вспомнив о специфике функционирования человеческого сознания: если сказать человеку, что что-то сложно, то он скорее не справится с данным заданием, чем если определить его как элементарное. Исключения есть в любом языке, но стоит ли возводить их в ранг поводов для гордости?

Зачем учить даже простой язык? Да, русский язык как нельзя более отвечает образу носителя и проводника культуры и духовности. Но верно ли при пропаганде его изучения подрастающему поколению XXI века (европейским школьникам и студентам, недостаточно знакомым даже с культурой и историей своей страны, не говоря о МХК) говорить о духовности как цели изучения? Или лучше выбрать для первого знакомства более понятные современному сознанию, ближайшие, профессиональные и личностные цели коммуникации? А уже в процессе обучения раскрывать красоту и силу русского слова.

В 2011–2012 годах педагоги вузов и языковых курсов ФРГ (канд.пед.наук Екатерина Кудрявцева, FMZ Universität Greifswald) Австрии (магистр Виктор Андерс, Weltsprachen AG), Швейцарии (доктор наук Елена Денисова-Шмидт, Universität St.-Gallen) и Чехии (преподаватель Анна Евсина, Karlova Univerzita) провели среди слушателей своих курсов (а это три возрастные группы) *опрос о причинах выбора для изучения именно русского языка как иностранного* (о выборе РКИ билингвами нужно говорить отдельно: здесь и желание сократить продолжительность обучения, упростить его или проблема XXI века—безграмотность, неумение русофонов писать и читать на русском языке). Вот краткий перечень результатов, который необходимо учитывать при проведении рекламных акций в поддержку русского языка в названных странах:

Группа 1—студенты вуза, 19–30 лет:

- потенциал многоязычия со славянскими языками: английский, испанский, немецкий знают все, в комплекте с русским языком они оптимальны для профдеятельности;
- Россия как возможный работодатель для прохождения оплачиваемой практики и сбора опыта по специальности (геология, физика, менеджмент, международное право);
- необычность языка и культуры россиян (авторы таких ответов уже владеют 2–3 иностранными языками, филологи, культурологи).

Группа 2—служащие фирм; руководство компаний, 35–50 лет:

- русскоязычная публика/ Россия как потенциальный/актуальный клиент, партнер, источник финансовых вливаний;
- русский как язык ООН, ЮНЕСКО, ШОС, ОБСЕ, МАГАТЭ, ВОЗ и др. международных организаций;
- на русском можно общаться с партнерами из других стран-бывших республик СССР и стран соцлагеря (кстати, почему бы не позиционировать русский как язык экономики, мягким давлением на страны-парнеры?).

Группа 3—работающие и пенсионеры преклонного возраста, 60–70 лет:

- русский язык как язык коммюнити стран ПМЖ (русскоязычная диаспора в мире);
- интерес к путешествиям в русскоязычные страны;
- интерес к культуре России.

Данные ответы совпадают и с тем, что написано, например, в статье Тины Канделаки «О том, зачем немцы учат русский язык» (812`Online, 17.08.2011). Может быть, стоит к ним прислушаться? И проводить рекламные кампании с учетом запросов потенциальных учащихся, как делают это Институт Гёте и центры изучения французского языка во всем мире?

Лучшая реклама русского языка как иностранного—*успешные носители его из числа иностранцев*, граждан данной страны (немцы в ФРГ, австрийцы в Австрии…) Почему бы, например, Торгово-промышленной палате России не выступить посредником между вузами и школами и успешными бизнесменами из соотечественников учеников, нашедшими себя в РФ и готовыми к беседе с подрастающим поколением о роли русского языка в бизнесе? Или помочь организовать телемосты между вузами и русскоязычными лауреатами международных научных и профессиональных премий… Причем, опорой сотрудничества и проведения таких лекций могут стать языковые школы (сетевые по типу, например, KMP Language Services или Fremdsprachenzentren при вузах в ФРГ).

Еще один вариант, предложенный участниками опросов: плакаты с указанием численности людей, говорящих по-русски (на русском как родном, иностранном, неродном…) и по-английски; количество лауреатов Нобелевской премии из России и из Франции или Германии; размеров РФ и США… Непреложная сермяжная *истина визуализованных фактов и чисел*, не поддающихся политическим нюансам и интерпретациям.

Никто не спорит, что при продвижении языка в конкретной стране важно учитывать менталитет ее коренного населения и проблемы, возникающие при «столкновении» языка титульной нации и русского—как в лингвистическом, так и в экстралингвистическом плане. К*то лучше иных знаком с особенностями страны ПМЖ в отношении носителей русской национальной картины мира и русского языка?* Кто способен выделить до начала обучения

возможные «тернии» и сформировать курс таким образом, чтобы минимизировать «сопротивление материала» и предъявить розы знания? На наш взгляд, в первую очередь, носители русского как родного, получившие педагогическое филологическое образование в РФ и постоянно проживающие вне России; русскоязычные выпускники российских вузов, эмигрировавшие из страны и работающие по специальности за рубежом. И здесь мы снова возвращаемся к идее миссионерства, но при неизбежной финансовой поддержке со стороны России, целевой и проводимой через государственные образовательные структуры других стран (во избежание возникновения мифов о педагогах как о «пятой колонне» в стране ПМЖ)—оплата ставок лекторов и научных сотрудников в вузах и школах. В качестве выхода из ситуации на данный момент нам видится поддержка со стороны России более мобильных и готовых к прямому взаимодействию институтов иностранных языков, существующих при ряде университетов стран ЕС и работающих со студентами всех факультетов и вольными слушателями. Именно институты несут знание о языке в массы; проводят проекты, направленные на популяризацию изучения иностранных языков и использование в обучении новейших ИКТ-технологий. И любой вариант прямого софинансирования лектора по русскому языку и культуроведению России или научного сотрудника такого института со стороны России позволил бы не только сохранить число студентов (неразрывно связанное с количеством преподавательских ставок и вместе с ними сокращающееся, ибо один педагог не в состоянии обучить более 30 человек в группе на уровне А1), но и продвинуть в Европе преподавание русского языка как иностранного в его исконной форме, с активным участием педагога в общем интеллектуальном и духовном развитии слушателей. Ибо высокий уровень общего образования является неотъемлемой составляющей русского национального характера.

И наконец, если на данный момент сопротивление изучению русского языка носит скорее политический характер и прямо пропорционально той силе влияния СССР на республики и страны соцлагеря с целью продвижения русского языка как официального и обязательного предмета изучения, нужно поменять принцип взаимодействия с гражданами этих стран, признав их независимость и право на выбор. *Выбор естественного многоязычия в многоязычном и поликультурном мире*. Продемонстрировав преимущества билингвального сознания и бинациональной картины мира по сравнению с монолингвальными. Предлагая не русский язык в чистом виде, а национально-русское двуязычие, ставшее нормой в повседневном бытии этих народов, но покуда не осознанное как таковое. Билингвы—вот реальная опора русского языка и культуры в мире; дети, воспитываемые как граждане мира с учетом изменившейся социокультурной и геополитической картины мира. Соответственным образом нужно готовить педагогов

и родителей в странах рассеяния: с пониманием того, что Киргизстан или Латвия—то же зарубежье, пусть и с иной, чем у Франции или Италии историей. Здесь нелишне вспомнить высказывание Гегеля о признании другого равным себе как пути к взаимодействию из противодействия. А для детей—как дороги социализации в обществе подобных индивидуумов, обществе будущего русского языка.

И тут мы переходим ко второму пласту вопроса с экспортом русского языка в мир. На самом деле, *экспорт разговорного языка и внешнего пласта культуры давно начался*—с выезда первых русскоязычных людей в страны Европы на обучение, с перемещения их по торговым путям в Азию и Европу… Наиболее интенсивный «вброс» произошел после октября 1917 года (Февральская революция к потоку беженцев не привела), а затем в 1990-е годы. Типологию мигрантов мы здесь рассматривать не будем, отметим только что обе волны (Первая и Четвёртая, по российскому исчислению) были разноплановы как по уровню образования, так и по уровню владения родным и иностранными языками. Однако Первая волна имела объединяющее (религиозное и национальное—«россияне», «граждане Российской Империи») начало, коего волна Четвёртая была лишена (запрет на вероисповедание, многонациональное государство с одной доминантной нацией). Зато у представителей Четвёртой волны из разных республик СССР была своя история, связанная с единым статусным языком—русским. Все ли были готовы воспринимать его как родной? В ФРГ русские немцы из России, Казахстана, с Украины первые годы целенаправленно отучали своих детей от общения на этом языке, процесс коммуникации происходил на изучаемом заново немецком. Западно-украинская диаспора также немедленно обособилась и рассматривала русский язык как один из возможных языков коммуникации, но не родной… Сейчас же русский язык становится для всех этих диаспор тем, чем он был изначально, но уже—на добровольной основе: объединяющим признаком, фундаментом взаимодействия.

Таким образом, сегодня в Европе сложилась зеркальная по отношению к российской ситуация со всем, что связано с РКИ и РКН/РКДР (не только с т. з. наличия и отсутствия языковой среды). И ее необходимо учитывать при продвижении русского языка в диаспору, где второе и третье поколение нередко владеют только устной формой русской речи («современные аналфабеты/безграмотные»), зато в совершенстве говорят *на 2–3-х европейских языках*, через которые и нужно подбирать ключики для внедрения русского как неродного и иностранного. И помнить, что эта диаспора—форпосты России в мире и что русский язык рассматривается через призму восприятия его носителей в стране пребывания потенциальных учащихся; диаспоры, сосредоточенной вокруг русскоязычных центров дополнительного образования, как правило непрофессионализованных и не взаи-

модействующих с регулярными образовательными учреждениями страны пребывания и России.

Поэтому *посыл № 1*: профессионализация и аккредитация тех центров дополнительного образования, которые отвечают нормам и стандартам российского дополнительного (за 40 часов по предмету в год предложить более не реально) обучения и готовы к интеграции как в российскую, так и в страновую системы. Интерес со стороны России к судьбе подрастающего поколения, транслируемый т. о. на массы,—способен стать мостом взаимопонимания со странами присутствия русскоязычной диаспоры. Опыт же по работе с русскоязычными центрами дополнительного образования в мире России *пригодится для взаимодействия с диаспоральными культурно-образовательными организациями* (таджики, армяне, евреи...) внутри страны.

Открытие новых языковых центров оптимально на базе существующих десятилетия в странах рассеяния Институтов иностранных языков (*не* кафедр славистики, менее мобильных с т. з. привлечения внешних ресурсов, создания гибких образовательных программ и пр.), имеющих квалифицированные кадры (но не имеющие достаточно ставок), владеющие ситуацией в стране проживания, и не требующих дополнительных затрат на помещение и оборудование. Тем самым как «побочный продукт» произойдет интеграция центров в систему регулярного образования в мире с выдачей международных сертификатов по РКИ, признаваемых на международном же рынке труда.

Посыл № 2. Обучение на русском языке нужно вести с использованием новейших технологий (например, актуальных сегодня в мире информационно-деятельностных) в рамках модульных образовательных программ и с привлечением межуниверситетского и международного состава специалистов к их созданию и внедрению и т. д. Только российское образование (и наука) на должном техническом и содержательно-инновационном уровне, легко интегрируемое в страновые и международные системы рынка труда и занятости, способно привлечь студентов и подвигнуть к изучению языка нашей страны. Т. е. обучение на русском языке и русскому языку *не должно автоматически означать обучения исключительно по российской методике*. Методика может быть адаптирована к той же в стране пребывания учащихся и уже в процессе обучения вводить *моделирование профессиональной деятельности на русском языке* (т. н. «контекстное обучение»), вплоть до предоставления стажировочных площадок в РФ.

Посыл № 3. Что является на сегодняшний день реальным препятствием к распространению русского языка и культуры вне России? Конкуренция всех со всеми, явная и скрытая, активная наступательная и пассивная политика замалчивания наличия на рынке иной продукции. Существование у каждого сертификационного центра собственной ценовой политики,

сертификата и различающихся требований к тестируемым (что противоречит взятым за основу ТРКИ нормам TOEFL); как и тиражирование содержательно сходных, но различающихся в оформлении и названиях УМК для изучения русского как неродного и неготовность к созданию модульных программ, обеспечиваемых пособиями различных издательств, оптимально комплектуемыми с т.з. конкретного потребителями. А помощь методистов тех же издательств, вузов или школ может заключаться в представлении всех вариантов комбинирования и разработке оптимальных для потребителя в конкретной стране модулей.

Также необходима политика прозрачности и отталкивания в подготовке тендеров и проведении семинаров—от запросов конкретной аудитории, а не грантополучателя. При этом немаловажно следование опять же европейской грантовой политике, при которой тендер выигрывается, как правило, консорциумом из нескольких вузов, издательств и др. типов организаций, целенаправленно занимающихся данной проблемой не один год. Такой подход позволяет снизить порог конкуренции и повысить порог качества конечного продукта; мобилизовать наиболее квалифицированные человеческие ресурсы и достичь оптимального результата при минимальных финансовых затратах (грант является софинансированием—от 50 % до 70 % от общей сметы). Монополизация любого проекта или направления приводит к снижению качества работ; одностороннему подходу к решению проблемы и т. п.

Посыл № 4. Транслятором «про-» или «антирусской» идеи в мире являются иноязычные СМИ. Учитывая свободу слова, здесь есть только один путь—обучения подрастающего поколения «нейтральному» прочтению и последующему анализу и интерпретации поступающей информации, а также получению новой информации на ином языке,—путь отработки с дошкольного возраста медиа-компетенции. Поскольку же в век глобальной мобильности обращение к СМИ и средствам онлайн-коммуникации неизбежно, то оптимально изначально включить в образование на русском языке медиа-блоки (в т. ч. интерактивное самообразование, а не только вебинары и работу в системе типа moodle). Дистанционное обучение в режиме моноканала (включение записанных лекций онлайн)—инструмент XX столетия. Сегодня необходимо расширять именно *интерактивное образовательное пространство*:

- как многоуровневое (по сложности заданий), реализуемое в системе «пазлового калейдоскопа» (по учету потенциальных пользователей—каждый пользователь может собрать свою модель из существующих «элементов»);
- как смоделированное т.о., чтобы каждый пользователь мог выступать как учеником (по освоиваемой тематике), так и тьютором (на продвинутом этапе обучения)—по типу «тандем»;

- с базовым контентом, доступным бесплатно и расширенной платной зоной пользования;
- как основанное на современных технологиях и разработанное в современном дизайне.

Посыл № 5. Как к каждому замку необходимо подобрать свой ключ (отмычки повреждают механизм, приводя к его недееспособности), так и в процессе экспорта русского языка важно соблюдать основные правила:

- аутентичные, но учитывающие реальный контингент потребителей учебные материалы, соответствующие европейскому и мировому уровню (интерактивность, пособия-конструкты и пр.);
- не стоит носителям русского как одного из родных в странах ЕС предлагать те же пособия, что для стран СНГ и мигрантов в РФ—принципы подачи и построения материалов должны исходить из знания другого родного языка и культуры учеников, регулярных образовательных программ и стать надстройкой, а не новым хрупким зданием в чуждом поликультурном пространстве;
- лингвистический материал необходимо подавать на богатом культурном фоне, причем не русском, а мировом, обретя единство в разнообразии и предъявив возможность его русскоязычной презентации;
- до начала образовательного (а не «учебного») процесса важно понять отношение аудитории к России и исходя из него строить корректировочный или углубляющий компетенции курс: язык должен прийти ненасильственно, а быть подан через культуру и на той стадии общения, когда учащиеся психологически будут готовы принять его (см. также наши тесты на уровень сбалансированности естественного многоязычия и др. на сайте http://bilingual-online.net).

Поскольку данный материал представляет собой размышления на тему «Русский язык как бизнес: Пути формирования нового имиджа», мы предлагаем читателям *присоединиться и провести опросы* или *представить свои собственные рассуждения* по проблемам:

- Что знают иностранцы в Вашей стране о русском языке? О России? Каковы основные источники информации о них?
- Почему Ваши слушатели изучают русский язык?
- Какую рекламу русского языка (РКИ и/или РКДР) Вы предложили бы с учетом этноспецифики Вашего региона у Вас в стране?
- Какие учебные центры в Вашем городе и стране способствуют популяризации русского языка как иностранного и притом достаточно мобильны для непосредственного проектного взаимодействия с российскими и европейскими структурами?

- Естественный национально-русский билингвизм как путь к сохранению статуса русского языка в бывших странах соцлагеря и бывших республиках СССР—Ваше мнение.

Приглашаем также обратить внимание на выступления главы Россотрудничества, г-на Косачева по вопросам повышения статуса русского языка в мире (например, http://regnum.ru/news/1646953.html).

Литература

1. Зарецкий Е. Распространение английского языка в мире как одна из форм американского мессианизма.// «Relga» № 18 (163) от 25.12.2007.—[Электронный ресурс]. Адреса: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu; www.woa/wa/Main?textid=2110&level1=main&level2=articles.

А. М. Нурматов

Сопоставительный анализ русско-киргизских фразеологизмов на уроках русского языка

Лингвистическое описание и сопоставление в учебных целях тесно связано, в частности, с проблемами отбора учебного материала для изучения, оптимального соотношения курсов родного и изучаемого языка, выявлении сходств и различий, значимых для теории и практики обучения [1: 85–93].

Учебно-ориентированный сопоставительный анализ 400 наиболее частотных фразеологизмов, отобранных из учебников русского языка и литературы для 5–9-х классов школ с киргизским языком обучения выявил с точки зрения языковой семантики условно несколько групп:

- Фразеологизмы, совпадающие или близкие по форме, семантике и компонентному составу. Например: *золотые руки*—алтын кол, чебер, уста; *правая рука*—оң кол; *отдать голос*—добуш берүү; *навострить уши*—кулагың түруу; *стоять в стороне*—четте туруу; *глазом не успел моргнуть*—көзүн ачып жумгуча; *глаз не сводить*—көз айырбоо (албоо); *от чистого сердца*—чын жүрөктөн; *как свои пять пальцев*—беш колдой; *вот тебе и на*—мына сага; *не смыкая глаз*—көз жумбай (кирпик какпай); *прикусить язык*—тилин тиштөө; *держать камень за пазухой*—койнунда котур ташы кармоо; *держать язык за зубами*—тилин тишине катып (оозуна талкан салгандай).
- Фразеологизмы, совпадающие по семантике, но различающиеся по компонентному составу. Например: *бить баклуши*—эшек такалоо; *болеть душой (сердцем)*—боору оору, жаны ачуу; *волки сыты и овцы целы*—өгүз өлбө, араба сынба; *душа ушла в пятки*—жаны кулагын учунда; *как две капли воды*—куюп койгондой, коендой окшош, союп каптагандай; *как кот наплакал (с гулькин нос)*—чычкандын куйругундай; *когда рак на горе свист-*

нет (после дождичка в четверг)—тезек гүлдөгөндө, төөнүн куйругу жерге тийгенде; *куда глаза глядят*—баш ооган жакка; *ломать голову*—баш катыруу; ни рыба, *ни мясо*—же бар эмес, же жок эмес; *положить зубы на полку*—тишинин кирин соруу; *родился в рубашке (сорочке)*—тондо төрөлүү.

- Особую группу составляют фразеологизмы, совпадающие по компонентному составу, но различающиеся по значению. Например: ФЕ «көзүн май басты» в киргизском языке означает «*зазнавшийся человек*», а в русском языке выражение «*глаза заплыли (жиром)*» означает человека, полного сверх меры; ФЕ «*чтоб глаза лопнули*» в русском языке означает своего рода проклятье по отношению к человеку, который не хочет себя ограничивать в чём-то, а в киргизском «көзүн аман жарылсын»—пожелание благополучно родить беременной женщине; выражению «*как мокрая курица*» в киргизском языке соответствует выражение «сууга түшкөн чычкандай», а выражение «сууга түшкөн тооктой» означает всего лишь промокшего насквозь человека; выражению «*(лить) как из ведра*» соответствует выражение чакадан чыккандай , далеко не тождественное, имеющее два значения: в первом случае—это характеристика природного явления (дождя), а во втором—характеристика маленького роста человека. Фразеологизмы «*открыть рот*» и «*закрыть рот*» в русском языке означают соответственно «*заговорить*» и «*замолчать*», а в киргизском дополнительно значения «*принимать пищу*», «*прекратить пищу*».
- Отдельную группу в русском языке составляют близкие по компонентному составу фразеологизмы: валиться из рук—из рук в руки; встать на дыбы—волосы встали дыбом; вывести из себя—выйти из себя; глазом не успел моргнуть—не моргнув глазом; душа болит—болеть душой; изо дня в день—со дня на день; лишить куска хлеба—лишиться куска хлеба; ломать голову—сломя голову; от всей души—всей душой—душа в душу; от нечего делать—делать нечего; отводить глаза—не сводить глаз; раскрыть глаза—открыть глаза; рукой подать—руку подать; с минуты на минуту—минута в минуту; сбить с ног—сбиться с ног; слово за слово—слово в слово; со всех ног—изо всех ног; со всех сил—изо всех сил.
- Кроме того, выделена и группа многозначных ФЕ: болеть душой (сердцем), вывести на чистую воду, и след простыл, как с гуся вода, навострить уши, не в своей тарелке, не сводить глаз, один на один, плечом к плечу, прийти (приходить) в себя, свалиться с неба, сойти с ума, с пятого на девятое, что есть силы, дать (давать) слово, быть в стороне, без толку и многие другие, которые во фразеологических словарях указаны как многозначные.

В последующем, как показали результаты проведенного эксперимента, именно последние группы ФЕ (ложные эквиваленты, многозначные, паронимичные и омонимичные фразеологические единицы) являются «камнем преткновения» при освоении русских фразеологизмов киргизскими

учащимися. Таким образом, рассмотрение ФЕ сквозь призму родного языка учащихся помогает выявить трудности, обусловленные межъязыковой интерференцией, а также фоновые фразеологизмы.

Литература

1. Баско Н. В. Фразеологический словарь. Почему мы так говорим? 1–4 классы. Настольные словари школьника/Н В. Баско. М.: Аст-Пресс книга, 2012. 184 с.
2. Осмонова Ж. Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү Ж. Осмонова, К. Конкобаев, Ш. Жапаров. Бишкек: КТМУ, 2001. 518 б.
3. Русско-киргизский фразеологический словарь Н. Л. Хмельницкая, А. Биялиев. Фрунзе: Мектеп, 1977. 202 с.
4. Тагаев М. Дж. Билингвальная модель лингвистического описания русского языка как неродного в учебных целях М. Дж. Тагаев//Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 1997. № 3–4. С. 85–93.
5. Фразеологический словарь русского языка Составитель Войнова Л. А. и др./Под ред. и с послеслов. А. И. Молоткова. М.: АСТ: Астрель, 2006. 524 с.

О. Г. Полякова

Развитие межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку иностранных студентов

Проблема межкультурной коммуникации приобрела в последнее время различную тематику и обсуждается с различных точек зрения и в разных аспектах. Приоритет в данной сфере справедливо принадлежит лингвистам, психолингвистам и культурологам, пытающимся не просто выявить особенности этнокультурного характера, сопоставить их, но и дать определенные рекомендации, связанные с позитивным взаимодействием представителей разных лингвокультурных общностей.

Принимая положение о взаимодействии в национальной культуре реликтовых программ поведения и общения, отметим, что претворение в жизнь многовековых надежд на взаимопонимание между народами все еще остается идеалом социальной жизни. Поэтому филология, являющаяся своеобразной «службой понимания», призвана внести свою лепту в поиск путей совершенствования межкультурного диалога.

В последнее время выполнен ряд научных работ, в которых исследуются ключевые проблемы обучения межкультурной коммуникаци (Т. М. Балыхина, В. В. Воробьёв, Д. Б. Гудков, Ю. Н. Караулов, В. В. Молчановский, Е. И. Пассов, Т. Н. Персикова, И. А. Пугачев, И. Л. Стернин, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, В. М. Шаклеин и др.).

Одно из важнейших направлений в исследовании межкультурной коммуникации связано с изучением универсалий культуры, которые являются базисным основанием, обеспечивающим целостное воспроизводство социокультурной жизни этноса. Универсалии культуры как отражение нацио-

нального «образа мира» с характерными для него нравственными и эстетическими ценностями, «культурными сценариями» и принятыми формами общения отличаются, как и язык, ярко выраженной самобытностью. Вместе с тем, выделяя в них уникальное и специфическое, исследователь получает возможность выявить и существенно общее, благодаря которому поддерживается целостность самой культуры.

К числу всеобщих универсалий культуры обычно относят любовь к родине и близким, уважение к труду и материнству, гостеприимство, восхищение мужеством, поиск смысла жизни и др. В современную эпоху в список универсалий вошла забота об экологии природы и самой культуры, отказ от насилия в решении конфликтных вопросов, плодотворное сотрудничество между народами и др. В качестве базисного основания универсалий культуры рассматриваются:

- способность человека к речевому общению и адаптации к окружающей действительности;
- наличие общих функциональных принципов психической организации («картина мира», «когнитивные карты» и пр.);
- наследуемый и формирующийся социокультурной опыт [2: 173].

Каждый урок иностранного языка—это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, поскольку каждое иноязычное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. И здесь преподаватель русского языка как иностранного, выступающий в роли посредника в диалоге культур, сталкивается с имеющимся у студентов не только языковым, но и культурным барьером, связанным с национально-специфическими особенностями самых разных компонентов культур—коммуникантов.

К таким компонентам культуры, выполняющим этнодифференцирующие функции, можно отнести:

- традиции, обычаи, обряды;
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие этого ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
- «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [1:77].

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, систему их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

Одной из главных причин коммуникативных неудач (так называемых дискурсивных, этикетных, стереотипных, энциклопедических ошибок) является слабое владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого, ибо к этим знаниям говорящий прямо или опосредованно постоянно обращается в своей речи; они отражаются и закрепляются в семантике языковых единиц; система ценностей и норм культуры задают правила вербального (речевого) и невербального поведения речевой личности и т. д.

Успех межкультурного общения в условиях российского вуза, преодоление проблем социокультурной адаптации во многом зависят от того, в какой степени преподаватель и иностранный студент учитывают вербальные и невербальные особенности своей культуры в их интеркультурном взаимодействии.

Приведем очевидные примеры столкновения культур, связанные с учебной сферой общения.

Студенты из Тайланда перестали посещать лекции по русской литературе. «Она кричит на нас»,—сказали они о преподавательнице, говорившей в соответствии с русской педагогической традицией громко, четко, ясно. Эта манера оказалась неприемлемой для студентов-тайцев, привыкших к иным фонетическим и риторическим параметрам [5: 22].

Преподавателям российских вузов, работающим со студентами из Японии, Китая, Вьетнама, Тайланда, необходимо помнить, что в этих культурах особой добродетелью является сдержанность в общении и что ученики привыкли говорить только после учителя. Культура с традициями буддизма утверждает, что знания, истина и мудрость приходят в тихом молчании. Поэтому для «слушающих культур» не теряет своей актуальности старая китайская поговорка: «Кто знает, тот молчит, а кто не знает—говорит». Отсюда следует, что русское речевое поведение с его наступательной манерой общения, быстрым темпом речи, многословием затрудняет развитие диалогических контактов у представителей иных культурно-языковых общностей.

Американский лингвист Ч. Фриз вспоминает, как, придя на лекцию в группу студентов-испанцев, был встречен звуком «ш-ш-ш». Он воспринял это действие как неодобрение своей лекции, а студенты просто призывали к тишине (в США этот звук—«шиканье», а в Испании, как и России, требование тишины). Здесь межкультурная коммуникация не состоялась, поскольку препятствием к взаимопониманию были не языковые преграды, а «культурологическая дистанция» между участниками акта общения. Примечательно, американцы для выражения одобрения речи оратора, вы-

ражения восторга при виде актера, политика используют свист, что совершенно не приемлемо для русской культуры, где в подобной ситуации используются аплодисменты [4: 365].

К числу педагогических несовпадений, которые могут проявляться в конфликтных ситуациях учебной сферы, относятся: социальный статус педагога в разных культурах, привычный уровень притязаний преподавателя и учащегося, понятие о характере дистанции между преподавателем и учащимся, господствующий педагогический стиль общения, национальная предпочтительность способа ведения занятия, а также круг проблем, допустимых для обсуждения между преподавателем и учащимися, и др.

Ввиду своеобразия профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного учебный процесс в рамках преподаваемой дисциплины должен проходить в форме межкультурного диалога. Задача специалиста-филолога состоит в умении строить диалог разных индивидов как равноправных и равноинтересных участников межкультурного общения на основе взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения. Преподаватель-русист, обогащая интеллектуаль-ный, духовный, эстетический опыт иностранного студента, открывает перед ним новую культуру, новый мир ценностей, помогая найти то общее, что объединяет людей, говорящих на разных языках.

Литература

1. *Антипов Г. И., Донских О. А и др.* Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
2. *Владимирова Т. Е.* О диалоге культур, социокультурных универсалиях и языке // Проблемы преподавания русского языка в РФ и зарубежных странах: материалы Международной конференции. М.: МГУ, 2005. С. 172–176.
3. *Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. СПб: Златоуст, 2007.
4. *Пугачев И. А.* Проблемы социально-культурной адаптации иностранных учащихся в России /Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебная монография. М.: РУДН, 2002. С. 359–375.
5. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

Н. К. Семенок

Русский язык в Украине: проблемы изучения

Ведущим направлением современного образования является формирование функционально грамотной и творческой личности, развитие ее мировоззрения, гражданской позиции, нравственных принципов; ведь от уровня образованности будущих граждан зависит и судьба страны, и её место в мире. В решении этой задачи большое место отводится языковому и литературному образованию. Особая роль в этом процессе принадлежит русскому языку.

В современной украинской школе в условиях существующего двуязычия обучение русскому языку, к сожалению, отходит на второй план.

Русский язык всегда был и будет одним из языков межнационального общения. Это язык науки, культуры, искусства. Знание русского языка открывает широкие перспективы роста личности. Нельзя не учитывать огромные фонды библиотек, где литература на русском языке представлена очень широко.

Однако, за годы независимости нашей страны из языка, объединявшего людей разных национальностей, сближавшего их, русский язык превращается в невостребованный.

Нельзя смириться с тем, что язык А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, этот «великий, могучий и свободный» русский язык, о котором писал И. С. Тургенев, оказался сейчас ненужным.

Невозможно примириться с искусственно создаваемым противоборством двух близкородственных языков, возникающим на почве политических распрей. Русский язык зачастую становится просто заложником существующего положения в обществе. А отсюда вытекает ряд языковых проблем, с которыми сталкивается современная украинская школа. Их перечисляет учитель из Макеевки Л. Г. Гугнина:

- «несоответствие между реальными потребностями и возможностями в изучении русского языка» [1: 43]. Например, в учебниках 6 класса (автор) не представлена тема « Морфемика. Словообразование. Орфография. Орфоэпия»;
- «отсутствие взаимосвязи языка и мышления» [1: 43]. Большая часть школьников Восточной Украины общается на русском языке, при этом грамотно писать на нем не могут;
- «недопустимое сокращение количества часов для изучения русского языка и литературы » [1: 43]. Так, в 10–11-х классах нет предмета «русский язык» или, в лучшем случае, отводится 1 час на него.
- отсутствие методики преподавания русского языка в условиях двуязычного обучения»;
- нежелание родителей отдавать детей в школы с русским языком обучения в связи с трудностями, якобы возникающими в процессе их дальнейшего непрерывного образования» [1: 43].

Что касается русской литературы, то ее сейчас практически не изучают. Так, согласно новой программе, в 5-х классах в курсе «Мировая литература» упоминается лишь два русских поэта: А. С. Пушкин и М. Цветаева.

Как тут не вспомнить о нашей славянской особенности бросаться из крайности в крайность? Сегодня по-прежнему актуальны слова Б. А. Чичибабина: «Да, русской культуре на Украине очень плохо… Перестали изучать русскую литературу, она стала заурядной частью мировой. Два или

четыре часа на Толстого—это абсурд, этого не может быть! Для нас, рожденных на Восточной Украине, никогда в жизни Пруст или Джойс не могут быть роднее Толстого или Чехова. Русская культура не для русского только, а и для украинца, живущего на востоке Украины,—своя, родная. Наши культуры взаимопроникают. Русская культура так же наложила отпечаток на душу, совесть украинца, как и на душу и совесть русского человека. Она с детства входила в наш духовный багаж» [3: 49].

Свойственная русской литературе глубина психологических переживаний, нравственных исканий, поиски героями смысла жизни заставляли ребенка по-настоящему чувствовать и мыслить, учиться мудрости, пониманию, умению прощать. А это и есть толерантность, о значении которой так много говорится в настоящее время.

Возникает вопрос, что можно изменить в создавшейся ситуации. Ведь учитель-словесник как никто другой в ответе за духовность нации, поскольку именно словесники находятся в эпицентре формирования человеческой личности. Хочется отметить, что огромные возможности для расширения образовательного пространства, сохранения культурных традиций, популяризации русского языка, развития творчества учащихся дает проектная деятельность.

Творческая группа учащихся Горловского учебно-воспитательного комплекса «Общеобразовательная школа I–III ступеней № 22—многопрофильный лицей» под руководством учителей школы работает над реализацией проекта «Литературная биография Донбасса», который посвящен 80-летию Донецкой области и целью которого является создание культурной среды, способствующей формированию компетентного читателя, способного через художественную литературу родного края приобщаться к фундаментальным ценностям культуры. Ключевыми заданиями проекта являются следующие: расширить знания учащихся о различных видах устного народного творчества Донбасса, изучить творческое наследие писателей и поэтов (А. С. Пушкина, А. П. Чехова, К. Г. Паустовского, А. Н. Куприна, И. А. Бунина, В. М. Гаршина), которые под впечатлением от посещения Донбасса написали произведения о жизни трудового народа нашего края; изучить сами произведения, показав их ценность и значимость; познакомить учащихся с литературной панорамой современных писателей и поэтов Донбасса. В рамках реализации проекта предусмотрены следующие мероприятия: сбор информации о литературных журналах и музеях Донбасса, литературные гостиные, экскурсии и как результат—выпуск альманаха, творческих работ учащихся.

Одним из ярких впечатлений была встреча учащихся с горловским поэтом Анатолием Чистяковым, который рассказал о своем трудовом и творческом пути, о многогранной тематике своих произведений, которая рождается из душевных переживаний—от трудовых шахтерских будней и воспоминаний об ушедшем до насущных проблем современности.

Таким образом, учащиеся приобщаются к художественному творчеству, расширяют литературный кругозор, что, естественно, будет способствовать формированию гармонической личности.

Одним из наиболее интересных является долгосрочный проект «Читательский проект», благодаря которому учащиеся расширяют круг своих читательских интересов, более углубленно изучают произведения, обогащают свой словарный запас. Читательский дневник может иметь оригинальное название и интересное оформление. Конечный продукт проектной деятельности: эссе, собственные сочинения—впечатления от прочитанного письма героям и писателям, реклама наиболее понравившихся произведений.

Поскольку в наше время школьные театры лишь единичные явления, поэтому целесообразно обратиться к проекту «Спектакль», который предполагает на первом этапе—выбор пьесы (предварительно учащиеся должны прочитать несколько пьес, чтобы выбрать одну из них). После обработки и обсуждения прочитанного, как правило, происходит дискуссия. Очень полезным будет культпоход в театр, просмотр телеспектклля.

Следующий этап—организация деятельности—предполагает работу над изучением ролей, проведение репетиций, подготовка костюмов и афиш. Таким образом, в процессе работы над проектом дети получают знания по литературе, истории, языку, драматургическому искусству, актерскому мастерству, психологии и т. д.

Презентацией результатов является, конечно, сам спектакль.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что, используя данную методику, мы воспитываем творческую, гармонично развитую личность, расширяем ее литературный кругозор.

Литература

1. *Гугнина Л. Г.* Статус и место русского языка в современной украинской школе//Русский язык и литература в учебных заведениях. 2012. № 1. С.43–45.
2. Методические рекомендации к изучению факультативного спецкурса на местном материале «К литературной летописи Донбасса». 1993.
3. *Хомяк И. А.* «Русская культура не для русского только…»//Русский язык и литература в учебных заведениях. 2012. № 1. С. 45–49.

Э. А. Супатаева

Обучение студентов официально-деловому стилю на занятиях по русскому языку

Современное языковое развитие мира характеризуется двумя равнонаправленными процессами: развитием национальных языков и все большим распространением мировых языков.

Считается, что на Земле имеется более 3 000 языков. Из более чем 1 500 наиболее распространенных на Земле языков 75 % человечества говорит на 22 языках, 50 % человечества—на 7 языках.

В настоящее время по степени распространенности русский язык пока еще занимает четвертое место в мире, после английского, китайского и испанского языков.

По мнению Л. Н. Дьяченко, советника посольства Российской Федерации, руководителя Представительства Росссотрудничества в Кыргызстане—русский язык, являясь одним из 6 официальных языков ООН, за последние 20 лет потерял свои позиции. По неофициальным подсчетам, по сравнению с концом прошлого века русский язык потерян для почти 70 миллионов граждан мира.

Кыргызстан также не стал исключением. Об этом свидетельствуют и данные «Переписи населения и жилищного фонда Кыргызской Республики 2009 года». Русским языком в республике владеет менее половины (48,3 %) населения. Русский является родным для 9,0 %, русский как второй используют 39,3 % кыргызстанцев.

Главные причины сужения сферы русского языка за 20 лет независимости таковы. Во-первых, разрушившаяся единая советская система образования, стремительная дерусификация культурного и языкового пространства, как следствие—миграция носителей языка, отток квалифицированных кадров, сокращение часов, отведенных на преподавание русского языка в пользу других иностранных языков, отставание учебно-методической базы, недоукомплектованность учебниками. Во-вторых, информационно-пропагандистское влияние и гуманитарно-образовательное содействие Америки, Турции, Китая, Японии, Кореи, Германии и активное продвижение из-за рубежа английского, китайского, турецкого, корейского, немецкого языков.

Активная поддержка республикой все последние годы многоязычного и поликультурного образования подтверждает, что Кыргызстан развивается как многоязычное государство.

Однако, несмотря на сокращение сферы применения русского языка, потребность как языка межнационального и международного общения пока еще остается достаточно высокой.

Из менее чем половины кыргызстанцев (47,3 %), владеющих вторым языком (среди которых—русский, киргизский, узбекский, турецкий, английский, французский, немецкий и прочие), значительная часть (83,1 %) общается по-русски. Этот факт—свидетельство его уникальной интегрирующей роли, политической стабильности, сохранения и укрепления экономических, социально-политических, культурных связей с Россией [2: 5–6].

Русский литературный язык, один из богатейших и выразительнейших языков мира, накопил в сфере письменного делового общения бесценный

опыт, представленный унифицированными и трафаретными языковыми формами, традициями использования этикетных средств.

Официально-деловой стиль выделился прежде других письменных стилей благодаря тому, что обслуживал важнейшие сферы государственной жизни: внешние отношения, сферу частной собственности и торговлю. Необходимость письменного закрепления договоров, законов, записей долгов, оформления передачи наследства начала формировать особый «язык», который, претерпев множество изменений, сохраняет свои основные отличительные черты.

Несомненно, официально-деловой стиль, как и в целом, русский язык, претерпел существенные изменения. Его формирование теснейшим образом связано с формированием и развитием государства, прежде всего потому, что сфера регулирования правовых и хозяйственных отношений создала потребность в выделении специальной функциональной разновидности литературного языка [3: 4–7].

В разные периоды истории над развитием русского языкознания, оттачиванием официально-делового и научного языков, работали лучшие умы России: М. В. Ломоносов, М. М. Сперанский, Н. И. Новиков, С. П. Крашенинников, Н. М. Карамзин, П. И. Рычков, И. И. Лепехин, Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Д. И. Менделеев, Т. Н. Грановский, И. М. Сеченов, В. О. Ключевский, С. М. Соловьёв, А. Ф. Кони, В. Д. Спасович, С. Н. Урусов, Д. С. Лихачев, В. В. Виноградов и многие другие.

В практике речи обычно стили не встречаются в чистом виде, они, как правило, смешиваются в той или иной пропорции. Поэтому уместнее говорить о преобладании черт того или иного стиля в речевых отрезках.

Официально-деловой стиль существует, как и все стилистические разновидности языка, в двух формах: устной и письменной. Стиль имеет *две разновидности*—официально-документальный (законодательный) стиль и обиходно-деловой (канцелярский). Каждый подстиль имеет свои жанры.

Официально–документальный (законодательный) реализуется в законодательных документах, связанных с деятельностью государственных органов, в языке дипломатических актов, связанных с международными отношениями. Он включает в себя лексику и фразеологию государственного права, гражданского права, уголовного права, лексику, связанную с работой административных органов, служебной деятельности граждан: *кассация*, *вступить в силу*, *возложить ответственность* и т. д.

Языку дипломатии в целом свойственна книжная, «высокая» лексика, служащая для придания торжественности, значимости. Используются также выражения, связанные с этикетом и представляющие собой общепринятые формулы вежливости, например, *«Прошу Вас, господин Посол, принять уверения в моем весьма высоком уважении»*, *«Имею честь сообщить»* и под. Официально-

документальному стилю присуща некоторая образность (*«укрепление мира»*, *«Пентагон сообщил»*). Характерна фразеология: *мирное сосуществование*, *статус кво*, *принцип невмешательства во внутренние дела государства*. Много интернациональной лексики—*ультиматум*, *персона нон грата* и др.

В *обиходно-деловом стиле* находят свое отражение служебная переписка (деловое письмо, коммерческая корреспонденция), официальные деловые бумаги (справки, удостоверения, протокол, акт), частные деловые бумаги (заявление, доверенность, расписка, автобиография, счёт и др.).

Все они характеризуются известной стандартизацией, облегчающей их составление и использование, и рассчитаны на экономию языковых средств, устранение неоправданной информации.

В речевой сфере делового стиля не должно быть импровизаций, его основанием должны быть четкие установки. Для делового стиля принципиально важно соответствие слова делу, стандартность структуры текста, ранжировка информации, умение выделить главное [7: 12].

Основные черты этого стиля: точность, неличный характер, стереотипность построения текста, предписывающий характер. Сфера применения: законы, подзаконные акты, приказы, постановления, справки, инструкции, объявления, деловые письма, рапорты, докладные и проч.

Точность. Это качество проявляется в использовании специальной терминологии, однозначности нетерминологической лексики, ограниченные возможности синонимической замены, оправданная тавтология.

Неличный характер. Выражается в том, что в деловой речи отсутствуют глаголы 1-го и 2-го лица и личные местоимения, а глаголы 1–2-го лица и местоимения употребляются в неопределённо-личном значении. Также неличный характер деловой речи проявляется в частом употреблении собирательных существительных: граждане, крестьяне, студенчество и проч.

Стандартизированность. Выражается в использовании устойчивых оборотов, специальных канцелярских терминов и построений: п*о истечении срока давности*, *вступить в законную силу*, *в установленном порядке* и проч.

Предписывающий характер деловых документов выражается в употреблении инфинитивов и цепочек инфинитивов. Для усиления категоричности используются стилистически окрашенные наречия и наречные слова: «необходимо решительно пресечь», «обязан неукоснительно следовать», «обязан беспрекословно выполнять» и т. д.

Логичность и аргументированность изложения проявляется в синтаксисе: обилие сложных предложений с придаточными, которые передают логические отношения. Это придаточные предложения причины с союзами: «так как», «потому что», придаточные условия и следствия с союзами «если», «по

причине». Уточнения текста передаются причастными и деепричастными конструкциями.

Итак, официально-деловой стиль—это набор языковых средств, предназначенных для обслуживания сферы письменных деловых отношений между организациями и частными лицами, а также устных форм делового общения: телефонный разговор, деловая встреча [4: 6–7].

Известный ученый лингвист А. О. Орусбаев отмечает, что витальность русского языка проявляется и поддерживается в следующих особенностях его усвоения:

- через семью от поколения к поколению (русское население);
- путем школьного и вузовского обучения молодежи согласно требованиям учебной программы образовательного стандарта;
- инновационного обогащения учебной и научно-методической базы его преподавания как средства межнационального и мирового общения;
- исследовательские разыскания в области русистики [5: 60].

Нас интересует второй пункт: усвоение русского языка путем вузовского обучения молодежи, а именно студентов неязыковых специальностей.

Место русского языка в высших учебных заведениях республики, в частности, неязыковых специальностей, определяется тем, что он является не предметом, а языком практического изучения. Таким образом, роль русского языка определяется тем обстоятельством, что представляет собой средство доступа к тем научно-образовательным ресурсам, которые аккумулированы на русском языке.

К сожалению, количество часов дисциплины «Практический курс русского языка» по учебной программе составляет всего лишь 36 часов в семестр. И ведется он только на первых курсах.

Многие студенты, приехавшие из регионов республики, на местах лишены возможности погружения в реальную русскоязычную среду, связанную с их жизнедеятельностью и личными потребностями. Вполне очевидно, что для продуктивного общения на языке другого народа одного владения лингвистическим кодом (т. е. определенной суммой навыков и умений) недостаточно. Необходимо быть не просто билингвальной, но и бикультурной личностью. При этом нельзя надеяться на то, что обучаемые смогут сами сформировать в себе целостную культурно-языковую личность.

Для билингва процесс понимания новой культуры необычайно сложен, несмотря на то, что школьники имеют возможность через российское телевидение и кинофильмы знакомиться с русским языком и культурой. Однако этот процесс носит латентный характер, так как они сами в этом процессе не принимают участия, потому что это другая жизнь, которая не затрагивает непосредственно их жизненные интересы. По существу такое использование русского языка представляет для них псевдокоммуникацию.

Став студентами вузов, многие вчерашние школьники испытывают состояние коммуникативного и культурного шока, вызванного тем обстоятельством, что, во-первых, в стенах вуза приходится перестраивать свои коммуникативно-когнитивные навыки в сторону доминирования русского языка при получении новых знаний; во-вторых, осваивать городскую культуру, представляющую симбиоз русской и родной культур [1: 29].

Целью занятий по официально-деловому стилю «Практического курса русского языка в национальных группах неязыковых вузов» является формирование и развитие у студентов навыков и умений письменной деловой речи, оформление деловых бумаг.

Студенты знакомятся с языковыми особенностями служебных документов: сужением диапазона используемых речевых средств; высокой степенью повторяемости (частотности) отдельных языковых форм; определенным набором речевых штампов; стандартной формой изложения.

Задания рассчитаны на постепенное овладение необходимыми навыками составления того или иного служебного документа. Студенты знакомятся с образцами служебных документов [6: 3].

Как известно, существует около 60 видов управленческих документов. Служебные документы по функциональному значению подразделяются на следующие виды: *личные* (заявление, доверенность, автобиография, объяснительная записка); *директивные и распорядительные* (указ, приказ, распоряжение); *административно-организационные* (контракт, договор); *информационно-справочная* (справка, докладная записка); *деловые письма* (письмо-просьба, письмо-предложение, письмо-ответ, сопроводительное письмо, гарантийное письмо, письмо-запрос и т. д.); *финансовые и учётные документы* (ведомость, счёт-фактура, наряд, лицевой счет, расписание) [8: 16].

Язык официально-делового стиля обладает рядом особенностей, отличающих его от языка повседневного общения.

В связи с этим в настоящее время в методике преподавания русского языка, несомненно, важными, даже приоритетными проблемами являются: создание учебных программ по языку делового общения; оптимизация учебного процесса: разработка методов преподавания, направленных на развитие навыков делового общения и методов проверки и контроля и т. д.

Сейчас выпускнику вуза уже мало умения и желания работать, а также знания иностранных языков. Необходимо научиться общаться с партнерами, представителями различных организаций, вести себя подобающим образом на встречах, деловых переговорах, а также знать и квалифицированно осуществлять все процедуры оформления деловых бумаг.

Современные работодатели хотят получать сотрудников, способных сразу реализовать себя на деле. И поэтому занятия по официально-деловому стилю русского языка имеют важное значение для студентов.

Литература

1. *Борчиева Б. Т.* Содержание и типы формируемых компетенций при изучении курса «Русский язык и культура речи» в вузах Кыргызстана—Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана. Шеймановские чтения—4: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти Л. А. Шеймана (24–25 ноября 2011 года). Б., 2011.
2. *Дьяченко Л. Н.* Русский язык в Киргизии: роль Представительства Россотрудничества в Кыргызской Республике по его продвижению//Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана. Шеймановские чтения—4: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти Л. А. Шеймана (24–25 ноября 2011 года). Б., 2011.
3. *Красивова А. Н.* Деловой русский язык: Учебно-практическое пособие. М., 2001.
4. *Назаренко О. Г.* Деловой русский язык. Владивосток, 2008.
5. *Орусбаев А. О., Акматалиева Э. Б.* Факторы развития дву- и многоязычия в Кыргызстане. Вестник КРСУ. 2007. Том 7. № 7.
6. Официально-деловой стиль: Методические указания для студентов всех специальностей / Кырг. гос. ун-т строит-ва, трансп. и архит.; Сост. *К. К. Джумагулова*, *А. Ю. Тихонов*. Бишкек, 2007.
7. Русский язык для студентов нефилологических специальностей.
8. *Шепелева Г. П., Дорцуева Н. И.* Стилистика русского языка и культура речи—учебное пособие для студ. мед. спец. Бишкек: КРСУ, 2009.

С. Б. Чеченева

Организация и проведение тестирования трудящихся мигрантов по русскому языку как иностранному

Федеральным законом № 185-ФЗ от 12 ноября 2012 года «О внесении изменений в ст. 13.1 Федерального закона о правовом положении иностранных граждан» и ст. 27.2 Закона Российской Федерации «Об образовании» установлено, что для осуществления трудовой деятельности в сфере жилищно-коммунального хозяйства, розничной торговли или бытового обслуживания иностранный гражданин должен владеть русским языком на уровне не ниже базового (вступили в силу с 01 декабря 2012 г.). В связи с этим в Центре тестирования Ульяновского государственного университета проводится тестирование трудящихся мигрантов.

Тестирование предполагает организацию подготовительного этапа, который включает информационные мероприятия, формирование групп тестируемых, сбор необходимых документов, техническую подготовку к тестированию (аудитории, аудио-видеоаппаратура, компьютерная техника).

Основной этап сертификационного тестирования регламентируется по времени и презентации тестового материала. Тестовые задания выдаются последовательно в соответствии с логической структурой теста. В процессе тестирования осуществляется проверка знаний по пяти видам речевой деятельности: чтению, аудированию, лексике и грамматике, письму, устной речи. Заключительный этап связан с подведением итогов. Если тестируе-

мый выполнил каждый субтест на 60 % и более, то ему выдается Сертификат о владении русским языком (базовый уровень для трудящихся мигрантов). Данный тест считается несданным в случае, если по двум и более субтестам тестируемый набрал менее 60 %, по одному из субтестов—менее 55 %. Если тестируемый получил неудовлетворительные оценки хотя бы по одному из субтестов, то он пересдает тест полностью.

Лицам, не набравшим по итогам тестирования необходимое число баллов для получения Сертификата, выдается справка с указанием результатов тестирования по отдельным субтестам.

В 2013 году в Центре тестирования Ульяновского государственного университета получили Сертификаты о владении русским языком 44 трудящихся мигранта. Это граждане Узбекистана, Таджикистана, Киргизии. Все субтесты были выполнены на 60–80 %. У многих тестируемых вызвали трудности тесты по лексике и грамматике, аудированию.

Литература

1. Федеральный закон № 185-ФЗ от 12 ноября 2012 г. «О внесении изменений в ст.13.1 Федерального закона о правовом положении иностранных граждан».
2. Закон Российской Федерации «Об образовании», ст. 27.2.

Н. Л. Чулкина

Культурно-языковые конфликты в современной России

Название моего сообщения, скорее всего, настроит вас на обсуждение острых проблем, которые возникли в нашей стране в последнее время в связи с процессами миграции и появлением в Москве и других русских городах большого количества людей из Ближнего зарубежья, которые или совсем не говорят по-русски или говорят, но очень плохо и с трудом интегрируются в русскую культуру. Это очень важный вопрос, и здесь, конечно, возникают культурно-языковые конфликты. И эта проблема требует решения на государственном уровне. Но я хочу поговорить о другом типе культурно-языкового конфликта. Сегодня в России «иностранцами» друг для друга иногда становятся сами русские.

Собственно, само это терминологическое обозначение «конфликт культур» принадлежит Светлане Григорьевне Тер-Минасовой, профессору, декану факультета иностранных языков и регионоведения МГУ. Она впервые и обозначила этим термином не только конфликт, то есть непонимание, между представителями разных народов, которые имеют культурные различия и говорят на разных языках, но также и конфликт, возникающий внутри одной культуры между представителями разных поколений. Правда, Светлана Григорьевна, предложив такое обозначение, имела в виду, прежде

всего, непонимание современниками классической художественной литературы и описанной в ней жизни наших предков—людей XVIII–XIX веков.

И это один тип культурно-языкового конфликта, когда текст (литературный или какой-то другой), написанный достаточно давно, не очень понятен современным читателям. Это происходит потому, что многие реалии описанной в нем жизни или вообще исчезли, или изменились до неузнаваемости. Об этом в 1959 году писал Юрий Александрович Федосюк: «Мне, знакомому лишь с метрической системой, неясно, богат или беден помещик, владеющий двумястами десятин земли; сильно ли пьян купец, выпивший „полштофа“ водки; щедр ли чиновник, дающий на чай „синенькую“, „красненькую“ или „семитку“; кто из героев выше по положению, когда одного титулуют „ваше благородие“ второго—„ваше сиятельство“, а третьего—„ваше превосходительство“». Отдельные события того или иного романа происходят в «Успеньев день» или на «Фоминой неделе», но если тут не дается описания природы, мне непонятно ни время года, ни хронология событий». И тогда Ю.А. Федосюк решил написать книгу «Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века». Прошло 40 лет, прежде чем книга была издана в 1998 году с помощью его сына Михаила Юрьевича Федосюка. Эта не очень большая книга содержит материал, отражающий информацию о забытых или непонятных современному читателю словах, в которых запечатлена материальная и духовная культура русского народа. В ней представлены фрагменты из широко известных произведений русских писателей-классиков XVIII–XIX веков.

Давайте откроем эту книгу и попробуем найти в ней ответы на некоторые вопросы, которые задавал себе еще в юности Юрий Александрович Федосюк и которые подвигли его начать собирать нужный материал.

Итак, «богат или беден помещик, владеющий двумястами десятин земли»? Открываем книгу на слово «десятина». Толкование этого слова дано в разделе «Меры площади». Читаем: «Особняком стоит такая мера площади, как десятина, постоянно встречающаяся в старой русской литературе при определении величины землевладения. Десятина равнялась 1,092 гектара. Одним словом—и это полезно запомнить—десятина почти то же самое, что гектар.

Теперь нам станет ясна гигантская разница между количеством земли у крепостного крестьянина (2–3 или даже одна десятина) и сотни и тысячи десятин у помещиков. Так, у Константина Левина в «Анне Карениной» Л. Толстого—3 000 десятин в Калязинском уезде. В повести Горького «Фома Гордеев» миллионер Щуров говорит: «…был я в молодости мужик, а земли имел две с четвертью десятины, а под старость накопил 11 тысяч десятин и все под лесом»

Идем дальше: «сильно ли пьян купец, выпивший „полштофа“ водки»? Слово «штоф» объясняется в разделе «Меры объема жидкости»: «Штофом

назывались не только 1,2 литра жидкости, но и бутылка, эту меру содержащая, обычно четырехгранная».

Таким образом, мы говорим сейчас о забытых словах, которые часто встречаются в русской классической литературе. Тем, кто их не знает, трудно понять, о чем пишут Пушкин, Гоголь, Чехов, Лесков, Шмелев и другие русские писатели. Вот и приходится нам переводить такие слова «с русского на русский». Приведу еще два примера: из рассказа А. П. Чехова:

«Вытащил я из кармана депозитку и, краснея, дрожа всем телом, улучил минутку, когда Грызодубов на меня не глядел, и положил её на стол… К счастью, Грызодубов положил в это время на стол какие-то книги и прикрыл ими депозитку… Итак, не удалось… Грызодубов депозитки не видел… Она затеряется между бумагами, или ее украдут сторожа… Если же он её увидит, то, наверное, оскорбится… И деньги пропали, и совестно… до боли совестно!

Прерываю письмо, ибо кто-то звонит… Иду отворить дверь…

Сейчас получил от Грызодубова письмо. Пишет, что есть в контроле товарных сборов вакансия на 60 рублей в месяц. Депозитку мою он, стало быть, видел».

И это слово объяснено в книге Юрия Федосюка:

«Полное название этих ценных бумаг—депозитные билеты.

За сданные в банк золото и серебро вкладчикам выдавались сохранные расписки, используемые наравне с деньгами».

Остановимся сейчас на этом месте. Нам и так понятно, что в этой замечательной книге мы можем найти развернутые ответы на многие-многие вопросы, возникающие у нас при чтении русской классической литературы.

Сейчас же назовем еще несколько подобных справочных изданий:

- «Словарь редких и забытых слов» В. П. Сомова (М.,1996);
- словарь-справочник «Редкие слова в произведениях авторов XIX века» под ред. Р. П. Рогожниковой (М.,1997) и, конечно же, блистательную книгу Юрия Михайловича Лотмана «Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII—начало XIXвека)», изданную в Санкт-Петербурге в 1994 г.

Думаю, что у каждого гуманитария, особенно у филолога, эти книги должны быть в домашней библиотеке.

Теперь я хочу остановиться еще на одной недавно возникшей ситуации, когда непонимание русского языка возникает у нового, постсоветского поколения молодых людей, если они читают произведения тех авторов, которые описывают советскую действительность. Эти тексты содержат названия реалий и описание ситуаций, которые или вовсе или частично непонятны молодым читателям. Приведу примеры (Виктория Токарева «Записная книжка»):

«Я вспомнила свою квартиру, где потолок отстает от пола на два с половиной метра, лежит почти на голове. Я называла свою квартиру блиндаж, туда бы патефон и пластинку: «На позицию девушка»…

Я вспомнила квартиру родителей моего мужа. Комсомольцы двадцатых годов, они строили это общество—жертвенно и бескорыстно. И где они живут? В коммуналке. Одну большую комнату разделили перегородкой. Получилось две кишки. И не ропщут. Они знают: Москва задыхается от нехватки жилплощади. Люди еще не выселены из подвалов. Значит, они потерпят. Подождут».

«Мара почувствовала вкус большой и полной власти. Две полоски на рукаве и звездочка сверху. Председатель совета дружины или совета отряда. Дочь потомственного алкоголика. Прадед и дед умерли от водки, один—дома, другой—в канаве. Отец продолжает славную традицию. Муж военнослужащий. Ребенок пионер. Сама Ломеева—член партии, морально устойчива, целеустремлённа».

Другой пример из жизни. Я спрашиваю своих студентов: «Что такое „треугольник“»? В ответ всегда недоумение или смех: «Вы что, Нина Леонидовна, забыли геометрию? Это геометрическая фигура». Да, конечно. Но что тогда обозначает фраза «Мне нужна характеристика за подписью треугольника». И тут наступает молчание. Никто не может ответить на этот простой для старшего поколения, жившего в советскую эпоху, вопрос. Треугольник—это подпись трёх руководителей учреждения, в котором работает человек—директора (ректора), председателя парткома (партийного комитета) или комитета комсомола и председателя профкома (профсоюзного комитета). И без этой характеристики с треугольником никуда нельзя было попасть—ни за границу, ни на другую работу. И таких слов, обозначающих исчезнувшие из нашей жизни реалии, довольно много. Поэтому и советская литература или какие-то тексты об этом времени, хотя оно отстоит от сегодняшнего дня не так уж далеко, так же нуждаются в комментировании, как и тексты классической литературы. В противном случае,—снова возникает непонимание между русскими людьми—культурно-языковой конфликт.

Наконец, последнее, о чём мне хотелось бы сказать, это еще одно непонимание русскими русских. Я имею в виду речь современных молодых и не очень молодых людей, а также взаимное непонимание говорящих как будто бы на одном, русском языке, представителей разных социальных слоев, страт нашего общества.

Приведу два фрагмента из современной литературы (Сергей Минаев «Media Sapiens-2. Дневник информационного террориста»):

«А как раньше мы кредиты брали? Снимали офис в „Метрополе“, сажали туда секретарш длинноногих, директора с менеджерами. Потом привози-

ли туда банкиров, поили коньяком. Потом везли их на свой типа склад. Там стоят фуры с „Мальборо“, грузчики ходят, все дела. Вот вам типа обеспечение кредита. Потом бумаги подпишешь, дождёшься, пока бабки тебе на счёт упадут, и ноги вставляешь. Банкиры приезжают через две недели—проверить, как дела у тех, кому они кредиты выдают, а там ни офиса, ни склада—всё чистые декорации. Так и с импортными щеглами. В больших городах и так всё современно развивается, а в регионах… а в регионах построить пару-тройку реальных объектов и возить туда…»

«Вау! Нереально! И кто это устраивает? Тарико? Класс!»—Рита поворачивается ко мне, не отрывая LG Prada от уха, и поднимает левой рукой бокал с „мохито“, будто бы чокаясь со мной на расстоянии, хотя мы сидим рядом. Последние полчаса ей звонят каждую минуту. В те редкие моменты, когда не звонят, звонит она. Диалоги стандартные: она рассказывает подругам, где находится, подруги рассказывают, где находятся они. Между приветствиями—описание присутствующих, смешки, междометия, восклицания «Вау!», «Класс!», «Супер!» и «Бред какой-то».

Алексей Колышевский «Афера. Роман о мобильных махинациях»:

«Я родился в Москве, в семидесятом, на краю города… Нет, я такого про себя сказать не могу, хотя меня отчаянно притягивают те времена. Очень хочу, но не могу. Можно, конечно, потерять паспорт и потом, дав денег ментам, получить новую ксиву, рассказывая окружающим, что в свои тридцать пять я выгляжу на четвертак только благодаря лёгким овощным сокам и тяжелым наркотикам. Это прикольно, но, с другой стороны, придется базарить за все эти старперские темы, философствовать, говорить, что в наше время, конечно, было лучше, веселее и моднее, но… зачем говорить о каком-то другом времени, когда *всё* время принадлежит мне? В общем, идея с заменой паспорта не канает. В этом нет будущего».

Теперь речь идет уже о культурно-языковом конфликте, возникшем в результате непонимания старшим и средним поколением будто бы русской речи своих детей и внуков.

Еще один свежий пример. Моя дочь на днях собирается в поездку и говорит: «Мама, мне нужна спортивная обувь». «Хорошо,—говорю я,—я куплю тебе кроссовки». «Нет, мам, не надо кроссовки, купи лучше „скечерсы“». Догадываетесь, какое у меня было выражение лица? Но чтобы не уронить себя совсем в глазах ребенка, я сказала: «Слушай. Давай поедем вместе, и ты сама выберешь эти самые… скечерсы».

Оказалось-то, что это банальные кеды, только более нарядные.

Ситуации, о которых я сейчас говорю, блестяще описаны в яркой и интересной книге с не менее ярким и выразительным названием «Русский язык на грани нервного срыва». Её автор Максим Кронгауз—известный линг-

вист, профессор, доктор филологических наук. Не буду сейчас зачитывать длинные примеры из этой книги. Просто советую тем, кто не читал, обязательно познакомиться с ней. Я же хочу закончить свое сообщение словами из одной главы этой книги, название которой—«Разделенные одним языком»—очень точно передает основную идею моего выступления:

«Несмотря на то, что в русском языке не без основания ищут и национальную идею, и вообще объединяющее начало для всего российского народа, сегодня он во многом разделяет людей.

…Языковой разрыв существует не только между старыми и молодыми, между живущими в сети или в реале, короче, он есть здесь между нами, (русскими) в России».

Е. С. Шатилова, Н. И. Кульбида

Терминологическая лексика как неотъемлемый конституент овладения языком профессии иностранными студентами

Одной из основных форм обучения студентов является лекция. Лекционная форма деятельности предполагает умение слушать и понимать речь преподавателя-лектора, а также осуществлять запись воспринятой информации. Именно поэтому актуальным сегодня является анализ способов изучения языка будущей профессии, в частности терминологии.

Терминология, как известно, представляет собой значительную часть лексики и занимает своеобразное место в системе языка, т.к. большинство терминов функционирует только в своём подъязыке (субъязыке), которым пользуются специалисты соответствующей отрасли науки и техники. Однако в процессе изучения языка специальности иностранный студент сталкивается с комплексом проблем, связанных с многозначностью и синонимией терминоэлементов. Трудности в усвоении новых терминов часто обусловлены неумением студентов выявить деривационные взаимосвязи терминолексики.

Возможные пути семантизации нового слова различны. Связаны они со способом деривации термина и его происхождением (русское или заимствованное слово). Эффективность усвоения терминологии иностранными студентами достигается за счет принципа «от простого к более сложному». Целесообразным является ознакомление с терминологией в несколько этапов: слова, которые представляют собой транслитерированные варианты в родном языке (или в английском языке, которым владеет большинство студентов). Далее следует перейти к составным терминам, которые содержат транслитерированные элементы или элементы общеупотребительных русских слов. Третьим этапом является изучение терминов, образованных на основе русского языка, значение которых

«полупрозрачно». Такие слова могут быть осмыслены самостоятельно. Далее можно перейти к терминам, образованным в результате переосмысления слов общелитературного языка. В последнюю очередь следует выделить наиболее сложные для усвоения термины, образованные на основе исключительно русского языка.

Придерживаясь такого принципа обучения студентов, знакомство с терминами направления подготовки «Компьютерные науки» необходимо осуществлять, например, в такой последовательности:

- компьютер, коммутатор, технология, концентратор, трафик и т. п.
- файловая служба, радиосеть, локальная сеть, асинхронная передача и т. п.
- сопротивление, база данных, скорость передачи и т. п.
- приложение, сеть, узел, цифровой и т. п.
- разряд, витая пара, множественный доступ и т. п.

Такое распределение отобранных терминов является важным в методических целях и дает возможность выделить наиболее сложные из них для создания дополнительных упражнений, направленных на их усвоение и закрепление.

Русская научно-техническая терминология генетически неоднородна, сложна по способам номинации и структуре. Но она является неотъемлемой частью любого научного текста. Поэтому для повышения качества языковой подготовки необходимо уделить особое внимание именно изучению терминов.

Предложенный анализ путей усвоения профессионально ориентированной лексики намечает потенциально возможные исследования в будущем.

Л. Л. Шкляр

Студенты-мигранты: обучение на русском, общение—на родном

Студенческое общежитие российского вуза—уникальное молодежное сообщество, объединяющее молодых людей многих национальностей из различных уголков мира. Учебная миграция существенно выросла с тех пор, как стала одним из критериев оценки эффективности деятельности вузов. Университеты, заинтересованные в студентах-мигрантах, активно работают не только с регионами внутри страны, но и за ее пределами. В результате формируется разнородное по составу молодежное сообщество, объединяющим началом которого является повседневная жизнь в студенческом общежитии и в некоторых случаях учебный процесс, но это тогда, когда соседи по общежитию оказываются еще и однокурсниками. Проект «Студенческое общежитие в фокусе межнациональных отношений и про-

блем ксенофобии»*, проведенный Ульяновской общественной организацией «Соцарт», показал, что общение между студентами внутри общежития не всегда происходит на языке обучения.

Изначально разный уровень владения, а порой и незнание русского языка вообще, если речь идет о студентах из дальнего зарубежья, а также политика вуза по расселению в общежитии с первых же дней знакомства выстраивают дистанцию между молодыми людьми. А если она подкрепляется этническими, социальными и культурными различиями, то этот барьер не будет преодолен до конца срока обучения. Русский язык как язык межнационального общения становится таковым, когда внутри общежития стихийно или планово не формируются крупные этнические или земляческие группы студентов. Если этого не происходит, то доминирующим языком общения в общежитии становится родной язык, если речь идет о внутренних мигрантах из национальных республик, или английский язык, когда формируются студенческие сообщества из числа внешних мигрантов.

Недостаточно хорошее знание русского языка иноэтничными студентами дает основание для развития ксенофобии в студенческой среде. И даже учебный процесс порой не останавливает, а усиливает эту тенденцию, поскольку, по мнению русскоговорящих студентов, преподаватели вузов делают большие скидки иностранцам, так как им гораздо труднее учиться, чем остальным, тем самым отдаляя еще больше одну группу студентов от другой. Систематические поблажки в университете, этническая самоизоляция в общежитии не позволяют повышать уровень знания русского языка студентам, для которых он не является родным.

Преодоление языкового барьера, ксенофобии и успешное освоение русского языка студентами-мигрантами наблюдается в вузах, где превалирует политика смешанного заселения общежития и отказ от предоставления определенным группам студентов исключительных условий проживания и обучения.

---

* Социологическое исследование проводилось в срок с марта по август текущего года в трех городах России (Москва, Санкт-Петербург, Ульяновск). При его реализации использованы средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта Институтом общественного проектирования по итогам VI Конкурса «Проблемы развития современного российского общества», проведенного в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 03 мая 2012 года № 216–рп».

Проблемы экологии русского языка и развития культурно-образовательной среды как условия формирования языковой личности

Т.А. Алисевич

Русская классика в чтении молодёжи— пути к богатству русского языка

Активное продвижение русского языка в различных сферах международной жизни предполагает наличие у самих носителей языка внимания, любви, интереса к нему, хорошее его знание, а также отчетливое представление, в чем состоят его главные достоинства и что является гарантом их сохранения.

Развитый язык большинства—это не только показатель коммуникативной компетентности, но и показатель интеллектуальной культуры человека и нашего общества в целом.

Молодежная языковая культура сегодня не может не вызывать беспокойства. Уровень общей языковой среды также снизился. В этом плане библиотеки—это определенный «остров коммуникативного благополучия», хотя массовая культура проникает и в библиотеки в виде ряда популярных невзыскательных изданий, пользующихся спросом.

Следуя традициям литературоцентризма, который был присущ нашей стране, ЦГБ им. И. А. Гончарова стремится поддерживать языковой и интеллектуальный уровень молодежи, активно предлагая молодежи классические произведения русской литературы.

Видя в молодежи наиболее мобильную часть общества, которой доступно общение в различных странах со своими сверстниками—учеба, обмены, поездки, работа за рубежом, в конце концов, новые информационные технологии, расширяющие сферы влияния, и т.д—мы работаем в направлении привития языковой культуры через чтение лучших образцов русской литературы.

Библиотеки в современной жизни—это социальные институты, поддерживающие и продвигающие книжную культуру и чтение как неотъемлемую часть интеллектуализации личности, как ресурс развития языкового чутья подростков и молодежи.

ЦГБ им. И. А. Гончарова в своей деятельности делает акцент на работу с классической литературой в тесной координации с образовательными учреждениями города.

В партнёрской работе библиотека берет на себя организационную роль; важно создание мотивации обращения к классике педагогов и учащихся вне школьных уроков.

Таким работающим механизмом стали совместные программы чтения ЦГБ им. И. А. Гончарова и управления образования администрации города Ульяновска, и прежде всего, программа «Классное чтение».

Возможно, библиотека не ставит целью каждый раз обращать внимание своих читателей—участников проекта—на языковые, стилистические особенности произведений того или иного писателя, но библиотека создает возможность «чувствовать» язык того или иного текста, просто читать ясные классические сочинения, которые не могут не оказывать развивающего воздействия на словарный запас и интонацию речи молодежи.

В процессе участия в читательских проектах школьники являются не пассивными объектами, они активно участвуют в воспроизведении классических текстов: это чтение наизусть, инсценирование, цитирование в создаваемых ими тематических презентациях. Библиотечная независимая площадка является привлекательным элементом в работе учителей-словесников, ведь это демонстрация интеллектуального уровня своих учащихся, в том числе и их языковой культуры.

Обращение к творчеству И. А. Гончарова—вполне оправдано и именем библиотеки и проведением 200-летнего юбилея писателя в международном масштабе.

И потом не случайно сказаны московским писателем Евгением Шишкиным, лауреатом литературной премии им. И. А. Гончарова 2011 г., такие слова: «И. А. Гончаров, быть может, как никто другой из классиков современен и… чрезвычайно полезен для молодого поколения читателей».

Классическое наследие нашего земляка—не только архетипические образы романов, но и простой, емкий, выразительный язык, которым они написаны. Поэтому важны такие акции, как чтение вслух страниц книг Гончарова, широкое знакомство с его произведениями, которые не изучаются в школьных программах.

Много дает в развитии правильной интонации речи, и её выразительности у молодых людей обращение к классической поэзии. Это богатый ресурс сам по себе. У библиотеки в активе проведение масштабных читательских акций с городскими образовательными учреждениями, например, поэтическая ассамблея «Божественный глагол до слуха чуткого коснется…», посвященная Золотому веку русской поэзии.

А проект библиотеки и Управления образования Администрации города Ульяновска «Славянская радуга» в 2013 г. практически полностью базировался на поэзии России, Украины, Белоруссии, лучших ее образцах—стихах Тараса Шевченко, Леси Украинки, Марко Вовчека и многих других.

Не хотелось бы верить, что тенденция современного российского общества—утрата качества родного русского языка. И понимая, что в очередной раз наш язык переживает критическую ситуацию, нам необходимо создать

внятную мотивацию к стремлению обладать знаниями своего языка, особенно в молодежной среде, разработать программы по развитию речи молодых людей, и библиотеки смогут стать активными участниками разработок и реализаций подобных долговременных акций.

Н. А. Барсукова

Условия развития информационно-образовательной среды школы в области языковой коммуникации: научно-методический аспект

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования изложены требования к информационно-методическим условиям реализации основной образовательной программы, включающие информационно-образовательную среду и учебно-методическое и информационное обеспечение. Современная информационно-образовательная среда определяется как совокупность информационно-образовательных ресурсов (в том числе, цифровых), технологических средств информационных и коммуникационных технологий (компьютеры, ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы), систему современных педагогических технологий.

Информационно-образовательная среда должна обеспечивать:

- планирование, информационно-методическое и ресурсное обеспечение образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- мониторинг здоровья обучающихся;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и предоставления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе, в рамках дистанционного образования;
- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы.

Такое развитие невозможно без формирования языковой коммуникации—метапредметной компетенции, предполагающей свободное владение русской письменной и устной речью.

Все эти задачи в большей или меньшей степени решаются и заместителем директора по информационно-библиотечной работе. С 1 января 2012 г. по инициативе Губернатора—Председателя Правительства Ульяновской области С. И. Морозова эта должность введена во многих школах региона. Создание и развитие информационно-образовательной среды для успеш-

ного освоения русского языка—актуальная проблема для педагогического коллектива и управленцев.

Учебно-методическое и информационное оснащение должно быть направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, достижением планируемых результатов, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления. Отсюда понятно, почему одним из обязательных материально-технических условий реализации основной образовательной программы является наличие в образовательном учреждении информационно-библиотечных центров с рабочими зонами, оборудованными читальными залами и книгохранилищами, обеспечивающими сохранность книжного фонда, медиатекой.

В информационно-библиотечном центре аккумулируются важнейшие учебно-методические и информационные ресурсы, способные обеспечить информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся и педагогических работников на основе современных информационных технологий в области библиотечных услуг (создание и ведение электронных каталогов и полнотекстовых баз данных, поиск документов по любому критерию, доступ к электронным учебным материалам и образовательным ресурсам Интернета), полной укомплектованности печатными и электронными информационно-образовательными ресурсами по всем предметам учебного плана (учебниками, в том числе учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы основного общего образования на определенных учредителем образовательного учреждения языках обучения, прежде всего, на русском; дополнительной литературой).

В соответствии с этими требованиями ФГОС нами разработано Положение об информационно-библиотечном центре школы и примерные требования к читальному залу (читательской зоне) ИБЦ. Эти документы утверждены министром образования области и доведены до сведения муниципальных органов руководства образованием.

Новая система образования должна ориентироваться не столько на усвоение учащимися универсальных знаний, умений и навыков, сколько на развитие личности школьника, способного творчески применять полученные знания в практической деятельности. Время предъявляет особые требования к личностным качествам человека, выдвигая на первый план умение быстро ориентироваться в информационном пространстве, способность находить, обобщать и анализировать информацию. Несомненно, важнейшим навыком является навык свободной и грамотной русской

устной и письменной речи. Сегодня достаточным уровнем таких умений обладает далеко не каждый взрослый человек, учить этому необходимо не только детей, но и педагогов, и родителей. Поэтому в число задач информационно-библиотечного центра, кроме традиционных для школьных библиотек, должны войти:

- информационное обеспечение всех образовательных процессов в школе;
- содействие языковому самообразованию учащихся и педагогов;
- формирование и совершенствование информационной культуры личности каждого пользователя;
- содействие преодолению мировоззренческого противоречия между книжной культурой учителя и информационно-телевизионной культурой детей;
- укрепление социального партнерства школы в обновляющейся социокультурной среде, в том числе, и посредством языковой коммуникации.

В связи с этим становится чрезвычайно актуальной проблема повышения статуса школьных библиотек, сопряженная с соответствующей их модернизацией. Результатом такой модернизации должно стать преобразование всего информационно-библиотечного пространства школы, превращение его в «центр притяжения» познавательных устремлений учащихся в области развития русской речи и, как следствие, в одно из важнейших условий развития их информационно-образовательных потребностей.

Указанные изменения неизбежно ведут и к изменению функций школьного библиотекаря, расширению и усложнению его должностных обязанностей, которые в значительной своей части становятся управленческими и требуют иного должностного статуса.

Учебно-методический кабинет по работе с библиотеками, издательствами и СМИ Ульяновского ИПКПРО совместно с кафедрой управления разработали должностную инструкцию и требования к аттестации заместителя директора школы по информационно-библиотечной работе. Эти документы утверждены министром образования области и доведены до сведения всех муниципальных органов руководства образованием.

Суть возникшей проблемы выражается в том, что традиционная практика работы школы и школьной библиотеки по развитию информационно-образовательных потребностей учащихся пришла в противоречие с изменившимися социально-образовательными условиями, возможностями и ожиданиями всех участников образовательного процесса в части предоставления информационно-библиотечных услуг в школе. Осознание этого противоречия позволяет ставить вопрос о необходимости организации исследования, направленного на его устранение или ослабление.

С сентября 2012 г. МБОУ СОШ № 28 г. Ульяновска начала работу по исследовательской программе, инициированной Губернатором Ульяновской области и утвержденной областным Министерством образования «Информационно-библиотечная среда современной школы как условие развития информационно-образовательных потребностей учащихся» (научный руководитель—Н. А. Барсукова).

Мы определили проблему исследования, которая состоит в недостаточной роли школьной библиотеки в развитии информационно-образовательных потребностей учащихся и в несоответствии состояния информационно-библиотечной среды школы требованиям Федерального государственного образовательного стандарта к условиям реализации основной образовательной программы общеобразовательного учреждения, в том числе и в области языковой коммуникации.

Целью исследования является формирование содержания и форм взаимодействия информационно-библиотечного центра школы со всеми участниками образовательного процесса (учащимися, педагогами, родителями).

Мы считаем, что развитие информационно-образовательных потребностей школьников посредством информационно-библиотечной среды может быть успешным при следующих условиях:

- если информационно-библиотечная среда соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта к условиям реализации основной образовательной программы общеобразовательного учреждения;
- если разработана структурно-функциональная модель информационно-библиотечной среды и система взаимодействия её элементов со всеми участниками образовательного процесса;
- если разработана программа развития информационно-образовательных потребностей учащихся средствами школьной информационно-библиотечной среды;
- если привлекаются информационные и информационно-коммуникационные технологии школы и школьного информационно-библиотечного центра, а также социальных партнёров для развития личности школьника;
- если обеспечивается финансовая поддержка (в том числе, спонсорская) для осуществления такой деятельности.

Таким образом, мы формируем новый подход к структуре, функциям, оснащению школьной информационно-библиотечной среды, к решению проблем формирования и совершенствования информационной культуры всех участников образовательного процесса, в развитии и удовлетворении информационно-образовательных потребностей школьников, в развитии грамотной русской устной и письменной речи.

Практическая значимость исследования состоит в разработке, экспериментальной проверке и внедрении структурно-функциональной модели информационно-библиотечной среды как условия развития информационно-образовательных потребностей школьников, положения о школьном информационно-библиотечном центре, должностной инструкции руководителя школьного информационно-библиотечного центра. В помощь педагогам и школьным библиотекарям Ульяновской области будут предложены методические материалы для широкого применения в практике различных учреждений общего образования, в том числе и опыт учителей русского языка по формированию языковой культуры.

Это вторая экспериментальная площадка Ульяновской области по развитию и формированию информационной и читательской культуры школьников.

Экспериментальная площадка МОУ Большеключищенская СОШ Ульяновского района «Социальное партнерство как средство развития информационной и читательской культуры школьников» (научный руководитель—Н. А. Барсукова) в этом году завершила свою работу. В апреле состоялся творческий отчет с участием членов экспертного совета Министерства образования области, педагогической и родительской общественности, в мае—научный отчет, представленный сборником методических рекомендаций по теме исследования. Решением экспертного совета Министерства образования области за высокие показатели в учебно-воспитательной деятельности посредством реализации исследовательской программы экспериментальная площадка МОУ Большеключищенская СОШ переведена в статус Областного методического центра.

Таким образом, формирование современной информационно-образовательной среды в школах Ульяновской области, в том числе и в плане развития языковой коммуникации на русском языке, получает необходимую организационную и научно-методическую поддержку со стороны Губернатора, Министерства образования и Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Г. Т. Гарипова

Русская литература как интегратор межлитературного «диалога культур»

Литература никогда не существовала обособленно, раздельно от других культурологических уровней, перспектива литературного развития напрямую связана в современном мире, на этапе «стыка эпох», с общими тенденциями социокультурного плана. Одна из них—«гуманистическая глобализация», исходящая из убеждения, что «основой действительных, качественно

новых изменений, разрешающих накопившиеся роковые проблемы глобального мира, может быть только *культура*» [2: 136]. Ученые, выдвигающие подобную версию, исходят из способности «культуры», как категории, фокусирующей в себе диахронию и синхронию мирового развития одновременно, синтезировать в своем макрополе явления различного порядка—эпохального, национального, ментального, историко-социального. При этом подчеркивается, что «культура как память», культура как «особого рода связь между знанием и творчеством, философией и эстетикой, религией и наукой» во все ещё актуальном понимании Андрея Белого, есть возможность и умение одновременного бытия и диалогического общения различных—прошлых, настоящих и будущих культур. Таким образом, осмысленная культура есть умение встать на чужую, исторически далекую точку зрения и взглянуть на себя и свое окружение как на один из множества потенциальных вариантов истории, а не как на конечную цель истории—ведь это и есть «гуманистическое обогащение глобализации» [2: 136].

И именно знание законов развития «другого», «чужого» в соотнесении со «своим» как на историко-временном срезе, так и в процессе эволюционного развития определяет диалогические отношения. Ибо, по мнению М.Бахтина, «чужая культура только в глазах *другой* культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут ещё больше)» [1: 334].

Оценивая дальнейшие перспективы развития литературоведения, М. Бахтин отмечал, что только диалогические взаимоотношения должны лежать в основе познания и своей и чужой литературы и культуры в целом: «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы… *диалог*, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур… При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет своё единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1: 334–335].

А поскольку «литература—неотрывная часть культуры», которую нельзя понять «вне целостного контекста всей культуры данной эпохи»[1: 329], то сравнительное литературоведение отличается стремлением познать литературный процесс в более широком межлитературном контексте, включающем в себя культуру в целом. Таким образом, литературоведческая компаративистика сегодня расширяет границы своего научного поля от рамок «мировая литература» до границ «мировая культура» и в качестве предмета своего исследования определяет категорию «межлитературный процесс» во всем объеме его парадигматических свойств, функций, строения, исторического развития в соотношении с динамической макросистемой «мировая культура», эволюционно воплощенной в диапазоне категориальных систем

«культурологический процесс» и «художественный процесс», пересекающихся между собой в концептуальных категориях «культурологические взаимодействия» и «художественные направления». На наш взгляд, данные категории имеют инструментально-методологическое значение как при сравнительно-историческом, так и при сравнительно-типологическом* исследовании литературного процесса и выявлении межлитературных и внутрилитературных особенностей его развития (историко-социальных, национальных, региональных уровней) в рамках мировой литературы.

Ю.Борев дает наглядную картину механизма литературных взаимодействий, помещая в ракурс концепции «диалога культур» (в парадигме категории «культурная память») проблему взаимодействия современной литературы с русской классической литературой: «она (русская литература—Г. Г.) предстает в этом взаимодействии:

в своем реальном виде;

в том виде, в каком её видит данное направление литературы XXв. (экзистенциализм, или критический реализм, или социалистический реализм и т. д.);

в том виде, в каком литература XIX в. сама себя осмысляла (в частности, в критических статьях и обзорах того времени);

в том виде, в котором литература XIX в. представляла себе идеал литературы»[3: 42].

Однако, на наш взгляд, именно подобный механизм определяет и уровни взаимосвязи между разными межнациональными «литературными общностями».

В литературоведении XXI века особый интерес вызывают исследования, определяющие внутренние стыки «диалога культур» в системе разнонациональных литературных общностей. Разного уровня литературные связи и влияния, являясь важнейшей особенностью литературного процесса, заключающейся в постоянном взаимодействии литератур, в усвоении (и преодолении) одной литературой художественного опыта другой, выполняют базисную категориальную функцию для выявления внутрилитературных особенностей становления и развития литературных объединений в контекстуальной призме мировой литературы в эволюционных рамках всемирного литературного процесса. В этом плане особый интерес вызывают диалогические отношения между писателем и переводчиком. Специфика и структура подобного диалога усложняется, если переводчик, используя перевод ориги-

---

* Впервые понятия «сравнительно-историческое литературоведение» и «сравнительно-типологическое изучение литератур» объединил в единую научную дисциплину «сравнительное литературоведение» Н. И. Конрад. См.: Проблемы современного сравнительного литературоведения // Конрад Н. И. Избранные труды. Литература и театр. М.: Наука, 1978. С. 29–49.

нального текста на «свой» национальный язык с целью трансферинга художественной информации, испытывает мировоззренческое влияние и на свое личностное авторское индивидуальное сознание. Так диалогические отношения «писатель—переводчик» развиваются в системе «продуцирующее сознание—воспринимающее сознание». Переводы могут относиться к разряду внешних контактов в случае выполнения информационной функции, а при органическом включении в творческие усилия воспринимающей литературы художественный перевод трансформируется в форму внутреннего контакта.

Именно в системе подобной формы «внутреннего контакта» и развивался, например, на рубеже XIX—XX веков творческий диалог русского писателя А. Чехова и узбекского писателя, переводчика А. Каххара, оказавший концептуальное влияние на развитие жанровых новеллистических тенденций не только в творчестве А. Каххара, но и в узбекской новеллистике начала XX века в целом. Диалогический анализ темы страха в рассказахузбекского писателя А. Каххара («Страх») в сопоставлении с рассказом русского писателя А. Чехова («Страх») (определяемого как межкоммуникативный интегратор системы «русская литература—узбекская литература»)и в призме этических и эстетических составляющих (координат, категорий, понятий), в совокупности определяющих концепцию многомерности категории «страх» (как экзистенциальной составляющей бытия, как чувства человека, как эмоция человека, как эстетический срез для определения поэтики образа героя), позволяет осмыслить специфику художественно-мировоззренческого и эстетического диалога «Чехов—Каххар», а также выявить как типологические черты, так и сугубо индивидуальные, определяющие специфику развития жанра в целом и в частности в русской и узбекской прозаических системах. Именно поэтому в системе практических занятий по дисциплине «Сравнительное литературоведение» представляется вполне логичным и оправданным использование многоуровневого компаративно-интегрального анализа художественно-эстетических и мировоззренческих констант писателей, принадлежащих различным национальным системам «межлитературных общностей».

Сравнительно-типологический анализ художественного текста способствует:

- эффективной реализации образовательным и воспитательным задачам по развитию критического мышления;
- обогащению духовного и эстетического опыта в системе «диалога культур»;
- формированию гуманистического мировоззрения обучаемых, их представления о многообразии поликультурного мира;
- формированию системы литературных компетенций, в т.ч. поликультурной;
- воспитанию общечеловеческих ценностных ориентаций.

Литература
1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. *Сказа А.* Культурология и преподавание русской литературы за рубежом в состоянии глобализации // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2002. № 4.
3. Теория литературы. Том IV. Литературный процесс. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001.

Е. В. Гетманская

День русского языка: истоки национального праздника

День русского языка в России вырос из празднования дня рождения А. С. Пушкина. Мысль об устройстве ежегодных дней памяти поэта возникла впервые в Петербургском Доме литераторов в 1920 году. Первое чествование имело место в Петербурге в страшный 1921 год: организаторами и участниками были А. А. Ахматова, А. А. Блок, Н. С. Гумилев, А. Ф. Кони.

Во время первой волны русской эмиграции имя А. С. Пушкина стало тем символом, который объединял всех русских, как в России, так и вне ее. С 1924 года русская эмиграция стала отмечать День русской культуры как день рождения А. С. Пушкина и как праздник русского Гения вообще. Несмотря на разрозненность эмиграции, торжественное празднование этого дня вошло в плоть и кровь русских диаспор во всем мире. Так, в 1930 году, в Харбинский комитет праздника пришли поздравления из комитетов русской культуры Черногории, Чехии, Норвегии, Бельгии, Эстонии, Филиппин, Франции, Финляндии, Польши и других стран. Рассмотрение в статье принципов и содержания русского праздника в Харбине связано, в первую очередь, с тем, что в городе к 1930 году осело более 120 тысяч русских эмигрантов. Уже в 1922 году русские составляли четверть населения города, в городе насчитывалось 20 православных храмов [3: 26]. В 1930 году, в преддверии праздника, который отметили 15 июня, харбинский беженский комитет разослал по всем странам «русского рассеяния», как называла себя русская эмиграция, следующее приветствие: «Двухмиллионное русское зарубежье, рассеянное по всему лицу земного шара, в День русской культуры забывает все свои разногласия и сливается в единое и значительное целое, сознавая и чувствуя себя прежде всего сынами общей нашей матери Великой России» [1: 42].

Важно, что устроителями праздника русской культуры этот день воспринимался не только разовым мероприятием. Оргкомитет подчёркивал, что праздник русской культуры не должен стать только днём воспоминаний и докладов, надо, чт обы он стал днем смотра всех достижений русского меньшинства в области науки, искусства, литературы, просветительской работы—днём критического обзора всех крупных событий эмигрантской жизни. Русский день должен был не только ободрить дух и вызвать взрыв национального со-

знания, он должен был стать мощным, длительным средством для совершенствования и расширения всей культурной повседневной работы.

Стоит подчеркнуть, что все мероприятия и сам дух праздника были лишены государственной обязательности—вечера, спектакли, выпуски однодневных альманахов, посвящённых празднику, организовывались на добровольные пожертвования русских людей. В частности, в отделе русского зарубежья Российской государственной библиотеки хранится альманах «День русской культуры», однодневный выпуск, посвящённый празднованию Дня русской культуры в Харбине в 1930 г., изданный на деньги эмигрантов. В конце альманаха устроители праздника помещают Русский календарь, в котором приведены юбилейные даты, имеющие, по мнению оргкомитета, непосредственное отношение к Русскому празднику в 1930 году. К таким датам редакторы сборника отнесли 400 лет свержению татарского ига; 550 лет Куликовской битве; 175 лет Московскому университету; 175 лет со дня рождения А. В. Суворова, и др. Думается, что эти знаменательные даты российской истории с необходимостью следует подразумевать и при современной организации подобного праздника.

В однодневном альманахе, посвященном празднику русского Гения, большое место занимают эссе русских писателей и философов о феномене русской культуры. Так, В. Колокольников, известный деятель русской эмиграции, обозначая свое понимание русской культуры, пишет: «Живет, несмотря на все преследования и удары судьбы, и русская культура. Бьют живые родники и в России, и за рубежом. В изгнании, не питаемые соками Родной земли, в нужде и горе, русские не только не потеряли своего лица, но продолжают строить Русскую культуру… Десять лет без Родины. Но куски её здесь, с нами, в наших сердцах, в наших вождях и писателях, учёных и художниках, оставшихся русскими до мозга костей. Алданов и Лукаш, Новгородцев и Карсавин, Сикорский и Махонин, Бердяев и Булгаков, Кутепов и Ильин,—разве это не русская культура?» [1: 10].

Знаменательно, что философские обоснования Праздника русской культуры и языка беженские комитеты находили в трудах И. А. Ильина, одного из выдающихся русских религиозных философов. Так, в харбинском альманахе помещена статья философа из его «Русского колокола» № 5 за 1929 г. «Борьба с денационализацией». В ней И. А. Ильин видит опасность для русской культуры в активных процессах денационализации и интернационализации русского общества. «Есть закон человеческой природы и культуры, в силу которого всё великое может быть сказано только по-своему и всё гениальное родится именно в лоне национального опыта, духа и уклада,—пишет И. А. Ильин.—Национальное обезличение грозит русским людям. Национальность, вообще говоря, определяется не сознанием и не произволом человека, а укладом его бессознательного, и, притом, именно—его бессо-

знательной духовности. Скажи мне, как ты веруешь и молишься, как проявляются у тебя доброта, геройство, чувство чести и долга, как ты поешь, пляшешь, читаешь стихи, что ты называешь «знать» и «понимать», как ты любишь свою родину, кто твои любимые вожди, гении и пророки,—скажи мне всё это, а я скажу тебе, какой нации ты сын, и всё это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного» [2: 27]. Этот уклад слагается, формируется и закрепляется (прежде всего и больше всего), по мнению философа, в детстве. И воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствования к национальному духовному опыту, укреплению в нем их сердца, их воли, их воображения и их заветных помыслов. Далее И. А. Ильин называет девять ключевых факторов формирования человека русской культуры: язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, другие искусства.

Остановимся на толковании философом двух факторов: язык и армия. Язык, по мысли философа, уже вмещает в себе таинственным о сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все заветные помыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери буквально. Особенно важно, чтобы пробуждение самосознания и личностной памяти у ребёнка происходило в народном языке. При этом важен не тот язык, на котором говорят при нём другие, а тот язык, на котором обращаются к нему, заставляя его выражать на нем его собственные внутренние состояния. Об армии И. А. Ильин говорит так: «Сердце человека принадлежит тому делу и той нации, чью армию он считает своей» [2: 29]. Говоря о даровитости и разносторонности русской души, философ подчеркивает, что в этом и ее дар, и её опасность, и потому ей необходима любовь и воля к национальной самобытности. Думается, что учреждение такого праздника как День русского языка пробудит в наших народах любовь и волю к самобытности русской культуры.

Изучение материалов празднования Дня русской культуры в харбинской диаспоре в 1928–1930 гг. позволяет сформулировать некоторые принципы и предложения по устройству Дня русского языка, которые могли бы быть востребованы уже в современной социокультурной ситуации. Итак, предложения по содержательной составляющей праздника, которые казались важными нашим соотечественникам, находящимся, как они сами говорили, «в русском рассеянии»:

- ознаменовать этот день духовного единения и празднования русской культуры повсеместным сбором для создания общего фонда русского Просвещения;
- сделать праздник русской культуры не только днём воспоминаний и докладов, но и «днём смотра» всех достижений в области русской науки, искусства, литературы, просветительской работы;

- учредить постоянный комитет по празднованию Дня русской культуры. Работа этого комитета должна вестись круглый год, он должен быть и историком—собирателем фактов, и организатором культурной работы. Этот же постоянный комитет мог бы также вести и работу по организации других памятных дней;
- устремить все свое внимание в дни празднования русского языка на тех, кто считает себя русской интеллигенцией, на русскую литературу, на русское искусство.

Закончить статью хочется мыслью И. А. Ильина, которая могла бы стать одним из смысловых девизов вновь организуемого праздника: «Россия есть имя великой национальной культуры и великой государственной организации; это есть имя того духовного лона, созданного русским народом, в которое сто сорок различных племен сделали свой бытовой, а иногда и духовный вклад и в котором они нашли свою родину» [2: 26].

Литература

1. День русской культуры // Однодневный выпуск, посвящённый празднованию Дня русской культуры в Харбине в 1930 г. Харбин, 1930. 44 с.
2. *Ильин И. А.* Борьба с денационализацией // Русский колокол. Берлин 1929. № 5. С. 26–29.
3. *Левинский В. В.* Пристань на Сунгаре: К 105-летию КВЖД. Б. Ш., 1998. 112 с.

П. И. Довбня

Этимология в школьном факультативном курсе русского языка

В настоящее время русскому языку принадлежит важнейшая роль—быть консолидирующим средством межнационального общения в мировом масштабе и прежде всего—на постсоветском пространстве. В связи с этим необходимо стимулировать интерес к нему у детей школьного возраста, используя большой арсенал лингводидактических средств и форм работы в процессе их обучения. Значительная роль в процессе формирования языковой личности отводится, прежде всего, урокам, на которых учащиеся должны овладеть языковыми нормами (орфоэпическими, орфографическими, морфологическими, синтаксическими, пунктуационными, стилистическими и т. д.). Однако для развития познавательного интереса к русскому языку следует использовать и иные формы сотрудничества учителя и учеников, среди которых стоит обратить внимание на факультативные занятия. В связи с тем, что исторический комментарий на уроках русского языка используется редко, несмотря на его большие возможности в формировании познавательных интересов детей, считаем, что будет целесообразно посвятить ему больше времени, в частности, на факультативных занятиях по этимологии.

Следует отметить, что вопросы этимологии в факультативном курсе языка до сих пор остаются за пределами научных интересов исследователей, хотя важность их неоспорима. Если в лингвистическом аспекте проблемам трансформации форм и значений слов уделяется должное внимание (О. Н. Трубачев, Д. Н. Шмелев, А. Н. Шрамм, В. Г. Гак, В. В. Колесов, А. А. Тараненко, М. П. Кочерган, В. Т. Скляренко, Л. Э. Довбня, Т. А. Гридина и др.), то в методическом этот вопрос еще ждет своего исследователя.

Вопросам исторического комментирования на уроках русского языка в средней школе уделяется немало внимания. Вызвано это тем, что исторические процессы, происходившие в фонетической, морфологической и синтаксической системах языка, помогают объяснить многие современные написания. Кроме того, использование исторических данных делает занятия более интересными, познавательными, эффективными.

Но если на уроке учитель обращается к историческому комментированию фрагментарно, то факультативный курс предоставляет ему более широкие возможности для последовательной работы. В частности, можно не просто объяснить происхождение того или иного слова, а показать процесс возникновения и становления его современного значения. При этом уместно рассказать учащимся о таком явлении, как семантическая трансформация, обращаясь к разделу «Лингвистические часы» известной книги А. Кондратова «Звуки и знаки» [6], в которой популярно объяснена сущность основного словарного фонда, показана динамика его изменения: по подсчетам американского лингвиста М. Сводеша, за тысячелетие утрачивается и трансформируется приблизительно 14–15 значений слов. Примерами слов, подвергшихся семантической трансформации, могут служить:

Дача—«загородный дом для отдыха». Современное значение этого слова развилось из более старого значения «земельный участок», «небольшая земельная собственность», в свою очередь восходящего к др.-русск. «подаренная князем земля». Первоначально *дача*—вообще «то, что дается, отдается». Это значение встречается в производных словах сдача, придача,отдача и т. п.

Немцы—«нация, составляющая основное население в Германии». Современная форма немец развилась из древнерусской *нѣмьць* «говорящий непонятно, чужой, иностранец». Древнее *нѣмьць* образовано при помощи суффикса с семантикой названия лиц *-ьць* от прилагательного *нѣмъ* «немой, говорящий неясно». Распространение слова *нѣмьци* на народы германского племени объясняется тем, что прежде всего они приходили к славянам как завоеватели, торговцы и т. п.

Поощрять—«сочувствием, поддержкой, наградой содействовать появлению, проявлению, развитию чего-нибудь». В русских словарях отмечается с первой половины XVIII в. Образовано по типу *ломать—ломить* от глагола *поощрить* с тем же значением совершенного вида. Современное

значение у этого глагола является вторичным. Оно возникло на базе заимствованного из церковнославянского языка глагола *поощрити*, зафиксированного в памятниках письменности XIV в. в значении «наострить, изострить». Глагол *поощрити* образован с помощью приставки *по-* от *ощрити* «делать острым», производного с суффиксом *-и(ти)* от прилагательного *остръ* «острый».

Старшеклассникам, интересующимся проблемами этимологии и исторической семасиологии, уместно популярно объяснить сущность основных семантических процессов, способствующих развитию лексической стороны языка: метафоризации, метонимизации, контаминации, конденсации и аналогии [11], наиболее регулярными и продуктивными среди которых являются первые два. Причина их действия—ассоциативное мышление человека.

Кроме того, в факультативном курсе русского языка следует раскрыть учащимся понятие фонетических законов с целью осознания ими особенностей изменения звукового облика слова, а также важнейших случаев возникновения чередований гласных и согласных звуков.

Главной задачей этимологии является исследование происхождения слов определенного языка, а значит, и восстановление их архетипов. Ее невозможно выполнить без знания законов фонетического развития этого языка и родственных ему языков, поскольку «…изменения звуков в родственных языках имеют строго закономерный характер, в связи с чем корни и флексии остаются устойчивыми в течение тысячелетий, а это дает возможность установить (реконструировать) архетипы» [7]. Поэтому при изучении происхождения слова применяется сравнительно-исторический метод, при помощи которого можно реконструировать древние, не зафиксированные памятниками письменности единицы языка, и проследить за их эволюцией в диахронии.

Рассматривая на занятиях по этимологии существующие исторические чередования звуков, необходимо показать учащимся причины их возникновения, которые с точки зрения современного русского языка объяснить невозможно. В связи с этим следует обратить внимание старшеклассников на причины появления новых гласных и вторичных согласных, акцентируя внимание учащихся на том, что один звук этимологически может представлять несколько, поскольку они в процессе своего исторического развития могут наслаиваться друг на друга и сливаться (это преимущественно касается гласных, которых в фонологической системе древнейшего периода насчитывают 30). Эволюция согласных несколько иная: их количество увеличилось за счет развития вторичных звуков, возникающих вследствие определенных фонетических процессов, в частности, взаимодействия первичных согласных со звуком *j*, выступающим в преимущественном боль-

шинстве случаев в качестве глагольного или именного суффикса. Следует также обратить внимание учащихся и на процессы I, II и III палатализаций и на их следствия, которые зафиксированы в современном русском языке и в преимущественном большинстве славянских. В связи с появленим вторичных согласных возникли чередования звуков. С целью научить старшеклассников определять причину появления конкретного вторичного звука уместно предложить им практические задания типа: объяснить возникновение чередований (*друг—дружить—друзья*, *дыхание—дышите*, *сидеть—сижу*, *чистить—чищу*, *лететь—лечу*, *сон—сна*, *день—дня* и др.).

Во многом успех работы по историческому комментированию явлений русского языка на факультативных занятиях зависит от подбора упражнений, среди которых эффективными являются такие: разгадывание этимологического кроссворда, составление этимологического словарика по тексту художественного произведения (например, «Путешествия из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева), самостоятельные попытки объяснения происхождения слов (*аквариум*, *бедовый*, *гостиница*, *дым*, *импорт*, *карандаш*, *очаровательный*, *ошеломить*, *парикмахер*, *понедельник*, *свидетель*, *экскурсия*) с последующим обращением к этимологическим словарям, определение того, есть ли генетическая связь между словами (*энтузиазм—атеизм*, *гонор—гонорар*, *гарнизон—гарнитур*, *интеллигент—интеллект*, *конфета—конфетти*, *май—майка*, *пята—пять*, *пенсне—пинцет*) и т. д.

При выполнении самостоятельной работы учащимся помогут «Учебный фразеологический словарь русского языка» Е. А. Быстровой, А. П. Окуневой, Н. М. Шанского, «Словарь-справочник по русской фразеологии» Р. И. Яранцева, книги «В мире слов» Н. М. Шанского, «Слово о словах» Л. Успенского, «История русского языка в рассказах» В. В. Колесова и др. пособия.

Этимология—один из важнейших способов проникновения в сердцевину языковых явлений, изучения путей развития слова. Она способствует развитию у учащихся познавательных интересов, формирует языковое чутье, организовывает и систематизирует мышление. В связи с небольшим количеством времени, которое отводится на изучение русского языка в школе, считаем целесообразным обучать старшеклассников вопросам этимологии на факультативных занятиях.

Литература

1. *Гак В. Г.* К проблеме общих семантических законов // Общее и романское языкознание / Отв. ред. Степанов Ю. О. М., 1972.
2. *Гридина Т. А.* Проблемы изучения народной этимологии. Пособие к спецкурсу. Свердловск, 1979.
3. *Довбня Л. Е.* Молоде та зелене (Семантичні зміни праслов'янських прикметників, що позначають колір, у російській, українській та чеській мовах // Відродження. 1994. № 2. С. 71–73.
4. *Довбня Л. Е.* Чому кажемо коза—козеня, але вівця—ягня? // Віродження. 1996. № 1. С. 76–77.

5. *Этимология.* Исследования по руському и другим язикам // Отв. ред. О.Н. Трубачев. М.: Наука, 1968.
6. *Кондратов А.* Звуки и знаки. М., 1978.
7. *Кочерган М. П.* Загальне мовознавство. К.: ВЦ «Академія», 1999.
8. *Маковский М. М.* Удивительный мир слов и значений. М.: Просвещение, 1985.
9. *Мовчун Ф. І.* Етимологізація слова як засіб формування інтересу молодших школярів до української мови.—Дис. канд. пед. наук. 2000.
10. *Мотузенко Е. М.* О роли семантики в этимологии. Бельцы, 1984.
11. *Тараненко А. А.* Языковая семантика в ее динамических аспектах. К., 1989.

Н. А. Конева, А. Н. Паршакова, В. В. Трепко

Ульяновская областная программа «СимбирЧит—Симбирский читатель» для развития знания русского языка, русской литературы и культуры

Областная программа развития детского чтения «СимбирЧит—Симбирский читатель» направлена на сплочение усилий творчески работающих библиотекарей области и является частью программы реализации инновационных процессов в системе образования Ульяновской области «Социальное партнерство как средство развития читательской и информационной культуры школьников».

СимбирЧит—вымышленный персонаж. Представляет собой контур Ульяновской области с книгой в руках. Он появился в 2009 году в результате работы над межведомственной межмуниципальной программой «Через книгу в мир природы», разработчиками которой были Большеключищенская школьная библиотека (Конева Н. А.), Новоульяновская детская библиотека (Паршакова А. Н.), Силикатненская модельная библиотека (Скалкина И. В.), Силикатненская школьная библиотека (Трепко В. В.).

Вот уже три года на базе школьного информационно-библиотечного центра с. Большие Ключищи Ульяновского района Ульяновской области в октябре проводится детский праздник «Всех вас в гости приглашает СимбирЧит». На него приглашаются лучшие читатели библиотек области. Они участвуют в незабываемом празднике чтения, получают в подарок значок «СимбирЧит». Чтобы стать другом СимбирЧита надо любить свою Родину, знать историю своего края, беречь окружающую природу и много читать.

Мы хотим сделать так, чтобы дети Ульяновской области захотели стать друзьями СимбирЧита и были активными, заинтересованными читателями.

Социальное партнерство укрепляет положение библиотек в обновляющейся социокультурной среде.

Среди партнеров наших библиотек можно выделить учреждения культуры, образования, средства массовой информации, общественные организации, муниципальные органы власти, коммерческие структуры. Система

социального партнерства позволяет библиотеке стать значимым информационным и культурно-досуговым центром.

Областной праздник чтения «Всех вас в гости приглашает СимбирЧит» направлен на формирование интереса к книге, к читающей семье, а также на повышение престижа чтения и привлечение внимания общественности к проблеме возрождения традиций семейного чтения.

На базе школьных информационно-библиотечных центров с. Большие Ключищи и пос. Силикатный, Силикатненской модельной библиотеки и Новоульяновской детской библиотеки проводятся мероприятия в поддержку русского языка и культуры речи, повышения уровня языковой грамотности детей и подростков. Прежде всего, это мероприятия, связанные с календарными праздниками: месячники и декады, посвященные Международному дню родного языка, Дню славянской письменности и культуры, Всемирный день поэзии, Пушкинский день, День знаний.

Опыт работы в партнерстве друг с другом помогает построить работу более продуктивно, мы делимся позитивным опытом по организации систематической работы, направленной на сохранение и развитие русского языка, воспитание культуры речи.

Еще одна грань работы, о которой нельзя не сказать,—это встречи с людьми, носителями культурной, образной речи, с писателями и поэтами. Именно на таких встречах ребята слышат живую грамотную речь.

Конечно, для библиотек всегда были актуальными выставки книг: выбор для таких выставок должен быть очень корректным в языковом плане—это должны быть книги высокохудожественные, с описаниями природы, яркими характеристиками героев и сюжета.

Значимую роль играют и названия таких выставок: «Связующий века и поколенья», «Из глубины веков до наших дней», «Нет языка красивей и родней», «Язык в мире людей», «Мастера русского слова», «Язык есть исповедь народа», «Ручей хрустальный языка родного». Интересны читателям и лингвистические игры, викторины, литературные праздники. Появилось и новое направление в работе по нашей программе—«СимбирЧит читает и говорит по-русски».

М. В. Курылёва, А. В. Медведев

Русский язык отечественных авторов, пишущих для детей, как основа интеграции и консолидации будущего российского сообщества

Язык не только выражает собой
жизненность народа, но есть именно
сама эта жизнь. Когда исчезнет
народный язык—народа нет более!

К. Д. Ушинский

Известно, что в нашей стране снижается интерес молодежи к чтению и катастрофически падает уровень русского языка. Обе проблемы неразрывно связаны между собой. «Нечтение» современных детей и подростков, во-первых, обедняет их словарный запас, в результате чего понижается и уровень их интеллектуальных возможностей. Во-вторых, нарушается процесс социализации не читающего ребенка, вхождения в общество, знакомства с его моральными и духовными ценностями, что порождает конфликт и духовное отчуждение между поколениями. «Усреднённый», «одномерный» (Г. Маркузе) язык средств массовой информации, наполняющий акустическое пространство подрастающего поколения «белым шумом», усугубляет и без того тревожную ситуацию. В результате распадаются традиции языкового общения и сам фундамент языковой деятельности.

Стремление осваивать и осмыслять «модели мира», заданные словом и в слове—изначальное и фундаментальное качество человека в культуре. «Вначале было Слово»—мифологические сказания и религиозные тексты, эпические саги и гимны, затем сказки и литература. И сегодня народные песенки и потешки, короткие стишки и простые сказки не утратили своего значения, они—одни из первых источников познаний ребёнка. Они помогают малышу узнать и запомнить новые слова, формируют его мир желаний и чувств, они задают и устанавливают начатки отечественной ментальности.

Из стихии устного народного творчества ребёнок врастает в литературу. Не вызывает сомнения, что литература, написанная специально для детей, как вид искусства должна обладать чрезвычайно высоким потенциалом художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей дошкольного и школьного возраста, а также широкими воспитательными и образовательными возможностями. Чтение такого произведения вводит ребёнка в особое состояние эмпатии, дарит ему возможность эмоционально контактировать с персонажами, развивать и трансформировать их образы в своей фантазии. Любое произведение, написанное в жанре литературы для детей, оказывает огромное влияние на восприимчивую личность и подвижное воображение ребенка.

Действительно ли современная литература для детей удовлетворяет вышеперечисленным требованиям? Список современных книг, рекомендуемых для прочтения подросткам 10–12 лет, по данным электронного журнала БиблиоГид [1], позволяет дать однозначно отрицательный ответ. В современной постсоветской литературе для детей царят хаос и абсурд. Приведем ряд показательных названий подобного рода произведений: «Сборная команда жути», «Царство оживших мумий», «Бойся собственной тени» Е. Усачевой; «Механические монстры» Е. Артамоновой; «Лагерь страха», «Пляж призраков», «Оборотень из болот» Р. Л. Стайн; «Ночь порождает чудовищ» В. Сенькова и т. д. Очевидно, что такая «литература для де-

тей» паразитирует на детских страхах и инстинктах. Современные детские писатели создают произведения для детей, начисто лишенные дидактизма. Подобные произведения не обладают такими достоинствами, как этическая ясность, стилистическая выдержанность, обстоятельность и подробность повествования, учет возрастных и психологических особенностей ребенка. Характерна для современной детской литературы и безудержная подражательность зарубежным образцам, к которым относятся не только отдельные писатели или произведения, но и целые жанры, такие, как «детский детектив», «роман для девочек», «страшилки». Новомодные жанры, внедряясь в литературное пространство, вытесняют из него классические формы, подменяя «вечные» сюжеты одноразовыми ремейками. Язык подобных детских книг изобилует жаргонными словечками, иностранными заимствованиями и просто синтаксическими и грамматическими ошибками. Чужеродное слово навязывает чужеродное мышление, и девальвация национальных ценностей начинается с языка.

Совсем другая картина рисуется взгляду при обращении к творчеству авторов «пассионарной периферии» (Л. Н. Гумилев), «глубинки», «малой родины», в частности к творчеству ульяновских авторов-современников, пишущих для детей,—Л. Л. Фомина, А. И. Тихонова, И. А. Гатауллина, И. А. Таранова и др. [2].

Лев Леонидович Фомин (1927–2000)—детский писатель, старший современник, долгие годы живший и работавший в Ульяновске. Его перу принадлежит множество повестей («Белая рыбка», «Повесть о Ёлке и сером волке», «Буря над тихим лесом» и др.) и рассказов (сборники «Земля Петровых», «Высоко над Волгой», «Мы—мужчины» и др.), историко-краеведческие очерки («Город Инза») и сказки («Серое перышко», «Сказка о еже»). Его главные герои—дети, чаще всего мальчишки-подростки, самые обычные школьники, ждущие от жизни необычного, интересного, таинственного, даже героического. Герои произведений Фомина «Мы—мужчины», «Земля Петровых» учат читателя самостоятельности, мужеству, решительности и умению честно отвечать за свои слова и поступки. Проза Л. Л. Фомина очень индивидуальна, со своим стилем, тонким подтекстом, филигранным языком, она требует серьезных размышлений.

Ирек Ахатович Гатауллин родился в Казани 21 ноября 1953 года, но после института приехал жить и работать в Ульяновск. В 1984 году им создан подростковый клуб самодеятельной песни, который он возглавляет до настоящего времени. Сборники рассказов, сказок и повестей писателя «А зря никто не верил в чудеса», «Семь плюс семь», «Одуванчиковое лето», написаны для детей и про детей, которых автор хорошо знает. В его книгах помещены также фотографии ребят, ставших персонажами рассказов и повестей. «Одуванчиковое лето»—яркая, хорошо иллюстрированная книга

рассказов для детей младшего возраста. Богатый язык, красочные описания, легкий юмор и ненавязчивая поучительность, динамизм повествования, частое построение сюжета по принципу антитезы (рассказы «Железная логика», «Аня и коза» и др.), неожиданный финал, как правило, добрый и оптимистичный («Сюрприз», «Подснежники»),—вот те черты авторского стиля, которые неизменно привлекательны как ребенку, так и взрослому. На краеведческом материале написано первое его произведение для юношества «Венец над Волгой». Сюжет романа переносит читателя в сложную, поворотную для России эпоху, в начало XX века, во времена потрясений и гражданской войны, сломавших не одну человеческую судьбу. Герои романа молоды, красивы, принципиальны, их поступками движет желание сделать мир лучше, чище, честнее, однако каждый из них представляет путь к лучшему миру по-своему.

Все книги И. А. Гатауллина пронизаны чувством любви к природе, к животным, к друзьям, родным и учат юного читателя истинному благородству.

Произведения И. А. Таранова предназначены для широкого круга читателей, от дошколят до учащихся старших классов средней школы. Книги «Куличики», «Разгуляйка», «Бибибиль» представляют своеобразную трилогию, написанную для дошкольного возраста. Герои этих произведений—лесные звери, веселые, играющие, общающиеся друг с другом, попадающие в различные забавные ситуации. Простой доступный язык, ясная и четкая ритмика стиха, легко запоминающиеся рифмы, понятный любому ребенку сюжет—вот основные характеристики трилогии.

Серия фантастических повестей о необычных приключениях обычного мальчика Бубоньки и его друга белого кота Августа открывают юному читателю красочный мир космических странствий. Наблюдая за приключениями главных героев книг, любознательные читатели узнают интересные факты о вселенной, знакомятся с названиями планет, созвездий, других космических объектов, знакомятся с существующими космическими технологиями и совместно с автором фантазируют о новых.

Другая книга Ильи Таранова переносит читателя в родной город писателя—Ульяновск. Главная героиня сказки «Маэлла и Башня господина „В“» живёт на Венце, на Пальцинском острове. Это обыкновенная девочка, мечтающая, как и многие дети в её возрасте, об умении летать. Случайным образом она открывает для себя сосуществующий рядом с обыденной человеческой реальностью фантазийный мир, в котором птицы умеют разговаривать, имеют свои собственные царства, своих королей и королев. Девочка узнает об опасности, грозящей всему птичьему миру, и самоотверженно встаёт на защиту добра, на защиту своих новых пернатых друзей. На фоне увлекательного сюжета книга знакомит читателя с разнообразием птичьего мира и формулирует проблему сохранения окружающей среды.

Повесть И. Таранова «Как Богдан Хитрово Симбирск строил» открывает маленькому читателю историю родного края. События повести происходят в середине XVIII века, во времена строительства Симбирска и Карсуно-Симбирской засечной черты. Наряду с историческими персонажами, такими, как боярин Б. Хитрово, в повести действуют «волжские мальцы» Митька и Емелька, сопереживая которым юный читатель становится соучастником исторических свершений.

Литература для детей как направление не погибла, она не перестала быть «полем битвы» за грамотность детей, за развитие их духовного мира. Однако сегодня издательский бизнес нацелен исключительно на прибыль, содержание книг оценивается в первую очередь по способности шокировать публику, современным детским писателям нет места в бизнес-модели издательств. Генеральный директор издательства «Колобок и два жирафа» Владимир Венкин на 2-м форуме молодых писателей России, пишущих для детей, организованном Фондом социально-экономических и интеллектуальных программ Сергея Филатова, на семинаре «Литература для детей» заметил: «Раньше хорошие писатели из регионов вынуждены были переезжать в Москву за карьерой. Теперь столь ярко выраженного центростремления нет, но региональным писателям еще сложнее, чем раньше. Проблема состоит в том, что периферийному автору сложно стать известным и знаменитым. В лучшем случае у него появится признание, но его книги не насытят даже небольшую, изголодавшуюся по хорошему чтению часть населения. К тому же в региональных издательствах книги выходят малыми тиражами, которые в принципе не могут охватить всю Россию» [3: 38]. Эта же проблема поднималась и на 4-м форуме (от Ульяновской области в форуме приняли участие и авторы данной статьи), также остро стоит она и сегодня.

Деградация литературного текста, снижение культуры речевого общения, загрязнение языковой среды ведут к деградации личности, общества, всего народа. Язык художественного текста, адресованного детству и юношеству,—незаменимое, надежнейшее средство живой связи поколений, мощный фактор единения, консолидации нации. Как пишет поэт-соотечественник В. Н. Кузнецов в стихотворении «Родная речь»:

И что же есть язык? Ответь—душа,
История, прапращуры, величье,
Пока ты слушаешь в волненье, чуть дыша,
Простую речь, что слаще трелей птичьих [4:56].

Литература

1. БиблиоГид: Электронный журнал [Электронный ресурс]. URL: http://demsvet.ru/luchshie-knigi/sovremennyie-knigi-dlya-podrostkov-10-12-let (дата обращения: 14.09.2013).

2. Писатели нашего края—детям и юношеству: библиографический указатель / Науч. ред. А. П. Рассадин. Вып. 2 / Ульян. Обл. б-ка для детей и юношества, информ., библиогр. отд. Самара: Самарское книжное издательство, 2006.
3. Сборник материалов Второго форума молодых писателей России. Книжная палата, 2002. С. 38.
4. *Бригаднов В. Н., Карпушов В. В., Кузнецов В. Н., Курылёва М. В., Медведев А. В.* О!ПЯТЬ. Сборник стихов и прозы. Ульяновск: Издательство «Вектор-С», 2008. С. 56.

Ю. В. Максименко

Роль белорусской библиотеки в продвижении русской литературы

Продвижение лучших образцов русской классической и современной литературы—одно из приоритетных направлений в работе Гомельской областной универсальной библиотеки. В нашем регионе, где исторически русский язык является основным языком общения, к русскому слову и русской культуре относятся с большим уважением и симпатией.

Одной из эффективных форм продвижения русской литературы является существующий при библиотеке15 лет литературный театр «Грачи», которому в 2008 году Министерство культуры Беларуси присвоило звание «народный любительский». Состоящий из сотрудников библиотеки, театр на протяжении пятнадцати лет популяризирует своими спектаклями творчество А. Пушкина, М. Лермонтова, поэтов Серебряного века и др.

Свою деятельность театр начал в 1999 году спектаклем «Что в имени тебе моем?», посвященном жизни и творчеству Александра Сергеевича Пушкина. В настоящее время в копилке театра—постановки по творчеству М. Шолохова, Ф. Тютчева, М. Лермонтова, Н. Некрасова и др.

Дружеские отношения завязались у нашей библиотеки с рядом российских библиотек—Брянской, Курской, Орловской, Смоленской, Белгородской областными, РГБ, РНБ и Национальной библиотекой Карелии. С Брянской областной научной универсальной библиотекой имени Ф. Тютчева нас связывают 40 лет дружбы и сотрудничества: мы не только нередкие гости на их семинарах, конференциях и прочих мероприятиях, но и активно обмениваемся печатными и электронными изданиями, благодаря чему фонд Гомельской областной библиотеки значительно обогатился продукцией брянских издательств.

Вот уже два года, как администрация Курской области, в рамках программы по поддержке своих соотечественников в ближнем и дальнем зарубежье, безвозмездно передает нашей библиотеке лучшие издания ведущих российских издательств. Они не оседают в фонде главной библиотеки нашей области—мы организуем передвижные книжные выставки в районных библиотеках Гомельщины, благодаря чему россияне, проживающие в нашем регионе, не чувствуют себя оторванными от культуры и литературы России.

Первая партия российских книг была передана нашему директору в 2011 году на круглом столе в Курске. Вторая партия книг была получена весной

2012 года, когда от администрации Курской области к нам приехала заместитель директора Курской областной библиотеки имени Н. Асеева Наталия Алексеевна Шишкова. Церемонию передачи книг мы сделали, с помощью «Грачей», театрализованной—мы воссоздали один из российских великосветских салонов, который посетил великий просветитель, собиратель книжных коллекций, канцлер Российской империи Николай Петрович Румянцев, владелец Гомеля, который превратил наш город из соломенного в каменный.

Кстати, деятельности Николая Петровича наша библиотека посвятила целый театрализованный вечер, на котором кроме слов благодарности этому великому человеку прозвучали мои стихи:

Н. П. Румянцеву

«Вставайте, граф! Вас ждут великие дела!»—
Сквозь время прокатилось эхо.
Была румянцевская веха
В истории. Для Гомеля была!

Свой Гомель, как любимое дитя,
Взрастил и передал потомкам.
Вставайте, граф, и посмотрите только
На Гомель сотни лет спустя.

Вставайте, граф! Таким ли Гомель стал,
Каким он представлялся в Ваших грезах?
Смахните с глаз нечаянные слезы—
Ведь посетили Вы любимые места!

В открывшемся в 2008 году в нашей библиотеке Музее редкой книги представлены книги с автографами ведущих современных писателей России: Валентина Распутина, Петра Проскурина и др.

Традиционно каждый год в нашем городе 2 апреля в областном драматическом театре проходят торжественные мероприятия, посвященные дню единения России и Беларуси. Наша библиотека в рамках торжеств традиционно готовит широкие выставки-просмотры литературы, на которых мы представляем щедрые дары наших коллег из Брянска, Курска, Петрозаводска, Белгорода и Москвы.

В 2013 году в Гомеле появился новый литературно-художественный журнал «Метаморфозы», в литературно-художественный совет которого входит ваш покорный слуга. Не побоюсь этого слова, наш журнал имеет

международный уровень—и по широкой географии авторов (российские современные литераторы в журнале представлены широко, среди них—поэты- песенники Михаил Андреев и Александр Шаганов) и по откликам, полученным из разных уголков мира—Германии, США, Австралии, Украины, России и Израиля. Конечно же, приоритет журнала—русскоязычная литература. И этим мы тоже вносим свой вклад в продвижение русского языка и литературы.

Н. М. Петрухина

Функциональная роль русского языка и литературы в контексте проблемы изучения русской филологии В вузах Узбекистана

Языковая картина современного мира в изменившихся реалиях XXI века формируется в ситуации сложнейших социокультурных и геополитических трансформаций, начавшихся в конце XX века и продолжающихся до сегодняшнего дня.

В научно-образовательном пространстве XXI века усиление мировых процессов интеграции и глобализации как всеобщих тенденций прогрессивного развития неизменно сопровождается и изменением языковой политики государств, стремящихся быть на равных условиях со всеми странами в едином мировом пространстве. Всё это расширяет функции языка (русского языка в том числе), который перестает быть только коммуникативным средством и приобретает полифункциональные задачи социокультурного, геополитического, технологического и экономического характера. В этих условиях актуализируется не только билингвизм, но и полилингвизм, который становится социокультурной основой для осуществления научного и экономического прогресса. Кроме того, полилингвизм как одно из качеств интеллектуального состояния нации определяет высокий уровень ее культурного развития, поскольку обеспечивает разноуровневые связи между народами и государствами, создает условия культурной «прозрачности» границ и является одним из концептуальных условий для международного сотрудничества.

Именно в этом контексте и происходят трансформационные процессы в языковой политике Узбекистана, ориентированной на прогрессивное взаимосотрудничество во всех сферах и областях социокультурного и политико-экономического пространства мира. В связи с этим в Узбекистане огромная роль отводится изучению разных языков, в том числе и русского языка. История взаимодействия родного узбекского языка и русского языка (как средства межнационального общения) насчитывает не один десяток лет. Все это определило и традицию приобретения языковых знаний в системе школьного и вузовского образования Республики Узбеки-

стан. Традиционно русский язык изучался по принципу двухуровневой системы—русский язык как родной (для носителей языка и русскоязычного населения) и русский язык как неродной (для национальных групп). Разрушение данной системы в последние годы привело к осложнению процесса изучения русского языка для обучающихся второго уровня, вынужденных обучаться в группах с носителями языка. Мониторинг последних двух лет на факультете русской филологии УзГУМЯ показывает статистику двух планов—увеличение контингента бакалавров, не владеющих русским языком, но желающих его изучить (в основном в эту группу входят студенты, приезжающие на обучение из вилоятов—областей) и усложнение ситуации с их обучением в группах, рассчитанных на студентов, владеющих русским языков в качестве родного, или русскоязычных.

Несомненно, что приоритет в языковой политике отводится изучению узбекского языка, являющегося государственным на территории Узбекистана. И это вполне закономерно и логично. В современной языковой картине мира изучение родного языка в контексте с «чужими» (иностранными) языками является гарантией общего культурного развития страны, поскольку реальный полилингвизм определяет приоритетные условия и для гармоничного развития молодого поколения Узбекистана.

Тенденции глобализации, интернационализации и интеграции в современном мире поставили и перед языковым образованием глобальную цель—обучение общению, сопрягаемую прежде всего с коммуникативной функцией языка как базы для мультикультурного сознания. Современные тенденции мирового развития, а именно тенденции сближения народов, предполагают концептуализацию в масштабах всего мирового сообщества и каждого национального государства в отдельности задачу подготовки молодого поколения к мультикультурной и многоязыковой действительности—как залога гармонично развитого поколения.

Кроме того, целенаправленное изучение русского языка в национальных потоках (как неродного—в системе направления «русский язык и литература в иноязычных группах»), где акцент будет делаться именно на освоении навыков языкового говорения и мышления, во многом может активизировать общий языковой интерес студентов, владеющих только узбекским языком. Такой подход создает важнейшие условия для взаимодействия разноуровневых языковых знаний, и, в целом, обеспечивает интеллектуальный и культурный уровень современных студентов. Знание русского языка в системе с другими иностранными языками (английский, немецкий, французский и т. д.) расширяет возможности не только коммуникативной, но и экономической, и социокультурной адаптации современной молодежи. Кроме того, на нашем факультете обучаются и студенты из Китайской Народной Республики, которые также испытывают сложности в овладении

русским языком и литературой в группах для носителей языка (русский язык как родной). Внедрение в структуру образования ФРФ групп национального потока, методологически акцентированных на общие принципы изучения русского языка как неродного, не только облегчило процесс обучения, но и сделало перспективным переход на более высшие уровни образования—магистратуру, аспирантуру, докторантуру. Все это обеспечило и условия для расширения программ по привлечению в систему обучения нашего вуза иностранных граждан из разных государств, не владеющих русским языком, но желающих его изучить в полном объеме, предусмотренном системой высшего образования (на национальных потоках).

Кроме того, одним из важнейших условий реформирования образования в Республике Узбекистан является совершенствование ключевых аспектов процесса подготовки специалистов филологов-русистов новой формации. Данные процессы определили необходимость открытия новых направлений в системе образования Республики Узбекистан, так было открыто направление—«Преподавание русского языка и литературы в иноязычных группах».

Особенно остро проблема обозначена в системе литературоведческих дисциплин, по которым практически нет ни одного учебника, ориентированного на языковую и культурно-ментальностную специфику данного направления. Данная ситуация обусловила необходимость создания нового поколения учебников по литературе для направления образования «Преподавание русского языка и литературы в иноязычных группах». На первом курсе читается «Пропедевтический курс русской литературы для иноязычных групп», предваряющий изучение дисциплин литературоведческого цикла, который являет собой подготовительный этап к успешному усвоению основных теоретико- и историко-литературных курсов. Авторский коллектив кафедры русской и зарубежной литературы подготовил учебное пособие—«Пропедевтический курс русской литературы».

Структура учебника сочетает жанровый и историко-хронологический принципы построения и учитывает именно уровень языковой и культурной подготовки студентов данного направления. Актуальность учебника «Пропедевтический курс русской литературы» обусловлена его ориентированностью на подготовку высококвалифицированных специалистов-филологов с учетом языкового статуса обучающихся по направлению «Русский язык как неродной», поэтому в ней нашли отражение не только традиционные, устоявшиеся, но и новейшие научные концепции, получившие признание в современной научной литературе.

Основной целью и главными задачами изучаемой дисциплины являются: формирование у студентов умений творческого углубленного чтения текстов произведений русских писателей и интерпретации их на русском

языке, читательской самостоятельности, первоначальных умений анализа художественного произведения на основе системы вопросов и заданий, особенностей создания художественного образа, освоение предлагаемых произведений как искусства слова, формирование речевых умений (составление плана, пересказ и комментирование прочитанного и т. д.), а также формирование основ методического мышления—умение соотносить приемы работы с художественным текстом с жанровыми и другими идейно-художественными особенностями литературного произведения.

Авторы учебника при разработке системы заданий акцентируют внимание на максимальное развитие личностного мышления учащихся с учетом их языковой компетенции: аргументация собственной точки зрения, конкретизация основной идеи изучаемого произведения, доказательность и логичность выводов в системе языковых закономерностей современного русского языка.

Формулировки заданий подобной направленности активизируют речемыслительную деятельность иноязычной аудитории (тюркские национальности) на занятиях. Таким образом, работа по развитию речи будет носить системный характер, а не ограничиваться завершающим разделом учебника.

Сочетание языковой специфики при изучении литературы и литературной ориентированности языковой подготовки обучающихся в системе групп национального потока делает возможным перспективное развитие такого важнейшего сегодня научного направления, как филологическая компаративистика (как в области языкознания, так и литературоведения), поскольку остро ощущается нехватка профессиональных филологов—билингвов (владеющих в равной степени узбекским и русским языками). Уже сейчас сложности с переводами русскоязычных текстов на узбекский язык и наоборот имеют катастрофический характер. Открытие национального потока, в системе которого будут готовиться узбекские специалисты—филологи, владеющие русским языком и навыками интерпретации и перевода литературных текстов, вполне может восполнить этот пробел в развитии современного отечественного переводоведения.

Открытие специальности «Русский язык и литература в иноязычных группах» позволило значительно расширить степень участия узбекских студентов в научной деятельности факультета и ВУЗа, усилить активность профессорско-преподавательского состава в научно-методической работе со студентами национальных потоков, а также гарантировать планомерное и качественное развитие процесса подготовки научно-педагогических кадров, омоложения корпуса кандидатов наук и докторов наук в системе билингвальной ориентации филологической науки Республики, повышения качества подготовки аспирантов и докторантов в самых приоритетных сферах филологической на-

уки—сравнительное языкознание и литературоведение, русское языкознание и литературоведение, типология языков, переводоведение.

Практические задачи—изучить и систематизировать филологический и методологический потенциал в преподавании русского языка и литературы (в этом плане кафедра выводит свои приоритеты в сферу интегрированных филологических целей и задач, а не только узких литературоведческих), накопленный учеными разных поколений, обобщить их опыт, осмыслить и выработать общие теоретико-практические критерии формирования новационных технологий в развитии интегрированной методики преподавания русского языка и литературы в монолингвальных, билингвальных и полилингвальных аудиториях.

В. П. Синячкин

Сохраним живое русское слово. Опыт и перспективы кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов

В начале статьи обозначим основные проблемы современной русистики, требующие безотлагательного их решения.

- Без особого преувеличения можно сказать, что в настоящее время состояние русского языка и состояние российской культуры переживают кризисные явления, о чем свидетельствуют не только результаты ЕГЭ, но и общее понижение культуры речи в обществе. Это явление не осталось без внимания ученых, теоретиков и практиков русского языка и культуры речи в Российской Федерации.
- В то же самое время миллионы граждан, по культуре и языку считающих себя русскими, оказались за пределами России. В отрыве от Родины, тем не менее, они стараются сохранить свою идентичность в мире другого языка и иной культуры. Во многих странах мира возникли сообщества, школы, воскресные школы, детские лагеря, ставящие своей целью сохранение русского языка и культуры.
- Вместе с тем после распада Советского Союза в Российскую Федерацию прибыли и продолжают приезжать сотни тысяч граждан бывших республик СССР, которые выражают желание стать гражданами РФ и в определённой степени влиться в мир русской культуры и русского языка.
- Желание сохранить духовное единство выражают и граждане новых независимых государств, стремясь обучать своих детей русскому языку и элементам русской культуры.

Указанные выше социолингвистические и лингвокультурные факторы стали основными научно-методическими направлениями кафедры русского языка и межкультурной коммуникации РУДН с первых дней её основания.

- Осмысление проблемы преподавания русского языка в Российской Федерации и опыт кафедры.

Обучение русскому языку в школе строится на основе государственных стандартов и учебника. Однако на сегодняшний день в школах РФ нет единого государственного учебника, а все имеющиеся учебники по русскому языку построены по формальному принципу изучения структуры языка, а не его внутреннего содержания, то есть языка как носителя культуры и фактора воспитания гражданина.

При внимательном рассмотрении учебников для школ создается впечатление, что они представляют собой адаптированные части системы русского языка для студентов филологических факультетов. Таким образом, за ребенка решено, что он по окончании школы должен обладать знаниями теории языка как формальной системы.

Вместе с тем, как показывает опыт великой русской педагогики XIX века, процесс изучения русского языка в школе должен быть направлен на изучение великой русской культуры и литературы, то есть на воспитание личности. Русское слово является хранителем русской культуры, его истории. Раскрытие смыслового содержания слова может и должно стать составной частью урока русского языка. Соизучение русского языка и культуры должно начинаться с первой буквы алфавита (рассказом о русской букве, об их создателях, о становлении русской культуры) до текстов, испытанных временем, то есть текстов, формирующих духовные ценности гражданина.

Важнейшим элементом уроков русского языка с первого класса и до последнего должна стать культура речи и даже основы риторики и красноречия, что практикуется в европейских школах и что было ярко представлено в традициях русской педагогики XIX века. На уроках русского языка, таким образом, должны найти свое место стилистика и, в первую очередь, основы практической грамотности, не как показатель готовности к формальным экзаменам, а как неотъемлемая часть культуры и воспитанности человека. Таким образом, уроки русского языка в школе могут стать стержнем воспитания ребенка, его культуры. Мы не ратуем за языковой пуризм и понимаем неизбежность существования школьных и других жаргонов (диглоссии в пределах русского языка), включая язык интернета, но одна из целей уроков русского языка—показать ребенку многообразие обликов существования русской речи, необходимость и полезность соблюдения норм русского языка и русской речи в зависимости от ситуации общения.

Уроки русского языка не только могут, но и должны стать мощным инструментом развития логических способностей ребенка и умения рассуждать и видеть образный мир русской грамматики как части языковой картины мира, чему препятствует принятая в школьной программе и за-

крепленная в учебниках формализованная система усвоения материала (зубрежка правил и выбор правильных ответов).

Осмысление и понимание стратегической для РФ важности сохранения единого языка общения для всех народов, населяющих нашу страну и страны бывшего Союза, стало для нашей кафедры отправной точкой научно-методической деятельности.

Исходя из того основания, что преподавание русского языка как родного на всех уровнях его изучения является одним из направлений работы кафедры, нашим коллективом созданы:

учебник и учебные пособия, построенные по принципу моделирования, формирующего способность логического восприятия орфографии и пунктуации русского языка;

при содействии института языкознания РАН написан первый в нашей стране учебный ассоциативный словарь, призванный формировать ассоциативные поля учащихся в целях расширения их словарного запаса, что является важнейшей задачей российской школы на фоне всеобщего обеднения словаря современного школьника;

в содружестве с другими авторами издан учебник «Русская речь» для старшеклассников.

В целях улучшения ситуации в преподавании русского языка в российских учебных заведениях мы считаем необходимым:

создать программы для подготовки будущих учителей русского языка на основе новых подходов, в центре которых должен стать антропологический принцип возвращения языка к человеку, то есть очеловечивание грамматики русского языка;

выработать общие принципы создания единого учебника для общенациональной школы и его вариантов, учитывающих специфику отдельных учебных заведений (лицеев, спецшкол и т. д.);

разработать государственный стандарт курса для российских студентов, объединяющего учебные дисциплины, связанные с русским языком и учитывающие специфику и профессиональные нужды специалистов. Данный курс должен представлять собой единую систему и включать в себя практику русского языка (повышение грамотности учащихся), стилистику, язык специальности, практические и теоретические занятия по деловой и межкультурной коммуникации *(в настоящее же время в вузах РФ читается курс «Русский язык и культура речи» в объёме 36 часов за весь период обучения российского студента, что абсолютно недостаточно при нынешнем состоянии речевой и языковой компетенции учащегося)*;

разработать общие принципы изучения русского языка в семье— проекты «Русский язык для детей и родителей», «Русский язык в школе и дома». Эти проекты должны быть не только тесно увязаны со школь-

ной программой, но и включать в себя расширительные образовательные и воспитательные функции.

На протяжении многих лет в Российской Федерации, опираясь на опыт советской методики преподавания русского языка за рубежом, разрабатывались методы оптимального преподавания и сохранения русского языка в условиях иноязычной среды.

- Проблема сохранения русского языка соотечественников, проживающих за рубежом, и опыт кафедры.

Многие годы проблемы сохранения русского языка за пределами России были закрыты для российских (советских) исследователей и методистов. Русская диаспора неуклонно увеличивается в странах ЕС, в США, Канаде и в некоторых государствах Латинской Америки. При этом большинство русскоязычных диаспор за пределами России обеспокоены утратой русского языка среди детей и внуков. По этим причинам во многих странах в последнее время возникли русскоязычные школы, расширилась сеть воскресных школ и языковых летних курсов для детей.

Однако преподаватели этих учебных заведений сталкиваются со следующими проблемами:

недостаточное количество, а то и полное отсутствие учебников и учебных пособий.

отсутствие возможности проведения семинаров в целях повышения квалификации и подготовки преподавателей русского языка.

отсутствие специального информационного и методического центра для получения консультаций и методической помощи.

Именно по этой причине в содружестве с международной австрийской школой и опираясь на грант Фонда «Русский мир», на кафедре русского языка и межкультурной коммуникации РУДН был создан Учебно-методический комплекс «Русский язык для зарубежных школ», который включает в себя 8 учебников, 8 рабочих тетрадей и 4 книги для учителей и родителей и адресован ученикам 1–4 классов начальной школы. В этом комплексе авторы стремились воплотить идею единства русского языка и культуры, а также принципы взаимодействия учителей и родителей в процессе обучения детей русскому языку.

В настоящее время на кафедре разработаны принципы модификации существующего УМК к различным условиям преподавания русского языка, в том числе и к возможности использования данного УМК в российских школах, а также для создания учебников по русскому языку как иностранного для детей соотечественников, не владеющих русским языком.

По нашему мнению, в настоящее время следует уделить особое внимание:

проблемам сохранения русского языка как средства общения в русскоязычной семье и в русскоязычных сообществах.

расширению языковой и культуроведческой компетенции русскоязычных детей в условиях иной языковой среды.

воспитанию «русскости» в восприятии российской действительности и русской культуры.

созданию положительного образа России в сознании детей соотечественников, проживающих за рубежом.

созданию учебников и учебных пособий по языку, культуре, литературе и истории.

- Проблема изучения русского языка «новыми соотечественниками» (иммигрантами) и опыт кафедры.

В настоящее время перед нашей страной стоит важная и сложная по своему решению проблема интеграции в российское общество иммигрантов—носителей другой этнической культуры.

«Новые соотечественники» нуждаются в поддержке государства на пути вхождения в новую культуру и в новый язык, в мире которых им предстоит жить и воспитывать своих детей.

Страны Западной Европы проходили этот путь, и он во многом оказался неудачным. Одной из важнейших причин неудачного решения вопросов социализации иммигрантов в жизнь Западной Европы является проблема межкультурной коммуникации. Овладев языком новой родины как средством коммуникации, новое поколение иммигрантов не усвоило культурно-исторического содержания этого языка. Эта проблема требует глубокого изучения как на научном, так и на практическом уровне преподавания языка и его овладения.

Русский язык для «новых соотечественников» должен стать одним из основных научно-методических направлений кафедр русского языка ведущих вузов страны.

С позиции нашей кафедры, первоочередными задачами решения социальной интеграции «новых соотечественников» являются следующие:

разработка общенациональной программы лингвокультурной интеграции «новых соотечественников» с учетом национальных и языковых особенностей тех или иных групп иммигрантов;

разработка методики лингвокультуральной подготовки детей и взрослых в зависимости от образовательного и языкового уровней;

создание вспомогательных школьных учебников для детей иммигрантов.

создание пособий для семейного обучения русскому языку на переходном уровне общения: дом, соседи, работа, учеба, обычаи, город, страна;

создание учебных словарей расширения русского языка;

создание учебников чтения об истории и культуре России и по хрестоматийным образцам русской литературы;

подготовка учителей для работы с детьми иммигрантов по аналогии со специализацией «русский как иностранный».

В настоящее время силами преподавателей кафедры русского языка и межкультурной коммуникации в содружестве с институтом языкознания РАН и другими вузами создаётся УМК серии «Русское в слове». Этот учебно-методический комплекс рассчитан на подготовку будущих учителей русского языка для новых соотечественников и разрабатывается в соответствии с антропоцентрическим подходом, наиболее ярко проявляющимся в педагогической лингвистике.

А. В. Тен

Русский язык в интернете: настоящее и будущее

На сегодняшний день интернет прочно вошел в жизнь современного общества. Интернет стал неотъемлемой частью социокультурной реальности, в условиях которой мы используем интернет не только в поисках интересующей нас информации, но также применяем как коммуникативное средство общения. Все это связано с тем, что русский язык—один из ведущих языков мира, язык мировой культуры. Процесс «интернетизации» в глобальных масштабах по всему миру позволил многим людям узнать о культуре и языке других народов. Интернет стал важнейшим интеграционным звеном в мире. Русский язык является одним из востребованных языков в мире, о чем свидетельствуют исследования W3Techs, по данным которых русский язык на март 2013 года является вторым по популярности и степени востребованности, уступая английскому [1]. Нельзя не отметить тот факт, что на постсоветском пространстве русский язык в интернете является одним из основных языков общения в социальных сетях и тематических форумах. Если рассматривать русскоязычный сегмент Интернета в странах СНГ, то мы видим, что русский язык продолжает развиваться, обогащаться новыми словами.

Сегодня на просторах сети интернета существует множество сайтов на русском языке различной тематики. На данных сайтах люди, знающие и владеющие русским языком, могут получить необходимую информацию.

Но одной из важнейших функций Интернета является общение, осуществляемое благодаря различным социальным сетям. Русский язык является связующим звеном не только для людей, проживающих на территории стран СНГ, но и для людей всего мира. Русский язык дает возможность общаться и обмениваться информацией в интернете, получать новости, слушать музыку, читать книги русских и иностранных писателей на русском языке. Развитие русского языка тесно связано с развитием интернета в России, и в странах СНГ. Прослеживая историю развития интернета, мы прослеживаем развитие русского языка в интернете.

Все это создает положительные тенденции для развития русскоязычного сегмента интернета. Продолжают развиваться сайты, создаваться блоги. Также развивается и сам русский язык, всем известный язык «падонкафф» уже потерял свою значимость, и его использование в интернете неактуально. Сегодняшняя тенденция развития русского языка в интернете— это использование интернет-мемов как зарубежных, так и созданных русской блогосферой. Такие выражения как «овер 100500», «я гарантирую это», «можно грабить корованы» активно используют в рунете. Но уже наблюдается «усталость» интернет-сообщества от использования этих слов, то есть повторяется история с языком «падонкафф». Достаточно сложно сказать, когда использование этих слов и выражений перестанет также быть актуальным и востребованным. В условиях всеобщей интенсификации и всемирной глобализации русский язык в пространстве интернета постоянно претерпевает изменения, вследствие чего не исключено, что через некоторое время эти слова и выражения вытеснят другие слова или новый «искусственный» язык, маркирующий новые понятия.

Одной из актуальных проблем использования русского языка в Интернете является рост неправильного написания слов, знаков препинания, свидетельствующих об упадке грамотности, о недопустимом пренебрежении грамматических правил. Некоторые пользователи делают это осознанно, другие ссылаются на нехватку времени для проверки написанного. Многие пользователи интернет-ресурсов сами ратуют за «чистоту» русского языка. На различных сайтах рунета одним из важнейших правил интернет-общения является знание грамматики и орфографии русского языка, а за использование языка «падонкафф» выдается предупреждение. Как мы видим, пользователям гораздо приятнее видеть грамотную русскую речь, чем искусственно созданный язык. И данная тенденция продолжает сохраняться.

Каковы перспективы развития русского языка в интернете? По нашему мнению, русский язык продолжит развиваться, так как язык вбирает новые слова иноязычного происхождения. Огромную роль в развитии русского языка в интернете играют сами пользователи. Сегодня влияние на русский язык в интернете оказывают такие факторы как:

- геймерский сленг;
- интернет-блоги;
- специализированные блоги;
- социальные сети.

Зачастую лексика носит иронический, порой даже саркастический характер, и иногда данная лексика выходит за пределы интернета и используется в реальной жизни. В данном случае мы наблюдаем обновление лексики, вследствие вхождения в обращение разговорного языка отдельных терминов и понятий интернет-языка.

Сегодня интернет продолжает развиваться, а вместе с тем развивается и язык, происходит взаимообогащение языковых культур, и этот процесс бесконечен.

Литература
1. Русский язык стал вторым по популярности в интернете [Электронный ресурс]. URL
2. http://lenta.ru/news/2013/03/21/strussian (дата обращения 07.09.2013).

Р. Р. Сайфутдинова

Экология русского слова

Задумывается ли человек о состоянии русского языка сегодня? Стоит ли уделять должное внимание культуре своей речи? Важно ли контролировать деятельность СМИ, которые напрямую воздействуют на человека, формируя его культуру? Действительно ли слово, как единица языка, имеет очень большое значение, чтобы заботиться о «чистоте» всего русского языка?

Одним из факторов, оказывающих влияние на социализацию личности, является среда. Такие общественные институты, как семья, школа, формируют культуру человека, поэтому их роль в создании языковой личности очень велика. В зависимости от того, с кем мы общаемся, кто нас учит, будет зависеть и результат влияния среды на человека. А следовательно, увидеть данный результат будет весьма несложно. Думаю, что каждый человек, к сожалению, оказывался случайным слушателем нецензурной лексики или же ему случалось замечать употребление другими людьми жаргонной лексики или слэнга.

Максим Кронгауз в своей книге «Русский язык на грани нервного срыва» выразил следующее отношение к нецензурной лексике: «Я в принципе не против брани. То есть если мне сейчас дать в руки волшебную палочку и сказать, что одним взмахом я могу ликвидировать брань в русском языке или, по крайней мере, русский мат, я этого не сделаю. Просто испугаюсь». Данную лексику, по мнению лингвиста, истребить невозможно, потому что некоторые люди не могут без нее обходиться. Конечно, если человек испытывает необходимость в употреблении бранных слов, это говорит о его низкой культуре. И массовое использование лексики, не соответствующей нормам литературного языка, может привести к отрицательным последствиям. Поэтому так важно контролировать деятельность СМИ, которые оказывают сильное воздействие на общество.

В настоящее время, когда мы живем в информационном обществе и не можем обходиться без телевидения и Интернета, начинаешь испытывать страх за подрастающее поколение. Также становление правильной языковой культуры у детей зависит от среды, в которой развивается и учится ре-

бенок. Родители должны уделять должное внимание своей речи, поскольку их чадо берет с них пример не только на поведенческом уровне. Почему молодые родители только потом хватают себя за голову, когда их ребенок показывает себя с некультурной стороны? Важно задуматься о проблеме экологии собственной речи, чтобы не допустить ее потом в будущем.

Я думаю, что каждый человек следит за собой, за своим внешним видом. А почему же красота речи оставляет желать долгой и упорной работы над ней? Велика роль образовательных учреждений. Велика роль учителя. Изучение русского языка и литературы способствует формированию у людей знаний по этим предметам. Стоит согласиться с тем, что чтение классической литературы не только обогащает словарный запас человека, но и помогает сделать речь людей грамотной и красивой. Согласитесь, насколько приятно общаться с человеком, который говорит красиво и правильно, и насколько неприятно слушать неграмотного человека, употребляющего нецензурную лексику!

А стоит ли задумываться о культуре своей речи и об экологии русского языка? Стоит ли беречь русское слово и восхищаться красотой родного языка? «О великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя—как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!»—это отрывок цитаты И. С. Тургенева, который должен быть знаком каждому школьнику. Я думаю, что здесь есть ответ на поставленные вопросы. Беречь слово и заботиться о его «чистоте» необходимо. Это долг каждого человека, так как русский язык—это язык русской нации. Это один из ее отличительных признаков.

В цитате И. С. Тургенева стоит обратить внимание на словосочетание «свободный русский язык». Действительно, наш язык развивается, обогащаясь новыми словами, заимствованиями. Возможно, в этом проявляется творческий характер языковой свободы. Особенно весьма частым является заимствование иностранных слов. С одной стороны, стоит отметить это как положительное явление, проявляющееся в обогащении нашей речи ввиду употребления новых и выразительных слов, делающих нашу речь экспрессивно окрашенной. С другой стороны, частое использование иностранных слов может привести к потере актуальности русских слов. Мою мысль стоит подкрепить следующей цитатой Максима Кронгауза: «Я в принципе не против языковой свободы, она способствует творчеству и делает речь более выразительной. Мне не нравится языковой хаос (вообще-то обратная сторона свободы), когда уже не понимаешь, игра это или безграмотность, выразительность или грубость». Поэтому, употребляя такой вид лексики, необходимо задуматься над тем, есть ли в этом необходимость и можно ли этого избежать.

Весьма нередким явлением оказывается использование наряду с заимствованной лексикой еще и жаргонизмов. Конечно, данная лексика является показателем отличительного признака той или иной социальной группы. Однако жаргоны, переходя в категорию общеупотребительных, вовсе не украшают речь людей. Опять же следует задуматься над тем, что ради стремления разнообразить нашу речь мы порой приходим к обратному результату и только портим ее.

Итак, проблема экологии русского слова очень актуальна в настоящее время. Чтобы решить ее, необходимо поразмышлять скорее не над методами «очищения» языка, а над тем, как современному человеку надо работать над культурой своей речи, чтобы обогатить ее и сделать красивой.

Литература

1. *Кронгауз М.* Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак, 2009.

Б.А.Абилова, К.Д.Добаев

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативных компетенций студентов-инженеров по методике компьютерного обучения

Методическая наука обусловлена разработанностью теоретических положений и результатами проведенных экспериментальных исследований, между которыми существует тесная связь. Значимость эксперимента выражается в том, что это один из обязательных факторов развития методики преподавания русского языка как неродного, т.к. благодаря ему осуществляется выявление общих и частных закономерностей обучения.

Под экспериментом понимается научно поставленный опыт, основанный на тщательном изучении варьирования исследуемого явления при возможном уравнивании всех прочих значимых факторов [3].

Используя терминологию классической экспериментальной психологии (А. Ф. Лазурский, М. Я. Басов, В. А. Артемов, Л. С. Выготский), мы рассматриваем экспериментальное обучение как формирующий эксперимент в связи с тем, что сам учебный процесс фактически представляет собой сложную систему влияний, воздействующих на обучаемого (содержание и характер языкового материала, методы и приемы организации и презентации учебного материала, упражнения, тексты и др.). Процесс компьютерного обучения русскому языку с использованием интеллектуального учебника (ИУ) является сложной иерархией качественно новых компонентов, действенных на основе логико-структурной схемы.

В структуре методического эксперимента традиционно выделяются 4 составные части. Первый из них включает варьируемые переменные, к которым отнесено то, что в ходе экспериментального обучения подвергается изменению. Ко второму относят субъекты неварьируемых переменных, к ним относят личностные характеристики обучающихся и преподавателей. Третья часть—объективные неварьируемые переменные; они содержат все то, что для конкретного эксперимента условно остается неизменным (текст, учебный материал, система заданий и упражнений, состав групп студентов, вспомогательные средства обучения и др.). В последнюю часть входят финальные переменные—окончательные данные эксперимента.

Формирующий эксперимент всегда имеет дело с рядом сложных взаимосвязанных переменных. Определенную трудность представляет учет влияния различных факторов на процесс обучения. В данном аспекте метод факторного планирования в экспериментальной психологии позволит

преодолеть некоторые трудности, связанные с установлением переменных в формирующем эксперименте. Как известно, суть факторного метода состоит в том, что в соответствующей организации эксперимента следует учитывать все возможные сочетания значений переменных, вводимых в экспериментальном обучении, выбор переменных обусловлен целостным представлением о предмете исследования.

Планирование методического эксперимента можно рассматривать как проектирование последовательности ввода переменных и способов измерения уровня сформированности конкретных умений и навыков обучаемых. Корректная организация длительного формирующего эксперимента предполагает установление параметров и условий становления коммуникативной компетентности студентов, обогащения словарного запаса, развития речевой ситуативной мобильности и т. д., а также более полного учета разнообразных факторов реального обучения, влияющих на процесс освоения неродного языка.

Организация эксперимента по схеме факторного планирования позволяет исследовать роль структурных компонентов в процессе обучения русскому языку, выступает как проверка гипотезы об отношении между частями компьютерной модели обучения с использованием ИУ и АМК в логико-структурных отношениях, мотивационные, содержательные, операциональные и оценочные параметры инновационного средства обучения и его коэффициент эффективности.

К числу факторов, влияющих на коммуникативную компетенцию, относятся: условия постановки экстралингвистических задач (фактор А), отношение к усваиваемому способу (фактор Б). В условия постановки экстралингвистических задач входят—создание речевой ситуации (А1) или—отсутствие речевой ситуации (А2), фактор Б: Б1—ввод специальных заданий, упражнений; Б2—способ ввода заданий и упражнений.

При планировании эксперимента нами учитывались способ овладения действием (1-й фактор) и содержание материала, на котором этот способ раскрывается (2-й фактор).

1-й фактор может иметь 2 значения—учебное действие задается извне или учебное действие «открывается» самими обучающимися.

2-й фактор также может иметь два значения: учебный материал организован как движение от формально-грамматической к семантической, содержательной стороне или материал организован так, чтобы от содержания студент пришел к формально-грамматическому выражению.

При проведении такого эксперимента важно учитывать такой фактор, как начальный уровень сформированности умений и навыков—коммуникативных, когнитивных, мотивационных, прагматических, информацион-

ных, выработка способов овладения информацией, учебными действиями, контроля и оценки, самооценки.

Обучающий эксперимент считается разновидностью естественного эксперимента и характеризуется более дифференцированной методикой, дает более точные количественные данные как о сущности исследуемого явления, так и о его результатах [5]. Для получения объективных данных обучающий эксперимент проводился в течение нескольких лет, начиная с 2007 г. среди студентов КазГАСА. В целом в эксперименте приняло участие 480 студентов. Эксперимент проводился с целью проверки адаптивности и эффективности компьютерной обучающей среды с использованием интеллектуальных систем обучения студентов инженерных специальностей. Главными ориентациями при этом были обучение каждого на уровне его достижений: языковых и речевых, создание комфортных условий для реализации личностно-ориентированного обучения, повышение уровня мотивации изучения неродного языка, качества обучения.

На начальном этапе апробации ИУ выявлялись роль и место компонентов в структуре, их значимость в бакалаврском курсе, наполненность и достаточность с целью дальнейшей корректировки. С целью определения, на каком уровне осуществляется использование компьютерной технологии на занятиях по русскому языку, были разработаны анкеты в экспериментальных и контрольных группах. Вопросы анкетирования отражали виды работ с компьютером: поиск информации для выполнения СРС, СРСП; контрольное тестирование; проведение единичных интерактивных занятий в Power Point, подготовка рефератов, выполнение НИРС, виртуальные учебные занятия с использованием автоматизированных средств. Данные анкетирования показали, что большинство студентов обеих категорий используют компьютерную технологию для подготовки рефератов (99,7 %), единичных видеопрезентаций по заданию преподавателя (87 %), контрольное тестирование на экзаменах (100 %). Анкетируемые студенты также указали на слабое использование преподавателями компьютерных технологий при проведении занятий по русскому языку: на 20,6 % (19 часов) занятий из 100 % (90 аудиторных часов) используется компьютерная технология, чаще всего при презентации материала в Power Point. В анкетах также были вопросы по мотивации изучения русского языка в вузе: более 45 % студентов считают скучными занятия по русскому языку в традиционном понимании, более 85 % студентов хотели бы изучать русский язык в компьютерных языковых лабораториях и самостоятельно выполнять задания по уровню его достижений, вести собственный учет оценок.

Все студенты в анкетировании указали на необходимость знаний компьютерной грамотности не только в аспекте информационной, но и языковой компьютерной грамотности (писать без ошибок) для профессионала

и коммуникативной (правильно обращаться, строить свои мысли); многие указали на необходимость информатизации занятий по всем дисциплинам (98,3 %).

Учитывая эту ситуацию, с целью совершенствования деятельности по организации учебного процесса по русскому языку, усвоению знаний, умений, навыков с использованием интеллектуального учебника и автоматизированного мультикомплекса была осуществлена формирующая опытная, исследовательская работа.

Специфика инновационных подходов к проблемам языкового образования диктует выбор средств интегрирования, в качестве которого предлагаются новые технологии обучения на основе использования информационных достижений и реалий современной жизни. Это прежде всего компьютерная технология обучения, ИУ и АМК, обеспечивающие логические связи с новым поколением студентов, большинство которых являются информационными натурами, эмигрантами или агентами. Продвижение на пути технического прогресса, сформировавшего новый тип субъектов учебной деятельности (студентов), не позволяет обучать по-старому, требует новых технических решений в разработке новых средств обучения, методик. Как пишет Н. Н. Алгазина, созданные на основе информационных технологий компьютерные дидактические средства обеспечивают технологическую поддержку изучения всех уровней языка (лексики, морфологии, орфографии, синтаксиса и др.), формирования коммуникативной компетенции. Последнее основано на теории И. Р. Гальперина, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева и др.

Согласно теории, процесс формирующего обучения эксперимента был построен на положении об одновременном обучении всем видам речевой деятельности, на общем языковом материале, использовании специально разработанных комплексов заданий (упражнений), создании обучающей среды с помощью ИУ. Не вдаваясь в широкий круг определений коммуникативной компетенции, мы выделяем в нашем исследовании два ключевых определения: профессиональная коммуникативная компетенция—способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной профессиональной деятельности (А. А. Чингисова). Для коммуниканта важно оперирование вербальными единицами на прагматическом уровне. Такое владение называют речевой компетенцией, под которой в методике понимается как владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи (О. Д. Митрофанова).

Основными задачами формирующего эксперимента в области чтения на начальном этапе явились умения читать и понимать тексты из учебно-

профессиональной и социально-культурной сферы с использованием в зависимости от характера текста и целевых установок разных видов чтения—изучающего, ознакомительного, просмотрового, реферативного, а также их разновидностей (ознакомительно-изучающего, просмотрово-ознакомительного, ознакомительно-реферативного). В связи с этим была проведена методическая типология учебных текстов.

Текст как единица обучения занимает особое место в ИУ, т.к. его роль многофункциональна: это и средство познания действительности, и воспитания, и обучения видам речевой деятельности, и источник развития речевых компетенций студента. С помощью текста раскрывается объективная действительность, происходит самораскрытие, т.к. за всяким текстом стоит реальный мир предметов, явлений, требующий оценки, вызывающий определенные чувства. Связный текст является средством формирования различных видов чтения, осмысления фактов и явлений, средством обогащения и развития лексикона индивида, связной речи.

При определении текста как лингвометодической учебной единицы были рассмотрены исследования И. Р. Гальперина, Л. М. Лосевой, Н. Д. Зарубиной, О. И. Москальской, Н. А. Ипполитовой, У. А. Жанпеисовой, Л. К. Жаналиной, М. Дж. Тагаева, К. Д. Добаева и др., в которых текст рассматривается и как грамматическое явление, и как продукт речевого высказывания (дискурса), речевой деятельности, высшего смыслового образования, при котором внешняя (формальная) сторона органически сочетается с внутренней (смысловой) организацией. В основу определения текста положены следующие признаки:

- текст—это сообщение (информация);
- текст имеет содержательную и структурную завершенность;
- в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка).

При отборе учебных текстов наряду с лингвистическими признаками предъявлялись и дидактические требования:

- доступность содержания;
- занимательность сюжета;
- наличие проблемных ситуаций, решение которых требует от студента определенных усилий, знаний;
- употребление языковых средств, характерных для профессиональной и деловой речи.

К собственно лингводидактическим требованиям к отбору профессионального текста можно отнести:

- тема, объем текста;
- соответствие содержания текста его названию, отражающему общую направленность информации;

- наличие специальной лексики и терминологии общенаучного и профессионального характера;
- завершенность по отношению к заголовку, основной мысли текста для работы над текстом студентами;
- литературная обработанность для данного функционального стиля;
- наличие сверхфразовых единств, объединенных разными типами связи;
- наличие прагматической установки;
- способность текста служить образцом функционирования языковых единиц в речи;
- способность текста мотивировать речевую деятельность студентов в аудировании, говорении, чтении и письме;
- степень развернутости содержания текста, которая может трансформироваться в зависимости от учебных задач;
- подчинение содержания текста учебным задачам как на уровне языковых единиц, так и на уровне смысла;
- включение в тексты познавательного характера этнокультурной лексики, лингвострановедческого материала и т. п.

Таким образом, учебный текст как методическая категория характеризуется специфическими функциями, которые он выполняет в учебном процессе.

Осмысление учебного текста осуществляется на уровне понимания лексических значений слов в контексте специального текста, заключается в том, насколько студент правильно воспринимает графическую форму слов, умеет раскрыть связи и отношения между прочитанными словами, обозначающими предметы и явления профессиональной, научной, технической деятельности, реального мира, зафиксированных языковыми средствами.

В совокупностях текстов, объединенных общей тематикой или проблемой, студенты должны уметь видеть «смысловые скважины», которые позволяют установить целостную систему или общую картину, выявить общую фоновую, научную и специальную лексику, сформировать кластер (фрейм) специальных понятий в виде глоссария. Они легко могут быть восстановлены в текстах, где они пропущены для заполнения в ИУ, что позволяет сформировать устойчивый навык их употребления.

С помощью вопросов к тексту содержание может быть развернуто в новый текст, рисуется новая картина речевого дискурса. У студентов формируются навыки речевого прогнозирования при работе над текстами со «смысловыми скважинами», индивидуальное выполнение таких работ порождает различные вариации одного и того же текста. При коллективном обсуждении таких вариантов студентами осмысляются различные способы понимания и выражения. Введение в текст назывных, односоставных

предложений при диалоге, разных по интонации и цели, оживляет текст, делает его более динамичным в развитии действия, эмоциональным, естественным. Немаловажную роль в понимании текстов играет постановка различных знаков препинания, помогающих раскрыть авторское отношение, персонажей к описываемому событию или факту. Например, в текстах научно-популярного характера «Открытие Пристли», «Жизнь: быть или не быть?», «За и против научных и технических достижений» и т. п.

Одной из возможностей учебных текстов является их способность мотивировать творческую работу студентов, например, тексты-размышления, тексты, направленные на решение общечеловеческих проблем. Задания к таким текстам носят творческий характер, требующий от студентов креативности, поиска новой информации. Например, задания типа: продолжите текст, выразите свое отношение, опровергните или согласитесь с автором на основе аргументов, создайте свой вариант текста и т. п.

Тексты познавательного характера, из которых студенты получают различную информацию о родине, национальных и международных праздниках, обычаях, об особенностях жизни студентов, учебе за рубежом, делают обучение естественным, приближенным к реальным ситуациям общения. Тексты, на материале которых решаются воспитательные задачи, позволяет судить о человечном отношении к живой и неживой природе, нравственности, учат давать критическую оценку и самооценку (Уснувший мальчик, Молодежь—будущее страны и др.).

Тексты, направленные на решение языковых задач, представляют собой различного рода комментарий по грамматике, стилистике.

Адаптированные тексты—искусственные тексты, составленные автором в целях более доступного содержания, упрощения. В частично адаптированных текстах сохранены основная информация, необходимая лексика, но исключены или ограничены отдельные сложные понятия или узкоспециальные термины.

Таким образом, в ИУ выдержан принцип лингводидактики: обучение коммуникативным умениям на синтаксической основе. При проведении формирующего экспериментального обучения по правильности и полноте выполнения заданий, сформированность тех или иных коммуникативных навыков определялась конкретными параметрами на каждом уровне обучения в соответствии с задачами.

Сопоставительный анализ данных до и после формирующего эксперимента по выявлению уровня компетенции по видам речевой деятельности показал заметное повышение уровня сформированности в экспериментальных группах, а также расширение круга речевых компетенций вне рамок учебной программы, что отражено в таблице 2.

Таблица 1. Параметры определения сформированности речевых навыков

Сфера	Параметры
чтение	степень полноты усвоения информации; правильность чтения; беглость чтения; осмысленность; понимание лексического значения в контексте
аудирование	темп восприятия звучащей речи; степень понимания информации; умение выделить нужный отрезок, ключевое слово и т.п.; умение предать содержание звучащей речи
говорение	связность речи; умение придерживаться тематики; умение правильно использовать языковые средства; объем высказывания; соблюдение орфоэпических норм
письмо	логичность и правильность расположения частей; соответствие содержания теме высказывания; правильное грамматическое оформление; количество допущенных ошибок

Для определения степени полноты усвоения информации были даны следующие задания: прослушать текст и заполнить тест; для выявления речевых действий—на основе прослушанного текста высказать свое мнение о проблеме, изложенной автором в тексте, ответить на вопросы. Темп восприятия речи измерялся при помощи хронометража (скорость ответа студента).

При контроле умений говорения оценивались связность речи, логичность; умение придерживаться заданной тематики, правильное использование языковых средств, объем высказывания (количество предложений, наличие сложных предложений и сложных синтаксических целях), выразительность речи (умение употреблять уместно пословицы и поговорки, крылатые выражения и т. п.), соблюдение орфоэпических норм.

Умения в чтении студентов оценивались по нескольким критериям: степень полноты усвоения информации, которая проверялась через ответы на вопросы по прочитанному, деление на смысловые части, выделение главной идеи текста; оценивалась правильность чтения (постановка ударения, соблюдение норм произношения, количество допущенных ошибок при чтении); беглость чтения; осмысленность и понимание лексического значения в контексте (задания: объясните значение слова, термина и т. п.).

При проверке письменных умений рассматривались логичность и правильность расположения частей собственного текста, соответствие содержания текста теме высказывания, правильное грамматическое оформление, количество допущенных ошибок.

Таблица 2. Сравнительные данные выявления уровня владения РД до и после эксперимента (%)

Время эксперимента		октябрь 2009	январь 2011	октябрь 2012	май 2013
Группы		экспер. арх./диз. строит.	экспер. арх., диз., строит.	экспер. арх., псмик геод.	экспер. арх., псмик геод.
Кол-во студентов		245	245	247	247
Виды речевой деятельности					
чтение	степень полноты усвоения информации	70,5	97,7	75,3	99,1
	беглое	65,9	92,1	78,1	95,3
	правильность	70,2	93,6	70,2	95,7
аудирование	степень понимания информации	69,3	97,4	64,3	99,1
	речевые действия	59,4	96,3	70,1	97,9
	темп восприятия звучащей речи	59,3	95,3	72,3	99,7
говорение	связность и логичность речи	75,6	96,5	65,9	97,9
	умение правильно использовать языковые средства	68,2	93,8	68,1	98,2
	речевые действия	70,2	97,4	70,1	99,3
письмо	умение правильно построить высказывание	72,1	95,2	69,1	95,9
	соответствие теме	69,9	97,8	62,8	99,8
	правильность оформления	60,4	89,8	57,7	97,3

Как видно из табличных данных, наблюдается значительная динамика роста коммуникативных умений при обучении с ИУ, растет и доля информационно-коммуникативных навыков студентов, преподавателей. Данные экспериментальных срезов подтверждают гипотезу о том, что высокий уровень речевой деятельности не появляется автоматически с применением автоматизированных средств, а благодаря целенаправленной и системной работе по активизации познавательной деятельности студентов, что обеспечивается использованием ИУ в процессе обучения языку, новому содержанию программы обучения и инновационным подходам формирования общих и частных компетенций.

Результаты эксперимента ИУ и автоматизированного мультикомплекса выявили следующие факторы эффективности:

- интенсификация учебного процесса;
- создание благоприятных условий для овладения учебным материалом на основе принципа наглядности, реализующегося благодаря широким возможностям АМК—цвет, аудио, видео, музыка, графика, рисунки и т. д.;
- привитие положительной мотивации;
- наличие постоянной обратной связи в учебном процессе;
- большая индивидуализация учебного процесса;
- углубленность в усвоении конкретного материала;
- устранение рутинной работы преподавателя по контролю знаний студентов.

Опрос по результатам внедрения в высшее образование проводился в 2009–2013 гг. с использованием социологического метода оценки для определения качества учебной продукции, психолого-педагогической и методической оценки электронных средств обучения.

В анкетировании, проведенном после формирующего эксперимента, студентами отмечалось, что занятия с применением ИУ намного интереснее и экономят время на выполнение ряда заданий (особенно письменных), чем обучение в традиционной форме. Более эффективны с их точки зрения самостоятельные поиски информации, исправление ошибок, обратная связь через современные информационные технологии (особенно сдача СРС по электронной почте), сдача тестов и отслеживание результатов достижений. Некоторыми студентами отмечалось, что изучение просто правил и выполнение множества упражнений не приводят их к таким результатам, как использование системы тестовых заданий в ИУ и АМК, которые можно выполнять в любое удобное время и многократно и команд компьютера «рецензирование-правописание», а также возможности использовать Интернет-справочники. Большинство (97,8 %) считают, что применение информационной технологии, ИУ повышает имидж преподавателя, делает его современным, адекватным членом информационного общества.

На начальном этапе обучения многие студенты не осознают значимости изучения русского языка для будущей профессиональной деятельности, и многие не высказывают особого интереса к предмету, сказывается и опыт школьного изучения русского языка. Однако к концу 1-го семестра их взгляды меняются в сторону положительного отношения к предмету. Это связано не только с преподаванием русского языка, но и с языковой политикой вуза.

Кроме этого были составлены специальные анкеты на выявление качественных характеристик результата использования ИУ, предложенных

Таблица 3. Сравнительные данные анкетирования до и после эксперимента (%)

Период	**Вопросы**			
	Интересны ли вам занятия по русскому языку?	Как вы оцениваете традиционные учебники по русскому языку?	Как вы оцениваете ИУ по русскому языку?	Как вы оцениваете АМК по русскому языку?
до эксперимента	55,3	положительно – 67,3 устарели – 22,7	положительно – 15 не знаем – 85	положительно – 27 не знаем – 73
после эксперимента	99,7	17/83	100	100

в нашем исследовании. Наиболее качественный уровень усвоения материала, результативность обучения показали те группы, которые заинтересованно, с желанием работали с ИУ И АМК в течение учебного года и показали положительную динамику (45 %).

Резюмируя вышеизложенное, считаем, что использование ИУ позволяет проводить занятия более продуктивно, способствует эффективному формированию коммуникативных компетенций студентов. Опытно-экспериментальное обучение было направлено на подтверждение гипотетического утверждения о преимуществах компьютерного обучения профессиональному русскому языку с использованием ИУ и поддерживающего информационно-дидактического ресурса по сравнению с традиционным преподаванием. Последовательное этапное проведение эксперимента позволило подтвердить выдвинутое нами предположение и внедрить компьютерную технологию обучения и ИУ как инновационный процесс преподавания русского языка в техническом вузе. Необходимость применения компьютерных технологий обучения профессиональному русскому языку— это требование времени, это престиж учебного заведения, это управление процессом обучения, диагностика знаний, повышение творческой активности, интеллектуальной возможности студентов.

Литература

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Гл.3 (методы исследования). М.: Педагогика, 1982.
2. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982.
3. Методы педагогических исследований. / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979.
4. *Тагаев М. Дж.* Концепция современного учебника по русскому языку для нерусских в свете формирования второй языковой личности / Русский язык в образовательном пространстве Центральноазиатского региона СНГ / Международная научно-практическая конференция /15–19 августа 2007. Бишкек, 2007. С. 317–322.
5. Теория и практика педагогического эксперимента. /Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979.

6. Чатоева З. Б., Ахметова Н. А. Цели обучения практическому курсу русского языка // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына. Бишкек, 2007.Сер. 1. Выпуск 5. С 10–13.

Н. Н. Белухина

Начинающему тьютеру о системе дистанционных технологий обучения

Непрерывное развитие теории и практики российского образования привело прогрессивную часть педагогической общественности к выводу о необходимости развития системы непрерывного, открытого образования, массовой формой которого в современной мировой образовательной практике является дистанционное образование.

Наряду с предоставлением возможности выбора для обучающегося индивидуальной образовательной траектории и сохранением социальной мобильности, дистанционное образование позволяет развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические особенности в условиях культурного плюрализма. Оно содействует воспитанию молодежи в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности, что является несомненным аргументом в пользу применения дистанционных образовательных технологий при изучении русского языка как мощного механизма достижения взаимодействия людей различных национальностей и формирования общегражданской лояльности.

Появление столь инновационной формы образования, в свою очередь, вызвало настоятельную необходимость в специалистах, владеющих целой системой дистанционных образовательных технологий.

Технология дистанционного обучения—это совокупность методов, форм и средств взаимодействия со студентом в процессе его самостоятельного, но контролируемого со стороны вуза освоения определенного массива знаний.

Выделяют следующие большие группы технологий дистанционного обучения.

Кейс технология—действует на основе комплектования наборов (кейсов) учебно-методических комплексов (УМК), других учебно методических материалов на бумажном и электронном носителе (CD), видеолекций, учебно-тренировочных комплексов (УТК) и обучающих игр. Доставка материалов и взаимодействие между участниками образовательного процесса в этом случае происходит при помощи традиционной почты, факса, телефона. Предусматривает самостоятельную работу студента, проведение групповых занятий, и очную аттестацию студентов тьютором.

Сетевые технологии—действуют на основе компьютерных (вычислительных) сетей, т. е. совокупности компьютеров и терминалов, соединенных с помощью каналов связи в единую систему. Сети делятся на три основных класса: локальные, региональные и глобальные. В сети могут быть пред-

ставлены учебно-методические материалы, предназначенные для самостоятельной работы студентов; возможна организация общения и процесса личных консультаций с преподавателем; предоставляется возможным взаимодействие группы студентов между собой и с преподавателем, в том числе для проведения контрольных мероприятий.

Телекоммуникационные технологии—действуют на основе информационным образовательным ресурсов, представленных в виде цифровых библиотек, видеолекций, видеоконференций, видеоконсультаций, видеоконтроля [1].

Особенности изучения русского языка требуют, на наш взгляд, грамотного использования тьютором всех имеющихся в арсенале дистанционного образования технологий. В частности, разумно было бы сочетать их в комбинации, предложенной Институтом дистанционного образования УлГТУ.

Кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе, предусматривающая очные консультации тьютора и очную аттестацию студентов тьютором. При организации системы распространения учебных материалов очень важно, чтобы все учащиеся получали их вовремя. Учащиеся должны получать все необходимые материалы для выполнения заданий, для участия в групповых занятиях, для извлечения максимальной пользы из обратной связи с преподавателем. По сравнению с традиционными очно-заочной и заочной формами обучения, при применении данной технологии снижается количество аудиторных часов. Увеличивающим же затраты фактором является потребность в разработке и издании УМК и других УММ на бумажном носителе.

Кейс-технология на основе УМК, других УММ на бумажном носителе, CD-ЭОС, видеолекций, учебно-тренировочных комплексов (УТК) и обучающих игр на CD-носителе, предусматривающая самостоятельную работу студента с УМК, CD-ЭОС и очную аттестацию студентов тьютором. По сравнению с первой технологией снижается количество аудиторных часов. Увеличивающими затраты факторами являются разработка и тиражирование CD-ЭОС, видеолекций, учебно-тренировочных комплексов (УТК) и обучающих игр на CD-носителе. (Создан сектор по разработке ЭОС). Необходимо отметить, что обязательным условием для использования электронных обучающих систем является наличие у обучающихся персонального компьютера.

Сетевая технология обучения с применением ЭОС в медиатеках в локальной сети на основе электронных курсов MOODL + кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе.

Необходимо заметить, что сетевая версия электронных обучающих систем разрабатывается с применением среды MOODL, которая периодически требует немалых финансовых отчислений. Достаточно затратной является и организация медиатек в ИДО и районных представительствах: приобретение компьютеров, оргтехники, содержание штата лаборантов.

Сетевая технология обучения с применением ЭОС в медиатеках в корпоративной сети на основе электронных курсов MOODL + кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе.

По сравнению с предыдущей технологией уменьшается количество командировок технического персонала в районные представительства, но увеличивающим затраты фактором становится необходимость создания и обслуживания корпоративной сети.

Сетевая технология обучения с применением ЭОС через Интернет (глобальная сеть) на основе электронных курсов MOODL, предусматривающая полностью дистанционное обучение. Наиболее прогрессивная технология, позволяющая обучаться в ИДО УлГТУ студентам, проживающим за пределами Ульяновской области и даже за пределами России. Единственным ограничением является обязательное наличие у обучающегося доступа к сети Internet. В данном случае полностью отсутствуют аудиторные часы занятий, отпадает потребность в командировках преподавателей и технического персонала, издании УМК и других УММ на бумажном носителе.

Сетевая технология обучения с применением ЭОС через Интернет (глобальная сеть) на основе электронных курсов MOODL + кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе, предусматривающая очную аттестацию студентов тьютором. Учебное заведение проводит экзамены, процедура экзаменов тщательно продумана и организована. Экзамены могут проводиться в самом учебном заведении или в удаленных специально организованных экзаменационных пунктах—районных представительствах.

Положительным фактором в случае применения этой технологии является отсутствие необходимости в приобретении ПК для медиатек, обслуживании корпоративной сети, содержании штата лаборантов медиатек.

Сетевая технология обучения с применением ЭОС в медиатеках в корпоративной сети на основе электронных курсов MOODL + кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе + телекоммуникационная технология (видеоконференции) для очной аттестации студентов тьютором.

Положительным организационным моментом здесь следует считать исключение командировок преподавателей в районные представительства для аттестации обучающихся. Личности сдающих экзамен удостоверяются администратором с помощью фотографии в зачетной книжке. Обеспечиваются одинаковые условия для сдающих экзамены во всех районных представительствах с помощью соответствующих технических систем наблюдения и контроля. Но временно сдерживающим фактором для широкого распространения этой технологии является отсутствие разработанных сценариев экзамена через видеоконференции.

Кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе + телекоммуникационная технология (видеоконференции) для проведения очных консультаций и очной аттестации студентов тьютором. И в этом случае отсутствие режиссерско-сценаристских навыков у преподавателей, отсутствие готовых разработанных сценариев проведения занятий по конкретным дисциплинам через видеоконференции не позволяет в полной мере применять очень эффективную технологию. Однако очень заманчивая перспектива избавить преподавателей от командировок подогревает энтузиазм разработчиков.

Кейс-технология на основе учебно-методических комплексов (УМК) и других учебно-методических материалов (учебники, УПП, практикумы, вопросники) на бумажном носителе + сетевая технология на основе сетевого программного комплекса автоматизации обучения, СПКАО (NetOp School, Net Control 2, VNC), обеспечивающего централизованное управление компьютерным классом. Огромным плюсом применения СПКО становится увеличение производительности и улучшение условий труда преподавателей, повышение качества учебного процесса, а подводный камень как всегда финансовый: увеличивающим затраты фактором является приобретение и установка СПКАО.

Телекоммуникационная технология (видеоконференции)+сетевая технология (сетевой программный комплекс автоматизации обучения, СПКАО NetOp School, Net Control 2, VNC).

Исходя из анализа комбинаций перечисленных выше технологий можно сказать, что при обучении русскому языку тьюторы могут применять как асинхронную, или индивидуальную, так и синхронную, или групповую, модели организации дистанционного образования [2].

Литература

1. Концепция создания и развития Информационно-образовательной Среды (ИОС) системы образования РФ. Режим доступа http://www.auditorium.ru

2. Модели обучения в дистанционном образовании. Концептуальный инструментарий планирования, разработанный Университетским колледжем Университета штата Мэриленд для университетской системы Института дистанционного образования. Режим доступа http://www.umuc.edu/

Т. В. Волкова, Е. Л. Кудрявцева

Пути создания искусственной лингвосоциокультурной среды при изучении иностранного и поддержании другого родного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте

Термин лингвосоциокультурная среда (реальная и виртуальная—интернет- и СМИ; образовательная и бытовая) совмещает понятие о языковой, этнокультурной и социокультурной среде (человек, вырастая, врастает в многомерное пространство, определяемое в системе координат общенациональной культурой / национальной картиной мира, преломленной социальной средой и отраженной в языке, вербальном и невербальном, «паралингвистическом» по А. Пизу).

Лингвокультурология является стержнем для развития аккультурирующего (само)образования (не обучения!) на основе диалога культур, реализуемого через соположение художественного творчества и реального образа жизни носителей языка/ языков как родного/родных и как осваиваемых и усваиваемых (*не* изучаемых и преподаваемых; в дошкольном возрасте изучение языка как иностранного малоупотребительно, поскольку механизмы познания действительности, отраженной в зеркале иного языка, совпадают с механизмами усвоения родного языка и культуры).

Цель современного образования—овладение языком через культуру, культуроориентированное погружение в язык. Вот что мы понимаем под данными терминами:

- знание и применение норм поведения, свойственных данной нации в различных условиях жизни;
- способы рассуждения и пути построения высказываний/логических выводов;
- способы «прочтения» образного ряда и визуализации своих потребностей и идей;
- этноспецифические способы проявления эмоционального/физического состояния и отношения;
- пути и способы взаимодействия с окружающим миром (социумом и природой);
- система ценностей и убеждений и нормы их реализации.

Отсюда вытекает неизбежность именно лингвосоциокультурного подхода (извлечение культуроведческой информации, свойственной представи-

телям данного социума, из языковых единиц) в неразрывной связи с личностно ориентированным подходом (учет личности воспитанника). Для этого необходимо создание условий, при которых дети знакомятся с другой культурой в ситуациях реального повседневного общения на другом и родном (по выбору воспитанника) языке и ненасильственно интегрируются в новую лингвокультурную среду, преодолевая барьеры аккультурации (языковые, социальные, этнические, культурные). Здесь стоит вспомнить т.н. «естественный подход Крашена-Тэрелла» (Krashen 1980–82; Krashen-Terrell 1983), где овладение языком, усвоение и присвоения языка и культуры противопоставлено его изучению как происходящее в естественной последовательности погружение (устный ввод информации) в среду. При этом оптимально мотивировать к участию в коммуникации на ином языке невербально, используя естественные для возраста воспитанника потребности (например, для дошкольного и младшего школьного возраста: игра, питание, позитивный эмоциональный контакт со старшими, просмотр анимации и др.)—для снижения порога эмоционального фильтра восприятия информации.

Это возможно: через анимационный / художественный фильм (реалистичная виртуальная лингвокультурная среда, с возможностью смены социокомпонентов как точек зрения/ субъективации реальности), онлайн-тандем (виртуализованная реальная лингвокультурная среда с тем же потенциалом социо-мобильности) и привлечение носителей языка как родного (оффлайн- и онлайн-тандемы всех типов, включая взаимодействие педагог-ученик, педагог-группа; образовательная и бытовая лингвосоциокультурная среда—оптимально в единстве).

Мотивация к запуску процесса освоения и усвоения (*не* изучения) языка через культуру (непосредственно, в общении с культурой/ артефактами), создания «синтезированного типа билингвизма» (термин Е. М. Верещагина; объединение условий возникновения естественного и искусственного билингвизма): через создание условий «языкового давления» (термин Э. И. Хаугена, мы бы применили скорее—«культурно-языковое давление», поскольку проявляется оно и также в следовании нормам поведения и традициям нации-носителя языка). Необходимо создать и развивать/ поддерживать непосредственную (бессознательно-интуитивную) связь речи с мышлением на осваиваемом языке («непосредственный билингвизм»; http://www.psyoffice.ru/6-982-neposredstvenyi-bilingvizm.htm); индуктивный подход (от эмоции, осуществления—к осмыслению). Это возможно до 10-тилетнего возраста. После 10-ти лет—«школьный метод» изучения (не освоения и присвоения, а усвоения, изучения языка, когда культура опосредована языком); дедуктивный подход (от осмысления через повторение к реализации в общении); искусственный билингвизм.

Коммуникативная компетенция базируется на социолингвистической и социокультурной компетенции, объединяя нормы языка (вербальные компоненты высказывания) и нормы культуры/традиции и обряды (невербальная составляющая). Именно невербальные компоненты общения указывают на принадлежность индивидуума к той или иной культуре (вкл. макро- и микроуровни). (Преподавание в СССР иностранных языков неносителями было рассчитано на невозможность налаживания межкультурной коммуникации на изученном языке с носителями его как родного, опознавательные признаки «своего» и «чужого» лежат в невербальной сфере—см. анекдоты о русских разведчиках, не владеющих нормами этикета «западного» мира в обращении с чайной ложечкой...). Невербальные компоненты коммуникации (экстралингвистический фактор—от костюма до мимики и жестов, дистанции и др.) несут коммуникативную нагрузку опознавательного признака, начиная со вступления в коммуникацию, ее поддержания и выхода из коммуникации. Конечно, «опознавательные признаки» «работают» только при условии готовности реципиента/участника коммуникации к восприятию невербальных сигналов и их распознаванию/ градации на «верные» и «неверные». Паралингвистика (язык тела, по А. Пизу) составляет до 55 % всей устной смысловой информации. Как готовить к ее этно- и социокультурно-ориентированному (ограниченному?) восприятию? Развивать стратегию восприятия (идентификацию текста в конкретном контексте), стратегию (ре)агирования (вкл. стратегию уклонения и ведения различных фаз коммуникации), стратегию медиации (лингвокультурного посредничества).

Важно при синтезированном и искусственном типах билингвизма, чтобы языки и культуры не воспринимались как «чужие»: оптимально, как «присвоенные»; минимально, как «освоенные», «иные» (ср. уровни МКК—Кудрявцева, Корин, 2013).

Дети—это зеркала с увеличением. Дошкольник и младший школьник обучаются лучше, проходя по «ступенькам» от наблюдения, через неосознанное имитирование к осознанному применению в идентичной/схожей ситуации; чем следуя вербальным и визуальным запретам и указаниям. С 5–6-ти лет подключаются механизмы осознанного соположения проявлений, свойственных первой и второй (родной и неродной, благоприобретенной) культурам и осознанная имитация иного в иных же условиях коммуникации.

Работа с анимационными фильмами, как и использование онлайн- и оффлайн-тандемов, должны быть направлены на развитие образной, эмоциональной, словесно-логической памяти; создание не только активного, но и пассивного и потенциального (догадка о значении слов на основе лексики другого родного языка). Кроме того, благодаря работе с м/ф и х/ф

возможно осуществление (при правильном построении заданий по анализу и интерпретации аудиовизуального материала) перехода ключевых моделей коммуникации внутри ситуаций из оперативной памяти в долговременную (например, построение «линии» задания от «повтори за..» через «дай интерпретацию» (правильно ли себя ведет…, продолжи высказывание…, как бы ты ответил…) к «запомни то, что сейчас было сделано и сказано для…»).

И здесь мы уже переходим в область аккультурации личности учащегося (от усвоения к присвоению компонентов иной культуры как «своей»), включая создание им собственного, близкого к тому же носителя языка как родного, набора «прецедентных текстов», вербальных и невербальных (цитаты, аллюзии и пр.), обусловленного принадлежностью к субкультуре (нормы и ценности возрастной и социальной группы) и существующей в сознании учащегося картины мира (совокупность его знаний о реальной и осознаваемой действительности). «Коммуникативная адаптация—есть свидетельство духовной и моральной адаптации» (Балыхина: 2007, 21). Интеграция такого возможна только на всех уровнях самовыражения/самопрезентации и самоосознания личности; причем уровень лингвистический (речи) является лишь составляющей каждого и «термометром» для всех остальных уровней (психологического/духовно-мыслительного, физиологического, социального/ этносоциального, культурного/этнокультурного, личностного).

Положительными факторами при использовании м/ф и х/ф являются:

- снимается необходимость интерпретации слова/текста при первом предъявлении (в т.ч. в связи с контекстами возможного использования), поскольку она дается аудиовизуально (принцип наглядности и ситуативности);
- расширение вероятностного прогнозирования (в первую очередь, смысловой стороны высказывания) из контекста ситуации общения и наблюдения за невербальными средствами реализации семантики высказывания;
- поддержка механизма осмысления (в т.ч. через поддержку на уровне восприятия, через сокращение за счет визуализации периода узнавания; визуальная поддержка уровня понимания);
- отработка и автоматизация умения догадываться о значении слова/ текста и путях его возможного использования в дальнейшем (с визуальной ситуативной поддержкой)—в позитивном и адекватном специфике возрастного восприятия контексте (анимационный или художественный фильм);
- не описательный, а «действенный» характер подачи информации в кинематографе;

- изначальная внутренняя установка реципиента (учащегося) на «интерес» (во избежание срабатывания эффекта обманутого ожидания необходимо при подборе киноматериала опираться на данные возрастной психологии по адекватному для данного возраста объему и посильности информационного аудиовизуального потока);
- наличие паралингвистических элементов (иногда специально артикулированных средствами кинематографа: крупный план, наезд камеры и пр.) как акустических, так и визуальных.

Основы метода погружения при искусственно создаваемой лингвосоциокультурной среде:

- основной упор на аудирование и говорение (3–5 лет) с постепенным введением чтения и письма (печатания, реже—прописи) (5–6 лет); важность коммуникативной направленности, речевой практики (целью является формирование вторичной языковой личности или, точнее, для дошкольников при последовательном погружении в лингвосоциокультурную среду—би-/интернациональной личности);
- аутентичность среды на всех уровнях (вербальном и невербальном) (вкл. аутентичность аудио- и видеоряда, оформления помещения, костюма и пр.);
- учет родного/ родных языка/языков и культуры учащихся;
- учет свойственных возрасту занятий, интересов и типов деятельности: опора на игру (ролевые игры), причем ведущая роль переходит от педагога к воспитанникам и обратно (педагог следует естественным занятиям детей и «включается» в них, чтобы «повести за собой»; оптимальное включение—после обращения самих детей, «подготовленного» приглашения; позднее—взаимная постановка задач детьми друг другу);
- выход на осознание воспитанниками не только различий родных/ родного и неродного языков и культур, но и их сходства, значения языковых явлений и проявлений традиций в речи;
- важна опора на уже освоенные и осознанные явления родного языка для изучения нового (другого родного/неродного).

При наличии в окружении ребенка носителя языка и культуры как родных оптимально использование тандем-метода в режиме реального времени (70 %, вкл. игры, чтение вслух, озвучивание бытовых действий—проговаривание «сопровождающее/параллельное», «возвратное/регрессивное» и «опережающее/ прогрессивное»—термины наши, Е. К.; оптимально—со взрослыми носителями и с ровесниками) и просмотр анимации или, позднее, интерактивные игры с созданием аутентичной среды взросления ребенка-носителя изучаемого языка как родного (до 30 %) из 100 % времени погружения в иной лингвокультурный контекст, нежели контекст окру-

жения. О соотношении изучаемого (другого родного/неродного) и родного языков (подробнее см.: Кудрявцева, Волкова, 2013а).

Если носитель языка как родного доступен лишь в онлайн-режиме (онлайн-тандем; оптимально—с ровесником или представителем поколения «бабушек»), то процентуальное соотношение внутри создаваемой искусственной лингвокультурной среды соответственно изменяется: ок. 30 %—на общение с виртуализованным (по скайпу, в режиме телемоста и т. п.) носителем изучаемого ребенком языка как родного; ок. 40 %—на общение с педагогом (носителем изучаемого языка как иностранного); ок. 30 %—на восприятие медиального источника. При этом онлайн-тандем может быть как групповым (по принципу «1 носитель—n воспитанников»—например, интервью или работа с текстом, начиная с прочтения носителем и вопросов к ребятам; так и индивидуальным или группа на группу—с ровесниками). (Варианты тандема и пр. см.: Кудрявцева, Волкова, 2013 б).

Если носитель не доступен ни в режиме реального времени, ни онлайн, то рекомендуется вывозить детей в страну изучаемого языка (*не* в иную местность, с носителями данного языка как иностранного—по перечисленным в начале данной статьи причинам). А в течение года распределять время погружения в искусственно созданнную лингвокультурную среду за счет использования аутентичных игр, видео- и аудиометериалов, созданных в стране и носителями изучаемого языка (70 %) при направляющей и организующей поддержке (30 %) профессионального педагога, носителя данного языка как иностранного, учитывающего возрастную специфику воспитанников.

Литература

1. *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 186 с.
2. *Верещагин Е .М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 1969. 160 с.
3. *Кудрявцева Е. Л.* История и культура России на экранах мира.//Сборник материалов II международной научно-практической конференции «Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития», 15–16 февраля 2013 год, г. Москва, Россия / Сост. А. С. Сиденко. Ред.: А. С. Сиденко, Е. А. Сиденко. М.: АПКиППРО, 2013. С. 29-31.
4. (а) *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.* Обучение русскому языку в билингвальной среде: метод. рек./ Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова, Е. А. Якимович; Центр современных образовательных технологий. М.: ЦСОТ, 2013. 58 с. (в печати).
5. (б) *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.* Использование онлайн-тандема для изучения иностранного языка и сохранения родных языков у естественных билингвов: Методические основания интегрированного неформального обучения.—М.: Мозаика-Синтез, 2013 (в печати).

6. *Кудрявцева Е.Л., Корин И.В.* Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции// РЯЗР № 3. 2013. С. 14–25.
7. *Кудрявцева-Хеншель Е.* Использование тандема (индивидуального и группового) для сохранения родного языка у естественных билингвов.// Непрерывное образование: вызовы, компетенции, гибкость и последствия для образовательных структур. Международная научно-практическая конференция. Материалы конференции.—Москва: Общественная палата Российской Федерации, 2012. С.154–166.
8. *Пиз А.* Язык телодвижений. М.: Эксмо, 2011
9. *Haugen E.* Language Contact // Reports for the Eighth International Congress of Linguists. Oslo, 1957. P. 253–261.
10. *Krashen, S.* (1980). The input hypothesis.//J. Alatis (Ed.). Current Issues in Bilingual Education. Washington, DC.: Georgetown University Press.
11. *Krashen, S.* (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
12. *Krashen, S.* (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
13. *Krashen, S. & Terrell. T.* (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.
14. *Weinreich U.* Languages in Contact. The Hague, 1963 (2d ed.).

А. Н. Романова

Роль уроков подготовки к написанию сочинения на основе восприятия музыки в реализации ФГОС

Перед предметом «Русский язык» всегда стояла непростая задача—научить грамоте. Однако задачей учителя-словесника было не только формирование навыков грамотного письма, но и навыков качественной устной речи. Одним из видов работ, позволяющих развивать грамотность в широком смысле слова, является сочинение. В частности, хотелось бы остановиться на сочинении на основе восприятия музыки.

Согласно ФГОС, результаты изучения русского языка должны, во-первых, отражать совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми; во-вторых, использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка; а также обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объёма используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения; кроме того, овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретение опыта их использования в речевой практике при

создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию.

Всех вышеуказанных результатов можно добиться с помощью сочинения на основе восприятия музыки, поскольку, как и любое другое сочинение, данный вид письменной работы позволяет закреплять навык грамотного письма, формировать умение создавать развернутые высказывания, раскрывать творческий потенциал учащихся. Однако неоспоримым достоинством данного вида сочинения является следующее: оно формирует и развивает культурологическую компетенцию, что немаловажно, ведь личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать в том числе и формирование целостного мировоззрения, учитывающего культурное и духовное многообразие современного мира. Ведь работая с данным видом сочинения, ребята не только развивают фантазию, речь, но и знакомятся с шедеврами мировой классики, приобщаются к мировой культуре.

К сожалению, не все дети слушают классику, поэтому привить к ней вкус, заинтересовать учеников классикой можно тоже через собственные работы детей. Порой для того, чтобы полюбить мелодию, необходимо просто попытаться понять автора, прислушаться к себе, чувствам и ощущениям, возникающим под ту или иную композицию. Иногда и сама музыка становится своего рода толчком для написания сочинения. Еще В. А. Сухомлинский писал: «Музыка—воображение—фантазия—сказка—творчество—такова дорожка, идя по которой ребёнок развивает свои духовные силы. Музыкальная мелодия пробуждает у детей яркие представления. Они ни с чем не сравнимое средство воспитания творческих сил разума» [2: 156].

Г. Б. Вершинина отмечает: «Этот непростой мир с его улыбками, слезами, гримасами, с его красотами, тайнами, обыденностью, воплощенный в звучащих художественных образах, пробуждает фантазию детей, помогает им осознать своё место в этом мире и вызывает желание выразить музыкальные впечатления, поделиться своими чувствами и мыслями» [1:3]. Следовательно, подобный вид сочинения помогает развить у обучающихся и социальную самоидентификацию.

Личностным результатом освоения основной образовательной программы является и степень сформированности коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, творческой и других видов деятельности. В связи с этим необходимо формировать у учащихся умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения результатов. Поэтому логичным, на наш взгляд, стало бы использование групповых форм работы на этапе подготовки к написанию сочинения. Например, перед первичным про-

слушиванием композиции можно предложить детям задание отгадать, какую музыку они услышат, попытаться дать ей характеристику, описать ее, что в дальнейшем (после первичного прослушивания) поможет определить характер музыки и, возможно, расширит словарный запас некоторых учащихся. Еще одним групповым заданием может стать редактирование (обсуждение) вариантов вступления/заключения сочинения, а также обсуждение примеров сочинений (тогда на группы можно раздать несколько вариантов работ и предложить выбрать самую удачную/неудачную работы с обоснованием после обсуждения в группе).

Орфографическую подготовку можно осуществить в варианте осложненного списывания с взаимопроверкой и взаимооценкой или в варианте диктанта с взаимопроверкой. Пунктуационная подготовка также может проходить в группах.

Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что несмотря на малую известность (относительно других видов сочинения), разработку в методике преподавания русского языка, сочинение на основе восприятия музыки позволяет реализовывать положения ФГОС ничуть не меньше других видов сочинения.

Литература

1. *Вершинина Г. Б.* «…Вольна о музыке глаголить»: (Музыка на уроках развития речи): Пособие для учителя. М.: Новая школа, 1996.
2. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям // Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М., 1979. Т1.

Э. А. Супатаева

Оценивание на занятиях по русскому языку студентов неязыковых вузов

В научной и методической литературе оценивание характеризуется как формализованное или субъективное (экспертное) определение отношения к сущности и значимости чего-либо, а оценка—как интегральный (суммарный) результат оценивания, который может быть получен опытным путем и выражает в принятой условной или словесной форме отношение к объекту, заключение о его значимости и соответствия установленным требованиям.

Различают количественное и качественное оценивание. Количественное (формализованное) оценивание связано с усилением в этом процессе роли формальной логики и математических методов. Для него характерны определенная регламентация, объективизация процедуры оценивания, стандартизация условий, минимизация вмешательства учителя в процесс оценки, надежность и валидность.

Одним из важных видов формализованного оценивания результатов обучения являются педагогические измерения, которые проводятся с использованием педагогических тестов.

Одним из перспективных направлений в совершенствовании методов оценивания является использование возможностей тестовой методики.

В последние годы в систему образования интенсивно внедряется тестовая методика, нацеленная на обеспечение объективности оценки уровня подготовленности испытуемых.

Первые научные труды по теории тестов появилась в начале XX века, на стыке психологии, социологии, педагогики и других так называемых поведенческих наук (Behavioral Sciences). Зарубежные психологи называют эту науку психометрикой (Psychometrika), а педагоги—педагогическим измерением (Educational measurement). Поскольку общего названия на русском языке пока нет, Аванесов В. С. называет эту науку тестологией, которая может быть педагогической, психологической или социологической, в зависимости от того, где применяется и развивается. Интерпретация названия «тестология» проста и прозрачна: наука о тестах.

Разработка тестов по языку была сосредоточена в США и Великобритании. Первый тест по иностранному языку составил Б. Вуд в 1925 г. Его тесты использовались для проведения выпускных экзаменов в нью-йоркских школах и имели в своей структуре задания на выбор ответа по лексике, грамматике и чтению на французском и испанском языках. В 1929 г. американский психолог В. Хенмон изучил некоторые вопросы технологии составления тестовых заданий тестов успешности. Он разработал тесты для проверки знаний лексики, грамматики, фонетики; умений понимать прочитанное на уровне предложений и абзацев, умений перевода, аудирования, говорения, умения писать сочинения. В. Хенмон разработал также комплексный тест по иностранному языку, который состоял из ряда разделов—субтестов, аналогичных вышеупомянутым изолированным тестам.

Фундаментальным трудом по вопросам тестирования считается монография американского лингвиста, методиста и тестолога Р. Ладо Language testing (1961), который, основываясь на тесном взаимодействии обучения и контроля, предложил включить в тест те элементы, которые являются трудными для обучаемых. Р. Ладо считал, что знание этих трудностей и умение преодолевать их дает возможность более качественно изучить язык. Отрицательным моментом его работы было то, что лишь знание дискретных языковых единиц не является целью обучения иностранным языкам, главное—умение использовать их в процессе общения на данном иностранном языке.

Разработка проблемы языкового тестирования прошла несколько этапов. Выделяют переводной, или донаучный, этап, который отождествляется

с различными испытаниями в школах писцов Древнего Вавилона и жрецов Древнего Египта; психометрико-структуралистический этап становления тестов под знаком научности (педагогические тесты), который датируется началом XX в. и продолжается до 70-х гг. В 70-е гг. XX в. начинается психолингвистический, а затем, в 90-х гг., коммуникативный этап тестового контроля в обучении иностранным языкам.

В ходе второго и третьего этапов разработки языкового тестирования развивались дискретный и интегративный подходы к тестированию. Дискретный подход отличался от интегративного тем, что при дискретном тестировании проверялось лишь усвоение языкового материала, что не представляло особых трудностей для обработки результатов теста, тогда как в интегративных тестах проверялись различные умения использования языкового материала. Видами интегративных тестов являются клоуз-тест (тест на заполнение пропусков в тексте) и диктант, свидетельствующие лишь об уровне сформированности лингвистической компетенции обучаемых.

Период коммуникативного тестирования связан с разработкой проблемы коммуникативной компетенции. Толчком к пересмотру языкового тестирования послужило развитие модели коммуникативной компетенции, включающей 6 уровней владения иностранным языком, предложенной Советом Европы. Исходя из основной цели обучения иностранным языкам—формирование коммуникативной компетенции, в качестве объектов тестирования стали выделять практические умения. Коммуникативный тест призван выявить степень сформированности коммуникативных умений, т. е. способности тестируемого решать экстралингвистические (практические) задачи вербальными средствами.

В настоящее время заданные Советом Европы уровни владения иностранным языком служат ориентиром для коммуникативных тестов во многих странах. Так, во Франции коммуникативные тесты используются для решения проблем, связанных с экзаменами и выдачей сертификатов и дипломов, таких, как TCF, DALF, DELF [1]. Тесты по английскому языку: TOEFL (Test of English as a Foreign Language), Мичиганский тест (Michigan Test of English Language Proficiency) в США; EPTB (English Proficiency Test Battery), ELBA (English Language Battery) в Англии и другие [2].

Актуальность проблем языкового тестирования в области обучения русскому языку как иностранному в России была осознана только в 90-е годы. Так, в 1994 году разработан первый стандартизованный тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России, в 1996 году—тесты по русскому языку как иностранному для делового общения.

В 1997 году была введена в действие российская государственная система сертификационного тестирования по русскому языку как иностранно-

му. Были разработаны государственные образовательные стандарты, включающие четыре сертификационных уровня подготовки:

- иностранных студентов на подготовительных факультетах;
- иностранных бакалавров-нефилологов;
- иностранных бакалавров-филологов;
- иностранных магистров-филологов.

В соответствии с требованиями каждого уровня были составлены стандартизованные тесты, предназначенные для проверки умений и навыков учащихся в области аудирования, говорения, чтения и письма, а также грамматики и лексики

В настоящее время в России разрабатываются учебные программы для разных уровней владения русским языком и создаются комплексы учебных пособий для подготовки к тестированию.

В Кыргызстане до 90-х годов не были предприняты конкретные шаги по внедрению достижений педагогического измерения в систему образования. Широкая экспериментальная работа по организации измерения была начата с обретением независимости республики, широким внедрением компьютерной технологии в учебный процесс школ и вузов. В 1991 году в Иссык-Кульском государственном университете и в Кыргызской аграрной академии в порядке эксперимента был проведен вступительный экзамен в форме компьютерного тестирования. Эксперимент дал положительный результат, итоги которого были обсуждены и одобрены на коллегии министерства образования.

Своеобразный опыт создания программы компьютерного тестирования накоплен в Международном университете Кыргызстана под руководством члена-корреспондента НАН КР профессора П.С. Панкова. Для того, чтобы эффективно сочетать индивидуальные формы работы с коллективными, преподаватели предлагают студентам создать свои программы для тестирования уровня знаний и умений обучаемых. Тем самым накапливается банк тестовых программ. Создан и успешно применяется в обучении программный комплекс UNIQTEST, использующий программу для случайного формирования тестовых заданий.

В 1993 году был создан Национальный центр тестирования (НЦТ), который проводит исследования по различным вопросам проведения тестирования, разработки информационно-методических рекомендаций, совершенствования технологии тестирования.

Для обеспечения объективного отбора необходимо было создание независимой профессиональной тестовой организации, способной обеспечить высокое качество тестирования, основанного на последних мировых достижениях тестологии и психометрии и способной обеспечить честность и прозрачность всего процесса тестирования. Создание и развитие такой

организации в Кыргызстане и было конечной целью Проекта. Исполнение Проекта было поручено Американским советам по международному образованию (АКСЕЛС) как организации, имеющей огромный опыт в проведении тестирования в Кыргызстане.

В марте 2004 года была создана и зарегистрирована в Министерстве юстиции согласно законодательству КР неправительственная некоммерческая организация «Центр оценки в образовании и методов обучения» (ЦООМО), учредителем которой стали Американские советы по международному образованию АКСЕЛС.

Общереспубликанский тест (ОРТ) выполнен в формате вопросов с множественными вариантами ответов, только один из которых является верным.

Он состоит из трех частей:

- математической;
- словесно-логической;
- практической грамматики родного языка.

При этом тесты предлагаются абитуриентам на трех языках по выбору: кыргызском, русском и узбекском в зависимости от того, на каком языке тестируемый может наиболее успешно проявить себя.

Общереспубликанский тест создается по очень строгим законам тестирования и психометрии, проходит многократное рецензирование и оценку. Каждый вопрос теста проходит апробацию на большой выборке и только вопросы, которые имеют безупречную статистику, могут быть включены в общереспубликанский тест.

Цель Общереспубликанского тестирования—выявить наиболее способных к дальнейшему обучению абитуриентов.

Как известно, среди методических тестов различают стандартизованные и нестандартизованные тесты.

Стандартизованные тесты обычно составляются большой группой специалистов, которые тщательно отбирают материал для контроля. Они несколько раз экспериментально проверяются, редактируются и лишь после этого рекомендуются для массового использования, например Общереспубликанский тест.

Нестандартизованные (преподавательские) тесты, как правило, составляют 1–2 преподавателя для контроля успеваемости своих учащихся. При этом проверяется усвоение небольших фрагментов учебного материала. Экспериментальная проверка таких тестов обычно проводится только один раз. Достоинства преподавательских тестов: гибкость, способность быстро реагировать на все изменения содержания обучения и учитывать индивидуальные особенности учащихся. Их недостаток в том, что они не могут быть перенесены на все системы обучения.

На занятиях многие преподаватели Кыргызстана используют нестандартизованные (преподавательские) тесты для контроля успеваемости учащихся.

Место русского языка в высших учебных заведениях республики, в частности, неязыковых специальностей, определяется тем, что он является не предметом, а языком практического изучения. Таким образом, роль русского языка определяется тем обстоятельством, что представляет собой средство доступа к тем научно-образовательным ресурсам, которые аккумулированы на русском языке.

К сожалению, количество часов «Практический курс русского языка» по учебной программе составляют всего лишь 36 часов в семестр. И ведется он только на первых курсах.

Одной из главных тем занятий «Практического курса русского языка в национальных группах неязыковых вузов» является изучение официально-делового стиля.

Целью занятий по официально-деловому стилю является формирование и развитие у студентов навыков и умений письменной деловой речи, оформление деловых бумаг.

Студенты знакомятся с языковыми особенностями служебных документов: редким, в сравнении с другими стилями речи, сужением диапазона используемых речевых средств; высокой степенью повторяемости (частотности) отдельных языковых форм; определенным набором речевых штампов; стандартной формой изложения.

Задания рассчитаны на постепенное овладение необходимыми навыками составления того или иного служебного документа. Студенты знакомятся с образцами служебных документов.

Как известно, существует около 60 видов управленческих документов. Служебные документы по функциональному значению подразделяются на следующие виды: личные (заявление, доверенность, автобиография, объяснительная записка); директивные и распорядительные (указ, приказ, распоряжение); административно-организационные (контракт, договор); информационно-справочная (справка, докладная записка); деловые письма (письмо-просьба, письмо-предложение, письмо-ответ, сопроводительное письмо, гарантийное письмо, письмо-запрос и т. д.); финансовые и учетные документы (ведомость, счет-фактура, наряд, лицевой счет, расписание).

Рассмотрим, какие тестовые задания можно использовать на занятиях по русскому языку по теме: «Личные документы».

- задания с выбором одного правильного ответа; обвести кружком номер правильного ответа»:

«Служебные документы по функциональному значению подразделяются на несколько видов. К личным документам относятся:

1. заявление, доверенность, автобиография, объяснительная записка.
2. ведомость, счёт-фактура, лицевой счет, расписание».

Ответ: 1.

- задания с выбором нескольких правильных ответов; обвести кружком номера всех правильных ответов».

«К личным документам относятся:

1. автобиография;
2. протокол;
3 резюме;
4. объяснительная записка;
5. гарантийное письмо;
6. письмо-просьба;
7. доверенность;
8. указ;
9. контракт;
10. заявление».

Ответ: 1,4,7,10.

- задания открытой формы; нужно дописать ответ:

«Заявление—документ, … о чём-либо (просьбу)

1. содержащий социально значимые сведения из жизни автора (автобиография)
2. дающий кому-либо право действовать от имени лица, его выдавшего (доверенность)».

Ответ: 1.

- задания на установление правильной последовательности; нужно установить правильную последовательность».

«Структура текста составления автобиографии:

1. фамилия, имя, отчество;
2. сведения об образовании;
3. сведения о составе семьи;
4. время и место рождения;
5. сведения о трудовой деятельности».

Ответ: 1, 4, 2, 5, 2.

«Резюме составляется по следующей форме:

1. цель написания резюме, т.е. должность, которую хочет получить соискатель;
2. фамилия, имя, отчество; адрес и телефон (домашний и служебный);
3. профессиональные навыки (знание иностранного языка, владение компьютером и др.);
4. опыт работы (где и кем работал, также в обратном хронологическом порядке);
5. образование (перечисление идет в обратном хронологическом порядке);

6. личные качества
7. личные данные: гражданство; дата и место рождения; семейное положение; сведения о детях;
8. дата составления;
9. увлечения».

Ответ: 2, 7, 1, 5, 4, 3, 6, 9, 8.

Литература

1. *Калдыбаев С. К.* Педагогические измерения: становление и развитие. Монография. Бишкек, 2008.
2. *Красин А. Б.* Русский язык как ресурс кыргызской государственности // Русское слово в Кыргызстане № 3. 2011. С.14–19.
3. *Воронцова Ю. А.* Русский язык для юристов (Практический курс): учебное пособие для курсантов и слушателей вузов МВД России / Ю. А. Воронцова, Е. Ю. Хорошко. Белгород, 2008.

Ю.А. Якутова

Организационно-методическое обеспечение дистанционного обучения

Дистанционное обучение—новое направление организации современного образовательного процесса. Дистанционное обучение мы понимаем как взаимодействие преподавателя и учащихся на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Данная форма организации учебного процесса зародилась в Европе в конце XVIII века: с появлением регулярной и доступной почтовой связи возникло «корреспондентское обучение». Учащиеся по почте получали учебные материалы, переписывались с педагогами и сдавали экзамены доверенному лицу или отчитывались в виде научной работы. В России данная форма обучения появилась в конце XIX века.

В настоящее время дистанционное обучение активно функционирует при ведущих высших учебных заведениях нашей страны. Практика его введения в учреждениях общего и дополнительного образования обусловлена необходимостью расширения знаний по изучаемым темам талантливыми учащимися и восполнения пропущенного материала отстающими школьниками [1: 34].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна обеспечивать дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе—в рамках дистанционного

образования. Основной характеристикой дистанционного обучения является акцент на самостоятельную работу учащихся с учебным материалом.

Технология дистанционного обучения основана на применении в учебном процессе различных видов учебно-методической литературы—печатных материалов, электронных учебных пособий, аудио- и видеопродукции, а также возможностей видеоконференции (вебинар, видеолекция).

Электронные материалы, необходимые для организации дистанционного обучения, могут включать в зависимости от специфики дисциплины:

- электронную версию учебно-методического комплекса;
- электронные учебники и учебные пособия по дисциплине или отдельным ее разделам, включающие подсистему тестирования;
- виртуальный лабораторный практикум с программным обеспечением моделирования экспериментов, если дисциплина предусматривает цикл лабораторных работ;
- тестовые системы для контроля знаний, имеющие возможности тренинга с рекомендациями и отсылками к литературным источникам, другим информационным ресурсам;
- дополнительное программное обеспечение (мультимедийные курсы, электронные справочники, электронные версии основной и дополнительной учебной литературы, обучающие компьютерные программы, деловые игры и др.).

Литература

1. *Романов А. Н.* Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования/А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. М.: Юнити-Дана,2000. 303 с.
2. *Телеева Е. В.* Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие. Шадринск: Изд-во Шадрин.пед. инст., 2009. 116 с.

А.Г.Ажина

Красота русского слова
(в художественной мастерской поэтессы-землячки М. Н. Зинкевич)

Ты—мои лебединые крылья,
Моя радость, дыханье моё.

«Русский язык», М. Зинкевич

Белый Ключ. Так зовут деревеньку,
Где лежит моей жизни исток.
Потому мое сердце частенько
Так рвалось к ней сюда, на восток.

Здесь ромашковый запах ночлега
Опьяняет, как в детстве, меня.
Мне до боли знаком скрип телеги,
Тихий топот и ржанье коня.

Это стихи замечательной поэтессы Марии Николаевны Зинкевич-Шоржиной—уроженки села Мордовский Белый Ключ Вешкаймского района. Её жизнь—это потери и победы, испытания и преодоление, преданность любимой работе и поэтическому призванию.

По происхождению мордовка, в совершенстве владеющая родным языком, поэтесса в своем творчестве отдает предпочтение русскому языку, по её словам, красивому, образному, мелодичному:

Я мордовка. В мордовском селе родилась,
Но с тобой у меня неразрывная связь.
Плавно льющийся русский язык
С детских лет в мою душу проник
Как бесценный, чарующий дар.
Ты мне нужен, как пчёлке нектар…

«Русский язык»

Прекрасное владение русским словом делает творчество Зинкевич близким и понятным чтецам и слушателям. Выразительность ее стихов способствует передаче тонких оттенков чувств лирической героини. Образность,

метафоричность—неотъемлемые качества ее произведений. Звуковые повторы придают завораживающую музыкальность лирике. Все эти качества и свойства ее стихотворений прослеживаются в поэтическом сборнике «Опаленные крылья», презентация которого предлагается в данной статье.

Поэтическим памятником селу Мордовский Белый Ключ стал сборник стихов нашей поэтессы-землячки. Свое творчество она посвятила односельчанам, подругам, природе родного края, своему детству, опалённому войной, ветеранам Великой Отечественной, родному селу—месту, «дороже которого нет на свете». В 1999 году в Вильнюсе, где сейчас проживает Мария Николаевна, была опубликована первая книга поэтессы «Опаленные крылья». Столь яркое, метафорическое название книги она объясняет в словах: «Война—это самая трагическая страница в моей жизни, она принесла столько мук, страданий, боли всему человечеству и конкретно каждой семье. Война не дала сбыться мечтам, надеждам, опалила крылья каждого человека».

Жизнь и судьба поэтессы—в каждой строчке ярких, замечательных стихов.

Когда началась война, ей было всего 6 лет, младшей сестре—4 года. Отца, Николая Михайловича, забрали на фронт с самых первых дней войны, через несколько месяцев семья Шоржиных получила похоронку. Болью отозвалось эта трагедия в детской душе. Позже об этом горестном событии она расскажет в стихотворении «Похоронка», ярко передав горечь утраты, такую знакомую тысячам людей.

Это стихотворение-реквием. Торжественно-трагическая лексика стиха, краткость и четкость фраз позволяют читателю проникнуться чувством горечи и безысходности. Драматически жестко звучат слова. Героиня едва сдерживает слёзы.

Лежит извещенье. Надорван изгиб.
Как пули, два слова: «Геройски погиб»,—
Как пули два слова и в сердце моём
Лежат неизменно и ночью, и днём.

«Похоронка»

Мама Марии Николаевны стала вдовой в 27 лет с тремя малолетними детьми на руках. Образ страдающей матери изображен во многих стихах Зинкевич. Передать трагедию молодой вдовы поэтессе помогает обращение к фольклорным традициям, образам русской народной речи. Эти мотивы звучат в стихах многих русских поэтов: Пушкина, Твардовского, Есенина, Ахматовой, Цветаевой. Народнопоэтическая лексика, фольклорные образы придают стиху песенность, музыкальность, лиричность и проникновенность. Так может писать истинно народный поэт.

Расцвела калина в вековом бору.
Я стою осинкой тонкой на юру,
Хлещут меня ливни, ветер бьет в лицо.
Выйду сиротинкой на свое крыльцо.

Выйду в рожь густую, волю дам слезам.
Где найти от горя для души бальзам?
Не вернется суженый из огня войны,
Светлые денечки мне как ночь темны…

Стихотворение-плач отражает судьбу лирической героини, здесь отразилась судьба всего народа.

Не менее ярким в творчестве Марии Николаевны стал образ детства, «опаленного войной». Шестилетней Маше легла на хрупкие детские плечи обязанность нянчиться с братиком и сестренкой, потому что матери целый день приходилось работать в колхозе—как и все сельчане, ковала победу в тылу. Стихотворение «Прополка» является прекрасным примером трудолюбия, терпения, мужества для подрастающего поколения.

Разговорный стиль, используемый поэтессой, делает стихотворение близким и доступным всем. По-детски просто, по-взрослому сурово звучат строки:

Я в детстве, взяв картошки, соли
Да хлеба черного ломоть,
Ходила с женщинами в поле
Хлеба зеленые полоть.

С утра кусала мошкара,
И стыли ноги от росы,
А позже лютая жара
Кусала больно нам носы…

Читаешь стихи М. Н. Зинкевич о войне и слышишь в них: «Давайте, люди, никогда о прошлом не забудем!» Не забудем о том, что война—это смерть, страдания, кровь, ужас, изломанные судьбы. Стихи Марии Николаевны—пример стойкости, мужества, желания бороться и противостоять трудностям, верить в счастье. Жизненные испытания не смогли сломить в героине умение ценить жизнь, радоваться каждому дню. Эти мысли звучат в философских стихах:

Не сбылось моих желаний много,
Много было горестных утрат.

Все равно, как прежде, средь дороги
Говорю, что жизнь—бесценный клад.

Воспринимать жизнь как «бесценный клад» помогает героине красота родной природы. Пейзажная лирика—это лучшая страница творчества М. Н. Зинкевич. Есенинские традиции одушевления образов окружающего мира звучат во многих стихах поэтессы:

«Играет тёплый ветерок // Листвою вяза-великана…»;

«В бору вековом синекрылое эхо // Да с песнями птицы встречают меня…»;

«Предзакатный румянец играет // На стволах серебристых берёз.// Подвенечное платье снимает // Вишня юная, полная грёз…»;

«Лёг на землю вечер голубой, // Зажигает звезды не спеша. // Май ласкает нежною рукой // Волны речки, листья камыша…»;

«Подсолнух свои длинные ресницы // Навстречу солнцу, улыбаясь, распахнул…».

Увидеть красоту родной природы и так мастерски ее передать может только человек, чувствующий с ней «самую кровную связь».

Может быть, слишком смело ставить стихи Зинкевич на один уровень со стихами таких поэтов, как Есенин, Рубцов, Твардовский, но это сопоставление лишний раз доказывает, что поэт-деревенщик, поэт-крестьянин не может мыслить свою жизнь без природы, родной земли, красоты ее лесов, полей, просторов. А если тебе дан дар слова, то ты не можешь не воспеть в стихах эту красоту чудесным поэтическим русским словом! Сравним:

Бегу босоногой сквозь шум непогоды,
В объятья дождя припадаю, смеясь,
Сливаюсь с волнующим буйством природы—
С водою, землею и небом сродняясь.

М. Зинкевич, «Дождь»

и

С каждой избою и тучею,
С громом, готовым упасть
Чувствую самую жгучую
Самую смертную связь.

Н. Рубцов, «Тихая моя родина»

Еще одно сопоставление:

Любуясь морозною далью небес,
Вхожу в околдованный стужею лес.
Стоит он, как будто седой исполин,
А в радугах солнце смеется над ним.

В нем белобородые сосны кряхтят.
От старости, видно, их кости болят

М. Зинкевич,
«Любуясь морозною далью небес…»

и

Заколдован невидимкой,
Дремлет лес под сказку сна,
Словно белою косынкой,
Подвязалася сосна.
Понагнулась, как старушка,
Оперлася на клюку…

С. Есенин, «Пороша»

Зинкевич, как и Есенин, использует многообразные возможности художественного слова. Поэтическому языку и стилю поэтессы свойственно переносное значение слова, густое насыщение стихов эпитетами, сравнениями, олицетворениями, метафорами, звукописью.

Олицетворение: «Лес стоит, замирая от счастья,
От избытка своей красоты…»
Сравнение: «Как юные девушки, стройные елки,
Стоят, распушив шелковистые челки…»
Звукопись: «Мчатся тройки размашистой рысью,
Бубенцами задорно звеня…»

В своем творчестве Мария Николаевна Зинкевич продолжает традиции поэтов-деревенщиков С. Есенина, А. Твардовского Н. Благова, которые сумели в своих произведениях отразить судьбу народа, его боль и трагедию, его надежду и веру, его умение противостоять суровым испытаниям, его способности одушевлять мир природы, видеть и ценить красоту окружающего. Все это можно выразить благодаря великому и могучему, образному и яркому, богатому и красочному русскому языку:

Став желанной волнующей былью,
Украшаешь мое бытие.
Ты мои лебединые крылья,
Моя радость, дыханье мое.

«Русский язык»

Г. Т. Гарипова

Функционирование русскоязычной литературы в современном узбекском литературном процессе

В современной культурологической ситуации процесс развития узбекской литературы сопровождается интенсификацией двух взаимосвязанных процессов—вхождения узбекской литературы на правах самостоятельной полноправной межлитературной общности в мировое художественное поле и «растворения» новейших мировых литературных тенденций и традиций в национальной художественной системе. К сожалению, ослабление переводческой деятельности, особенно произведений с узбекского языка на другие языки мира, тормозит этот процесс. Но живой литературный процесс всегда многоплановее и сложнее, чем мыслится в ситуации «взгляда изнутри».

В этом аспекте довольно интересно наблюдать феномен так называемой русскоязычной литературы Узбекистана, существовавшей всегда в рамках узбекского литературного процесса XX века (вспомним имена С. Бородина, З. Тумановой, Н. Красильникова и т. д.), но сегодня принявшей статус самостоятельной литературной школы. Филологические споры и дискуссии по поводу включения этого явления в «официальные» рамки национального литературного процесса, а также о его роли и месте в системе художественных новаций, продолжаются практически с самого начала манифестации Ферганской и Ташкентской поэтических школ в рамках культурологического проекта «Малый шёлковый путь». В системе художественных традиций данных литературных образований актуализирована сама идея синтеза во всех смыслах—синтеза национальных принадлежностей писателей, языков, культур, ментальностей, синтеза искусств, синтеза направлений и жанров и т. д.

Наиболее ярко и полно эти школы проявили себя в плане поэтического экспериментаторства. Однако презентуемые как «альтернативная литература Узбекистана» (хотя многие писатели уже стали гражданами других государств) представители этих школ реализовывали свое оригинальное мировидение в разных жанрах литературного творчества (рассказы, очерки, эссе, романистика, поэзия), в живописи и в журналистике.

Эстетической визиткой этой литературы стал симбиоз восточной ментальности, русского культурного сознания (зафиксированного в первую очередь через язык) и западноевропейской художественной и философской традиции. С определённой долей условности мы отнесли бы данную художественную систему к неореалистической традиции, балансирующей на грани реализма и модернизма. Причем, если поэтическая система больше тяготеет к модернистской эстетике, то очерково-эссеистические произведения отличаются попытками запечатлеть реалии бытия в каждом всплеске

литературной мысли-образа. Особенно характерно это для Ташкентской школы с попытками её представителей обрести в себе и открыть миру некое метапространство «внутреннего Ташкента» как метафорической идеи «личного мира», охватывающего реалии истории и быта Ташкента-города в призме ностальгирующих воспоминаний и внутреннего ощущения мира и себя в нём через это реальное городское пространство. Так «ташкентцы» создают свой художественный неомиф «родины—города—бытия—Я». Наиболее ярко этот образ воплотился в произведениях Санджара Янышева, Сухбата Афлотуни (Евгений Абдуллаев), Вадима Муратханова.

В Ферганской поэтической школе поиски «внутреннего бытия» осуществлялись не в рамках личностного метафорически созданного образа, а через философское познание в художественном тексте (будь то проза или поэзия) бытийных метаморфоз посредством тонкой стилистической и языковой игры словами и смыслами. Наиболее яркие представители этой школы—Шамшад Абдуллаев, Сабит Мадалиев, Абдулла Хайдар, Вячеслав Ахунов, Ольга Гребенникова и другие—«совпали» в своем духовном и литературном становлении с эпохой 80–90-х годов, когда «вдруг» рушились коренные представления о жизни и литературе и появлялось желание сотворить нечто новое. Однако хлынувший поток долгое время «запрещённой», а теперь «возвращенной» литературы уже нес в себе это «новое старое», ранее неизвестное. Отсюда так явно просвечивает в их текстах увлеченность мировыми традициями XX века, большей частью модернистскими. Исследуя проблему «диалога культур в современном литературном процессе Узбекистана», А. Н. Давшан подчеркивает: «Сращение национальных миров в поэтической авторской картине мира отличает индивидуальный стиль современных прозаиков и поэтов, представляющих русскоязычную литературу Узбекистана» [1: 117].

Сложно сейчас говорить об историческом месте «альтернативной литературы Узбекистана» в реальном национальном художественном процессе сегодняшнего дня в силу целого ряда причин. Но констатировать наличие этого уникального явления, несомненно, необходимо.

Таким образом, живой узбекский художественный процесс начала XXI века представляет из себя многоуровневую, многофункциональную и неоднородную литературную систему с достаточно сложным комплексом тенденций своего развития, со сложившейся логикой «синтетического» эволюционирования.

Следует отметить, что и перед узбекским современным литературоведением стоит сложнейшая задача не только осмыслить с новых исторических и научных реалий ситуацию живого литературного процесса XX века, но и выработать инструментарий анализа для позиции вненаходимости (термин М. Бахтина).

Для отечественного узбекского литературоведения, функционирующего в общем мировом пространстве современной филологической научной парадигмы, задачи разработки категориального аппарата литературного процесса, дефиниции художественного сознания XX века, описания закономерностей, динамики и логики развития литературы также являются прерогативными и научно значимыми. Выработка методологии изучения узбекского литературного процесса XX века, определение принципов исследования национального художественного сознания, периодизация неоднозначного в своем развитии художественного процесса в узбекской литературе, создание новационного категориально-терминологического аппарата, отражающего ключевые аспекты развития национальной литературной системы прошедшего столетия,—все эти концептуальные задачи определяют перспективу развития узбекского литературоведения XXI столетия.

Литература

1. *Давшан А. Н.* Азия в русской литературе XX века. Т.: Mumtozso'z, 2011.

Н. А. Глинкина, Т. Н. Фёдорова

Формирование коммуниативной компетенции в контексте изучения курса «История русской литературы 20-х гг. XX века»

Коммуникативная компетенция принадлежит к разряду общих профессиональных компетенций гуманитарного образования и проявляется в овладении различными формами социокультурного взаимодействия, в умении вырабатывать собственную позицию, отстаивать ее в публичной полемике, соотносить собственные оценки с оценками оппонентов и т. д.

Традиционно ее относят к числу тех универсальных компетенций (наряду с информационной и социально-личностной), которые отражают общий уровень развития не только гуманитария, но и представителя другой сферы деятельности.

Универсализм коммуникативной компетенции проявляется в любом сегменте научного знания, в том числе и в контексте изучения истории русской литературы 20-х гг. XX века, материал которой кажется нам весьма перспективным в плане формирования коммуникативных навыков студентов.

Главный путь формирования данной компетенции видится нам в создании проблемных ситуаций, которыми данный курс изобилует. Одна из них связана с решением вопроса психологической деформации личности в условиях тотального кризиса, проявляющегося на политическом, экономическом, социально-нравственном и личностном уровнях.

Острота указанной проблемы всегда сопровождается возникновением «коммуникативного напряжения», требующего своего разрешения в полемике, немыслимой без четкой системы аргументов как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя. Сформировать ее возможно при наличии контекстных знаний по истории, социологии, политологии, психологии, а также истории культуры, литературы и языка.

Разработка данной проблемы убеждает нас в том, что использовать ее возможно по отношению к разным типам героев, созданных литературой обозначенного периода. К их числу относятся устойчивые образы интеллигента (Е. Замятин, И. Бабель и др..), мещанина (А. Аверченко, М. Зощенко и др.), правдоискателя из народа (М. Шолохов, А. Платонов и др.), преждевременно повзрослевшего ребенка (И. Бабель, А. Платонов, М. Шолохов и др.) и женщины, взятой в самых разных ипостасях—мать, подруга, дочь, сестра, боец, иждивенка и т. д.

Женский образ, как правило, не являлся предметом отдельного разговора ни в школьном, ни в вузовском изучении данного исторического периода, но от этого актуальность его не уменьшается. Наоборот, разработка женского характера сегодня для нас особенно интересна, потому что может быть прочитана одновременно в нескольких коммуникационных пластах: кризис личности в момент слома эпох, деформация сознания и как следствие утрата половой идентичности, вопросы адаптации к новым условиям жизни, преодоление поствоенного синдрома. В этом смысле произведения Б. Лавренева «Сорок первый» и А. Толстого «Гадюка» могут быть названы практически хрестоматийными.

Авторы создают свои произведения в одно десятилетие, на одном историческом материале (революция и гражданская война), на одном типе образа (женщина-боец), с очевидным сходством проблематики. Оба писателя рассматривают примерно одни и те же этапы в жизни героинь, при этом довольно быстро обнаруживаются не только моменты сходства, но и принципиальные отличия.

Главным из них выступает социальное происхождение. Марютка—«рыбачья дочь», Ольга Зотова—купеческая. В начале века это огромная разница, ведущая к разным формам социального и человеческого поведения, но вмешательство революции перепрограммирует их жизненный алгоритм по одному сценарию. Отсюда—обилие сходных черт—так называемых типологических моментов, объясняющих причины деформации психологии женщины в условиях тотального социально-нравственного кризиса.

На художественном уровне это проявляется в системе портретных деталей (глаза), в трансформации художественного пространства и временных форм (мотив необитаемого острова), в сложной семантике заглавий.

Сходство в образах героинь обнаруживается и на уровне построения сюжета. И в «Гадюке», и в «Сорок первом» авторы прибегают к традиционному для русской классической литературы художественному приему: вводится тема роковой любви и вместе с ней создается ряд типичных ситуаций. В самом общем ключе это можно назвать испытанием любовью, а на деле это и рождение личности, и пробуждение женского сексуального начала порой вместе с материнской сущностью; и трудный выбор между долгом и чувством, а также обретение смысла жизни и одновременно его утрата.

Тема роковой любви приобретает трагическое звучание во многом потому, что приходит она к героиням из «вражеского стана», из чужого мира, контакт с которым в условиях дореволюционной жизни был бы невозможен. Гибель возлюбленных становится кульминацией любовной интриги в обоих рассказах. Смерть Говорухи-Отрока происходит вследствие рокового стечения обстоятельств: в лодке—белогвардейцы, в голове у Марютки—приказ Евсюкова, в руках—оружие… На самом же деле мы становимся свидетелями подсознательного отказа от женской программы в пользу мужского поведения. Здесь бы вполне художник мог и поставить точку, но последний абзац текста парадоксально переворачивает ситуацию с ног на голову. Ни о каком осознанном выборе речь не идет, поступок Марютки чисто ситуативный. Жутчайшее описание последнего объятия напоминает мучительный процесс рождения ребенка—в кровавых сгустках через звериный низкий вой. Только ребенок этот—сама Марютка, точнее ее женское «Я».

Смерть Емельянова не вызывает метафизических вопросов. Она наступает в бою, поэтому понятна и естественна. Единственным человеком, кто не принимает этой очевидной логики, становится Ольга, выхватившая из рук смертельно раненого комполка красное знамя. Завуалированная, тщательно скрываемая ото всех женственность не была реализована в полной мере по ряду причин, а теперь подавлялась Зотовой сознательно.

Отметим, что Толстой, в отличие от Лавренева, сосредоточен не только на периодах юности и военной молодости своей героини Ольги Зотовой, ему принадлежит заслуга постановки важной проблемы психологической адаптации человека к условиям мирной жизни. В условиях войны поведение Ольги Вячеславовны строится по мужской матрице, но так же оно строится и в условиях мирной, но враждебной по сути жизни коммуналки: «стерва с взведенным курком», «клеймёная», «демобилизованный солдат».

Невзирая на разную интенсивность художественного времени, финалы произведений удивительно созвучны, что проявляется даже на звуковом уровне: низкий гнетущий вой Марютки сливается со звериным воплем Ольги Зотовой.

Апробация этих положений в контексте изучения данной темы убеждает нас в том, что на протяжении полемики удается не просто создать ком-

муникативную ситуацию, но и добиться ее разрешения через сохранность «коммуникативного напряжения», обеспечивающего внимание и интерес к проблеме психологической деформации личности в кризисные моменты истории.

О. И. Осетрова

Словообразовательный потенциал англицизмов в русскоязычной компьютерно-опосредованной коммуникации

Одной из особенностей словообразовательных процессов русского языка на современном этапе является их интенсивность и гибкость в отношении иноязычных слов, в частности, при адаптации англо-американизмов компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК). Рассмотрим некоторые аспекты словообразовательной активности данного слоя лексики.

Известно, что «словообразовательные возможности иноязычных слов изначально неодинаковы» [2: 420], и выделяются две группы факторов, от которых зависят порождающие способности заимствуемых лексических единиц: структурные и семантические, причем большинство исследователей подчеркивает значение именно последней группы, поскольку «при необходимости обозначить нечто с помощью словообразовательных дериватов язык преодолевает структурные ограничения» [3: 259]. Не последнюю роль в формировании словообразовательных возможностей осваиваемой лексики играет ее актуальность. Е. В. Маринова особенно подчеркивает роль в словообразовательных процессах так называемых *актуальных неологизмов*, то есть новых иноязычных слов, «которые означают заимствованные из чужой действительности и ставшие актуальными в нашей действительности реалии, понятия» [2: 426]. Они, как правило, безэквивалентны, легко осваиваются языком-реципиентом, частотны, быстро проникают в общую лексику с периферии языка, и, за счет своей высокой востребованности, отличаются высоким словообразовательным потенциалом. Глобализация породила множество лексических единиц, отвечающих этому описанию, однако всё сказанное прежде всего относится к лексике КОК как целому пласту англицизмов, ворвавшемуся в русский язык и подчинившемуся всем его требованиям, от смены графического облика до активного участия в словообразовательных процессах в качестве производящей базы.

Можно говорить о нескольких группах иноязычных слов в составе лексики КОК, исходя из генетического принципа: это собственно компьютерные термины (например, *веб*, *РТФМ*, *ави-файл*, *кликать* и под.), общетехническая терминология (например, *инструмент*, *слайд*, *плата*, *порт*, *буфер*, *трафик* и под.) и слова общей лексики (например, *архив*, *адрес*, *виртуальный*, *администратор* и под.), в отношении которых осуществляется перенос по

сходству. Первая группа входит в сферу интересов неологии как национальных языков, так и английского как языка-источника, поскольку, по причине недавнего возникновения самого понятия «цифровые технологии», состоит исключительно из новообразований. На их примере хорошо рассматривать актуальные языковые процессы: закономерности адаптационных процессов, сохранение или изменение продуктивности словообразовательных типов, динамику формирования новых словообразовательных гнезд и т. п. В то же время вторая и третья группы вызывают интерес из-за сложности определения лексикографического статуса целого ряда лексических единиц. Так, неоднозначна ситуация с такими словами, как *архив*, *адрес*, *буфер*, *виртуальный*, *вирус*, *инсталляция*, *трафик* и под. Являются ли они вторичными заимствованиями или результатом внутриязыковых семантических процессов, и если да, то следует ли признать их омонимами соответствующих слов общей лексики и общетехнических терминов или считать новыми значениями многозначных слов? Закономерным итогом функционирования этих лексических единиц в контексте КОК и аргументом в пользу признания их вторичными заимствованиями и в большинстве своем самостоятельными словами, может послужить их словообразовательная активность при производстве новых компьютерных терминов—не меньшая, чем у единиц из первой группы, то есть, чистых материальных иноязычных неологизмов, например:

- *администратор* → *администрировать* → *администрирование* → админ → админка → административный/административский → администрить;
- *архив* → *архивный* → *архивировать* → архивация/архивирование → архиватор → заархивированный;
- *вирус* → *вирусный* → *вирусология* → *вирусолог* → вир/вирь → антивирус → антивирусный → антивирусник → вирусописатель и под.

Среди единиц, составляющих представленные словообразовательные гнёзда (далеко не полных, поскольку фантазия пользователей Интернета и их обостренное языковое чутье дают жизнь огромному количеству новообразований, и мы вынуждены выбирать наиболее перспективные варианты, в большинстве своем закрепившиеся не только в речи, но и в языке), мы видим как безусловные неологизмы, так и слова, давно зафиксированные в толковых словарях русского языка в качестве производных от слов *администратор*, *архив*, *вирус* в их некомпьютерном значении (они выделены курсивом). Статус этих слов напрямую зависит от статуса терминов, являющихся вершинами соответствующих словообразовательных гнезд: если это вторичные заимствования и одновременно самостоятельные лексические единицы, то их производные также следует признать результатом повторной реализации словообразовательной модели. В противном случае мы имеем дело с увеличением базовых словообразовательных гнезд общих

терминов за счет развития полисемии слов-вершин и усиления их словообразовательной активности вследствие появления новых значений.

Известно, что одним из самых распространенных в английском языке способов словообразования всегда была конверсия. Участник коммуникации воспринимает слово исходя не столько из его формы, сколько опираясь на занимаемое им место в предложении и сочетаемость с другими словами. Поэтому в предложениях «Would you like to *chat*?», «I like this *chat*!» и «She edited a *chat* dictionary» одна и та же словоформа *chat* является то глаголом, то существительным, то прилагательным. Соответственно, при диахроническом рассмотрении эта основа производит сразу три слова: существительное «*чат*», глагол «*чатиться*» и прилагательное «*чатовый*». Как видно, из одной англоязычной формы рождается готовая словообразовательная цепочка, например:

- *веб* (сущ.) → *веб* (аналит. прилаг.) → *вебовский*,

или парадигма:

- *френд* → *френд* (аналит. прилаг.) → *френдовый* → *френдить*.

Перед нами примеры так называемого параллельного заимствования, в результате которого «словообразовательная система принимающего языка получает пары, ряды, пучки слов, выстраивающих парадигматические отношения друг с другом в соответствии с закономерностями этой системы» [2: 419].

Одним из самых активных элементов словообразовательных гнезд в составе лексики КОК являются аналитические прилагательные. Вообще в последнее время «значительным явлением в развитии системы частей речи и в целом грамматического строя русского языка можно считать тенденцию роста аналитизма» [1: 298]. Так, по мнению Е. И. Голановой, процесс развития класса аналитических прилагательных активно продолжается: «…такие единицы образовали стабильный и многочисленный класс слов, можно говорить о том, что аналитические прилагательные стали частью языковой системы» [3: 270]. Автор особенно подчеркивает роль этой группы слов для становления компьютерной лексики. В то же время, соглашаясь с фактом обилия аналитов в лексике КОК, мы бы хотели обратить внимание на почти обязательное наличие наряду с аналитическими производных от них грамматически оформленных прилагательных, часто с характерной стилистической окраской:

- IP—айпи—*айпи*-адрес—*айпишный* протокол;
- blog—блог—*блог*-платформа—*блоговые* движки;
- web—веб—*веб*-разработчики—*вебовые* работы;
- Google—гугл—*гугл*-карта—*гугловый* поиск;
- link—линк—*линк* менеджер—*линковый* порт;
- online—онлайн—*онлайн*-словарь—*онлайновая* игра;

- offline—офлайн/оффлайн—*оффлайн*-журнал—*офлайновая* активность;
- spam—спам—*спам*-рассылка—*спамовый* фильтр;
- friend—френд—*френд*-лента—*френдовый* коллаж и под.

Как видно, обостренное языковое чутье стимулирует участников компьютерно-ориентированной коммуникации адаптировать к русскому языку чуждые для него аналитические конструкции, что может свидетельствовать о диалектическом взаимодействии аналитической и синтетической тенденций в словообразовании КОК.

Литература

1. *Лекант П. А.* Рациональный и эмоциональный потенциал русской грамматической системы / Рациональное и эмоциональное в русском языке: Международный сборник научных трудов. М.: МГОУ, 2012. С. 296-301.
2. *Маринова Е. В.* Иноязычные слова в русской речи конца XX—начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. 495 с.
3. Современный русский язык: Система—норма—узус / М. Я. Гловинская и др.; отв. ред. Л. П. Крысин. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: Языки славянских культур, 2010. 480 с.

А. А. Сапсай

Ценности русской классической литературы в современном мире

Основными критериями отбора художественных произведений для изучения в школе являются их высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность ученика, соответствие задачам его развития и возрастным особенностям, а также культурно-исторические традиции и богатый опыт отечественного образования.

Особое внимание необходимо уделять многообразию литератур народов России, отражению в них национальных картин мира. Поскольку крайне важно через изучение общей и национально-специфической литературы народов России учитывать требования современного мира, то есть необходимость воспитывать ученика не только для жизни в высокотехнологичном мире, но в мире, где толерантно и равноправно взаимодействуют люди различных национальностей.

Контактные связи русских писателей с писателями—представителями других литератур народов России являются ярким примером социокультурного взаимодействия.

Является ли современная литература XXI века продолжением и развитием тех идей, которые художественно выразила классическая литература? Создала ли она что-то новое? Есть ли в современной литературе те ценности, которые мы воспринимаем как вечные ценности?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо исследовать эстетические, философские, нравственные достижения современной прозы.

Современная литература с каждым годом становится все дальше от классических идеалов. В период глобализации и снижения читательской активности авторы пошли на хитрый ход, они пишут о том, что, безусловно, интересует современную молодежь: пороки общества в самых неприглядных формах и видах. Они рисуют иррациональные миры, в которых герои живут в красивом мире и получают все блага цивилизации.

Классик австрийской литературы Стефан Цвейг говорил: «Раскройте любую книгу из пятидесяти тысяч книг, ежегодно производимых в Европе. О чем они говорят? О счастье. Женщина хочет мужа или некто хочет разбогатеть, стать могущественным и уважаемым. У Диккенса целью всех стремлений будет миловидный коттедж на лоне природы с веселой толпой детей. У Бальзака—замок с титулом пэра и миллионами. И, если мы оглянемся вокруг, на улицах, в лавках, в низких комнатах и светлых залах—чего хотят там люди?—Быть счастливыми, довольными, богатыми, могущественными, кто из героев Диккенса стремился к этому?—Никто. Ни один» [1: 53].

Из его слов можно сделать вывод, что европейская литература уже давно нацелена на путь удовлетворения низменных потребностей читателя. Теми же идеалами пропитана и современная русская литература. Она уже не воспитывает романтических героев; ее главной задачей стало создание «робота-потребителя», который будет только получать, при этом ничего не отдавая взамен своему государству и миру в целом. В современном мире произошла деформация образов, разрушение бытия, продиктованное навязыванием «пластических идеалов».

Один из героев Т. Манна назвал русскую литературу «святой». Ни одна из литератур христианской Европы, несмотря на неоспоримое богатство и художественное своеобразие, не поднималась на такую духовно-нравственную высоту, какая стала доступна литературе русской, основанной на православно-христианских ценностях. В классической русской литературе в центре внимания оказались не внешний жизненный успех, не богатство, не мнение в глазах окружающих, не звания и чины, а внутренний мир человека независимо от его положения в обществе и жгучая совестливость.

Центральной темой русской классической литературы, закрепившей высокий нравственный идеал народа, можно считать строчку из драмы А. С. Пушкина «Борис Годунов»: «Да, жалок тот, в ком совесть нечиста».

Русский писатель в отличие от западноевропейского не мыслил себе красоты в отрыве от добра и правды. Более того, правду и добро он ставил всегда на первое место, не будучи слишком озабочен «чистой» красотой. Об этом хорошо сказал однажды Тургеневу Мериме, «галльский ум» которого тонко чувствовал русскую литературу: «Ваша поэзия ищет прежде всего правды, а красота потом появляется сама собою; наши поэты, напротив,

идут совершенно противоположной дорогой. Они хлопочут прежде всего об эффекте, остроумии, блеске, и если ко всему этому им предстанет возможность не оскорблять правдоподобия, так они и это, пожалуй, возьмут в придачу» [1:123].

А поэтому при изучении русской литературы нельзя отделять красоту от правды, а правду от добра. Читать классику трудно. Это не развлечение. К ней неприложимы расхожие читательские оценки: «нравится—не нравится». Приобщение к высокой литературе—не забава, а напряженный труд. Если тебе не нравится, например, Некрасов, значит, ты еще духовно не дорос до него. Сделай усилие, надломи свой эгоизм, свою самоудовлетворенность и самоуспокоенность. Классика никогда не льстит нашему самолюбию, не потакает порокам и слабостям человеческим. Она зовет человека вперед, она его тревожит, раздражает, делая явными тайные грехи и несовершенства. Любовь к великой литературе даром никому не дается: ее нужно заслужить через духовный и трудный путь приобщения к тем ценностям и святыням, которые в ней заключены и которые она утверждает. Эти ценности никак не зависят от наших мнений о них и от нашего к ним отношения. Они абсолютны.

Литература

1. *Алексеев М. П.* Русская литература и ее мировое значение. М.: Наука, 1989.

Л. А. Сапченко

Эпистолярное наследие Н. М. Карамзина и проблема целостности языковой личности

Доклад подготовлен при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 12-14-73000/12.

Эпистолярное наследие Н. М. Карамзина еще далеко не изучено, хотя именно в письмах приоткрываются его взгляды, вехи его духовного пути, его подлинная личность, не проявившаяся более нигде. Карамзинское эпистолярное наследие настолько обширно и многообразно по тематике, языку, стилю, что представляется возможным поставить в связи с этим проблему цельности языковой личности адресанта.

Вслед за Ю. Н. Карауловым под языковой личностью подразумевается здесь «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются

- степенью структурно-языковой сложности;
- глубиной и точностью отражения действительности;
- определенной целевой направленностью.

В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов» [6: 3].

Работа Ю. Н. Тынянова «Литературный факт» дала жизнь теперь уже устоявшемуся понятию «карамзинское письмо» («мозаика с внедренными стихами, с неожиданными переходами и с закругленной сентенцией») [5: 132]. «Тип карамзинского письма—сохраняется долго»,—пишет Тынянов. Но затем «стиль письма эволюционирует»: «Исчезала и изгонялась манерность, изгонялась перифраза, шла эволюция к грубой простоте. <…> Это была не безразличная простота документа, извещения, расписки—это была вновь найденная литературная простота» [5: 132]. Такую тенденцию Тынянов замечает у Пушкина, Вяземского, Тургенева. Между тем отмеченные выше черты и переход от литературности к простоте зримо наблюдается, прежде всего, в эпистолярном наследии Н. М. Карамзина.

Непосредственное обращение к текстам карамзинских писем (в данном случае—к И. И. Дмитриеву и к брату В. М. Карамзину) показывает, что они лишь отчасти соответствуют привычному представлению. С одной стороны, многие послания к И. И. Дмитриеву действительно являют собой литературный факт, вырастающий до стихотворной переписки двух поэтов, и характеризуются литературной тематикой, особым слогом (порой приподнятым, порой шутливым, ироничным), риторическими приемами, поэтическими определениями, метафорами, уверениями в вечной дружбе, нравственно-философскими размышлениями, взаимодействием стихотворной и прозаической речи и т. д. Кроме того, им свойствен билингвизм. Так, в 1797 году в письме к И. И. Дмитриеву был помещен не публиковавшийся при жизни Карамзина этюд на французском языке Quelques idées sur 1'amour («Мысли о любви»).

Определяющую роль играет при этом фактор адресации. Он кардинально перестраивает ситуацию письменного общения и решительно изменяет то, что принято называть «карамзинским письмом». Так, в 1780–1790-е годы письма Н. М. Карамзина к брату Василию Михайловичу отличаются от писем к И. И. Дмитриеву этого же периода «степенью структурно-языковой сложности», характером отражения действительности и целевой направленностью, преобладанием элементов фактологического, а не рефлексивного характера. Иными предстают лексика и синтаксис, стиль, тематика, объем, интонация писем. Это краткая, лишенная всяких тропов и фигур информация о домашних обстоятельствах, денежных вопросах, о политической ситуации в России и в Европе. Изменение фактора адресации делает почти неузнаваемой языковую личность адресанта.

Для примера приведем выдержки из начальных строк двух писем, датированных одним числом—28-м августа 1796 года.

К Дмитриеву: «И так ты очень невесело начал сельскую жизнь свою, мой любезнейший друг Иван Иванович? Надеюсь, что продолжение будет лучше. Старайся дать хороший оборот своему воображению, чтобы оно, вопреки Сентябрю, играло цветами. Долго ли жить нам под гнетом Рока? Наскучь горестию и скукою, мой любезный друг, и будь весел как ребенок, сидящий на деревянном коньке своем» [3: 68]. И т. д.

К В. М. Карамзину: «Через несколько часов я еду в деревню, надеясь возвратиться в Москву до октября месяца. <…> Теперь в Петербурге и в Москве говорят об одном короле шведском, который и приехал в гости к нашей государыне и которому все наши знатные дают великолепные праздники. Посылаю вам деньги брата Фёдора Михайловича, 100 рублей…» [4: 111]. И т. д.

Или же два письма с небольшой разницей в датировке, в одном «отчет» о покупке медвежьей шубы и связанных с этим расходах, в другом—размышления о вечной разлуке, снабженные цитатой из Шекспира.

Брату, 5 октября 1798 года: «Любезнейший братец Василий Михайлович! Спешу отправить к вам посылку. Купил вам шубу медвежью ровно в 300 рублей; кажется, что не тяжела, не подкрашена и вся из одинаких медведей. Желаю, чтобы вы были ею довольны. По нашему климату всего лучше медвежья шуба; волчья не надолго, а генотовая не так тепла …» [4: 130].

Дмитриеву, 12 октября 1798 года: «Сердечно благодарю тебя за твое дружеское письмо, любезнейший мой Иван Иванович! Я знал уже, чего ты лишился. Любезной наш Александр Иванович (брат И. И. Дмитриева.—Л.С.) рано убрался на ту сторону, на другой берег, „Откуда с вестью к нам никто не возвращался“, как говорит Шекспир. Разлука и временная и вечная горестнее для тех, которые остаются на месте; отъезжающему легче…» [3: 103].

Кроме того, письмам к брату свойствен политический дискурс, насыщенный фактами и краткими комментариями, например: «…Французы вводят теперь у себя новое правление, или конституцию; но спокойствия все еще нет в их республике. Король имеет партизанов во всех провинциях и в самом Париже, где недавно был бунт и где перестреляли множество людей. Однако ж по сие время республиканцы сильнее и держут в узде своих неприятелей. Кажется, что республика устоит и что английской министр Питт, который имеет великое влияние на все европейские кабинеты, не достигнет до цели своей и не восстановит во Франции королевского трона. Впрочем, кому открыто будущее?» [4: 102].

Однако следует отметить, что и письма к Дмитриеву не вовсе чужды информационному жанру с его лаконизмом и смысловой насыщенностью (хотя эта информация связана преимущественно с литературной и издательской деятельностью). Письма же к брату Василию Михайловичу, со своей стороны (особенно в 1800–1810-е годы), могут содержать эмоционально напряженные фрагменты, передающие тяжелое душевное состояние адре-

санта, пережившего потерю первой жены и троих детей и нуждающегося в сочувствии, в сострадании.

«Участие, которое вы берете в моей горести, для меня утешительно,—пишет Николай Михайлович брату 19 августа 1802 года.—В самом деле, я достоин сожаления всех добрых людей; был так счастлив, так доволен судьбою, и стал вдруг самый бедный человек на свете. Время конечно притупляет горесть, но не может возвратить счастья; и что прибыли в спокойствии, когда жить не весело? Я же совсем отстал от света; дышал Лизанькою, и работал подле нея, чтобы не быть бесполезным отечеству, и чтобы мы могли жить без нужды. Теперь я один на свете, как в пустыне. Сонюшку я люблю нежно, но это чувство не может заменить потерянного; к тому же беспрестанно боюсь и ея лишиться. Куда ни взгляну, все вижу смерть перед собою; последняя минута моего ангела не выходит у меня из мыслей; и если бы работа не служила мне некоторым рассеянием, то не знаю, как бы я жил с своею грустью» [2; № 20: 248].

Конкретный эпистолярный текст обладает собственной целостностью. В нем представлен определенный фрагмент сознания языковой личности. Если же рассматривать карамзинское эпистолярное наследие в целом, в его разнообразии и динамике, в переходе от словесной игры к выражению истины, то встает вопрос: чем обеспечивается целостность языковой личности Н. М. Карамзина как автора многочисленных и столь различных по тематике, языку и стилю, по своему назначению писем?

Это главенствующая роль фактора адресации, форма обращений, сразу устанавливающая между коммуникантами отношения уважения и доверия, соотнесенность речи с высказываниями адресата, установка на его личность, на его интересы и воззрения, на диалог и взаимопонимание (Карамзин никогда не обращался с письмами к своим врагам или критикам). В его эпистолярном наследии доминирует стремление к дружескому общению, к сопереживанию, обмену мыслями, что проявляется в лексике, грамматике и прагматике писем, которым свойственны искренность, данная ему «природою» [1: 34], чистота и «благоустроенность» его души (Гоголь), прямое выражение своего отношения к адресату, а также, говоря словами самого Карамзина, многолетняя привычка писать «не шарлатантствуя» [1: 35].

Литература

1. Н. М. Карамзин в переписке с императрицей Марией Федоровной // Русская старина. 1898. № 10.
2. *Карамзин Н. М.* Письма к брату В.М. Карамзину (1799–1826) // Атеней. 1858.
3. *Карамзин Н. М.* Письма к И.И. Дмитриеву. СПб., 1866.
4. Письма Н. М. Карамзина к В.М. Карамзину (1795–1798) / Публикация В. Э. Вацуро // Русская литература. 1993. № 2.
5. *Тынянов Ю. Н.* Литературный факт. М., 1993.
6. Язык и личность. М.,1989.

Л. Р. Сафина

Влияние русской литературы на творчество Томаса Манна

Мировую литературу XX века невозможно себе представить без имени великого немецкого писателя Томаса Манна. Выдающийся германский литератор, лауреат Нобелевской премии Томас Манн с юных лет любил и высоко ценил русскую литературу. Ее он называет «одним из чудес духовной культуры». Среди западных писателей он, пожалуй, был одним из лучших знатоков творчества русских классиков, прежде всего—Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского.

Чтобы лучше понять литературное наследие признанного классика мирового романа, глубже проникнуть в «лабораторию» его мыслей, исследователи всегда уделяли большое внимание проблеме влияния русской литературы на творчество Томаса Манна. Наиболее серьезный знаток этого вопроса—известный чешский литературовед Алоис Гофман. В 1959 году он опубликовал на чешском языке книгу «Томас Манн и Россия», а в 1967 году в ГДР на немецком языке вышел его обширный труд «Томас Манн и мир русской литературы». Среди российских исследователей следует отметить работы В. Г. Адмони и Т. И. Сильман, В. Д. Днепрова, А. В. Русаковой, Б. Л. Сучкова. Значение русской литературы для Томаса Манна на разных этапах его творческого развития раскрывается в работе Т. Л. Мотылёвой «Томас Манн и русская литература».

О своих литературных предпочтениях Томас Манн открыто пишет в собственных публикациях. Вот отрывок из письма приятелю школьных лет Герману Ланге: «Ты прав, предполагая, что я с давних пор отношусь с преданной благодарностью к русской литературе, которую я еще в юношеской новелле „Тонио Крёгер“ назвал „святой русской литературой“. В 23–24 года я никогда бы не справился с работой над „Будденброками“, если бы не черпал силу и мужество в постоянном чтении Толстого» [3: 4].

В статье А.В. Русаковой «Томас Манн и русская литература» говорится о значении русской литературы в творчестве писателя, во-первых,—«как одного из факторов, стимулировавших интерес Т. Манна к России», во-вторых,—«факторов, переводивших этот интерес из сферы „духа“, „искусства“ в сферу „жизни политики“ и животрепещущих проблем» [4: 296].

На опыт русских классиков немецкий писатель опирался в разное время по-разному. Ранние рассказы Томаса Манна—«Разочарование», «Маленький господин Фридеман», «Луизхен», «Паяц», «Тобиас Миндерникель»—этюды на тему о человеческом страдании. В рассказе-эскизе «Разочарование» появляется своего рода «антигерой»—немолодой одинокий человек; в беседе со случайным знакомым он изливает свое отвращение к жизни, к обществу, к «высоким словам», которыми люди обманывают друг друга.

Это робкая, в значительной мере еще неумелая вариация на тему повести Достоевского «Человек из подполья» [3: 6]. Рассказ «Паяц» написан от первого лица, в той исповедальной манере, которая была впервые испробована Ф. М. Достоевским.

Немало эпизодов и мотивов, навеянных русской литературой, находят исследователи творчества Томаса Манна в его произведении «Волшебная гора». В романе совсем немного событий. Действие разворачивается в начале XX столетия в Швейцарии, в туберкулёзном санатории «Берггоф». Герой романа, молодой немец по имени Ганс Касторп, приезжает из Гамбурга в санаторий навестить своего двоюродного брата Иоахима Цимзена, проходящего там курс лечения. Время здесь ничем не заполнено, люди проводят годы в сонном ничегонеделании. Однообразный застойный быт санатория может быть воспринят как вариация на тему «обломовщины». В главе «Снег» Ганс Касторп, застигнутый метелью в горах, видит фантастические сны. «И этот солнечный край, и эти легкодоступные высокие берега, и эти высокие скалистые водоёмы, так же как и само море, вплоть до островов, возле которых сновали лодки, всё, всё было полно людей; люди, дети солнца и моря были повсюду, они двигались или отдыхали, разумно резвая, красивая молодая поросль человечества». М. С. Кургинян в книге «Романы Томаса Манна» проводит параллель между утопией, привидевшейся Гансу Касторпу во сне, и утопией «Сна смешного человека» Достоевского, подчёркивая однако что ситуация русского произведения более трагична, безысходна [2: 209].

На протяжении всего жизненного пути огромное влияние на Томаса Манна имело творчество Л. Н. Толстого. А. В. Русакова подчёркивает различное восприятие Л. Толстого Т. Манном: как проповедника, личности с большой буквы, как талантливейшего писателя. После повторного прочтения «Войны и мира» Томас Манн сделал следующую запись: «Какое могучее произведение! Подобного больше не создать! И как я люблю всё русское!» [4:299].

И в этой связи невозможно не уделить особое внимание самому большому полотну великого художника, роману «Будденброки». Когда произведение вышло в свет, Томасу Манну было всего 25 лет. Успех романа был настолько впечатляющим, что в 1929 году он принёс немецкому писателю Нобелевскую премию.

В «Будденброках» описывается жизнь и упадок четырёх поколений известной и богатой семьи торговцев из Любека. Тема романа—падение нравственно-моральных устоев в обществе на рубеже столетия. Само построение сюжета «Будденброков» напоминает монументальные произведения Л. Н. Толстого—«Войну и мир» и «Анну Каренину».

В «Будденброках» Томас Манн, подобно автору «Анны Карениной», изображает тот класс, ту социальную среду, которая кровно близка ему. У клана Будденброков есть свои культурные и нравственные устои, свои твёрдые

понятия о порядочности и честности. Как бы ни были несхожи общественные ситуации, изображенные в «Анне Карениной» и в последних частях «Будденброков», в обоих произведениях речь идёт о быстрой ломке старых общественных устоев. Л. Н. Толстой воссоздал крушение патриархально-помещичьей России, Томас Манн показал крушение стародавних устоев немецкого патриархально-бюргерского уклада.

Несколько раз встает в «Будденброках» тема смерти. И здесь очень заметна творческая связь Томаса Манна с Л. Толстым. Мы можем вспомнить не только «Анну Каренину», но и «Смерть Ивана Ильича». Повествуя о последних неделях жизни сенатора Томаса Будденброка», Томас Манн раскрывает духовную драму этого умного энергичного буржуа, у которого перед лицом близкой смерти встают новые для него, мучительно трудные вопросы о смысле бытия, нарастают сомнения в том, правильно ли он прожил свою жизнь.

Следует отметить, что персонажи Л. Н. Толстого оказали воздействие на создание подобных образов у Томаса Манна. Например, о братьях Левиных напоминают нам Томас и Кристиан Будденброки. Очевидна параллель между Николаем Левиным, законченным человеком, промотавшим большую часть своего состояния, и Кристианом, который был самой большой болью семьи Будденброков. Супруга Облонского, Долли, вынужденная влачить жалкое существование, имеет сходство со вдовой Крегера, испытывающей нужду во всём, даже в приличной одежде.

У писателей даже встречаются схожие приёмы описания внешности героев. Повествую о маленькой княгине Лизе, жене князя Андрея Болконского, Толстой отмечает особую деталь—её губы. Т. Манн, знакомя читателей с Тони Будденброк, тоже описывает ее верхнюю, слегка выступающую губу, придающую ей выражение некоторой наивности.

В «Буддендроках» проявилось умение молодого Томаса Манна изображать людей и различные жизненные обстоятельства, в которые они попадают, с удивительной пластичностью, с изобилием необыкновенно точных деталей. Исследователи творчества немецкого писателя отмечают и здесь следы влияния традиций русского классического романа, и прежде всего Л. Н. Толстого.

Позднее сам Т. Манн в статье, написанной к столетию со дня рождения Л. Н. Толстого, очень тонко определил характер того влияния, которое может оказать великий писатель на своих собратьев из других стран: «Речь идёт не о подражании—как можно подражать силе?.. Под его воздействием могут возникать произведения как по духу, так и по форме весьма между собою несходные, и, что всего существеннее, совершенно отличные от произведений самого Толстого» [4: 203].

Бесспорно, любовь к русской литературе расставила многие акценты в творчестве Томаса Манна. Необычайно интересной и перспективной для

исследования представляется творческая связь писателя с такими известными русскими писателями, как И. С. Тургенев, А. П. Чехов, А. М. Горький, И. А. Гончаров, Д. С. Мережковский. И это далеко не полный список творцов художественного слова, которые оказали влияние на Томаса Манна.

Изучив отечественные и зарубежные материалы по данной теме, можно сделать вывод о том, что русская литература оставила глубокий след в творчестве Томаса Манна. Однако следует особо подчеркнуть, что Томас Манн был писателем глубоко немецким по своему духу. И дело вовсе не в том, чтобы отыскивать совпадения отдельных эпизодов, деталей, методов повествования. Бесспорно, что Томас Манн, как все подлинно крупные писатели, был художником индивидуально самобытным. Обращаясь к произведениям великого немецкого романиста, к его высказываниям, необычайно интересно понять, как русская литература повлияла на весь его творческий путь.

Литература

1. *Доронин Д. Ю.* История немецкой литературы. М.: Просвещение,1986. 386 с.
2. *Кургинян М. С.* Романы Томаса Манна: Формы и метод. М.: Художественная литература, 1975. 333 с.
3. *Мотылева Т. Л.* Томас Манн и русская литература. М.: Знание, 1975. 64 с.
4. Русакова А. В. Т.Манн и русская литература // Славяно-германские культурные связи и отношения. М.: Наука, 1969. 365с.

А. А. Терёхина

Языковая позиция Н. М. Карамзина в его письмах к И. И. Дмитриеву

Н. М. Карамзин вошел в историю русского литературного языка как создатель «нового слога», при разработке которого он ориентировался на нормы французского языка, стремился уподобить русский литературный язык французскому, за что был подвергнут критике своих идейных противников. Между тем его языковая позиция была гораздо более сложной.

«Карамзин хотел, чтобы русский человек свободно выражал самые тонкие чувства и сложнейшие философские понятия не на французском, а на русском языке. Он загорелся национально-патриотической идеей создать общенациональную речевую форму общения, которая отличалась бы как от „книжного“ языка, так и от бытового просторечия и была бы равно употребительна в разговорном и литературном языках»,—пишет В. И. Коровин. [2: 294–295].

Изучение карамзинского эпистолярия позволяет выявить некоторые специфические особенности его языковой позиции.

Следует отметить, что он критикует неточное словоупотребление, погрешности против смысла и внутренней формы слова: «Ты сблизил <…> мечты с пороками,—пишет он И. И. Дмитриеву в ответ на его стансы,—но

одно от другого очень далеко по существу своему. Мечта есть не что иное, как заблуждение и всегда достойна сожаления; порок есть развращение сердца, и должен быть предметом омерзения» [1: 42].

В условиях билингвизма русского дворянства Карамзин старается не допускать галлицизмов и оговаривает их, если все же они появляются в письмах.

Его лексические «пристрастия» определены эстетикой сентиментализма. Опять-таки по поводу стихов Дмитриева написан известный пассаж Карамзина из письма от 2 июня 1793 г.: «Пичужечки не переменяй, ради бога не переменяй! Твои советники могут быть хорошими в другом случае, а в этом они не правы. Имя пичужечка для меня отменно приятно потому, что я слыхал его в чистом поле от добрых поселян. Оно возбуждает в душе нашей две любезные идеи: о свободе и сельской простоте. К тону басни твоей нельзя прибрать лучшего слова. Птичка, почти всегда напоминает клетку, следственно неволю. Пернатая есть нечто весьма неопределенное; слыша это слово ты еще не знаешь, о чем говорится: о страусе или колибри.

То, что не сообщает нам дурной идеи, не есть низко. Один мужик говорит: пичужечка и парень: первое приятно, второе отвратительно. При первом слове воображаю красный летний день, зеленое дерево на цветущем лугу, птичье гнездо, порхающую малиновку или пеночку, и покойного селянина, который с тихим удовольствием смотрит на природу и говорит: вот гнездо, вот пичужечка! При втором слове является моим мыслям дебелый мужик, который чешется неблагопристойным образом или утирает рукавом мокрые усы свои, говоря: ай парень! что за квас! Надобно признаться, что тут нет ничего интересного для души нашей! Итак, любезный мой И. нельзя ли вместо парня употребить другое слово?» (с. 39).

В то же время он не приемлет архаическую лексику и критически относится к «одическому вздорословию» (с. 40). В русле тогдашних споров о путях развития русского языка употребление славянизмов «персты» и «сокрушу» (в стихотворении Дмитриева «Без друга и без милой брожу я по лугам…») производят на Карамзина «какое-то дурное действие», он просит поэта и друга «переменить» последнюю строфу (с. 42).

Большое место в письмах к Дмитриеву занимают проблемы перевода. Карамзин желал бы, чтобы переводы написаны были «не совсем пакостным слогом» (с. 99). Он пытается сохранить в переводах красноречие античных и европейских авторов. О своих переводческих планах он пишет: «Посмотрим, каково будет Цицероново, Бюффоново, Жан-Жаково красноречие на русском языке!» (с. 93).

Был французский для Карамзина языком творчества? Отчасти да. Так, в 1797 году в одном из писем к Дмитриеву был помещен не публиковавшийся при жизни Карамзина этюд на французском языке Quelques idées sur 1'amour («Мысли о любви»). Начинается он с того, что нельзя сказать о любви всего,

сколько ни говори. Мысли изложены от лица дамы, причем француженки. Однако при этом Карамзин мечтал о создании романа на русском языке.

В карамзинских письмах к Дмитриеву содержатся размышления также об особенностях русского текста, создаваемого для иностранцев («без дальных подробностей, с оборотами à la françoise» (с. 92); автор приветствует усилия Дмитриева по знакомству приказного слога с краткостью, чистотою, приятностью (с. 97).

То, что обычно называют «карамзинским слогом», для самого Карамзина лишь окрашенная иронией стилизация («Итак, друг мой, болезнями отягченный, забывает слабость свою и в энтузиазме спешит на поле сражения! Сердце его бьется скорее обыкновенного, кровь его волнуется, лицо покрывается свежим румянцем, на челе у него сияет мужество! Браво, друг мой!» (с. 18).

Нередко в письмах к Дмитриеву он дает образцы лаконичного, информативного слога, который можно назвать языком предпушкинской прозы, например: «…Я верно отправлюсь в Симбирский край в начале зимы, дал слово и намерен сдержать его. Как тебе ехать в октябре? Вообрази себе ужасную грязь, скверную дорогу, тряскую кибитку, мокроту и сырость. Не лучше ли в тысячу раз катиться по белым одеялам зимы?» и т. д. (с. 41)

Таким образом, языковая позиция Карамзина в его письмах к И.И. Дмитриеву выглядит более сложной и более продуктивной, чем распространенное представление о «карамзинизме».

Литература

1. *Карамзин Н. М.* Письма к И. И. Дмитриеву. СПб., 1866. Все дальнейшие ссылки на письма Карамзина даются в тексте с указанием страницы в скобках.
2. *Коровин В. И.* Поэт и мудрец: Книга об Иване Крылове. М., 1996.

М. И. Тихонова

Виртуальная энциклопедия молодежного сленга: проектные идеи

Многие слова и обороты, начавшие свое существование как сленговые, в настоящее время прочно вошли в литературный язык.

Сленг—это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления. Молодежный сленг является средством общения большого количества людей, объединенных возрастом (объединение, однако, весьма условное).

Одной из его особенностей является его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений. Он непрестанно заимствует единицы из жаргонов и прочих подсистем русского языка, а также сам становится поставщиком слов просторечного, разговорного стиля.

Под молодежным сленгом начала XXI века принято подразумевать смесь компьютерного сленга, студенческого, улично-дворового, блатного жаргона, местных диалектов, неологизмов и т. п.—по обстоятельствам. Кроме того, существует мнение, что речетворческая деятельность студентов, молодежи, различных молодежных объединений является своеобразным ядром городского арго.

Поскольку подвижность сленга делает невозможной подсчет количественного состава и его окончательную фиксацию на бумажном носителе, предпринимаются попытки сделать постоянно обновляющийся онлайн-ресурс. Одним из вариантов реализации может стать проект «Энциклопедия сленга ульяновской молодежи», который будет реализовываться на базе Ульяновской областной научной библиотеки имени В.И. Ленина, совместно с мультимедийной интерактивной экспозицией «Город букв» музея «Симбирские типографии» и вузами Ульяновска.

Механизм реализации проекта предполагает установку стендов на праздничных площадках для сбора сленговой лексики (т.н. «Заборная акция»), ведение страницы в социальной сети «ВКонтакте», занятия и буквенные игры в музейной экспозиции «Город букв». На специальной странице сайта Ульяновской областной научной библиотеки имени В.И. Ленина будет фиксироваться весь собранный материал.

О. Ч. Хегай

Духовная миссия учителя-словесника в формировании личности в современном культурно-образовательном пространстве

В силу объективных социально-исторических обстоятельств статус русского языка в последние десятилетия претерпевает негативные изменения, что приводит к сужению его ареала использования и уменьшению в мире общей численности лиц (особенно в республиках постсоветского пространства), говорящих на русском языке, имеющем большой информационный ресурс. В связи с этим актуализируются действия, направленные на популяризацию русского языка как инструмента диалога в межнациональном общении и фактора консолидации народов республик бывшего Союза.

В современном культурно-образовательном пространстве в процессе формирования языковой личности и коммуникативной культуры особую духовно-наставническую миссию осуществляет Учитель русской словесности, который выступает как проводник и координатор «духовной культуры» (Д. Лихачев). В современной литературе тема Учителя, встреча с которым становится судьбоносной, рассматривается весьма широко и разнообразно.

Так, в романе Л. Улицкой «Зеленый шатёр» разворачивается тема воспитания, формирования характера подростка, становящегося личностью,

которая раскрывается в образе школьного учителя по литературе Виктора Юльевича Шенгели, пришедшего «на место… училки-русички» [1: 38].

В жанровом плане «Зеленый шатёр» заявлен автором как роман, хотя он приближен к сборнику рассказов циклической разновидности, объединенных общностью названия, системой персонажей, единством авторского замысла. И такое впечатление создается вследствие ощущения художественной целостности и завершенности каждой главы, имеющей самостоятельное название, внутри которой разворачиваются события, связанные с общим контекстом романа, но в то же время отличающиеся внутренней логикой своего сюжета. Так, наряду с основными мотивами (диссидентство, судьба поколения шестидесятников, судьба народа в послесталинскую эпоху—социально-историческая линия) в романе решается проблема школьного образования, в сфере которого учитель-словесник выступает как основной координатор и проводник в духовном становлении и развитии подростков.

В романе «Зелёный шатёр» моделируется художественный образ Учителя-словесника, который на своих уроках способен был «…создавать думающую тишину», тонко чувствовал и следил, как его мальчишки «…на глазах обучались думать и чувствовать». Литература для него служила великим средством воспитания духа подростков, и «славная армия ребят была обучена редкому искусству читать Пушкина и Толстого» [1: 108].

Гармоничная архитектоника романа Л. Улицкой позволяет вычленить отдельные мотивы, структурирующие автономные сюжеты, в которых прослеживаются судьбы главных героев романа: учителя по литературе Виктора Юльевича и его любимых учеников—Сани, Ильи, Михи. Их жизненные пути раскрываются на фоне важных исторических событий: смерть Сталина—в начале романа, смерть Иосифа Бродского—в конце.

Художественный образ Виктора Юльевича рассматривается в посвященных ему главах (и это свойство всей архитектоники романа, где каждому персонажу отводятся специальные главы), являющихся узловыми в развитии всего романного сюжета: «Новый учитель», «Люрсы», «Последний бал». Так, глава, открывающая тему Учителя («Новый учитель»), выступает в качестве завязки и задает основной импульс к развитию действия всего романного сюжета и одновременно является экспозицией в автономном сюжете образа Виктора Юльевича. В последующих главах тема Учителя развивается уже применительно к каждому из его учеников с целью обозначить какой-то знаковый, ключевой момент из жизни этого героя в соотнесении с ролью Учителя: «Высокий регистр»—этап нового осознания значимости музыки в судьбе Сани, «Дом с рыцарем»—кризис диссидентской деятельности в жизни Ильи, «Имаго»—трагическая смерть Михи. Вместе с тем каждая указанная глава представляет очередной этап в движении

судьбы самого Виктора Юльевича, его высокой роли Учителя как Наставника, формирующего жизненные позиции и мироощущение каждого из его учеников. В совокупности все названные главы составляют автономный сюжет, в котором прослеживается жизненный путь Виктора Юльевича, движение которого развивается по законам развития нормативного сюжета, где глава «Новый учитель»—экспозиция; глава «Люрсы»: его наставническая деятельность (преподавание литературы как компаса жизни, экскурсии по литературным местам Москвы)—завязка; «Последний бал»—кульминационная глава. Развязка мотивного сюжета в контексте образа Учителя разветвляется на три линии и проецируется на судьбы каждого из его любимых учеников как плод и итог его жизненной деятельности. Они раскрываются в главах: Саня—«Высокий регистр», Илья—«Дом с рыцарем», Миха—«Имаго», в комплексе актуализирующих концептуальный вопрос самого автора: «Кто виноват?».

Кто виноват в том, что талантливый человек, преданный своему любимому делу (литература и дети), «… блестящий, элегантный, помесь Дон Кихота с Сервантесом…», «всем мозги прочистил (литературой—О. Х.), а сам сник», так и не дописал книгу, идею которой вынашивал много лет? Ответом на вопрос становится художественная правда учителя, которая представляется важной с точки зрения признания его роли в жизни ребят вообще как урока, который преподал Виктор Юльевич не просто как учитель литературы, но гораздо больше: духовный Учитель. Это уже статус не социального уровня, а онтологического значения. В данном случае концепт учителя, рассматривающийся в онтологическом плане, расширяется.

С темой Учителя соотносится судьба Сани, который после школы открывает прекрасный мир музыки, где обнаруживается великий закон эволюции. Тема Учителя в контексте жизненной судьбы Сани сопрягается с понятием правды: «Прав, тысячу раз прав был Виктор Юльевич, и Саня был с ним полностью согласен: правильный учитель—это второе рождение. Только теперь не Юлич, а другой учитель вводил в жизнь ученика новую систему координат, указывал новые смыслы, расширял представление о мире» [1: 108]. Но именно Юлич выработал в Сане критерии той «правды», с которыми в дальнейшем соизмеряются обстоятельства его жизни и на основании чего выстраивается его собственный регистр жизни, уровень которого был предопределен еще школьным учителем.

В главе «Имаго», представляющей одну из магистральных, сюжетообразующих линий в романе, практически закрывается тема Учителя, потому что именно в ней через судьбу Михи, который выбрасывается из окна московской квартиры с последними словами: «Имаго, имаго!», раскрывается смысл авторской концепции об участи поколения шестидесятников, многие из которых так и не смогли преодолеть стадии «имаго». Поступок

Михи можно аттестовать и как поражение человека, не сумевшего преодолеть стадию имаго, и как победу над самим собой, не желавшим оставаться на ступени «имаго»: «Распоряжаться собой—это и значит быть взрослым. А эгоизм—качество подростковое. Нет, нет, не хочу быть больше подростком…» [1: 541].

Л. Улицкая, биолог по образованию, использует в романе «Зелёный шатёр» биологические термины для художественного воплощения авторской концепции, понятия о которых должны были учителю-словеснику открыть тайну «стратегии пробуждения», под которой он подразумевал нравственную зрелость. Исследуя важную проблему «стратегии пробуждения», суть которой сводится к теории развития личности, ее взросления, разрабатываемой учителем на основе его собственных наблюдений за подрастающими учениками, он наблюдает «у своих воспитанников развертывание крыльев» [1: 79], но при этом замечает, что эта метаморфоза наблюдается только у отдельных его учеников. Виктор Юльевич замечает, что «… не все выбирались из этой пустыни (детства—О. Х.), а значительная часть оставалась в ней навсегда» [1: 78]. Именно эту проблему ставит он в своей книге, у которой даже название родилось—«Русское детство». Ключевой задачей для него являлась зона нравственного пробуждения, которая, по его убеждению, обязательна для подростка, как и прорезывание зубов у младенца. У него сложилась концепция, суть которой в том, что нравственное созревание столь же закономерно для человека, как и биологическое. Согласно его учению, у каждого человека есть своя «болевая точка», которая дает импульс к началу нравственной инициации, которая равносильна персональной революции личности. Отталкиваясь от биологических теорий, Виктор Юльевич выходит на понятия имаго и неотения, которые применительно к исследуемой им проблеме взросления дают ему возможность вывести гипотезу, «что мы живем в обществе личинок, не выросших людей, подростков, закамуфлированных под взрослых» [1: 80]. Виктор Юльевич настойчиво искал, как достичь такого уровня воспитания, «когда от дикости и хамства юноша одномоментно входил в культурное состояние, в нравственную взрослую жизнь» [1: 81]. Литература, которой верил он безоговорочно, открыла ему путь, по которому «он проводил своих мальчиков путем Николеньки Иртеньева, Пети Кропоткина, Саши Герцена <…> к осознанию добра и зла, к пониманию любви как высшей ценности» [1: 82], и он называл этот путь «стратегией пробуждения».

Недописанная книга Виктора Юльевича, несостоявшиеся судьбы Ильи, Сани, Михи… Кто виноват? Л. Улицкая не дает ответа. В «Зелёном шатре» писательница не отвечает на эти вопросы, а только пытается установить диагноз болезни, от которой страдает современное общество. По мнению Улицкой, неотения наблюдается и у современной генерации людей: «В XIX

веке жили так называемые архивные юноши—сверстники Пушкина, которые, закончив Лицей, в 17–18 лет занимали важные государственные посты. Как сильно изменился процесс взросления людей. У нас человек и в 30, и в 40 лет все еще мальчик, который не хочет брать на себя ответственность» [2].

«Зелёный шатёр» Л. Улицкой демонстрирует, насколько важна для молодых людей встреча с «инициатором—учителем, наставником» [1: 81], присутствие и активная помощь которого становятся порой судьбоносными.

Литература

1. *Улицкая Л.* Зелёный шатер. М.: Эксмо, 2011.
2. «Зелёный шатёр» может стать последним романом Улицкой [Электронный ресурс]. URL. http://news.mail.ru/society/5292080/ (дата обращения: 1.09.2013).

Е. В. Цай

Функция иронии в практике непрямой коммуникации

В современной лингвистике понятие иронии исследуют параллельно с вопросами косвенной непрямой коммуникации [8: 1–2]. Теория непрямой коммуникации, базирующаяся на теории косвенных речевых актов, наиболее полно представлена в работах В.В. Дементьева. Непрямой коммуникацией называется содержательно осложненная коммуникация, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в высказывании в эксплицитном виде, что требует дополнительных интерпретационных усилий со стороны адресата. Явление непрямой коммуникации учёный связывает с языковой асимметрией и языковой игрой [2: 140–181]. Назначение иронии как одного из видов непрямой коммуникации, заключается в осмеянии явления действительности, носящего скрытый, контекстуальный характер [3: 98; 4: 121].

К непрямой коммуникации относится и эзопов язык, определяемый как «речь, которая различными приемами создает семантическую двуплановость изложения, имеющего официально запрещаемый подтекст» [5: 81]. Семантическую двуплановость могут создавать отдельные стилистические приемы, результатом применения которых является иронический подтекст. В этой связи актуальным представляется обращение к «Сказкам» М. Е. Салтыкова-Щедрина, в которых используются различные способы иносказательности. При этом писатель активно привлекает устойчивые единицы языка различных типов: собственно фразеологизмы (1 340 единиц в 2 281 употреблении), крылатые выражения (63 в 73 употреблениях), пословицы и поговорки (46 в 63 употреблениях), терминологические сочетания (62 в 82) и др.

Основу сатирического стиля писателя составляют остроумие и ирония. В данной статье рассматриваются приемы использования писателем устойчивых сочетаний, способствующих созданию иронии. Основное внимание уделяется собственно фразеологизмам, приводятся отдельные примеры анализа пословиц и поговорок, крылатых выражений, а также устойчивых единиц официально-делового стиля.

Устойчивый прием обращения к одним и тем же иронически преобразованным сочетаниям способствовал их превращению в постоянные средства эзоповского иносказания. Среди устойчивых выражений, постоянно выполняющих смыслообразующую функцию, выделяются две тематические группы:

- обличающие социальную несправедливость, произвол начальства: упечь туда, куда Макар телят не гонял, согнуть в бараний рог, ежовые рукавицы, приводить к одному знаменателю и др.;
- направленные на разоблачение рабской морали, двоедушия и приспособленчества: уши выше лба не растут, полегоньку да потихоньку, поспешишь—людей насмешишь, тише едешь—дальше будешь и др.

Созданию иронии в рассматриваемых текстах способствует функционально ненормативное использование устойчивых единиц языка. В частности, М. Е. Салтыков-Щедрин совмещает разнородные и, казалось бы, несовместимые разностильные слова и выражения. Использование приёма стилистического контраста переводит повествование из прямой коммуникации в непрямую, из «серьёзного» плана в ироничный или шутливо-ироничный. Так, писатель вводит устойчивые единицы официально-делового стиля в не свойственный им, разговорный, тематически «сниженный» контекст. Соединение стилистически контрастных языковых средств, отступление от общепринятых норм их употребления приводит к комическому эффекту. Например: Ни официальных приемов не назначил, ни докладных дней, а прямо юркнул в берлогу, засунул лапу в хайло и залег («Медведь на воеводстве») [6: 8, 374].

Вообще в жанре сказки любое официально-деловое устойчивое сочетание оказывается стилистически контрастным и обладает особой экспрессией. Обличая окаменение, омертвение жизни во всех ее проявлениях, М. Е. Салтыков-Щедрин высмеивает и окостенение языковое, стилистическое. Поэтому бюрократические речевые штампы, вводимые в речь персонажей, характеризуют казенность, речевое косноязычие.

То же можно сказать и о публицистических, научных, поэтических устойчивых сочетаниях. Причем чаще всего стилистически контрастными в «Сказках» становятся крылатые выражения латинского происхождения, введение которых в речь медведей, собак, птиц, насекомых усиливает комический эффект: Комар из-за тридевять земель прилетел: «Risum teneatis,

amici! («Возможно ли не рассмеяться, друзья!»—Е. Ц.) Чижика съел!» («Медведь на воеводстве») [6: 8, 368]. Так, «сцепления и встречи противоположных по экспрессии и по отношению к реальной действительности слов обостряют авторскую оценку того, что описывается. Они создают быстрые экспрессивные переходы повествовательного стиля и сгущают иронию» [1: 36].

Иронический смысл возникает и в результате сведения собственно фразеологизмов в контекстуальные синонимы: Никто лучше его не умел на бобах развести и чудеса в решете показать («Соседи») [6: 8, 483].

Нельзя не заметить отчетливой связи между частотностью употребления тех или иных устойчивых сочетаний (как правило, фразеологизмов, пословиц и поговорок) и коммуникативной ситуацией. Когда предмет речи представляется очень важным или когда автор стремится изложить жизненную позицию, принципы того или иного персонажа и ироническое к ним отношение, то наблюдается «перенасыщение» реплики фразеологизмами: Это оттого его ничем донять нельзя, что в нём от постоянной работы здравого смысла много накопилось. Понял он, что уши выше лба не растут, что плетью обуха не перешибёшь, и живет себе смирнехонько, весь опутанный пословицами, словно у Христа за пазухой («Коняга») [6: 8, 506].

Ирония возникает также при введении пословиц и поговорок в неоднородный в эмоционально-оценочном отношении синонимический ряд, в результате чего создается градация и обобщение: Не рвется, не мечется, не протестует, не клянет, а резонно об резонных делах калякает. О том, что тише едешь, дальше будешь, что маленькая рыбка лучше, чем большой таракан, что поспешишь—людей насмешишь и т. п. А всего больше о том, что уши выше лба не растут («Вяленая вобла») [6: 8, 382]. Последнее выражение отражает жизненно-философскую концепцию определенного социально-исторического типа, аллегорическим олицетворением которого является Вяленая вобла.

Иронический подтекст создается также и в результате использования приема антитезы: В некотором царстве, в некотором государстве жил-был Прокурор, и было у него два ока: одно—дреманное, а другое—недреманное. Дреманным оком он ровно ничего не видел, а недреманным видел пустяки («Недреманное око») [6: 8, 462]. В приведенном примере антитеза выполняет текстообразующую функцию: на противопоставлении дреманное—недреманное око строится вся сказка.

Нередко писатель намеренно нарушает логические связи языковых единиц. В алогичных построениях наряду с другими языковыми единицами участвуют и устойчивые сочетания слов: Хоть и обыкновенный это был заяц, а преумный. И так здраво рассуждал, что и ослу впору («Здравомысленный заяц») [6: 8, 484]; Выдолбит и так отлично скажет урок, словно на

бобах разведет («Дурак») [6: 8, 480]; Словом сказать, так весело прожил, что насилу ноги унес («Соседи») [6: 8, 480].

В целях создания иронии автор использует также прием комментирования. При этом комментируется устойчивое сочетание, либо посредством фразеологизма разъясняется то или иное слово, словосочетание, предложение. Например: Что такое здравый смысл? Здравый смысл, это—нечто обыденное, до пошлости ясное, напоминающее математическую формулу или приказ по полиции. Не это поддерживает Конягу, а то, что он в себе жизнь духа и дух жизни носит («Коняга») [6: 8, 507]; И, таким образом, лесные мужики жили, не зная ни прошедшего, ни настоящего и не заглядывая в будущее. Или, другими словами, слонялись из угла в угол… («Медведь на воеводстве») [6: 8, 372].

В «Сказках» наиболее распространенным приемом является контекстуальное сближение фразеологизма и слова в прямом значении, омонимичного одному из компонентов фразеологизма: «Посулит Простофиля красного петуха (т. е. «пожар, поджог»—Е. В.)—глядь, ан петух уж где-нибудь на крыше крыльями хлопает» («Соседи») [6: 8, 483]; «Мы бы, любезный друг, с радостью готовы тебя, козла, в огород пустить, да сам видишь, каким тыном у нас огород обнесен!» («Либерал») [6: 8, 494]; «…мало напакостить—поднимут на смех; много напакостить—на рогатину поднимут…» («Медведь на воеводстве») [6: 8, 473].

В заключение остановимся на примерах, иллюстрирующих приёмы преобразования фразеологизмов, в результате которых образуются окказиональные единицы и иронический подтекст. Так, в сказке «Пропала совесть» представлен пример контаминации формы фразеологизма литься рекой («обильно, в большом количестве»—о вине) и значения фразеологизма литься градом («обильно, в большом количестве течь»—о слезах) [7: 281]: Льются рекой бесполезные пропойцевы слезы [6: 8, 326].

Таким образом, устойчивые единицы языка являются продуктивным средством формирования такого вида непрямой коммуникации, как ирония, что позволяет говорить о перспективности и актуальности их изучения в коммуникативно-прагматическом аспекте.

Литература

1. *Виноградов В. В.* Материалы и исследования по истории русского литературного языка. Т. 3. М.: Изд-во АН СССР, 1953.
2. *Дементьев В. В.* Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006.
3. *Пивоев В. М.* Ирония как феномен культуры. Петрозаводск, 2000.
4. *Пропп В. Я.* Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). М.: Лабиринт, 1999.
5. *Савинич Л. В.* Эзопов язык и приемы создания подтекста // Русский язык в школе. 1994. № 2.

6. *Салтыков-Щедрин М. Е.* Собрание сочинений в 10-ти томах. Т. 8. М.: Правда, 1988.
7. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. / под ред. А. И. Федорова. М.: Топикал, 1995.
8. *Шляхов В. И., Боярко А.* Ирония в теории непрямой коммуникации и практике преподавания русского языка // Вестник МАПРЯЛ. М., 2007.

Н. И. Черкес

Формирование гендерной культуры школьников на уроках литературы при изучении романа Л. Н. Толстого «Война и мир»

Л. Н. Толстой назвал литературу «человековедением», и это высказывание по-прежнему остается актуальным. Именно произведения русской классической литературы позволяют читателю, размышляя над судьбами героев, корректировать свой жизненный путь, трудиться духовно, воспитывать в себе лучшие нравственные качества.

Для изучения в белорусских школах в 10 классе романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир» учебной программой предусмотрено 12 часов. Причем большая часть уроков посвящена изображению военной кампании 1805 года, Отечественной войны 1812 года, духовным исканиям и поискам своего места в жизни главными героями—Андреем Болконским и Пьером Безуховым.

Не менее значимы страницы романа-эпопеи, изображающие семейную обстановку в доме Ростовых, противопоставленную бездушной салонной жизни высшего света. Большая роль в романе отводится женским образам—Наташе Ростовой и Марье Болконской, с одной стороны, и, с другой стороны, ослепительной красавице Элен, на протяжении всего романа противопоставленной двум вышеназванным героиням.

В чем же смысл этого противопоставления?

Что такое красота?—с этим вопросом обращается Толстой к современному читателю. И школьники с первых страниц романа имеют возможность сравнить и противопоставить героинь. Элен «поднялась с тою же неизменяющеюся улыбкой вполне красивой женщины, с которою она вошла в гостиную. Слегка шумя своею белою бальною робой, убранною плющом и мохом, и блестя белизною плеч, глянцем волос и брильянтов, она прошла между расступившимися мужчинами и прямо, не глядя ни на кого, но всем улыбаясь и как бы любезно предоставляя каждому право любоваться красотою своего стана, полных плеч, очень открытой, по тогдашней моде, груди и спины, и как будто внося с собою блеск бала…» [1: 29]. Кажется, что эта женщина просто сияет красотой. Но десятиклассники без труда делают вывод, что это блеск «глянца волос… и бриллиантов», а что касается внутреннего мира ослепительной Элен, то о нем пока сказать нечего.

Совершенно некрасивой предстает Наташа Ростова, когда, сопереживая горю своей двоюродной сестры Сони, она плачет вместе с ней, даже не до конца понимая, в чем причина переживаний подруги: «И Наташа, распустив свой большой рот и сделавшись совершенно дурною, заревела, как ребенок, не зная причины и только оттого, что Соня плакала» [1: 91]. Симпатии читателей на стороне некрасивой в этот момент Наташи: она привлекает не внешней красотой, а внутренней, своей способностью принимать близко к сердцу чужую беду, умением сострадать—качествами, которые мы так ценим в людях. Еще одна некрасивая героиня—княжна Марья Болконская—преображается, когда смотрит на людей, которые ей дороги: «Зеркало отразило некрасивое, слабое тело и худое лицо… глаза княжны, большие, глубокие и лучистые (как будто лучи теплого света иногда снопами выходили из них), были так хороши, что очень часто, несмотря на некрасивость всего лица, глаза эти делались привлекательнее красоты» [1:119].

И Наташа Ростова, и Марья Болконская привлекательны своими душевными качествами: добротой, способностью к состраданию и сопереживанию, готовностью помочь, самопожертвованием ради других людей. Для них никогда на первом месте не стоят вещи и деньги, чего нельзя сказать об Элен. Красавица графиня Безухова преображается, когда речь идет о деньгах: «лицо Элен сделалось страшно» [1: 383]. Впрочем, без труда школьники обнаруживают причинно-следственные связи и отвечают на вопрос, почему для Элен и ее брата Анатоля Курагина главными в жизни становятся материальные ценности. Оказывается, что это семейная традиция, основы жизни, которые считаются нормой в этой семье. Ведь их отец князь Василий признается: «Мои дети—обуза моего существования… этот Анатоль мне стоит сорок тысяч в год… Вот выгода быть отцом» [1: 24].

Усвоив такую модель поведения, Элен пытается фальшь и стремление к выгоде сделать нормой и в своей семье. Так, она говорит своему мужу Пьеру: «Я могу говорить и смело скажу, что редкая та жена, которая с таким мужем, как вы, не взяла бы себе любовников…» [1: 383]. К тому же Элен категорически отказывается иметь детей, считая, что нужно жить для собственного удовольствия, а дети—это обуза, как утверждал ее отец.

Совсем другой пример семейной жизни видит перед собой Наташа Ростова: отношения между членами семьи строятся на любви и доверии. Материальные ценности не являются смыслом жизни. Причем Наташа доказывает, что жизнь не только близких и любимых, но даже совершенно незнакомых людей является большей ценностью, чем материальные блага. Наташа, почти совсем ребенок, проявляет недюжинную волю и убеждает родителей, что нужно оставить серебро, картины, ковры в горящей Москве, в которую вот-вот войдут французы, и отдать телеги раненым солдатам, чтобы они смогли эвакуироваться. Узнав, что в одном обозе с ними

находится раненый Андрей Болконский, Наташа, не боясь вызвать ненужные разговоры и сплетни, ночью пробирается к нему, чтобы просить прощения за то горе, которое она ему принесла, и затем ухаживает за тяжело раненным князем.

Но наиболее полно раскрывается сущность Наташи Ростовой, когда она становится женой и матерью. В первую очередь материнство является смыслом ее жизни. Она стала кормить детей грудью, не прибегая к помощи кормилиц, как было принято в то время в высшем свете: великосветская красавица, избавившись от бремени вынашивания ребенка, тут же, как правило, отдавала его на руки кормилице и нянькам и продолжала вести светский образ жизни. К тому же в то время бытовало мнение, что естественное вскармливание ребенка портит фигуру женщины. Наташа же, «несмотря на противодействие матери, докторов и самого мужа, восстававших против ее кормления, как против вещи тогда неслыханной и вредной, настояла на своем и с тех пор всех детей кормила сама» [2: 640]. Нужно сказать, что образ Наташи, заботливой матери, во многом напоминает Софью Андреевну Толстую, жену писателя. Так, С. А. Толстая в дневнике делает такую запись: «После рождения моего первенца вся энергия моя сосредоточилась на нем, на его трудном физическом воспитании, на его болезнях и развитии. Все остальное было второстепенно» [4: 158].

Трагична судьба красавицы Элен, которая становится жертвой собственной философии распущенности и вседозволенности. Меняя любовников и сортируя их с точки зрения выгоды, она по-прежнему отказывается от того, чтобы родить ребенка, имея стойкое предубеждение против материнства как против обузы, препятствующей жизни в свое удовольствие. Элен нарушает нормы религии и нравственности, пытаясь избавится от ребенка, которого она ожидает, и в итоге она, будучи молодой и здоровой, умирает. Толстой не слишком много места на страницах романа уделяет этому событию. Ведь, по глубокому убеждению писателя, главное назначение женщины—это быть матерью. Именно счастье материнства испытывает Наташа, и это наполняет ее жизнь особым смыслом. А Элен уходит из жизни, отказавшись от миссии, предназначенной женщине природой.

Сравнивая судьбы героинь романа Л. Н. Толстого «Война и мир», десятиклассники делают вывод о важности семейного воспитания, которое формирует нравственные основы личности. Не менее значимым является вопрос о внешней и внутренней красоте человека, о назначении женщины. Л. Н. Толстой в одном из писем высказался о том, что он считает истинной красотой: «Я уже люблю в вас вашу красоту, но я начинаю только любить в вас то, что вечно и всегда драгоценно,—ваше сердце, вашу душу. Красоту можно узнать и полюбить в час и разлюбить так же скоро, но душу надо узнать» [3: 419].

Безусловно, в современном обществе женщину не устраивает только роль домохозяйки. Сегодня сфера интересов женщины значительно шире, женщины стремятся наравне с мужчинами участвовать в общественной, политической жизни, строить профессиональную карьеру. Но при всей многоплановости интересов современной женщины по-прежнему главным ее назначением остается материнство.

И Л. Н. Толстой на страницах романа-эпопеи «Война и мир» дает блестящие уроки, которые помогут современным девушкам и молодым людям определить приоритеты своего жизненного предназначения.

Литература

1. *Толстой Л. Н.* Война и мир. Мн.: Мастацкая літаратура, кн. 1. 1987. 719 с.
2. *Толстой Л. Н.* Война и мир. Мн.: Мастацкая літаратура, кн. 2. 1987. 719 с.
3. *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений в 22-х томах. Т. 18. С. 419.
4. *Толстая С. А.* Моя жизнь / Прометей. М.: Молодая гвардия. 1980. С. 148–198.

• На правах рекламы •

Издательство «Златоуст» основано в 1990 году. Более 20 лет издательство специализируется на разработке и распространении пособий по русскому языку как иностранному и русскому как второму родному языку для детей-билингвов. С 1994 года «Златоуст» состоит членом Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), с 1999 года является одним из соучредителей Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). Издательство «Златоуст» предлагает широкий ассортимент учебных пособий, работает с авторами различных методических школ и является безусловным лидером в разработке и популяризации новых учебных материалов для изучающих русский язык как иностранный и как второй родной язык, а также в обучении русскому языку мигрантов. По учебным пособиям «Златоуста» успешно работают российские и зарубежные вузы, языковые курсы, школы и центры дополнительного образования. Для преподавателей русского языка регулярно организуются методические семинары с участием наших авторов. На сайте, а также в офисах издательства в Санкт-Петербурге и Москве можно получить подробную информацию о деятельности учебно-издательского центра «Златоуст», ознакомиться со всеми нашими учебными пособиями, сделать заказ, узнать о предстоящих семинарах. Приглашаем к сотрудничеству образовательные учреждения, книготорговые организации и всех специалистов в области преподавания русского языка как иностранного и как второго родного языка!

Сведения об авторах

Абилова Батжамал Айкеновна, доцент Казахской головной архитектурно-строительной академии; кандидат педагогических наук (Республика Казахстан, Алматы).

Ажина Альфия Гильмановна, учитель русского языка и литературы Мордово-Белоключевской СОШ (Россия, Ульяновская область).

Алисевич Татьяна Андреевна, ведущий библиотекарь Центральной городской библиотеки имени И. А. Гончарова (Россия, Ульяновск).

Барсукова Нина Аркадьевна, заведующая учебно-методическим кабинетом по работе с библиотеками, издательствами и СМИ Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, директор Ассоциации библиотекарей образовательных учреждений Ульяновской области; кандидат исторических наук (Россия, Ульяновск).

Бахтикиреева Улданай Максутовна, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов; доктор филологических наук, профессор (Россия, Москва).

Белухина Наталья Николаевна, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ульяновск).

Волкова Татьяна Валерьевна, методист Методического центра Юго-Западного окружного управления департамента образования (Россия, Москва).

Гарипова Гульчира Талгатовна, доцент кафедры русского языка и литературы Узбекского государственного университета мировых языков; кандидат филологических наук (Республика Узбекистан, Ташкент).

Гетманская Елена Валентиновна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Москва).

Глинкина Наталья Алексеевна, доцент кафедры литературы Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; кандидат филологических наук, доцент (Россия, Ульяновск).

Гудилова Светлана Валентиновна, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Ульяновского государственного университета; кандидат филологических наук (Россия, Ульяновск).

Дейкова Людмила Александровна, доцент кафедры германистики и лингводидактики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ульяновск).

Добаев Кыргызбай Дуйшенбекович, профессор, заведующий Лабораторией педагогики и профессионального образования; доктор педагогических наук (Кыргызская Республика, Бишкек).

Довбня Людмила Эммануиловна, доцент кафедры педагогики, теории и методики начального образования Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета им. Г. Сковороды; кандидат филологических наук (Украина, Переяслав-Хмельницкий).

Довбня Пётр Иванович, доцент Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета им. Г. Сковороды; кандидат педагогических наук (Украина, Переяслав-Хмельницкий).

Думитраш Оксана Владимировна, преподаватель словесности Русского интеллектуального центра (Республика Молдова, Кишинев).

Казаков Владимир Павлович, профессор кафедры русского языка Санкт-Петербургского государственного университета; доктор филологических наук (Россия, Санкт-Петербург).

Конева Нина Александровна, заместитель директора по информационно-библиотечной работе Большеключищенской СОШ им. В. Н. Каштанкина (Россия, Ульяновская область).

Кудрявцева Екатерина Львовна, научный сотрудник Института иностранных языков и медиатехнологий Эрнст-Моритц-Арндт-Университета Грайфсвальда; кандидат педагогических наук, доцент (ФРГ, Грайфсвальд).

Кузнецова Ирина Владимировна, генеральный директор издательства «Дрофа», доктор психологических наук (Россия, Ульяновск).

Кульбида Налья Ивановна, старший преподаватель кафедры украинского и русского языков Донецкого национального технического университета (Украина, Донецк).

Курылёва Марина Викторовна, доцент кафедры культурологии и музееведения Ульяновского государственного педагогического университета; кандидат филологических наук (Россия, Ульяновск).

Лукьянова Евгения Львовна, заместитель директора научно-исследовательского центра «Регион» Ульяновского государственного университета (Россия, Ульяновск).

Максименко Юрий Иванович, ученый секретарь городской библиотеки (Республика Беларусь, Гомель).

Мальцева Анжела Петровна, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова; доктор философских наук, профессор (Россия, Ульяновск).

Медведев Андрей Владимирович, аспирант Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (Россия, Ульяновск).

Нурматов Азиз Мидинович, старший научный сотрудник Лаборатории государственного, официального и иностранных языков Кыргызской академии образования, преподаватель русского языка (Республика Кыргызстан).

Осетрова Ольга Игоревна, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных специальностей Ульяновского государственного университета (Россия, Ульяновск).

Паршакова Анна Николаевна, заведующая ГУК «Новоульяновской детской библиотеки» (Россия, Новоульяновск).

Петрухина Наталья Михайловна, заведующая кафедрой русского языка и литературы Узбекского государственного университета мировых языков; кандидат филологических наук (Республика Узбекистан, Ташкент).

Полякова Ольга Геннадьевна, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Ульяновского государственного университета; кандидат педагогических наук, доцент (Россия, Ульяновск).

Романова Анастасия Николаевна, учитель русского языка и литературы физико-математического лицея № 38 (Россия, Ульяновск).

Сайфутдинова Регина Рафаэлевна, студентка филологического факультета Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (Россия, Ульяновск).

Сапсай Анна Андреевна, учитель русского языка и литературы СОШ № 66 (Россия, Ульяновск).

Сапченко Любовь Александровна, профессор кафедры литературы Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; доктор филологических наук (Россия, Ульяновск).

Сафина Лилия Раильевна, старший преподаватель кафедры германистики и лингводидактики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (Россия, Ульяновск).

Семенок Наталия Константиновна, преподаватель Горловского учебно-воспитательного комплекса № 22 (Украина, Горловка).

Синячкин Владимир Павлович, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов; доктор филологических наук, профессор (Россия, Москва).

Супатаева Эльвира Акиновна, преподаватель русского языка Кыргызской академии образования (Кыргызская Республика, Бишкек).

Тен Александр, студент Узбекского государственного университета мировых языков (Республика Узбекистан, Ташкент).

Терёхина Анна Анатольевна, аспирант кафедры литературы Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (Россия, Ульяновск).

Тихонова Марина Ивановна, заведующая отделом Областной научной библиотеки (Россия, Ульяновск).

Трепко Валентина Владимировна, заместитель директора по информационно-библиотечной работе Силикатненской СОШ (Россия, Ульяновская область).

Фёдорова Татьяна Николаевна, доцент кафедры литературы Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; кандидат филологических наук, доцент (Россия, Ульяновск).

Хегай Ольга Чангировна, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Узбекского государственного университета мировых языков; кандидат филологических наук (Республика Узбекистан, Ташкент).

Цай Марина Владимировна, доцент университета мировой экономики и дипломатии; кандидат филологических наук (Республика Узбекистан, Ташкент).

Черкес Наталья Ивановна, учитель русского языка и литературы СОШ № 1 города Скиделя, лауреат VI Международного Пушкинского конкурса для учителей стран СНГ и Балтии (Республика Беларусь, Скидель).

Чеченева Светлана Борисовна, директор Центра тестирования граждан зарубежных стран, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания Ульяновского государственного университета (Россия, Ульяновск).

Чулкина Нина Леонидовна, профессор кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов; доктор филологических наук, профессор (Россия, Москва).

Шатилова Елена Сергеевна, доцент кафедры украинского и русского языков Донецкого национального технического университета (Украина, Донецк).

Шкляр Людмила Леонидовна, старший преподаватель Ульяновского государственного университета (Россия, Ульяновск).

Якутова Юлия Александровна, ассистент кафедры методики преподавания математики и информатики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова (Россия, Ульяновск).

Научное издание

Материалы
научно-педагогического собрания
преподавателей русского языка государств-участников
Содружества Независимых Государств и стран Балтии
«Русский язык—общечеловеческий код культурного содружества
и исторической взаимосвязи»

Все материалы публикуются в авторской редакции.
Авторы несут ответственность за подбор и точность фактов, цитат, имён,
отсутствие в материалах данных, не подлежащих открытой публикации

Ответственный редактор *С. В. Лапшин*
Корректор *О. Н. Артемьева*
Оформление *А. М. Прозоров*

Формат А5
Гарнитуры PT Serif и PT Sans

ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»
площадь 100-летия со дня рождения, 4, Ульяновск, 432007, Россия

РУССКИЙ ЯЗЫК

общечеловеческий код
культурного содружества
и исторической взаимосвязи