

Редактор Ełona Curkan-DróŹka

Дидактика русского языка и проблемы перевода в иностранной аудитории



**Дидактика русского языка
и проблемы перевода
в иностранной аудитории**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Редактор Ełona Curkan-DróŹka

Дидактика русского языка и проблемы перевода в иностранной аудитории



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2020

Ełona Curkan-DróŹka – Лодзинский университет, Филологический факультет
90-236 Лодзь, ул. Поморска 171/173

РЕЦЕНЗЕНТ

Edyta Manasterska-Wiącek

РЕДАКТОР

Witold Szczęsny

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Bogusława Kwiatkowska

НАБОР И ВЁРСТКА ТЕКСТА

AGENT PR

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Leonora Gralka

ПРОЕКТ ОБЛОЖКИ

Agencja Reklamowa efectoro.pl

Фотография на обложке: © Depositphotos.com/kasto

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

The Open Access version of this book has been made available under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-No Derivatives 4.0 license (CC BY-NC-ND)

Издательство Лодзинского университета

I издание. W.09813.20.0.K

Изд. лист 10,5; печ. лист 12,125

ISBN 978-83-8220-167-3

e-ISBN 978-83-8220-168-0

<https://doi.org/10.18778/8220-167-3>

Издательство Лодзинского университета

90-131 Лодзь, ул. Линдлея 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

тел. 42 665 58 63

SPIS TREŚCI

От Редактора	7
Татьяна Анатольевна Болдова, Людмила Васильевна Трегубова Трансформация процесса обучения русскому языку как иностранному в модульной среде	9
Надежда Писарь Использование платформы Moodle при обучении студентов-инофонов русскому языку	15
Наталья Алексеевна Маркина, Ирина Викторовна Шурупова Подготовительный факультет Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина: опыт работы и специфика профессионально ориентированного обучения	25
Наталия Кудрявцева, Наталья Павлова Особенности лингвострановедческого подхода на примере крэш-курса по русскому языку как иностранному	33
Марина Якушкина Создание событийных просветительских сетей на основе межкультурного диалога народов разных стран	41
Анета Николова «Мой университет». Интенсивный курс русского языка для академической мобильности с нулевого уровня	51
Елена Невзорова-Кмеч Проблемы обучения фразеологии (на примере учебника <i>Русская фразеоло- гия для поляков</i>)	61

Зоя Куца

Говорить легко и непринужденно. Креативные устные задания как средство развития коммуникативной компетенции (на примере учебника *Дискусия*) 77

Елена Григорьева

Лингвокультуроведческий аспект содержания современных учебников иностранного языка 97

Тадеуш Домбровский

Русские прецедентные феномены в польской аудитории студентов-русистов 107

Ольга Макарова

Феномен кодов культуры в свете лингводидактики 121

Моника Краевска

Комикс в дидактике перевода 129

Татьяна Барышникова

Лирика Марины Цветаевой в латышских переводах 135

Ирина Григорьева

Об украинских переводах поэзии Марины Цветаевой 145

Анна Беднарчик

Притяжение первоисточника, или рассуждения о том, как изменить текст, не изменяя его автору (на примере Северянинского *Nocturne*) 155

Элона Цуркан-Дружка

Знаки препинания в поэтическом переводе с русского на польский язык (на примере анализа стихотворения О. Мандельштама) 167

Юлия Матысяк

Языковые особенности перевода сказа Павла Бажова *Малахитовая шкатулка* на польский язык 179

ОТ РЕДАКТОРА

В настоящий сборник вошли тексты, посвященные методике обучения русскому языку в иностранной аудитории. Интересы авторов статей представляют широкий спектр знаний и затрагивают такие актуальные аспекты дидактики, как инновационная методика преподавания языка, новые типы пользователей, лингвокультурология на занятиях по РКИ, также отдельное внимание уделено переводу.

Наши авторы коснулись тем, которые близки каждому преподавателю русского языка, работающему со студентами разных профилей и с разным уровнем владения языком. В статьях вы найдете: интереснейшие наблюдения за изменением среды обучения, новые разработанные модульные программы обучения и результаты работы образовательных сетей, презентацию современных методических пособий, методы формирования языковой, межкультурной и коммуникативной компетенций. Богатый преподавательский опыт наших авторов дал возможность поделиться не только теоретическим материалом, во многих статьях можно найти также уникальный иллюстративный (практический) материал, готовый для использования на уроках РКИ.

Отдельно представлены исследования, касающиеся перевода. Вашему вниманию предлагаются тексты, рассматривающие в переводе творчество русских поэтов и писателей с перспективы литературы, культуры и языка, а также использование такого специфического текста, как комикс, на занятиях по практике перевода.

Желаю Вам приятного и увлекательного чтения!

Цуркан-Дружка Элона

Татьяна Анатольевна Болдова

Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

Институт филологии

Кафедра РКИ

ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

119991 Москва

e-mail: bos1173@mail.ru

Людмила Васильевна Трегубова

Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

Институт филологии

Кафедра методики преподавания русского языка

ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

119991 Москва

e-mail: dsomet@mail.ru

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В МОДУЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS
IN A MODULAR ENVIRONMENT**

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов РКИ на основе модульных технологий. Представлены разработанные задания, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации деятельности для развития коммуникативных умений в ходе интерактивного общения. В статье предложены примеры учебной работы преподавателя и студентов с опорой на интерактивные задания, в ходе выполнения которых студенты обмениваются полученной информацией по заданной теме и осваивают приемы использования полученных данных для закрепления учебного материала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интерактивные задания, коммуникация в сети.

In article questions of application of tasks in training students-foreigners which performance requires pair, group and collective forms of the organization of activity and assisting progress at them communicative skills during interactive dialogue are discussed, stimulates the positive attitude to study, shapes motivation. In article examples of a course of work of the teacher and students

who leaning on interactive tasks, exchange the received information on the set subject matter are offered and on this basis master technology of use of the received data for creation of own messages.

Keywords: Russian as foreign language, interactive tasks, the network communications, arbitrarily-communicative tasks.

Изучая иностранные языки, нельзя пренебрегать проблемами нового глобального явления – измененной среды коммуникации. Информационные и коммуникативные технологии создают новую жизненную среду, которую нельзя не учитывать в образовательном процессе. Происходит мультипликация источников и средств обучения иностранным языкам, в нашем случае русскому как иностранному (РКИ). Новые технологии опосредуют учебную деятельность, вынося ее вовне, что создает предпосылки для работы с гипертекстовым материалом на занятиях по РКИ. Студенты анализируют информацию из гипертекстов, планируют свою учебную работу на основе использования сетевого материала в ходе занятий. В самих гипертекстах есть ключ к их решению, что даст возможность по-новому организовывать обучение студентов РКИ. Так, студент может дешифровать любое авторское коммуникативное намерение другого человека через сетевые тексты, так как он уже знает о способах действий в условиях сетевого иноязычного социума, о нормах, принятых в профессиональной коммуникации. В сети запускаются в действие и механизмы мотивирования на дальнейшее научное и практическое взаимодействие студентов с носителями изучаемого языка по изучаемому предмету. Участие в сетевых проектах, в модулях способствует в решении личных профессиональных задач, делает доступной систематизацию учебных достижений студентов при формировании электронного языкового и научного портфолио.

Гипертекст на занятиях по РКИ становится: а) продуктом сложной деятельности студентов по порождению нового собственного текста и рецепции текстовой информации, проходящей в социальной и научной сфере межкультурной коммуникации; б) единицей обучения текстовой деятельности и текстовой коммуникации; в) средством для управления текстовой деятельностью в условиях сетевой коммуникации, которое способствует развитию умений «достраивать» знания от любой первоначальной базы, поднимаясь на методологический уровень, что соответствует современному уровню обучения, когда необходимы методические рекомендации и разработки по овладению мультимедийной интерактивной научной гипертекстовой деятельностью и сетевой коммуникацией как необходимыми формами учебной деятельности.

Приемы работы над лексикой, например, при обучении в модуле, обеспечивают произвольное запоминание слов на материалах составления

кластеров по различным темам. Это демонстрация графиков, схем, картинок, как наглядного материала, представление руководства преподавателя по указанию на контекст или разговорную ситуацию, где можно использовать похожие слова из родного языка, интернационализмы и иллюстрации. В сети говорят на разных языках, поэтому студент в ходе занятий способен овладеть не одним, а порой и двумя – тремя языками, правда в ограниченном виде, поскольку иноязычные сайты вынуждают студентов пользоваться несколькими языками в рядовых ситуациях, когда они обучаются и пользуются специализированным тезаурусом. Поэтому преподаватель обязан «вооружать» студентов на каждый момент их учебной и научной работы несколькими запасными вариантами своеобразных руководств поисковой и коммуникативной деятельности, например, двух типов: а) руководством в работе с гипертекстами при проведении информационной и коммуникативной деятельности и б) оценочными листами по той или иной специальной теме.

Динамика такой учебной работы может быть представлена в виде следующих этапов. Первый этап необходим для сбора разных материалов в ходе сетевого поиска, когда собираются отдельные тексты, фрагменты текстов и их графические изображения, необходимые в каком-то учебном проекте. Изучая русский язык, иностранный студент, сталкивается с целым рядом трудностей терминологического характера, которые можно разрешить с использованием электронных словарей.

На втором этапе происходит критическое осмысление найденного гипертекстового материала, его дальнейшая систематизация и оценка всех накопленных информационных данных, оценка возможностей использования тех или иных материалов в учебной деятельности.

Осуществление внедрения проектных разработок, которые провели студенты, посредством действий активного конструирования текстового материала на основе облачных технологий с использованием электронных многоязычных словарей (Storrer, Angelika 2009: 31), монтажа видео- и аудио-записей, интерактивной доски, редактирования цифровых изображений и цифровой живописи, происходит на третьем этапе.

Оценочным будет четвертый этап, когда студент использует коммуникативные технологии для получения консультаций преподавателей других университетов с помощью Moodle, Instagram (Busemann 2012: 361), а также через перекрестные оценки других студентов относительно выбранного учебного проекта.

Таким образом, у студента появится опыт в информационном поиске научных материалов, поиске партнеров для интеракций, что важно для совместного исследования учебных задач и проектирования их решения.

Такую учебную ситуацию в модулях можно прокомментировать примером, когда для выполнения одних заданий от студентов требуется умение абстрактного мышления, а для других – способы к быстрому анализу сложного научно-технического материала при чтении текстов. Появляется и возможность выведения перманентной оценки знаний и умений.

В программе обучения по РКИ должны быть предусмотрены задания, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации работы, которые способствуют развитию коммуникативных умений, позволяющих студентам своевременно оказывать помощь друг другу в исследовательской работе и на семинарах. Работа в сети с интерактивными заданиями позволяет эффективно осуществлять индивидуальные контакты, что является одним из способов стимулирования положительного отношения к учебе и формирования мотивации. Чем больше студенты обмениваются друг с другом заданиями и информационными материалами по учебным темам, тем более полно и интенсивно они ими овладевают. У студентов формируются собственные понятия о тематическом содержании различных текстов.

В последнее время задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа и построению психолингвистической модели понимания текстов посвящаются многие научные исследования, подчеркивающие нарастание доли виртуальных электронных форматов коммуникации на основе письменных текстов. Работа с текстом при данном подходе понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в культурном пространстве (Sieber 2008: 272). Мы исходим из того, что текстовый файл – это единица семантического представления текста и готовый блок вхождения в базу знаний определенной предметной области. Тексты в сети заключены в специфический технологический каркас, где есть, например, сообщения других участников коммуникации как динамический элемент межкультурного диалога на заданные темы. Текст, который создаст сам студент, будет полезен ему при «шлифовке» умений коммуникативной компетенции, для обеспечения правильности понимания письменной речи на иностранном языке в сетевом общении (Jakobs 2003: 235–238). Чем сложнее для студента коммуникация в сети (как совокупность аутентичных текстов и мультимедиа), тем большую роль играет прямое сетевое взаимодействие носителей языка и иностранных студентов в ходе занятий по РКИ.

Студент проводит сложную учебную работу на протяжении всего занятия в модуле. Он пишет учебные тексты на русском языке и читает комментарии к ним от других студентов. Продумывает сетевые диалоги, которые почти одновременно используются другими студентами в процессе

проектной работы в сети, готовит различные дидактические тексты и их фрагменты для презентаций, а также иллюстрации, видео- и аудиоматериалы, с тем, чтобы передать содержание изучаемой темы и представить свое видение поставленной на занятии проблемы. В игровой форме студенты могут обмениваться вариантами найденной гипертекстовой информации, формируя группы так называемых «оптимистов и скептиков», каждая из которых будет выражать разделяемую ее участниками точку зрения (Mehler 2010: 18). При этом студенты могут работать со сложными текстами от носителей изучаемого языка.

В ходе такой учебной работы студенты анализируют изменение общей позиции всей группы и предлагают тексты как их новый собственный опыт понимания тех или иных рассматриваемых в текстах аспектов. Например, используя метод моделирования для создания специальных речевых ситуаций, для стимулирования высказываний на русском языке, студенты разрабатывают собственные речевые ситуации в отдельных коммуникативных блоках модульной программы, так как сетевые дискурсы образованы текстами различного уровня трудности и качества. Мультимедийные дискурсы необходимо использовать в модульном обучении, потому что это та среда, которая ведет к пониманию самими студентами всего процесса обучения РКИ и, которая позволяет вести обучение на сложных текстах от носителей изучаемого языка. Приближая, таким образом, обучение РКИ к естественным ситуациям общения, когда связанные между собой тексты, формируются у студентов новые, специфические для каждого смыслообразующие механизмы, а также умения оперировать этими новыми языковыми ресурсами, мы ликвидируем монополию одного способа работы со словом, текстом. Ведь культура изучаемого языка, это прежде всего тексты и сообщения, высказывания, построенные по законам русского языка и из представляемого этим языком лексического материала. Эти диалоги, которые семантически и прагматически связаны между собой как тексты разного рода, как культурные диалоги, как сложная форма культурного смыслового продукта (Fix 2009: 2214). Чем больше студент будет задействован в процессах такой коммуникации, тем выше становится его способность к такому диалогу, так как в коммуникативных сетевых процессах такого типа культура обогащается содержанием.

Библиография

- Busemann, K., Gscheidle, Ch., *Web 2.0: Aktive Mitwirkung bleibt auf niedrigem Niveau*, „Media Perspektiven“ 2012, 7/8, с. 360–369.
- Fix, U., Gardt, A., Knappe, J., *Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*, Berlin, New York 2009, с. 2211–2226.
- Jakobs, E.-M., *Hypertextsorten*, „Zeitschrift für germanistische Linguistik“ 2003, № 31, т. 2, с. 232–252.
- Mehler, A., Sharoff, S. Santini, *Genres on the Web: Computational Models and Empirical Studies*, Dordrecht 2010.
- Sieber, P., *Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando*, [В:] *Textlinguistik Einführungen*, Hrsg. N. Janich, Tübingen 2008, с. 271–289.
- Storrer, A., *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache des Internets*, [В:] *Rhetorik und Stilistik – Rhetorics and Stilistics*, Hrsg. U. Fix, Berlin 2009.

Надежда Писарь

 <https://orcid.org/0000-0003-4116-4936>

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

Институт гуманитарных наук

ул. А. Невского, 14

236041 Калининград

e-mail: NPisar@kantiana.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

USING OF THE PLATFORM MOODLE IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

Статья посвящена анализу использования электронной обучающей среды Moodle при обучении русскому языку как иностранному студентов нефилологического профиля. На примере авторского электронного курса «Русский язык как иностранный в учебно-научной и учебно-профессиональной сфере коммуникации», предназначенного для обучения студентов-иностранцев, которые получают профессию в сфере кораблестроения и эксплуатации судов, демонстрируется, как можно распределять учебный материал в Moodle с учетом личностных особенностей студентов, активизировать их самостоятельную деятельность, а также повышать мотивацию инофонов к изучению языка будущей специальности. Также на основе данного курса демонстрируются методические приемы, позволяющие систематизировать и семантизировать узкоспециальную лексику, объединенную темами «Объекты морской техники» и «Гидромеханика», более эффективно отрабатывать конструкции научного стиля речи, формировать навыки чтения, письма, компрессии, аудирования, восприятия и понимания учебных, научно-популярных, публицистических текстов и видеофрагментов; развивать коммуникативные и дискурсивные навыки в общении на учебно-научные и учебно-профессиональные темы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, Moodle, научный стиль речи, кораблестроение.

The author analyzes the use of the electronic learning environment Moodle in teaching Russian as a foreign language to non-philological students. By the example of the author's electronic course "Russian as a foreign language in the educational-scientific and educational-professional Sphere of Communication", designed to train foreign students who receive a profession in the field of shipbuilding and ship operation, it is demonstrated how to form in Moodle training

material taking into account personal characteristics of students, to intensify their independent activities, as well as increase the motivation of inophones to learn the language of the future specialty. Also, based on this course, methodological techniques are demonstrated that allow you to systematize and semantize highly specialized terminology, combined with the topics “Objects of marine engineering” and “Hydromechanics”, to more effectively develop the constructions of the scientific style of speech, to form reading, writing, compression, listening, comprehension and understanding skills on study, popular-science, journalistic texts and video clips; to develop communicative and discursive communication skills on educational-scientific and educational-professional topics.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching method, Moodle, scientific style of speech, shipbuilding.

Последние десятилетия Российская Федерация уделяет пристальное внимание укреплению и распространению русского языка. В связи с этим Правительством РФ была разработана Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 гг., в задачи которой входит в том числе и «обеспечение эффективности и доступности системы изучения государственного языка Российской Федерации (русского языка) как родного, как неродного, как иностранного» (*Постановление Правительства Российской Федерации ... 2015: 15*). В качестве одного из мероприятий реализации данной программы выступает «разработка силами образовательных и научных организаций Российской Федерации единого электронного образовательного пространства, объединяющего широкий спектр ресурсов для организации обучения русскому языку и на русском языке на всех уровнях подготовки», в результате осуществления которого «ожидается увеличение числа людей, использующих дистанционные технологии изучения русского языка и сетевые ресурсы, обеспечивающие популяризацию русского языка за рубежом...» (там же: 26). В соответствии с этим перед высшими учебными заведениями РФ также ставится задача внедрения в образовательный процесс электронных образовательных курсов. Базовой платформой, на которой создаются данные курсы, является Moodle.

В рамках преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) использование подобных курсов становится все более актуальным, поскольку благодаря им можно распределять учебный материал, учитывая индивидуальные особенности студентов, уровень их самостоятельности, мотивировать инофонов к изучению русского языка как языка будущей профессии. Одним из таких курсов является авторский электронный курс «Русский язык как иностранный в учебно-научной и учебно-профессиональной сфере коммуникации», предназначенный для обучения иностранных студентов-кораблестроителей. При создании курса был избран комплексный подход, включающий современные методики обучения научному стилю

речи при преподавании РКИ. Апробация курса была проведена студентами из Социалистической Республики Вьетнам 2 года обучения по направлению подготовки в бакалавриате 26.03.2002 – «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет».

Целью создания данного курса являлось приобретение студентами-иностранцами языковой, речевой, коммуникативной компетенций в их профессиональной сфере. В качестве основных задач освоения курса были определены: 1) систематизация и семантизация узкоспециальной лексики; 2) формирование навыков чтения, письма, компрессии, аудирования учебных, научно-популярных, публицистических текстов и видеофрагментов; 3) формирование коммуникативных и дискурсивных навыков в общении на учебно-научные и учебно-профессиональные темы.

Данный курс был предназначен для иностранных слушателей, уже владеющих русским языком на уровне В1–В2 и знакомых с основами научного стиля речи, аудирования, компрессии учебно-научных и учебно-профессиональных текстов, поскольку в качестве материала использовались неадаптированные тексты из учебников и учебных пособий по кораблестроению и гидромеханике.

Курс состоит из двух частей.

Первая часть «Объекты морской техники» рассчитана на 72 часа (2 з. е.) и состоит из следующих модулей:

1. Основные типы судов,
2. Прошое, настоящее и будущее кораблестроения,
3. Наливные суда,
4. Пассажирские суда,
5. Суда рыбной промышленности,
6. Научно-исследовательские суда,
7. Маломерные суда,
8. Итоговая аттестация.

Вторая часть «Гидромеханика» рассчитана на 36 часов (1 з. е.) и состоит из следующих модулей:

1. Становление гидромеханики как науки,
2. Становление гидромеханики как науки (продолжение),
3. Типы волновых движений и методы их изучения,
4. Основные характеристики гравитационных волн,
5. Кавитация,
6. Экспериментальная гидроаэромеханика,
7. Методика проведения эксперимента,
8. Итоговая аттестация.

В конце второй части также есть модуль 9 – дополнительные материалы.

Каждый из обучающих модулей (модули 1–7) состоит из 3 тематических блоков: 1) *Тема 1. Фонетика. Лексика. Грамматика. Чтение. Говорение*; 2) *Тема 2. Аудирование и конспектирование. Дискуссионное общение*; 3) *Тема 3. Промежуточная аттестация*. Они, в свою очередь, содержат определенный набор заданий.

В *Теме 1. Фонетика. Лексика. Грамматика. Чтение. Говорение* каждого модуля вводится новая узкоспециализированная терминология, конструкции научного стиля речи, происходит первичная отработка их использования в различных языковых аспектах. Для представления материала данной части модуля в Moodle используется ресурс «Книга».

Предтекстовые задания строятся по схеме:

- 1) фонетическая разминка/нахождение на схеме корабля элементов, обозначаемых новым термином. Например:

Произнесите вслед за преподавателем слова, обращая внимание на произношение.

Прибрежный, мореплавание, способствовать, архитектурно-конструктивный, трудноразрешимый.

Посмотрите схему катера и найдите на ней следующие элементы (иллюстративный материал прилагается):

днищевой стрингер

транец

палуба

гребной винт

лобовое стекло

кокпит

- 2) введение новой лексики, ее семантизация. Приведем пример задания:

Прочитайте слова и словосочетания, дайте им толкование. При необходимости обращайтесь к словарю.

сопротивление жидкости

касательные напряжения

ламинарное течение

замечательный

парадокс

очевидно

вихревой/безвихревой

учитывать

затруднительный

турбулентное течение
серия
отметить
представление
осредненный
мгновенный
пульсационный
нестационарное движение тела
присоединенные массы
пограничный слой
выдающийся
поток
вклад

- 3) разбор слов по составу/подбор однокоренных слов. Например:
Разберите по составу данные слова. Подберите к ним однокоренные.
приложение, неразрывность, безграничный, обзор, экспериментальный, состыковать, добавка, проточный.
- 4) словообразовательный анализ слов. Варианты заданий могут быть следующие:
Определите, от каких глаголов образованы следующие имена существительные.
интегрирование, устранение, испытание, обтекание, применение.

Определите, от каких глаголов образованы следующие причастия.
вытапливающий, покоящаяся, служащая, сформулировавший, погруженный.
- 5) составление словосочетаний и предложений из списка слов. Например:
Составьте словосочетания со следующими именами существительными по образцу:
Образец: исследование (чего?) – исследование течений жидкостей и газов
изучение
развитие
определение
приложение
обтекание

Прочитайте толкования следующих слов. Придумайте с данными словами словосочетания.

Двигатель – Машина, превращающая какой-либо вид энергии в механическую энергию. Паровой двигатель.

Движитель – Устройство, обеспечивающее движение какого-либо транспортного средства (например: винт самолета, колесо автомобиля и т. п.).

Дно – 1) Почва, грунт под водой моря, реки, озера и т.п. Дно моря.

2) Нижняя стенка, основание сосуда, судна, какого-либо вместилища. Дно стакана.

Днище – То же, что дно (во 2 знач.). Днище бочки.

- 6) введение и отработка конструкций научного стиля. Отметим, что отбор указанных конструкций осуществлялся с учетом уровня знания студентами русского языка и содержания рабочей программы дисциплины «Русский язык как иностранный», на основе которой происходит обучение студентов-иностранцев в ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет». В качестве примеров данных заданий можно привести следующие:

Прочитайте предложения с конструкциями, обозначающими:

1) перечисление предметов, объектов, явлений: *не только..., но и; как..., так и...* :

а) Теперь, когда современная техника позволяет создавать *не только* искусственные острова, *но и* целые плавающие города, морские архитекторы готовы проектировать сооружения как ввысь от уровня океана, так и вглубь него.

б) Добыча огромных запасов нефти и газа в Баренцовом и Карском морях, подо льдом Северного Ледовитого океана приведет *не только* к строительству ледостойких буровых платформ, *но и* к необходимости создания подводных буровых комплексов, которые потребуют создания принципиально новой океанотехники.

2) выражение сопоставления предметов, объектов, процессов: *Если..., то; чем..., тем...* :

а) *Если* будут открыты залежи метана в виде гидрата («сухого» или «горящего» льда), *то* будут созданы новые научно-технические решения относительно их добычи.

б) *Чем* выше электропроводимость морской воды за счет применения электродов со сверхзвуковым волновым генератором, *тем* выше коэффициент полезного действия.

Преобразуйте данные ниже предложения, используя указанные конструкции.

- 1) Магнитодинамические двигатели могут быть и с внутренним, и с внешним магнитным полем.
- 2) И общий вид, и конструкция современного шлюпочного устройства существенно отличаются от традиционных спасательных средств.
- 3) Применение новых технологий, современные изобретения приводят и к изменению внешнего облика судов, и к использованию новых конструктивных решений.
- 4) Наука и техника развиваются, строятся более совершенные суда и плавучие сооружения.
- 5) Большое волнение на море приводит к снижению скорости судна.

Далее приводится текст с рисунками, схемами и другим иллюстративным материалом с вопросом на его общее понимание.

Затем даются притекстовые и послетекстовые задания:

- 1) поиск в тексте выделенных слов и словосочетаний и определение цели их использования;
- 2) поиск в тексте предложений с изучаемыми конструкциями научного стиля;
- 3) вопросы на понимание текста в целом (с иллюстративным материалом);
- 4) вопросы на понимание текста типа «да/нет»;
- 5) вопросы на полный ответ предложением из текста;
- 6) вопросы на выражение своей точки зрения;
- 7) задания на составление конспекта и/или реферата прочитанного текста и пересказ.

Тема 2. Аудирование и конспектирование. Дискуссионное общение продолжает Тему 1 модуля, однако главной задачей в ней является отработка использования изучаемых конструкций научного стиля речи и новых терминов в коммуникации (устной и письменной), развитие навыков ведения дискуссии на соответствующую учебно-научную и учебно-профессиональную тему. Данная часть модуля также представлена в Moodle посредством ресурса «Книга».

Задания указанной темы строятся по схеме:

- 1) прослушивание и запись новой лексики, словосочетаний, предложений и фрагмента текста, которые будут встречаться в видео, семантизация;
- 2) просмотр видео по теме (ссылка на материал, находящийся в свободном доступе на youtube.com) для ответа на вопрос, который контролирует общее понимание видео;
- 3) просмотр данного видео по фрагментам с записью основной информации, содержащейся в каждом из них;

- 4) ответы на вопросы по просмотренному видео;
- 5) дискуссия по теме видео.

В качестве домашней работы студентам предлагается поисковое задание в форме эссе. В процессе написания эссе студенты могут пользоваться всеми доступными видами информации. Приведем примеры нескольких заданий для домашней работы:

Подготовьте выступление о прошлом, настоящем и будущем кораблестроения в вашей стране.

Подготовьте сообщение о каком-либо пассажирском судне.

Подготовьте сообщение о том, в каких сферах применяют знания о вязкости жидкостей и газов.

Задание «Домашняя работа» представлено в Moodle посредством элемента курса «Задание». Оценка эссе производится по следующим критериям: 1) актуальность, 2) креативность, 3) соответствие теме, 4) грамотность, 5) своевременность выполнения.

Тема 3. Промежуточная аттестация состоит из 20 (для первой части) или 16 (для второй части) вопросов разных типов, сформированных в Moodle в тест:

- 1) Вопросы типа «выбор пропущенных слов» представлены в тесте в следующем виде:
 - а) текст, который тематически соответствует модулю, но не является тождественным уже пройденным текстам. Пропущенные в нем слова необходимо выбрать из всплывающего списка;
 - б) предложения с пропущенными словами. Например:
Закончите предложения, выбрав правильный по смыслу вариант.
 - 1) Слой какого-нибудь вещества, имеющий большую толщину от поверхности вглубь, – это...
 - 2) Отдел физики, изучающий звук, – это...
 - 3) Почва, образующая дно водоёма, водного потока, – это...
 - 4) Специалист по законам полета снарядов, мин, бомб, пуль, – это...
 - 5) Специалист по передаче и приёму сообщений по – это...

Список слов: грунт, толща, акустика, баллистик, радист.

- 2) Тип вопросов «На соответствие» используется в заданиях по нахождению синонимов и антонимов.
- 3) Вопросы типа «Множественный выбор» используются в различных заданиях. Приведем примеры:
Найдите сложное слово.

сущность
градиент
гармонический
спектральный
длиннопериодный
фиксированный

Найдите слово, состоящее из корня и нулевого окончания.

волнообразование
зыбь
плотность
ходкость
амплитуда
поле

Найдите причастие.

прогрессивная
квазиоднородный
обусловленный
подвергаться
действия
волна

Дополните предложение, выбрав правильную грамматическую конструкцию.

Эти сведения непосредственно не связаны с гидромеханической сущностью процессов, ... обусловлено действие волнения на движущееся в море судно.

- 1) которой
- 2) для которой
- 3) с которой

4) Тип вопросов «Эссе» применяется в следующих заданиях:

- а) составление предложения из определенного набора слов и словосочетаний. Например:

Из данных слов составьте предложение.

Самоходные, глубоководные, большинство, аппараты, являться.

- б) ответ на вопрос с развернутым ответом.

- 5) Тип вопросов «Короткий ответ» используется в заданиях, в которых нужно ответить на вопрос одним словом или словосочетанием. Например: *Коротко ответьте на вопрос.*
Как называются суда, на которых есть подвесной мотор?

Модуль 8. Итоговая аттестация состоит из контрольной работы, представленной в Moodle в виде теста, состоящего из одного вопроса типа «Эссе». Например:

*Посмотрите брошюру. Используя информацию из нее, напишите сообщение о судне (к заданию прилагается иллюстративный материал).
Напишите эссе о том, что вы узнали о гидромеханике.*

Оценка эссе формируется по критериям, аналогичным критериям задания «Домашняя работа».


Модуль 9. Дополнительные материалы состоит из глоссария, списка использованной литературы и источников.

В результате в процессе обучения студентов-инофонов РКИ, а именно научному стилю речи, с помощью созданного на платформе Moodle авторского электронного курса «Русский язык как иностранный в учебно-научной и учебно-профессиональной сфере коммуникации» удалось достичь поставленных задач. Кроме того, данный курс позволил сделать процесс обучения студентов-инофонов языку специальности более эффективным, наглядным и разнообразным.

Библиография

Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016-2020 годы» № 481 от 20 мая 2015 г. URL: <http://static.government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohepzpQ.pdf> (доступ: 3.09.2019).

Наталья Алексеевна Маркина

 <https://orcid.org/0000-0002-9975-7411>


ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина»

ул. Академика Волгина, 6

117485 Москва

e-mail: N.A.Markina@pushkin.institute

Ирина Викторовна Шурупова

 <https://orcid.org/0000-0003-2784-1726>

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина»

ул. Академика Волгина, 6

117485 Москва

e-mail: I.V.Shurupova@pushkin.institute

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА РУССКОГО ЯЗЫКА ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА: ОПЫТ РАБОТЫ И СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

DEPARTMENT OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION OF PUSHKIN STATE RUSSIAN LANGUAGE INSTITUTE: WORK EXPERIENCE AND SPECIFICS OF PROFESSIONALLY ORIENTED TUTORIALS

В статье рассматривается вопрос о подготовке иностранных граждан к поступлению в вузы России по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Определяются цели и задачи их обучения на подготовительном факультете Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. Подчёркивается, что для поступления в российские вузы иностранные учащиеся должны владеть не только русским языком на уровне не ниже В1, но и системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования, поэтому одним из ключевых моментов в работе подготовительного факультета является обучение иностранцев языку специальности с учётом выбранного профиля и подбор учебных материалов, соответствующих данному языковому уровню.

Ключевые слова: подготовительный факультет, учебная работа, профессионально ориентированное обучение, предметные знания, профили обучения, общеобразовательные предметы.

In the article discussed is a matter of preparation of foreign citizens to entering Russian universities at programs of bachelors, specialists, masters and postgraduate. Targets and tasks of their education are defined at preparation course of Pushkin State Russian Language Institute is that for entering Russian universities, foreign students must obsess, except Russian language from the level B1, as well the system of specialized disciplines, actual for further education, so one of key moments in the activity of department of Pre-University Education is tutorial the foreigners their specialty language by their profile, and kit of tutorial materials fit to their speaking level.

Keywords: Department of Pre-University, tutorial work, professionally oriented tutorials, specialized disciplines, training profiles, general subjects.

Главной целью обучения иностранных граждан на подготовительном факультете является их подготовка к учёбе в российских вузах, где они планируют получить или продолжить своё образование. В настоящее время в России около 180 вузов имеют подготовительные факультеты, где обучаются иностранные граждане. А в 2020–2021-ом учебном году уже 183 вуза будут готовить иностранных граждан к поступлению в вузы России.

На подготовительный факультет обычно зачисляются иностранные граждане, не владеющие русским языком, плохо владеющие русским языком или те, кто считает, что их уровень владения русским языком недостаточен для учёбы в российском вузе. Другими словами, на факультет принимаются иностранные граждане с уровнем владения русским языком от A0 до B1. Срок обучения на подготовительных факультетах российских вузов обычно десять месяцев.

После окончания подготовительного факультета иностранные слушатели должны:

- владеть русским языком не ниже уровня B1 и в объёме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах;
- владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в вузах Российской Федерации.

В конце учебного года студенты сдают выпускные экзамены. Студентов оценивают по четырём видам речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение. Если иностранные слушатели успешно сдают выпускные экзамены, то они получают свидетельство об окончании подготовительного факультета. Иностранные студенты, не показавшие на подготовительном факультете знания, необходимые для обучения в соответствующем учебном заведении, отчисляются.

Подготовительный факультет Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина был создан в 2016 г. и ежегодно на нём обучаются свыше трёхсот иностранных слушателей по направлениям Министерства образования и науки Российской Федерации или на контрактной основе. Студенты, обучающиеся на бюджетной основе, получают государственную стипендию в течение всего периода обучения, вне зависимости от их успеваемости. Все студенты, как правило, обеспечиваются общежитием.

Подготовительный факультет Института русского языка имени А.С. Пушкина готовит иностранных слушателей к поступлению в вузы РФ на обучение по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета и аспирантуры.

Обучение на подготовительном факультете ведётся по пяти профилям:

- гуманитарному,
- экономическому,
- медико-биологическому,
- естественнонаучному,
- инженерно-техническому.

Общий объем учебной нагрузки (аудиторной и самостоятельной работы слушателей) – 2 376 часов.

Программы обучения составлены таким образом, что в первом семестре слушатели изучают только русский язык в объёме тридцати часов в неделю, а во втором семестре в учебный план добавляются предметы в соответствии с профилем обучения.

В образовательные программы подготовительного факультета в зависимости от профиля обучения включены следующие общеобразовательные дисциплины:

- программа гуманитарного профиля: русский язык, обществознание, история, литература;
- программа экономического профиля: русский язык, обществознание, история, математика;
- программа медико-биологического профиля: русский язык, биология, химия, физика;
- программа инженерно-технического профиля: русский язык, математика, физика, информатика;
- программа естественнонаучного профиля: русский язык, математика, химия, физика.

Преподаватели, обеспечивающие подготовку иностранных граждан по общеобразовательным предметам, имеют профильное высшее образование и прошли обучение по программам дополнительного профессионального образования в области методики преподавания дисциплин иностранцам.

На подготовительном факультете Института русского языка имени А.С. Пушкина обучаются иностранные слушатели более чем из сорока стран мира: из Китая, Афганистана, Индии, Малайзия, Турции, Палестины, Ирана, Ливии, Вьетнама, Шри-Ланки, Монголии, Латинской Америки (Бразилия, Венесуэла, Аргентина, Перу, Эквадор), Румынии, Сербии, Испании, Болгарии, Франции, а также из стран СНГ. После окончания подготовительного факультета иностранные граждане поступают в ведущие вузы России – МГУ имени М.В. Ломоносова, Высшую школу экономики (ВШЭ), МГИМО, МГПУ, МГЛУ, РУДН и другие вузы. Многие выпускники продолжают своё обучение по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры филологического факультета Института русского языка имени А.С. Пушкина.

Поступив на подготовительный факультет, иностранный студент должен, в первую очередь, адаптироваться к новой языковой, образовательной, профессиональной, культурной среде. Он сможет успешно пройти этот процесс, если только сам почувствует необходимость в этом. Успешная адаптация способствует быстрому включению иностранных граждан в учебный процесс и помогает повысить качество их подготовки для учёбы в российских вузах. Адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших результатов с наименьшими негативными последствиями.

Практическая цель обучения русскому языку на подготовительном факультете, как отмечалось выше, заключается в формировании способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. На занятиях по русскому языку иностранных студентов обучают также языку будущей специальности, работе с научным текстом.

Как показывает практика, первый курс и особенно первый семестр – это самое трудное для иностранных студентов время за весь период их обучения в вузе. Особые трудности они испытывают в процессе слушания лекционных курсов. Считается, что из всех видов учебной деятельности иностранных студентов – работа на семинарских занятиях, в лаборатории, сдача зачётов и экзаменов, аттестационные письменные тесты, самостоятельная работа с книгой, – наиболее значимым представляется слушание, понимание и запись лекций. Лекция – это основной и общепринятый метод обучения в российской высшей школе. Сегодня в связи с тенденцией увеличить удельный вес форм самостоятельной работы студентов, в том числе и за счёт сокращения лекционных часов, значение каждой лекции и в образовательном, и в воспитательном отношении не снижается, а наоборот, возрастает (Гуляева 2017: 237).

Трудности иностранных учащихся в понимании лекций объясняется многими причинами. Они могут быть как субъективными, так и объективными. Субъективные причины могут объясняться, например, индивидуальными особенностями иностранных студентов, такими как скромные способности, недостаточно развитая слуховая память, невысокий общеобразовательный уровень, низкая мотивация к учёбе. К объективным причинам прежде всего относится значительный разрыв между большим по объёму и сложным по содержанию материалом лекционных курсов, который необходимо усвоить уже в первом семестре, с одной стороны, и ограниченными возможностями иностранных учащихся после довузовской подготовки, с другой стороны. Кроме того, в вузе иностранные студенты уже, как правило, специально не изучают русский язык.

Перед преподавателями, работающими с иностранными учащимися на подготовительном факультете, стоит задача – подготовить студентов к слушанию лекций: дать необходимый лексический минимум по предмету, научить работать с научным текстом (научить выделять главную мысль в тексте, конспектировать текст, трансформировать текст, составлять номинативный и вопросный план и так далее). Преподаватели вузов отмечают психологическую готовность иностранцев, которые обучались на подготовительном факультете Института русского языка имени А.С. Пушкина, к учебной деятельности в условиях новой социокультурной среды, а также высокую степень их социальной адаптации.

Очень важными видами речевой деятельности на довузовском этапе являются аудирование и письмо. Большое внимание уделяется аудированию, так как процесс конспектирования лекционного материала «складывается из ряда операций: аудирование, анализ и отбор поступившей информации, её переформулирование с целью фиксации и письменная фиксация отобранной информации» (Павлова 1989: 12). Аудирование на лекциях носит многоцелевой характер, так как предполагает не только конспектирование, но и последующее чтение записи при подготовке к практическим или семинарским занятиям и к экзамену, а затем – говорение: воспроизведение полученной информации на семинаре или экзамене. Специалисты характеризуют «... этот тип аудирования как максимально способствующий интеграции всех видов речевой деятельности в процессе обучения...» (Буре 2003: 171). Таким образом, иностранному студенту необходимы навыки аудирования, навыки выделения главной информации прослушиваемого текста, удержания её в оперативной памяти, переформулирования или «свёртывания информации» и навыки скоростного письма. Поэтому на занятиях по языку специальности особое внимание уделяется формированию навыков аудирования с помощью упражнений, направленных на развитие: 1) фонематического

слуха и механизма внутреннего проговаривания; 2) интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи; 3) оперативной памяти; 4) речевой догадки и механизма прогнозирования; 5) механизма осмысливания. Даются упражнения, тренирующие обучающихся в условиях, близких к лекционным. Прежде всего, это упражнения, направленные на выделение главной информации в аудируемом тексте: выделение опорных слов в отдельной фразе, выделение абзацев в прослушиваемом тексте, выделение опорных фраз в абзаце и так далее. «Для начала лучше использовать адаптированные тексты, содержащие только те слова и грамматику, которые уже знакомы студентам. Затем тексты усложняются, дополняются новыми словами и грамматическими конструкциями» (Кожемякова 2017: 382).

На довузовском этапе важно обучать не просто письму, а скорости письма. Одним из компонентов обучения письму является запись. Студенты должны уметь, например, быстро и правильно записывать какую-либо информацию. Важной для конспектирования является отработка навыка скоростной записи с помощью тренировочных упражнений. Упражнения, ведущие к формированию элементов навыков конспектирования, вводятся постепенно, по мере овладения изучаемым языком, с нарастающим усложнением заданий. На начальном этапе используются словарные диктанты, диктанты на словосочетания, письменные ответы на устные и письменные вопросы, фразовые диктанты, свободные диктанты. Всё это способствует формированию навыков скоростной записи. К концу обучения студенты должны уметь записывать незнакомый текст в среднем темпе.

Для формирования навыков устной речи используются такие виды заданий, как пересказ текста (на начальном этапе), сообщение на тему, подготовка доклада.

Также большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Система упражнений и заданий для самостоятельной работы должна быть направлена на усвоение и тренировку профессиональной и специальной лексики, базовых конструкций научного стиля речи русского языка, а также – на развитие навыков аудирования и навыков монологической речи. Самостоятельная работа способствует развитию навыков устной и письменной речи иностранных студентов, как по языку будущей специальности, так и по языку повседневного общения. Задания для самостоятельной работы могут быть следующими:

- подготовить устное монологическое высказывание по предложенной теме (выступление);
- подготовить письменное монологическое высказывание по предложенной теме (изложение, сочинение и так далее);

- подготовить план текста (номинативный или вопросный);
- подготовить конспект текста;
- прослушать аудиоматериал (посмотреть видеоматериал) и выполнить задания к нему;
- инсценировка, например, прочитанного рассказа (аспект «Домашнее чтение») и так далее.

Специалистами РКИ разрабатываются целые комплексы учебных материалов по языку специальности.

Учебно-профессиональный модуль для иностранцев всех направленностей обучения должен быть обеспечен качественными современными учебными материалами. В этих целях создаются учебные пособия, модули для компьютерных программ, рабочие тетради и т.п. (Татаринова, Халеева 2017: 739).

На подготовительном факультете Института русского языка имени А.С. Пушкина созданы учебные комплексы «Язык специальности. Научный стиль речи (филологический профиль)» и «Язык специальности. Научный стиль речи (экономический профиль)». В данных комплексах учитываются требования, предъявляемые к сформированности навыков и умений в учебно-профессиональной сфере общения выпускника подготовительного факультета, а также программы вступительных испытаний в бакалавриат филологических и экономических факультетов вузов России. При создании учебных комплексов по языку специальности безусловно учитывался предшествующий опыт подготовительных факультетов ведущих российских вузов, начинавших работать по программам предвузовской подготовки ещё в советский период: труды Е.Н. Мотиной, О.Д. Митрофановой, Л.П. Колбуковой.


Базовыми учебниками по русскому языку повседневного общения, которые используются на подготовительном факультете в Институте русского языка имени А.С. Пушкина, являются учебник В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафроновой, А.А. Толстых *Дорога в Россию* (3 части) и учебное пособие Г.В. Беляевой, М.М. Нахабиной *Пишу по-русски* (элементарный и базовый уровни).

Материал, представленный в учебнике *Дорога в Россию*, а также в учебном пособии *Пишу по-русски*, соотнесен с программой по русскому языку повседневного общения для студентов-иностранцев – слушателей подготовительного факультета, как в плане лексико-грамматического наполнения, так и в плане требований к уровню владения основными видами речевой деятельности в объеме 1 сертификационного уровня, необходимого для дальнейшего обучения иностранных учащихся в российских вузах.

Библиография


- Борзова, И.В., *Педагогические условия обучения научному стилю речи учащихся-иностранцев на довузовском этапе образования*, Автореферат дисс. на соискание учёной степени к.п.н., Ростов-на Дону 2016.
- Буре, Н.А., Быстрых, М.В., Вишнякова, С.А., *Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений*, (под ред.) В.В. Химики, А.Б. Волковой, Издательский центр «Академия», Москва 2003, с. 171.
- Гуляева, И.В., *О подготовке студентов к восприятию лекций*, Сборник статей I Международного Конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов, РУДН, 19–21 октября, Москва 2017, с. 237–239.
- Кожемякова, Е.А., Бахтина, С.И., Павлова, Т.Н., *Обучение языку специальности как основа профессионально ориентированной подготовки в системе РКИ на довузовском этапе*, Сборник статей I Международного Конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов, РУДН, 19–21 октября, Москва 2017, с. 382–384.
- Павлова, В.П., *Обучение конспектированию: теория и практика*, 3-е изд., Рус. яз., Москва 1989, с. 12.
- Татаринова, Н.В., Халеева, О.Н., *Из опыта создания профильного учебного комплекса по языку специальности для иностранных слушателей подготовительных факультетов*, Сборник статей I Международного Конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов, РУДН, 19–21 октября, Москва 2017, с. 739–744.

Наталья Кудрявцева

 <https://orcid.org/0000-0001-8507-4751>

Санкт-Петербургский государственный университет
Факультет иностранных языков
Кафедра иностранных языков в сфере менеджмента
Университетская наб., 7–9
199034 Санкт-Петербург
e-mail: natalia.solveig@gmail.com

Наталья Павлова

 <https://orcid.org/0000-0001-8231-5636>

Санкт-Петербургский государственный университет
Факультет иностранных языков
Кафедра иностранных языков в сфере менеджмента
Университетская наб., 7–9
199034 Санкт-Петербург
e-mail: natalypav@hotmail.com

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ КРЭШ-КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

SPECIFICS OF LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES METHODOLOGY REPRESENTED BY THE CRASH-COURSE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматриваются особенности лингвострановедческого подхода в процессе преподавания русского языка как иностранного в контексте крэш-курса как особого формата обучения. Основной целью курса является эффективное формирование коммуникативных навыков у студентов включенного обучения независимо от уровня владения языком. Основные задачи курса непосредственно связаны с такими его основными функциями, как информационная, адаптивная, компенсаторная, управленческая, интерактивная и мотивационная. При этом интенсивный характер курса является одной из основных его характеристик и представляет собой один из определяющих факторов для выбора методов, а также форм обучения. Данный формат обучения имеет также специфические особенности организационного и содержательного характера, например, содержание, отбор и распределение

учебного материала, предлагаемые упражнения и т.д. Кроме того, в статье подчеркивается, что практически все аспекты учебного процесса рассматриваются через призму лингвострановедческого подхода, который является базовой составляющей крэш-курса в группах любого уровня владения языком.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, лингвострановедческий подход, коммуникативный метод, формирование коммуникативных навыков, методы обучения иностранному языку, формы обучения иностранному языку, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация.

The paper investigates specific features of linguistic and cultural studies methodology in teaching of Russian as a foreign language as exemplified in the special format of the crash-course. The course is aimed at the development of the effective use of communication skills of international students regardless of their language reference level. The main tasks of the course are to give information as well as concrete tools for better integration, to organize the teaching process based on the learner-centered approach, to offer space for the interaction and to support the motivation of learners. The intensity of the course is one of its peculiar features, that defines the choice of the teaching methods and influences the structure and contents of the course, for example, selection and distribution of the teaching material, types of exercises *etc.* The paper stresses, that the methodology of linguistic and cultural studies forms the basis of the whole teaching process and is represented in each group of the crash-course regardless of the level of Russian proficiency of learners.

Keywords: teaching of Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, communicative language teaching, communicative skills, methods and forms of foreign language teaching, intercultural competence, intercultural communication.

Так называемый крэш-курс («ускоренный курс») по русскому языку как иностранному реализуется на базе Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета и, представляя собой особый формат обучения, ориентирован преимущественно на актуальные потребности учащихся в краткосрочном овладении коммуникативными навыками в контексте начального этапа пребывания в стране изучаемого языка с учетом особенностей лингвострановедческого подхода.

Практической основой написания статьи послужил опыт преподавателей Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета, которые за последние 5 лет реализовали более 10 курсов у более чем 750 студентов.

Основной целью курса является эффективное формирование коммуникативных навыков и успешной интеграции у студентов включенного обучения независимо от уровня владения языком. При этом освоение языковых навыков неразрывно связано с развитием межкультурной компетенции. Таким образом, базовой составляющей в группах любого уровня владения языком при реализации крэш-курса является лингвострановедческий

подход, одним из основных принципов которого является то, что компетенция межкультурного общения предполагает критическое осознание собственной культуры, понимание и усвоение новых культурных кодов и помогает избежать коммуникативных ошибок. На основании форм обратной связи, которые студенты заполняют по окончании курса, можно говорить об успешности реализации учебных целей: 100% учащихся в 2019 г. рекомендовали курс следующим группам студентов, 90% отметили, что у них был прогресс в изучении языка, и подчеркнули полезность материалов. Анкеты студентов выражают их понимание лингвострановедческого подхода и желание развивать навыки межкультурного общения параллельно с языковыми.

Одной из главных и основных характеристик курса является его интенсивный характер. Крэш-курс рассчитан на 20 академических часов, которые учащиеся посещают в течение 5 дней подряд, то есть режим занятий – 4 академических часа каждый день. Такой режим занятий, соответственно, обуславливает выбор методики (коммуникативная методика), методов (проектная работа, метод проблемного обучения и др.), а также форм обучения: работа в группе, в парах, использование средств мультимедиа, таких как аудио, видео и т.д. Данный формат обучения имеет также специфические особенности организационного и содержательного характера, которые, например, определяют отбор и распределение учебного материала. Сжатость, краткосрочность и интенсивность курса, с одной стороны, и нацеленность на быструю прогрессию, с другой стороны, обуславливают высокую плотность подачи материала, выбор языка проведения (преимущественно русский даже с нулевого уровня) и аутентичность учебных материалов.

В данном случае важно, что в аспекте коммуникативной методики конечной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, которая складывается из лингвистической, речевой, предметной, социокультурной, учебной и компенсаторной компетенций. При этом обучение основывается на учебной коммуникативной деятельности, приближенной к реальной, с учетом индивидуальных особенностей учащихся, а также создании реальных ситуаций общения путем постановки речемыслительных задач (Пассов 1989: 48–57), что и происходит на занятиях по русскому языку в рамках крэш-курса. Также следует отметить, что данный курс основывается на том, что коммуникативная направленность учебного процесса это не только цель, но и средство ее достижения. При организации занятий с коммуникативной направленностью взаимодействующие между собой учащиеся оказываются центром познавательной активности, что существенно повышает качество усвоения иностранного языка. Например, учащиеся продвинутого уровня получают задание провести небольшие интервью с работниками книжного магазина и узнать о новинках книжного

рынка и предпочтениях современного читателя. Эта задача невыполнима без дополнительных усилий учащихся: они должны найти магазины, прийти по нужному адресу, продумать обращение и вопросы. Тем самым они открывают для себя пространство города и переносят учебную ситуацию в ситуацию живого общения.

Коммуникативная методика реализуется в рамках крэш-курса через принцип полного погружения, который мотивирует учащихся в том числе и начального уровня применять свои знания на практике за пределами учебной аудитории. В этом также помогает система менторства, активное включение в студенческую жизнь благодаря «buddy» (наставникам или менторам с российской стороны). Навыки, отработанные на уроке с утра (например, ситуация «в ресторане»), могут применяться на практике в тот же вечер, поскольку смоделированная ситуация готовит учащихся к реальной ситуации общения, которая является частью их повседневной жизни.

Наиболее успешным образом цели коммуникативной методики достигаются также благодаря особой роли преподавателя, его позиционированию себя прежде всего как фасилитатора, который создает пространство для продуктивного образовательного процесса и поддерживает проявление инициативы учащихся, работая над групповой динамикой и усиливая учебную автономию учащихся. Например, зная ответы на определенные задания, преподаватель в данном случае отказывается от контроля, организуя процесс так, чтобы студенты либо сами проверяли друг друга, либо анализировали, что им необходимо для уверенности в правильности решения. Предлагая проектное задание, преподаватель предлагает учащимся вместе выработать критерии оценивания, таким образом ответственность за успешное достижение учебных целей лежит на самих учащихся, что также повышает их мотивацию в изучении языка.

В рамках крэш-курса особое внимание уделяется индивидуализации обучения, функциональности языковых единиц, ситуативности (коммуникативная ситуация предполагает наличие при общении двух и более людей коммуникативной цели или намерения, места и времени, когда общение имеет место), новизне (новизна обеспечивает гибкость речевых навыков, а также развитие динамичности коммуникативных умений, способности перефразировать, механизма комбинирования, инициативности высказывания и т.д.). Не менее важную роль при построении и реализации курса играет моделирование: необходимость отбора того объема материала, который нужен для того, чтобы представить на данном этапе и в рамках данного курса культуру страны и систему языка в концентрированном, модельном виде, т.е. построить модель содержания объекта познания. Содержательную сторону общения составляют проблемы, отобранные с учетом возрастных

и индивидуальных интересов учащихся, а также выполняемых ими видов деятельности и межпредметных связей. Проблемно-ориентированное обучение подразумевает переход от частного к общему, от примеров к правилам и от задач к системе. Например, студенты получают задание организовать вечеринку. У них есть определенный бюджет, данные о количестве приглашенных, а также каталоги магазинов. В своих рабочих группах учащиеся должны договориться о теме вечеринки, о том, что они готовят и покупают, и представить всей группе. Опыт организации и проведения данного курса показывает, что такое задание успешно выполняется даже студентами нулевого уровня, так как несмотря на то, что в таком случае большая часть обсуждений друг с другом проходит на общем для учащихся языке (обычно на английском), аутентичные материалы по теме и вспомогательные материалы по числительным (а также предшествующее заданию повторение числительных) обеспечивают учащимся определенную зону комфорта, которая помогает им успешно справиться с заданием. Игровая постановка задания позволяет не концентрироваться на грамматике, а использовать ее в той мере, которая необходима для данной коммуникативной ситуации, в данном случае по теме «еда и напитки, покупки в супермаркете». На этом примере мы тренируем лексику и грамматику, в конце обобщая и анализируя использование род.п. после числительных, а также ед.и мн.ч. глаголов в вопросе «Сколько стоит/стоят?»

Также коммуникативная методика в рамках данного курса во многом основывается на личностной ориентации общения: в процессе обучения учитываются личностные характеристики учащихся для создания оптимальных условий общения и повышения мотивации, обеспечения целенаправленности коммуникации, формирования оптимальных условий речевого взаимодействия (Пассов 1989: 48–57).

Если говорить о формах обучения, то основными, оптимальными и наиболее продуктивными в контексте данного курса являются следующие: работа в парах, работа в группах, индивидуальная работа обучающихся с последующим контролем результатов в форме совместного обсуждения. Такие формы работы являются наиболее эффективными, так как способствуют повышению коммуникативной активности каждого учащегося, включенности в процесс обучения/общения, увеличению интенсивности занятия (с временной и содержательной точек зрения), развитию кругозора обучающихся, развитию командного духа, автономизации обучения. Часто встречающимися коммуникативными заданиями по проектной работе являются интернет-поиск и подготовка презентаций (индивидуальные или в мини-группах, например, рассказ о том, где и как можно проводить свободное время в Санкт-Петербурге, заниматься спортом, делать интернет-заказы

и т.д.). Также учащиеся получают задание на взаимодействие с городским пространством (для начального уровня: узнать расписание отъезда поездов по табло Московского вокзала; для продвинутого – подготовить городское ралли по наиболее интересным для группы местам и пройти его самим, либо обменяться проектами ралли с другой рабочей группой). Активно используются также ролевые и симуляционные игры на основе элементарных бытовых ситуаций (в ресторане, в магазине, ориентирование в городе и т.д.). Использование песен и фильмов повышает интерес к культурному коду, служит отличным дополнением к введению или повторению лексики (например, по теме погода песни музыкальной рок-группы ДДТ про осень или майский дождь), а также отлично закрепляет грамматические темы, например, когда учащиеся должны вставить окончания, а потом проверить себя, прослушав песню для самоконтроля (например, тренировка форм имен существительных в родительном падеже в песне *Если у вас нету тети* из кинофильма *Ирония судьбы, или С легким паром!*).

Важным аспектом организации и проведения данного курса является отбор и структурирование материала. Учитывая то, что курс рассчитан на очень короткий срок, его содержательную сторону должны составлять материалы, представляющие собой наибольшую ценность с коммуникативной точки зрения. И при этом основными принципами отбора и структурирования учебного материала являются принципы научности, системности, целостности, модульности и вариативности (допускается введение в содержание дополнительных элементов или исключение отдельных тем и выстраивание единиц в определенной логике), дифференциации (возможность освоения одного и того же материала на разных уровнях: базовом, продвинутом, углубленном), индивидуализации обучения, культуросообразности, историзма (этот принцип дает возможность соотнести рассматриваемые феномены с историко-образовательным пространством и временем, их принадлежность к прошлому, настоящему и будущему, к контексту той или иной культуры).

Также можно отметить, что материалы для курса должны быть аутентичными, современными, динамичными и соответствовать уровню языковых знаний группы. Фрагменты аутентичных материалов (интернет-сайты, каталоги супермаркетов, каталоги одежды, журналы, карты города, схема метро, приложения для смартфонов и т.д.) представлены в специально составленных авторами курса рабочих тетрадях для учащихся, которые постоянно обновляются.

Учитывая все вышеизложенное, важно еще раз подчеркнуть принципы вариативности и гибкости при построении курса. Методы, формы, содержание учебного материала могут варьироваться в зависимости от состава

участников в группе, временного периода, когда проводится курс, уровня владения языком и т.п.

Методологически основные акценты курса делаются на таких организационно-содержательных аспектах, которые тесно связаны с методами полного погружения и проблемного обучения, и которые хорошо коррелируются с основными задачами и функциями курса: информационной (передача информации посредством специальных технических средств), адаптивной (поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, организацию демонстраций, самостоятельных работ, ориентирование на индивидуальные возможности обучающихся и пр.), компенсаторной (способствование достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени обучающихся и преподавателя), управленческой (организация и управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся), интерактивной (прямое взаимодействие учащихся со средством обучения, во взаимный обмен информацией в режиме диалога, т. е. реализация не только прямой, но и обратной связи) и мотивационной (стимулирование и активизация познавательной деятельности учащихся).

Важно подчеркнуть, что в рамках лингвострановедческого подхода наиболее эффективно происходит реализация целей и задач курса. При этом речь идет не только о том, чтобы мотивировать учащегося к приобретению необходимых коммуникативных навыков, но и чтобы поддержать его в развитии компетенции межкультурного общения.

Библиография

- Пассов, Е.И., *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Русский язык, Москва 1989.
- Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е., *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*, Русский язык. Курсы, Москва 2010.
- Полевая, О.В., *Аналитический взгляд на преимущества методики «работы в паре» с группами учащихся на уроках английского языка*, «Проблемы современной науки и образования» 2014, №20, 103–107, [https://scienceproblems.ru/images/PDF/%D0%96%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%9B%20-%D0%9F%D0%A1%D0%9D%D0%9E%202\(20\)2014.pdf](https://scienceproblems.ru/images/PDF/%D0%96%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%9B%20-%D0%9F%D0%A1%D0%9D%D0%9E%202(20)2014.pdf) (доступ: 16.01.2020).
- Шаталов, М.А., *Методология отбора и структурирования содержания учебных курсов*, «Международный журнал экспериментального образования» 2012, № 4–2, с. 274–278, <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=4062> (доступ: 16.01.2020).

Марина Якушкина

 <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт управления образованием Российской академии образования»
ул. Черняховского, 2
191119 Санкт-Петербург
e-mail: IUORAO SPb iuorao.spb@yandex.ru

СОЗДАНИЕ СОБЫТИЙНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ СЕТЕЙ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА НАРОДОВ РАЗНЫХ СТРАН

CREATION OF EVENT ENLIGHTENMENT NETWORKS BASED ON INTERCULTURAL DIALOGUE OF PEOPLES OF DIFFERENT COUNTRIES

Обоснована необходимость изучения новых участников образовательных процессов – разновозрастных сообществ (со-бытийных общностей), создаваемых детьми, молодежью, взрослыми (родителями, педагогами, учеными, политиками, др.) на культурно-образовательных форумах посредством формально запланированных мероприятий, через просветительские события и ежедневное со-бытие. Цель исследования: проектирование событийных просветительских сетей, использующих русский язык как язык общения, посредством межкультурного диалога разновозрастных сообществ. Результаты: обосновано, что развитие образования разновозрастных сообществ требует переформатирования сферы просветительства, связанного с актуализацией неформального (само)образования, наращиванием информационных сетевых ресурсов, разграничением гуманитарной просветительской деятельности и деятельности с деструктивными ценностными установками, усилением взаимосвязи просвещения, социализации, воспитания, развития, образования человека.

Ключевые слова: образовательное пространство, межкультурный диалог, просветительская деятельность, событийные взаимодействия, разновозрастные сообщества.

The necessity of learning new educational process participants - different age's communities (eventual community) created by children, youth, adults (parents, teachers, scientists, politicians, etc.) at cultural and educational forums through formally planned events, through educational events and daily co-existence is analyzed. The purpose of the research: it is substantiated that the designing event enlightenment networks using the Russian language as a language of communication through intercultural dialogue of different age's communities. Results: it is

proved that the development of education of different age's communities requires reformatting the sphere of enlightenment related to updating non-formal (self-education), increasing information network resources, delimiting humanitarian educational activities and activities with destructive value orientations, strengthening the relationship of education, socialization, upbringing, development, human education.

Keywords: educational space, intercultural dialogue, enlightenment activity, event interactions, different age's communities.

Введение. Обоснована необходимость изучения новых участников образовательных процессов – разновозрастных сообществ. Нами более пяти лет проводится мониторинг и анализируется феномен международного разновозрастного сообщества (со-бытийной общности), создаваемого детьми, молодежью, взрослыми (родителями, педагогами, учеными, политиками, др.) на культурно-образовательных форумах. Сообщество или событийная общность рассматривается нами как группа людей разного возраста (включая детей и взрослых – родителей, педагогов и других), которая проявляется в совместности их жизнедеятельности, где каждый может самореализовать свои интересы (Кукуев 2010; Шиянов 2005). Иначе, разновозрастное сообщество – сложившаяся в процессе общения, совместной деятельности вне рамок занятий устойчивая система связей и отношений между детьми и взрослыми (педагогами, родителями, прочим). Она складывается посредством формально запланированных мероприятий, через просветительские события и ежедневное со-бытие.

Обратимся к указанной выше паре понятий – «общность» или «сообщество». Сегодня они стали использоваться в теории и практике чаще, чем понятие «коллектив».

Можно ли с педагогической точки зрения назвать сообществом или коллективом группу участников форума? Что может появиться в нашем случае на форуме – коллектив или общность?

Очевидно, что создать в короткие сроки (во время проведения образовательного форума) коллектив единомышленников – задача сложная и неперспективная. Коллектив (учебный или трудовой) – одна из форм совместности детей и взрослых. Это «стойкий монолит», в котором у каждого есть свои роли и отношения. Они сформированы на основе общих целей и ценностей. Коллектив нацелен на нормы дисциплины, подчинение большинству, выполнение требований руководителя – формального или неформального лидера. Как показывает педагогический опыт, создание в разновозрастных группах норм и отношений коллективизма часто приводит к результату наоборот: неумению выделять свои ценности и принимать решения, совершать значимые для ребенка поступки, к появлению

у некоторых школьников безответственности за дела и результаты. Кроме того, у ребенка снижается чувство уверенности в своих силах, планка самооценки, исчезает творческая, активная позиция гражданина – субъекта, развивающего систему образования. Развиваться в коллективе – трудная задача для многих детей. Для подростков с особыми потребностями – задача часто невыполнимая. Можно сказать, что коллективная деятельность не всегда приводит к результату стремления подростка или молодого человека – сформировать опыт в разных жизненных ситуациях («на все случаи жизни») и самоутвердиться.

Другое дело – сообщество или общность – естественная организация жизнедеятельности людей. Общность удерживается ее участниками добровольно, пока формируется совместный (творческий) интерес. В жизни мы встречаемся с разными сообществами/общностями – это семья, община, творческие группы, конкурсные команды, неформальные клубные объединения (например, команда КВН, клуб любителей бардовской песни). У каждого сообщества есть цели, задачи, особенности деятельности, детерминированные современным социумом.

Показатель сформированности сообщества – осознанная, добровольная, совместная деятельность детей и взрослых, увлекающая других участников форума. Если совместной, интересной деятельности для детей и взрослых на форуме нет – нет на форуме и событийности.

Почему мы исследуем разновозрастные сообщества? Опубликованные результаты социологических исследований свидетельствуют об увеличении в последние десятилетия доли людей пожилого возраста. Таким образом, социологами зафиксирован рост среднего возраста населения.

Наблюдения самых разных ученых показали, что во многих странах изменился перечень социальных групп населения, для которых актуальна образовательная деятельность. Появилось в неформальном образовании, общественных организациях, клубах, музейных площадках множество разновозрастных групп (внуки и бабушки, молодежь и ветераны общественных движений и другие группы).

Цель настоящего исследования – проектирование событийных просветительских сетей, использующих русский язык как язык общения, посредством межкультурного диалога разновозрастных сообществ.

Методы исследования: анализ российской и мировой литературы по проблеме исследования, учебной документации образовательных организаций и общественных объединений, образовательных и воспитательных программ, законодательных актов разного уровня, метод общественной экспертизы, интервьюирование, проектирование педагогической сети.

Обсуждение. Ключевые понятия данного исследования: образовательное пространство, межкультурный диалог, просветительская деятельность, событийные взаимодействия, разновозрастные сообщества.

Самым важным для решения указанной выше научной задачи стало осознание (понимание) феномена «событие». В толковом словаре В. Даля понятие «событие» рассматривается как «событность кого-то с кем-то, пребывание вместе в одно время; событность происшествий, современность» (Даль 1861). Факт, встреча, мероприятие. Но не каждое мероприятие может быть значимым событием для участников. Мероприятия можно «отбывать», «отсидживать», а не «проживать».

Мероприятие всегда временно, событие причастно вечности. Человек должен делать свое время, а не время должно становиться его хозяином.

Жизнь человека, определяемая его целями, мечтами, планами, надеждами наполнена со-бытиями, которые и являются, по большому счету, единицами вечности. Событие – явление настоящее. Именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Человек без цели, без мечты пуст, у него нет настоящего, жизнь его не наполнена событийностью, а, стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. И тогда эта пустота заполняется скукой, суетой, бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и мы говорим, что время убивается или транжирится), или вовсе не заполняется (время тянется и вольтится).

Жизнь ребенка и молодого человека взрослые часто пытаются занять (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и могут быть ясны только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы ребенком, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны. Но навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. В этом, на наш взгляд, и есть разница между событиями, которые наполнены смыслом, ясны и приняты даже ребенком, порождают опыт и мудрость, и мероприятиями, которые часто отбывают, а не проживают.

Теперь для нас очевидно, что мероприятие – массовые, организованные взрослыми «сверху» формы работы, которые призваны оказывать прямое воздействие на участников. В них активны немногие, большинству отводится роль зрителя – слушателя (лекция, митинг, концерт, линейка, собрание). Сегодня это слово ассоциируется у многих с формальным отношением к тому, что требуется провести.

В результате опытной работы мы выявили три уровня событий. Нулевой уровень можно зафиксировать в том случае, если участник мероприятий (форума) через короткий промежуток времени (от двух недель до месяца) не может вспомнить – участвовал ли он в мероприятиях форума. Первый уровень эксперты характеризуют тем, что участники форума достаточно

долго (полгода – год) помнят о форуме, но никаких новых образовательных результатов после форума не фиксируют. Участие в форуме определяют словами: «Да – я участвовал, я там был». Второй уровень связан с тем, что его участники используют образовательный опыт других участников форума в своей учебной или педагогической деятельности. Их знания и опыт после форума расширяются. Наконец, третий уровень связан с изменением мировоззрения, целевых установок участников форума при выборе дальнейшего образовательного пути, что позволяет назвать этот уровень событийным. Событие здесь происходит как случайно возникшая или специально созданная ситуация, которая обеспечивает ее участникам выход за пределы его жизненного опыта.

Отметим, что значимыми для нас на форуме стали такие понятия, как: сотрудничество, взаимодействие, взаимопонимание людей разного возраста (например, детей и взрослых, молодежи и людей «серебряного возраста»), межпоколенный диалог. Формирование с первых минут позитивных взаимоотношений между участниками форума (иногда для этого необходимо участие психологов, специалистов в области игровых технологий взаимодействия) – обязательное условие появления разновозрастных сообществ.

Результаты. Представляет интерес анализ феномена международного разновозрастного сообщества (со-бытийной общности), созданного детьми и взрослыми (родителями, педагогами, учеными, политиками) на ежегодных образовательных форумах в Чолпон-Ата (Республика Кыргызстан) и Санкт-Петербурге в 2013–2015, 2017 гг.

Обосновано, что событийные просветительские сети становятся условием развития в результате форума международных разновозрастных сообществ.

Нами предложена модель педагогического сопровождения деятельности участников форума на основе реализации идеи событийности и создания со-бытийной сети.

Условия реализации событийного подхода к проведению форума:

1. Признание того, что детям – участникам образовательного форума требуется не руководство их образовательной деятельностью, а «неформальная совместность» с наставничеством, кураторством, тьюторством. В этом случае разновозрастная общность становится естественной открытой событийной общностью детей, молодежи, взрослых (Шустова 2009). В таком сообществе будут активными, инициативными и дети, и взрослые. В какой-то мере они все лидеры, способные создать сеть событий для себя и других.
2. На форуме приоритет отдан самоорганизации неформального образования детей и взрослых в разновозрастных сообществах (Амирова

1995). Именно неформальное образование является основой содержания взаимодействия детей и взрослых и условием превращения группы участников форума в сообщество (Илакавичус 2018), а новых отношений в сетевые. Неформальное образование играет приоритетную роль в формировании стабильных отношений между государством и его гражданами, в реализации свободы выбора образовательного пути (Будай 2013). В настоящее время в этот процесс включены самые разные слои населения практически во всех странах мира.

3. Каждому участнику форума предоставляется право самостоятельного выбора, возможность проектировать свою деятельность на форуме. Она зависит от собственных задач и ожиданий, которые сформированы участником в подготовительный к форуму период. Форум для участника – это момент его успешности. Например, учителя могут быть нацелены на выстраивание своего профессионального и личностного успеха. Дети и молодые люди стремятся самоутвердиться, их родители хотят для своего ребенка найти залог успеха в ближайшем будущем. Руководители системы образования ищут высокие формальные показатели для рейтинга школ, вузов, формирования положительного имиджа в условиях конкуренции образовательных учреждений. Ученые-исследователи подтверждают свои теоретические идеи, концепции, реализуют разработанные модели. Политики стремятся к социально-экономическому расцвету своей страны, продвижению ее на международном уровне. Организаторы форума – к формированию нового поля общения представителей систем образования разных стран для сохранения и создания новых нравственных, культурных традиций, достижений школьников и молодежи.
4. Разновозрастное сообщество реализует следующие способы формирования событийных сетей: разработка актуальных и востребованных в разных странах международных проектов; создание программ, нацеленных на диалог культур и развитие добрососедских взаимоотношений разных стран (Baker 2006); создание доступной всем базы данных о проектах и программах разновозрастных сообществ для укрепления международных связей между образовательными учреждениями (Varnett 2003); формирование у школьников и молодежи активной жизненной позиции через вовлечение их в социально-значимую деятельность; создание сетевых программ поддержки социальной самореализации молодежи (Ковалевский 2003); вовлечение родителей в государственно-общественное управление образовательными организациями; сетевое повышение квалификации педагогов образовательных организаций (Глазырина 2000); проектирование совместного отдыха и оздоровления

школьников, молодежи, педагогов с участием известных представителей науки, культуры, бизнеса, политики; создание общего информационного пространства в сфере международного сотрудничества с участием разновозрастных сообществ (Fantini 2007).

В результате проведения форумов определены основные направления международного взаимодействия молодежи и педагогов для укрепления стабильности и дальнейшего развития событийных сетей: приобщение детей и молодежи к традициям культурного взаимовыгодного сотрудничества (Friedman 1993); разработка и реализация совместных сетевых проектов с участием детей и молодежи (Janmaat 2011); повышение квалификации преподавателей сферы образования детей и молодежи в образовательных сетях; повышение эффективности практик в области воспитания подрастающего поколения (Radtke 2009); обеспечение взаимосвязи эффективных организационно-методических приемов в воспитании детей и молодежи и их адаптация к современному гражданскому обществу. Выводы согласуются с подходами и результатами работы других исследовательских групп (Sacco 2011; Intercultural Dialogue 2008; Verschueren 2008).

Иссык-Кульско-Петербургский форум создал уникальное сообщество (Шустова 2009). Общность форума является примером социально значимых сообществ, которые создают условия для реализации потребности ребенка и взрослого выбирать и осваивать наиболее интересный и значимый для себя образовательный путь.

Прошедшие в Чолпон-Ата и Санкт-Петербурге форумы показали, что организация разновозрастных сообществ, программ и проектов неформального образования для них является значимым направлением гуманизации и гуманитаризации современного образования. Разновозрастных событийные сообщества формулируют новые требования к системе образования и новые перспективы.

Представляется особо значимым проведение таких мероприятий с участием носителей языка в рамках образовательных программ РКИ. Проведение таких форумов не только сформирует позитивную мотивацию к образованию, но создает условия для активного изучения языка в условиях интенсивной коммуникации участников форума, совместного выполнения творческих заданий, просветительского досуга.

Конструирование индивидуальных образовательных маршрутов (маршрутов малых групп) на основе сформированных событийных сетей с партнерами по реализации программ РКИ, образовательных практик позволят полнее реализовать свободу образовательного выбора молодежи. С другой стороны, событийные сообщества будут способствовать формированию множества новых примеров межгосударственных позитивных взаимоотношений.

Исследование поддержано Российским Фондом Фундаментальных исследований (проект № 19-013-00012).


И в заключении. Хотелось бы пожелать всем нам, чтобы каждая наша творческая встреча, каждая конференция имела для любого участника свой неповторимый смысл, была наполнена настоящими событиями через обращение к нашей памяти и опыту, к мечтам, планам, надеждам. Пусть слова Даля о скуке «как томлении от бездействия» никогда не коснутся никого из нас.

Библиография

- Амирова, С.С., *Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования*: автореферат дисс. доктора педагогических наук, Казанский государственный педагогический университет, Казань 1995.
- Будай, Л.П., *Педагогическое обеспечение самостоятельной деятельности субъектов воспитательного пространства музея*: автореферат дисс. кандидата педагогических наук, ИПООВ РАО, Санкт-Петербург 2013.
- Глазырина, А.В., *Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации*: дисс. кандидата педагогических наук, Марийский государственный университет, Йошкар-Ола 2006.
- Даль, В.И., *Толковый словарь живого великорусского языка*, 1861, <http://www.slovardalja.net/word.php?wordid=38324> (доступ: 1.09.2019).
- Илакавичус, М.Р., *Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых*: автореферат дисс. доктора педагогических наук, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва 2018.
- Ковалевский, И., *Организация самостоятельной работы студента*, «Высшее образование в России» 2000, № 1, с. 114–115.
- Кукуев, А.И., Шевченко, В.А., *Современные подходы в образовании: учебно-методическое пособие*, ИПО ПИ ЮФУ, Ростов-на-Дону 2010.
- Шиянов, Е.Н., Ромаева, Н.Б., *Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики*, «Педагогика» 2005, № 9, с. 17–25.
- Шустова, И.Ю., *Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества*: автореферат дисс. доктора педагогических наук, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва 2009, с. 9.

- Baker, M., *Contextualization in translator- and interpreter-mediated events*, "Journal of Pragmatics" 2006, 38, c. 321–337.
- Barnett, P., Kimberley Pearce, K., *Taking a communication perspective on dialogue*, [В:] *Dialogue: theorizing difference in communication studies*, Eds. R. Anderson, L. Baxter & Kenneth Cissna, Sage Publications, Thousand Oaks 2004, c. 39–56.
- Fantini, A., *Exploring Intercultural Competence: Developing, Measuring, and Monitoring* Research Report 07-01, Center for Social development, Washington University, St. Louis 2007.
- Friedman, J., *Order and disorder in global systems: A sketch*, "Social Research" 1993, № 2, Vol. 60, c. 205–234.
- Janmaat, J.G., Mons N., *Promoting ethnic tolerance and patriotism: the role of education system characteristics. Comparative Education Review*, "British Journal of Educational Studies" 2011, Vol. 55 (1), c. 56–81.
- Radtke, F.O., *Nationale Multikulturalismen. Bezugsprobleme und Effekte*, [В:] *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*, Hrsg. von S. Hess, J. Binder, J. Moser, Bielefeld 2009, c. 37–51.
- Sacco, P.L., *Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014–2020 structural funds programming*, 2011, http://www.eu2013.lt/uploads/documents/Programas/Discussion%20documents/Sacco_culture-3-0.pdf/ (Доступ: 1.10.2019).
- The Rainbow Paper. Intercultural Dialogue: from Practice to Policy and Back*, 2008. http://ec.europa.eu/culture/library/index_en.htm (Доступ: 1.10.2019).
- Verschueren, J., *Intercultural communication and the challenges of migration*, "Language and Intercultural Communication" 2008, № 8 (1), c. 21–35.

Анета Николова

 <https://orcid.org/0000-0003-2218-6793>

Великотърновский университет им. святых Кирилла и Мефодия

Филологический факультет

Кафедра русистики

ул. Теодосий Търновски, 2

5000 Велико-Търново

e-mail: an_vt@abv.bg

«МОЙ УНИВЕРСИТЕТ». ИНТЕСИВНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ С НУЛЕВОГО УРОВНЯ

„MY UNIVERSITY” – INTENSIVE RUSSIAN LANGUAGE TRAINING FOR MOBILITY PARTICIPATION STARTING FROM ELEMENTARY LEVEL

В статье представлена модель обучения русскому языку как иностранному как подготовка к академической мобильности в системе высшего образования. Обучение направлено на формирование компетенций для коммуникативных ситуаций включенного обучения и для доступа к научным исследованиям на русском языке. Целевая группа – носители славянского языка или владеющие славянским языком. Обучение проводится вне языковой среды. Курс с нулевого уровня, но практически формирует одновременно компетенции разных уровней (по Единой европейской языковой рамке). Ускоренные темпы подготовки к предстоящей академической мобильности (включенному обучению по специальности) и специфическая, профессиональная среда университета подсказывают обратиться 1) к теоретическим разработкам последних десятилетий в сфере лингвоперсонологии и моделирования профессиональной языковой личности, а также 2) к исследованиям по проблемам понимания и моделирования процессов речепроизводства в современной психолингвистике. Предлагаемая модель обучения рассчитана на широкое использование компенсаторных стратегий и положительный перенос как «интуитивного», так и процедурного знания, с первого (родного или иностранного) на русский язык.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иностранному языку, РКИ, подготовка для академической мобильности, обучение по специальности, обучение русскому языку как иностранному вне языковой среды, лингвоперсонология, моделирование языковой личности, психолингвистика, моделирование речепорождения, коммуникативные компетенции, уровни владения русским языком.

This article purposes a learning model of Russian course in academic mobility programs. The training is focused on forming communication competencies for participating in exchange education and reading scientific research papers.

The student's native or first foreign language is a Slavic language and they are trained outside of the language environment. The course starts from elementary level, but it practically forms different level competencies/references (according to the Common European Framework of Reference for Languages) at the same time. The fast-paced preparation for the upcoming academic mobility (including majors-specific training) and the specific academic environment requires practical application of 1) developments in Linguopersonology and modelling the professional linguistic personality (LP), and 2) works on the problems of understanding and modelling the speech production process in contemporary Psycholinguistics. The proposed linguadidactic model relies on broadly used compensatory learning strategies and the positive interference of knowledge, including procedural knowledge, from the first language (mother tongue or foreign language).

Keywords: foreign language, foreign language teaching (FLT), Russian learning, preparation for academic mobility, majors-specific training, teaching Russian language outside of the language environment, Linguopersonology, modelling the linguistic personality (LP), Psycholinguistic, modelling the speech production process, compensatory learning strategies, communicative competencies, Russian language competency levels.

Концепция обучения РКИ для академической мобильности с нулевого уровня стала рождаться в ответ на современные запросы подготовки к академической мобильности в сфере высшего образования. Возникла идея в коротком курсе русского языка (РЯ) сконцентрироваться на компетенциях и коммуникативных ситуациях, необходимых для коммуникации в ситуации включенного частичного обучения и обеспечения доступа к научным исследованиям, и игнорировать полный перечень коммуникативных компетенций в современных описаниях для каждого уровня владения русским языком (в соответствии с Единой европейской языковой рамкой). Учитывается, также, особая близость славянских языков на уровне единиц языка и *общая грамматика*¹.

Цели описываемого обучения РКИ для академической мобильности полностью предполагают именно широко прокламируемый деятельностный подход на основе симуляции будущей деятельности обучаемого в русской образовательной среде, а также подготовку к работе с русскоязычными научными текстами для разработок и исследований по узкой специальности обучаемого. Обычно такое обучение предусмотрено на уровне Б1, или по крайней мере после уровня А2 (не обязательно усвоить Б1 в полном формате), но

¹ Термин перифразирует Н. Хомского с его *универсальной грамматикой*, но здесь имеется в виду прежде всего формально-грамматическая сторона.

в данном случае близость языков и ограниченные ситуации коммуникации дают возможность реально в короткие сроки развить способность работать в учебной среде по научной специальности. Цели обучения обязывают нас обратиться к «профессиональному дискурсу» (подробнее – Мыскин 2013: 154), в котором актуализация текста (устного и письменного) прежде всего экстралингвистическая: описывается «профессиональная картина мира»², известны или стереотипны установки и цели адресата, характерны отношения коммуникантов, потому что общение основывается на приобретенных на родном языке профессиональных знаниях, на интеллектуальном опыте и на ценностях, которые в нашем случае приобретаются как на первом, так и на втором языке. Обучающийся развивает способность «оречевлять свою профессиональную деятельность» (Мыскин 2013: 155) не только на первом, но и на втором (на русском) языке – языке будущего профессионального общения. Можно успешно, на наш взгляд, прогнозировать задачи, для выполнения которых будет нужен РЯ при академических обменах (в условиях частичного обучения в русскоязычной среде), а также коммуникативные ситуации, в которых РЯ будет средством общения. В зависимости от этого и развиваются или почти не развиваются конкретные коммуникативные компетенции. В предлагаемой модели обучения выделяются следующие компетенции:

- аудирование – тексты по специальности (лекции, научные доклады) при улавливании сигналов, позволяющих прогнозирование границ, объема и содержательной структуры воспринимаемого текста (Мыскин 2013: 153–154); предусматривается наличие визуального ряда типа презентаций – Б1, а также
- аудирование – адекватное «прочтение» элементарной коммуникативной ситуации в академической среде: устные инструкции по организации учебного процесса или выступлений, устные объявления и подобные – А1;
- чтение – тексты по специальности учебные/научные (с извлечением основной и дополнительной информации), тезисы, аннотации и под. – Б2, а также
- чтение – письменные инструкции по организации учебного процесса или по выступлениям; расписание, объявления и другие подобные – А2;

² Понятие «профессиональная картина мира» объективируется в профессиональном дискурсе. Такая картина мира представлена фактически совокупностью текстов и соответствующих им контекстов (Мыскин 2013: 155). Эти контексты в процессе обучения по специальности достаточно предвидимы и поддаются симулированию в целях обучения русскому языку как языку профессионального общения.

- говорение – диалогическая речь: адекватное вступление в диалог, инициирование диалога в соответствии с ситуацией и коммуникативными целями – А1;
- говорение – монологическая речь: продуцирование с опорой на текст (передача основной информации), продуцирование с использованием клише с вариативными элементами, применение компенсаторных механизмов продуцирования с заимствованием из текста и подобные – А2, а также
- говорение – правильное озвучивание (произношение, интонирование, актуальное членение) готового (научного) текста на русском языке – А1;
- письмо – продуцирование письменной речи с опорой на (профессиональный) текст, разные виды компрессирования текста с опорой на центральные и маргинальные смысловые компоненты текста при сохранении цельности (жанры реферат, аннотация, тезисы) с использованием стереотипных элементов и простых построений – А2/Б1; а также
- письмо – заполнение формуляров; составление по образцам текстов (деловой) корреспонденции – А2.

В соответствии с задачами развивать такие компетенции выбираются и стратегии научения, от которых будет зависеть принятие решений обучающимися в ходе овладения русским языком. «Стратегии изучающего язык» развиваются как новая предметная область методики обучения иностранному языку уже достаточно давно (Ейгер, Рапоппорт, 1991, цит. по Залевская 1999: 319), но все еще мало учитываются в обучении РКИ. К этим стратегиям – неосознаваемым или сознательным – преподаватель и ведет своих обучающихся. Например, сначала «думая вслух» под наблюдением преподавателя, а потом и более самостоятельно, обучающиеся на материале изучаемого (научного) текста выявляют языковой «строительный» материал, научные клише, правила сочетаемости, грамматическую информацию; сами строят схемы и таблицы. Развивающий контроль в большой степени превращается в развивающий самоконтроль. Сначала он протекает с последующим контролем преподавателя или с использованием «ключа» с правильными ответами. Формы компьютерного тестирования тоже дают возможность проверки себя. В этом отношении рекомендуем так называемые «разветвленные» тесты, у которых при ошибке тестируемый возвращается к вопросу такой же трудности на том же материале, а после трех последовательных правильных ответов продолжает на другом уровне трудности или на другом материале. Немаловажна и задача научить студентов пользоваться встроенной проверкой на русском языке при компьютерной обработке создаваемых (научных) текстов (в приложениях типа word), а также наводить справки в словарях и в справочниках, в национальном корпусе русского

языка в зависимости от типа текста или просто на базе употребительности в интернет-пространстве по типу контента. Стратегий научения, конечно, непосредственно касается и проблема преподавателя-модератора в современной парадигме высшего образования и моделей его взаимодействия со студентами, но на этом здесь останавливаться не будем. Далее покажем, какая теоретическая база предоставляет решения описанных выше задач обучения русскому языку.

В основе представляемой здесь методики находятся в первую очередь разработки современной лингвоперсонологии – теории языковой личности. Объектом исследования этой относительно новой науки является и языковая профессиональная личность, которая характеризуется особыми стратегиями речевой деятельности в конкретной профессиональной среде. Развитие такого прикладного направления как текстовое моделирование языковой личности (см. подробнее: Голев, Шпильная, 2015) выдвигает в качестве основных текстоцентрические критерии и ставит в центре рассмотрения «персонотекст». Выделяется даже новое направление в науке – лингвоперсонология текста. В такой теории типология языковой личности соответствует типологии текстов, а исследователи прослеживают динамику формирования этих типов текстов (подробнее Мельник 2014). В целом теория лингвокультурных типажей (Дмитриева, Мурзинов 2015) выделяет языковую личность специалиста, или речевую личность (термин В.В. Красных) с ее стратегией и тактикой общения на базе коллективного коммуникативного сознания профессиональной группы (там же). К такой теоретической базе можно добавить и современные разработки культуры письменной научной речи (см. напр. Котюрова 2004), где текст рассматривается как диалог автора-ученого и компетентного читателя, и в этом диалоге выделяются формально-логическая организация текста и соответствующие ей структурно-текстовые и структурно-смысловые единицы по признаку стереотипности. В представленной методике обучения они становятся основой для разработки процедур узнавания и применения языковых паттернов (Мыскин 2013: 15) в профессиональном общении. В целом, современная лингвоперсонология текста, изучение жанровых параметров и организации речи (речевого мышления) могут дать важные опоры в стратегиях научения во время языковой подготовки для академической мобильности.

Предлагаемая методика обучения рассчитана на работу над текстом в первую очередь с задачей вскрыть базовые параметры текста и их вариативность. При минимальном вмешательстве преподавателя обучаемые будут «открывать» для себя главным образом через «самостоятельную» переработку воспринимаемых научных текстов на русском языке. Акцент ставится на 1) интуитивно-поисковые стратегии овладения русским языком

для профессионального общения, 2) на упрощение на базе имевшегося опыта (ограничение в рамках определенного набора форм и структур) и 3) на стратегии воспроизводства речи как попытки с минимальными усилиями эффективно использовать имеющиеся уже знания (компенсаторные стратегии продуцирования речи, например, заимствование клише или речевых блоков из предыдущего высказывания, генерализация в виде структурных моделей) (цит. по Залевская 1999: 322)³.

Стереотипность является важным «помощником» в подготовке обучающегося как субъекта социально-профессиональной коммуникации (а обучение по определенной специальности в рамках академической мобильности является именно такой коммуникацией). Готовые клише речи могут быть не только рутинными (неизменяемыми), но и частично изменяющимися моделями с варьирующими элементами (*patterns*), а также определенными предсказываемыми последовательностями высказываний (*scripts*), например, приветствия, уточняющее изложение, вопрос-переспрос и подобные (Ellis 1999: 331). Здесь можно обратиться и к другим теориям – в коммуникативном синтаксисе и функциональной грамматике говорим о трансформационных конструкциях, переход к которым в описываемой модели обучения может следовать за применением моделей с варьирующими элементами.

Перенос знаний в языковой подготовке для академической мобильности обязательно идет от «интуитивного» к процедурному, из первого (родного) на второй, русский язык. Этот «положительный» перенос построен по строгому алгоритму: формирование гипотезы о правиле РЯ, а затем выведение правила из воспринимаемого высказывания через *анализ* или с опорой на сопровождающую *ситуацию*⁴. Не следует забывать о четко выстроенной системе развивающего самоконтроля и контроля обучающегося как «активного субъекта научения», которая включает прежде всего такие элементы как «думание вслух», оценку успешности применяемых стратегий и перенесение успешных стратегий на новые задачи (Залевская 1996а, цит. по Залевская 1999: 333).

³ Такая модель обучения предполагает активного и достаточно самостоятельного субъекта научения. Отмечу специально, что сам изучающий РКИ уже накопил достаточно опыта в применении этих стратегий во время овладения первым (родным) языком в естественных и игровых ситуациях (заимствование игровых ситуаций обучения иностранному языку из стратегий развития речи в детсадовском возрасте обосновывается в исследованиях Веры Джон-Стейнер, цит. по Залевская 1999: 329).

⁴ Последнее приводит нас к выбору типовых коммуникативных ситуаций, на которых построена подготовка для академического обмена, и примерных сценариев коммуникации в них, что не будет рассматриваться подробно в данной работе.

Здесь постараемся показать педагогические решения в предлагаемой методике на примере стратегий понимания монологического текста и диалогической речи.

Как уже было заявлено выше, представляемая методика учитывает близость (и возможна благодаря этой близости) первого (родного или иностранного) языка и второго, русского. Мы исходим из базисного положения, что смысловое восприятие является единым процессом взаимодействия звукового или графического облика, с одной стороны, и понимания – с другой. В своей работе полностью воспринимаем четырехфазовую функциональную схему формирования смысла при восприятии, представленной в российской лингвистике И.А. Зимней (Зимняя 1976: 32): «1) фаза смыслового прогнозирования, или гипотезы смыслового поля; 2) фаза вербального сличения; 3) фаза установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями и 4) фаза смыслоформулирования». «Контекстуально-ситуативная или сигнальная информация» становится основой для так называемого смыслового прогнозирования, которое актуализирует «гипотезу смыслового поля» (там же: 33). В случае с профессиональными/научными текстами начинает *строиться* особый тип *прессуппозиции* (если воспользоваться терминологией логики и прагматики), которую здесь будем называть *научной прессуппозицией*. Она базируется на знаниях в профессиональной сфере, которые усвоены на первом, родном или другом иностранном языке, одним словом – на уже сформированной (в большей или меньшей степени) профессиональной компетентности. После актуализации «гипотезы смыслового поля» идет вербальное сличение единиц разной протяжности – от морфем до фразеосочетания, и подтверждение или отклонение гипотезы. Очень полезной для разработки представляемой методики становится концепция Н.И. Жинкина о понимании как результат работы механизма «эквивалентных смысловых замен» (1958, 1964, 1982, цит. по Залевская 1999: 252). По сути типовые трансформационные конструкции направлены на коммуникативную грамматическую вариативность и лексическую синонимичность при том же семантическом наполнении.

В итоге, в работе над текстом (читаемым или воспринимаемым на слух) «оперативной единицей с позиции цельности текста» считаем «набор ключевых слов», и при этом выделяем «структурные эталоны типа фреймов, позволяющие распознавать связность текста на разных уровнях» (Залевская 1999: 253). Целью становится формирование так называемого концепта текста (там же), который станет дальше опорой для продуцирования монологической речи. В памяти обучающегося уже существуют «скрипты» по стереотипной для него последовательности событий, связей фактов и установок (на базе научной пресуппозиции). Языковые средства русского языка

закрепляются к этим «скриптам», точнее – к модулям этих «скриптов» (вж. там же: 274)⁵. «Опоры на схемы знаний при прогнозировании развертки текста» разработаны А.А. Залевской, но не для профессиональных текстов. Поэтому к таким опорам следует присоединять и эпистемическую ситуацию, зафиксированную в текстовых единицах, и периферийные тексты (подробнее Котюрова 2004). Они в дальнейшем помогут обучающемуся в формировании и других компетенций.

«Скрипты» становятся опорой для построения «схемы» продуцирования монологического высказывания в работе по составлению аннотации научного текста, по коммуникативным сценариям выступления (с опорой на презентации). Тем более, языковой материал, который закреплен к «скриптам», дает хорошую основу для удобовоспринимаемых формулировок на самих презентациях. Презентативная культура является также частью обучения понимания коротких инструкций. Составлению презентации на русском языке обучающиеся учатся специально: какова должна быть структура презентации (заголовки, разделы), какие выражения/предложения оставлять на слайде и какими предложениями говорить, какими выражениями привлекать внимание слушателей и каким темпом произносить, как акцентировать на важные моменты, озвучивать элементы структуры, место в классификации и подобных, даже как «прикрывать смятение» и дать себе время найти нужные языковые средства, какие конструкции выражают согласие/несогласие или как избежать маркера личного отношения там, где его не следует показывать. «Скрипты» станут также базой выстраивания и диалогов для выражения интереса, согласия и несогласия в научной сфере. Со студентами устраиваются дискуссионные игровые ситуации, в которых они должны обсудить сильно отличающиеся и даже противоположные мнения по научному вопросу или вскрыть слабые места популярной или наоборот – абсурдной ненаучной концепции и привести научные аргументы в «заочном» споре. «Скрипты» также направляют предварительную работу над такой концепцией – как анализировать, как классифицировать, как проверить научность, аутентичность источников или перевод с аутентичного языка. Опять же вся работа начинается с правильного понимания инструкций, а потом языковое наполнение инструкций становится основой «анализа вслух» и аргументации научной позиции.

Здесь еще раз напомним, что все обучение построено на коммуникативных сценариях с четко определенными социальными ролями. Ограниченные

⁵ Формирование «внутреннего лексикона обучаемого» и его организацию следует рассматривать отдельно, поэтому здесь не будем останавливаться на этом.

коммуникативные сценарии академического общения позволяют работать со всей «прагматикой» ситуаций и «реальными» ролями. Для четкого определения статуса участников коммуникации в языковой экспликации при разработке методики полезен материал, накопленный языковой конфликтологией. Здесь важно стилистически правильно подобрать языковые средства научного текста/высказывания, порядок слов для правильного понимания и избежания двусмыслиц. Обучающиеся тренируются находить подходящие тон, интонации, невербальные элементы в коммуникации. Они должны понимать разницу в стереотипах в вербальном и невербальном поведении носителей родного и русского языка. Притом применение стереотипов должно, на наш взгляд, переноситься сразу на коммуникацию преподавателя и обучаемого в курсе русского языка для академического общения – по крайней мере, на некоторые ситуации коммуникации, что обеспечит достаточно высокую автоматизацию правильных навыков общения в академической среде.


Итак, современная интернационализация (и глобализация) образования ставит перед преподавателем русского языка как иностранного новые задачи. Ускоренные темпы подготовки к предстоящей академической мобильности (включенному обучению по специальности) и специфическая, профессиональная среда университета подсказали нам обратиться 1) к теоретическим разработкам по типологии 2) к исследованиям по проблемам понимания и моделирования процессов речепроизводства в современной психолингвистике. Предлагаемая модель обучения разработана для подготовки носителей близкородственных русскому языков, но она применима и при обучении русскому языку как второму иностранному после другого славянского языка, потому что рассчитана на широкое использование компенсаторных стратегий и на положительный перенос как «интуитивного», так и процедурного знания.

В заключение, предлагаемая и совсем коротко и схематично описанная здесь модель интенсивного обучения русскому языку как иностранному может применяться и в других целевых группах – например, при обучении русскому языку конкретных профессиональных групп без пребывания в языковой среде, на базе общения с текстами профессиональной сферы, доступа к научной информации и опосредствованного общения с помощью современных информационных технологий (например, технологии отдаленного доступа к обучению по специальности на русском языке).

Библиография

- Голев, Н.Д., Шпильная, Н.Н. (ред.), *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология*, ч. 1, Ленанд, Москва 2014.
- Дмитриева, О.А., Мурзинов, И.А., *Теория лингвокультурных типажей*, учебное пособие, Волгоград 2015, <http://www.iprbookshop.ru/35196.html> (доступ: 10.10.2019).
- Залевская, А.А., *Введение в психолингвистику*, РГГУ, Москва 1999.
- Залевская, А.А., *Проблемы психолингвистики*, Калинин 1988.
- Залевская, А.А., *Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование*, Издательство Воронежского университета, Воронеж 1990.
- Зимняя, И.А., *Смысловое восприятие речевого сообщения*, [в:] *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*, отв. ред. Т.М. Дридзе и А. А. Леонтьев, Наука, Москва 1976, с. 5–33.
- Котюрова, М.П., *Культура письменной научной речи: стереотипность и творчество*, Пермь 2004.
- Мельник, Н.В., *Текстовое моделирование языковой личности*, [в:] *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология*, ч. 1, гл. 1, Ленанд, Москва 2014.
- Мыскин, С.В., *Языковая профессиональная личность*, «Филологические науки. Вопросы теории и практики» 2013, № 12 (30), ч. 1, с. 150–157.
- Штерн, А.С., *Перцептивный аспект речевой деятельности (экспериментальное исследование)*, Санкт-Петербург 1992.
- Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Second Edition, Oxford University Press, Oxford 1999.

Елена Невзорова-Кмеч

 <https://orcid.org/0000-0002-4032-1533>

Лодзинский университет

Филологический факультет

Институт русистики

Кафедра перевода и дидактики

ул. Поморска, 171/173

90-226 Лодзь

e-mail: elena.nevzorova@uni.lodz.pl

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ ДЛЯ ПОЛЯКОВ)

PROBLEMS OF TEACHING PHRASEOLOGY (BY THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK RUSSIAN PHRASEOLOGY FOR POLES)

Настоящая статья посвящена одному из вопросов методики преподавания РКИ полякам, а именно, проблемам обучения русской идиоматике. Определение степени целесообразности и эффективности усвоения фразеологического материала иностранными учащимися было главной целью настоящей работы. Для ее достижения мы изучили некоторые учебные пособия по русскому языку для поляков, их структуру, содержание, мы выявили методы, принципы, способы введения в учебники фразеологического материала. Основное внимание при этом уделялось *Русской фразеологии для поляков* (Вальтер, Мокиенко и др. 2018). На его основе производится анализ результатов использования фразеологии на практических занятиях по русскому языку в группах польских студентов-русистов.

Ключевые слова: дидактика РКИ, учебное пособие, фразеология, фразеологический минимум.

This article is devoted to one of the questions in the teaching methods of Russian as a foreign language for Poles, namely, the teaching problems of Russian idioms. The main goal of this work was to determine expediency and effectiveness of learning phraseology by foreign students. In order to achieve it, we studied some textbooks on Russian for Poles, their structure, content, we identified methods, principles, ways of introducing phraseological material into them. The main attention is paid to the *Russian phraseology for Poles* (Walter, Mokienko et al. 2018). We analyzed the results of using phraseology in Russian language classes for Polish students.

Keywords: didactics of Russian, textbook, phraseology, phraseological minimum.

Фразеология является одной из областей лингвистической науки, которая несмотря на изученность и разработанность многих ее аспектов вызывает неослабевающий интерес теоретиков и практиков языка. Вопрос о целесообразности внедрения фразеологии в процесс обучения РКИ решается однозначно положительно, поскольку «фразеологический материал отражает язык во всем его многоцветии. Изучая фразеологизмы и пословицы, можно заниматься и русской фонетикой, грамматикой, лексикой и синтаксисом. Но – более того, расшифровка фразеологических оборотов, [...] дает многое и для понимания русской культуры, мифологии, современной жизни» (Вальтер, Мокиенко и др. 2018: 37). Без освоения фразеологии у учащихся-филологов невозможно сформировать системное представление о русском языке. Стоит обратить внимание не столько на важность этого замечания, сколько на прикладную функцию этого процесса.

Языковая (лингвистическая) подготовка поляков-русистов подразумевает также овладение идиоматикой. Несмотря на значимость этого элемента в процессе обучения, ему отводится нередко лишь второстепенная роль. Например, в Лодзинском университете отдельный курс лекций по фразеологии не включается в основной учебный план, а некоторые вопросы этого раздела лексикологии и лексикографии рассматриваются только на бакалаврских и магистерских дипломных семинарах, а также в рамках факультативных занятий. Маргинально-промежуточное положение занимает фразеология также на занятиях по практике русской речи. Обуславливается это как условиями преподавания РКИ: обучением русскому языку вне среды его функционирования, сравнительно невысоким уровнем лингвистической компетенции студентов, диспропорцией между объемом базового языкового материала и временем, отведенным на его усвоение – так и неопределенным представлением преподавателей о месте и роли фразеологии в учебном процессе, отсутствием четко разработанных рекомендаций по способам введения идиоматики на занятиях по практике русской речи, ориентированных на студентов-поляков.

Актуальными в этой связи являются вопросы, касающиеся: 1) принципов отбора фразеологизмов, создания фразеологического минимума для учебных материалов, предназначенных для разных уровней владения русским языком, 2) способов семантизации фразеологизмов, 3) приемов организации работы над фразеологическим материалом.

Анализ методико-дидактических, лингвистических исследований показал, что основной трудностью является системный поуровневый отбор фразеологического материала. Задача формирования фразеологических минимумов находится на стадии ее решения (Андрюшина 2016: 14). До настоящего времени известны работы в этой области Н.П. Андрюшиной,

И.Н. Афанасьевой, Г.А. Битехтиной, В.Г. Бирюкова, Е.А. Быстровой, В.К. Журавлева, Л.П. Клобукова, В.В. Морковкина, Э.А. Штейнфельдта, И.И. Яценко и др., паремиологических – Е.А. Быстровой, М.Ю. Котовой, В.М. Мокиенко, В.В. Морковкина, Г.Л. Пермякова и др. Понимание минимума варьируется в зависимости от целей его создания, а именно: составление словаря-минимума (напр., *Школьный словарь живых русских пословиц* (Мокиенко и др. 2002); *Школьный фразеологический словарь* (Степанова 2010), отбор единиц для каждого из сертификационных уровней владения русским языком, демонстрация языкового сознания носителей языка, его ассоциативно-вербального пространства и т.д. Можно выделить два подхода ученых: 1) традиционно-лингвистический –

минимум создается в результате сокращения исходного списка единиц, выбранных из словарей и художественных произведений, в соответствии с заранее намеченными критериями минимизации. Такие минимумы ориентированы на то, что должен знать тот, кто не знает (как правило, не являющийся носителем русского языка. Это обучающие минимумы, которые могут и должны стать, по замыслу их составителей, основой для подготовки учебников, справочников и словарей) (Петрова 2007: 14),

2) когнитивно-частотный – в минимум включаются только те единицы, которые употребительны (то есть единицы, которые обладают высокой частотностью в ассоциативных реакциях), активны (единицы, которые подвергаются варьированию и трансформации) и живы (единицы, «которые участвуют в процессах речеподражания и речевосприятия и включены тем самым в языковую способность личности (по Ю.Н. Караулову)» (Петрова 2007: 14). Основной целью разработчиков списков фразеологизмов, пословиц и поговорок, рекомендованных для изучения на отдельных сертификационных уровнях, является дать изучающим русский язык представление о единицах, отражающих национальную картину мира и «особенностях ментально-лингвального комплекса» (Андрюшина 2011: 650). В настоящее время существуют два перечня фразеологизмов и устойчивых словосочетаний, которые включены в приложения к лексическим минимумам второго и третьего уровней. Методисты и дидактики придерживаются мнения, что

фразеологию лучше изучать на продвинутом этапе, когда у учащихся уже достаточно широкий запас слов, они хорошо знают русскую грамматику и основы лексикологии, морфологии и синтаксиса. На этом этапе обучающиеся понимают, что изучение устной и письменной речи связано с освоением фразеологизмов, придающих русской речи эмоционально-экспрессивную окраску и особую образность (Краснюк 2019: 2).

Объем списка – это около 100 единиц. По мнению авторов, он является недостаточным и должен быть расширен до 250–500 единиц соответственно для названных сертификационных уровней (Андрюшина 2011: 650). Отмечается, что в процессе разработки находится минимум прецедентных единиц, которые были бы включены в лексические (или правильно было бы называть их лексико-фразеологическими) минимумы (там же). Методисты-практики сходятся во мнении, что не столько важен поуровневый количественный и качественный отбор и дальнейшая классификация фразеологического состава русского языка, сколько системный подход к его изучению. Однако определенные требования к знанию языка и владению им должны быть представлены учащимся, что обуславливает целесообразность создания фразеологического минимума. Мы также считаем, что он должен быть разработан не только для продвинутых этапов обучения, когда работа с фразеологией может представляться более эффективной, потому что студенты уже «накопили солидные языковые и страноведческие познания» (Вальтер, Мокиенко и др. 2018: 39), но и для базового уровня. В минимумы должны войти фразеологизмы, которые бы составляли единое целое с лексическим и грамматическим материалом, предназначенные для изучения на определенных этапах изучения русского языка, и отвечали выделенным критериям, таким как: частотность употребления, семантическая ценность и так далее. Вместе с тем, мы предполагаем, что создание универсальных минимумов для изучающих иностранный, в нашем случае русский язык обречено на неудачу.

Причины этого в том, что и отбор фразеологического минимума (как и лексического – *комментарий автора*), и создание частотных словарей требуют чрезвычайной детализации целевых, адресатных и уровневых установок обучения. Одно дело, например, фразеологический минимум русского языка для студентов-славян, другое – для вьетнамцев или китайцев, минимум для пассивного или активного освоения языка, среднего или продвинутого этапа обучения, филологов или студентов технических вузов и т.п. (Вальтер, Мокиенко и др. 2018: 44).

Для польскоязычной аудитории условный фразеологический минимум, а точнее «Список фразеологических единиц, рекомендуемых для заучивания на первом этапе изучения русской идиоматики» (Молотков, Цеслинська 2001: 310–312) предложили А.И. Молотков и В. Цесьлинська в приложении к *Учебному русско-польскому фразеологическому словарю*. Его объем – это 84 устойчивых оборота, по мнению авторов словаря,

наиболее ясных и простых по форме, преимущественно однозначных по своему значению, чаще всего употребляющихся в одной синтаксической функции,

сочетающихся с одним разрядом слов и т.д. Состав такого минимума единиц представлен всеми лексико-грамматическими разрядами и самыми разнообразными семантико-тематическими группами (там же: 17).

Составители считают, что «иностранец, активно овладевший этим минимумом, сможет не только понимать русскую литературную речь, в которой встречаются фразеологические единицы, но и правильно употреблять их в своей речи» (там же: 18). Иными словами, учащийся приобретет навыки потенциального, рецептивного и продуктивного владения фразеологией, но лишь в объеме представленного минимума. Отметим, что в него не включаются (за некоторыми исключениями) обороты, тождественные польским по формальной структуре и значению, образной основе, функционально-стилистическому воздействию и употребительности. Предполагается, что такими словосочетаниями учащиеся уже владеют, хотя и неосознанно. Думается, что в списках-минимумах может, но не обязательно, быть выделено место некоторым русским фразеологизмам, которые эквивалентны польским. Выявление и отбор таких единиц должен производиться с учетом результатов научных исследований в области двуязычной фразеографии, сопоставительной фразеологии, теории и практики перевода, лингвостатистики и методики преподавания РКИ. Выделяется три группы эквивалентов: 1) полные, 2) частичные, 3) относительные. Полностью тождественными являются такие обороты, как: *брать в свои руки* – *brać coś w swoje ręce*; *воды в рот набрать* – *nabrać wody w usta*; *знать как свои пять пальцев* – *znać jak swoje pięć palców*; как *черепаха* – *jak żółw*; как *две капли воды* – *jak dwie krople wody*; *капля в море* – *kropla w morzu*; *нога за ногой* – *noga za nogą*; *подложить свинью кому-л.* – *podłożyć komuś świnię*; *поставить все на (одну) карту* – *postawić wszystko na (jedną) kartę*; *уши вянут* – *uszy więdną*; *ходячая энциклопедия* – *chodząca encyklopedia*; *что кот заплакал* – *tyle, co kot napłakał* и другие. В отдельную группу необходимо выделять обороты, частично совпадающие с польскими. Они могут ошибочно трансформироваться в речи под влиянием польского, например: во фразеологическом обороте *седьмая вода на киселе* предложно-падежная конструкция *на киселе* заменяется учащимися на форму *по киселю* или *после киселя* в результате ее прямого переноса из фразеологизма *siódma woda po kisielu*. К другим примерам оборотов, в которых возможно нарушение грамматического строя, относятся: *горит в руках у кого-л.* (*pali się komuś w rękach*); *ни гроша за душой* (*ani grosza przy duszy*); *не по карману кому-л.* (*nie na czyjąś kieszeń*); *изо всех сил* (*z całych sił*) и другие. Замена лексического компонента наблюдается в оборотах, подобных таким, как: *смотреть как баран на новые ворота* (*patrzeć jak cięle na malowane wrota*); *(едва) сводить концы с концами* (*ledwo wiązać koniec z końcem*); *белыми нитками*

иито (*grubymi nićmi szyte*). Особо осторожно при отборе следует поступать с фразеологическими единицами, в компонентный состав которых входят малоупотребительные стилистически окрашенные слова (формы слов); даже в том случае, если возможна семантизация таких оборотов при помощи их эквивалентирования средствами польского языка, например: *Ахиллесова пята* – *pięta achillesowa*; *в мгновение ока* – *w mgnieniu oka*; *из первых уст* – *z pierwszych ust*; *не счесть* чего-л. – *nie zliczyć czegoś*; *один как перст* – *sam jak palec*; *око за око, зуб за зуб* – *oko za oko, ząb za ząb* и другие. В отличие от русских (архаичных) форм компоненты польских фразеологизмов имеют более широкую сочетаемость и употребительность. На начальном этапе изучения языка введение таких единиц и активизация их использования без соответствующего комментария может способствовать усилению отрицательного влияния межъязыковой и внутриязыковой интерференции – учащиеся смешивают употребление *пята* – *пятка*, *счесть* – *сосчитать*, *око* – *глаз* и другие. Мы считаем, что включение фразеологизмов в курс практики русской речи должно быть оправдано целями и характером занятий и снабжаться соответствующим комментарием.

Обращаясь к проблеме семантизации, то перевод не может быть единственным средством, поскольку словарный эквивалент, как показано выше, не всегда отражает все тонкости стилистики оборота; русский и польский фразеологизмы отличаются друг от друга по образности, не совпадают по лексико-грамматической характеристике, а некоторые русские фразеологизмы являются собственно национальными идиомами, причем не только по образности, но и по обозначаемой ими реалии, и не имеют эквивалента в других языках. «Лучшим способом семантизации фразеологических единиц следует признать, так же, как и для лексики, полную семантизацию, для достижения которой необходимо использовать те приемы, которые раскрывают отдельные аспекты значения фразеологизма» (Адолина, Лазарев и др. 2017: 32). К основным приемам (кроме переводного) относят: наглядный, демонстративный прием; толкование фразеологизма средствами изучаемого языка, использование контекста, объяснение оборота с помощью синонимичных или антонимичных ему конструкций или лексем. Выбор того или иного приема или приемов зависит от организации работы с фразеологическим материалом и соответственно от используемого для этого учебного пособия или учебника.

В представляемой работе *Русская фразеология для поляков* авторы-составители показали определенные элементы изучения русской фразеологии, стараясь учесть план и время обучения русскому языку в Лодзинском университете. Включение в название монографии-пособия словосочетания *для поляков* подчеркивает целевую аудиторию пользователей, однако само

издание направлено не только на группу студентов-поляков или академических преподавателей русского языка для поляков, но также предназначено для изучающих польский язык носителей русского языка и преподавателей польского как иностранного.

В данном учебнике использованы лингвистические принципы, среди которых: принцип лексическо-фразеологической минимизации. В одном учебнике не представлялось возможности показать все многообразие фразеологии и даже включить в него весь объем школьных фразеологических словарей. Важным, но трудно осуществимым, также было выбрать все активно употребляемые носителями фразеологизмы, по одной из простых причин: отсутствие работ по статистике употребительности тех или иных выражений в живой речи, хотя нельзя говорить о полном их отсутствии, поскольку *Национальный корпус русского языка* содержит определенные сведения, которые можно считать отправным пунктом, но не принимать их безотносительно других данных, хотя бы лексикографических. Анализируя по корпусу активность использования отдельных выражений в текстах, заметим, что данные корпуса показывают снижение уровня употребления некоторых фразеологизмов за последние 20 лет (примечание – данные за этот период отражает корпус), например, *работать* (вкалывать) как лошадь (как вол), [но словосочетание *пахать как лошадь* – наоборот стало более популярным]; *(трудиться) в поте лица, (работать) засучив рукава, трудиться на совесть, (крутиться) как белка в колесе, до седьмого пота, гнуть спину, бить баклуши, ваньку валять*; нестабильное же повышение уровня наблюдается у таких единиц, как: *считать ворон, палец о палец не ударить, плевать в потолок, сложа руки, ковырять в носу* и других. Хотя этот критерий не является основным, он позволяет в некоторой степени судить о распространенности, повторяемости, нормативности и эволюции языкового явления. Количественным представлением данных мы не занимались. Главным было отобрать (руководствуясь опытом и интуицией) известные для носителя русского языка единицы, при этом учесть, что часть из них предназначена для активного употребления, а часть – для пассивного (Вальтер, Мокиенко и др. 2018: 45).

Так, если для коммуникативных целей интенсивного обучения русскому языку методисты определяют фразеологический минимум в 115 фразеологизмов (при соотношении усваиваемых оборотов и слов 1:15 и в интервал 1:18, 5:20 (Казнышева 1985: 10)), то для обучения пониманию фразеологизмов в художественном тексте минимум определяется в 350 выражений, – без учета их многообразных вариантов и трансформаций (Вальтер, Мокиенко и др. 2018: 45–46).

Объем других учебников по фразеологии для иностранцев варьируется в указанных пределах. Например, в учебном пособии по русской фразеологии и развитию речи *Русские фразеологизмы в ситуациях* (Баско 2011) представлено более 280 единиц, хотя объем учебных фразеологических словарей составляет около 1000 статей.

Кроме того, в *Русской фразеологии для поляков* авторы ограничивают отбор материала, выбирая наиболее активные десять тематических групп: *труд – безделье, знание – невежество, богатство – бедность, много – мало, быстро – медленно, рождение – смерть, правда – обман, далеко – близко, пьянство – трезвость, ум – глупость*. Методисты и дидактики отмечают в своих исследованиях, что такое структурирование учебного материала имеет как недостатки, так и достоинства.

[...] Основными недостатками являются полифункциональность и полисемантичесность фразеологических единиц, и, как следствие, возможность отнесения их к различным темам, неопределенные критерии тематической соотнесенности значительного числа фразеологических единиц. Но данный недостаток, с точки зрения лингвистики, можно рассматривать как достоинство, с точки зрения дидактики «повторяемость фразеологических единиц в различных темах по развитию речи в разнообразных ситуациях, тематические списки можно рассматривать как прием методической интерпретации фразеологического материала в учебных целях» (Адонина, Лазарев и др. 2017: 34).

В каждую из 10 выбранных групп входят 19–20 фразеологизмов (по 9–10 единиц для каждой подгруппы). При этом учитывается принцип функциональности, а также стилистической дифференциации. Единицы вводятся в контекстах, которые дают представление учащемуся о содержании высказывания и его стиле. Принцип системной дифференциации позволяет описать русские фразеологизмы для решения образовательных и воспитательных целей и задач. Разработчики стараются распределить материал по принципу от простого к сложному, учитывая модель обучения, продемонстрировать страноведческую ценность фразеологии, принять во внимание фразеологическую интерференцию. С помощью их решения реализуются дидактические (например, принцип сознания и деятельности, принцип «проблема – решение») и методические принципы (идеографический принцип, учет родной речи учащихся).

Структура данного пособия подчинена этим принципам, целям и задачам. После небольшого введения, дается первый раздел «Русская фразеология глазами слависта», состоящий из двух частей: 1. «Что такое фразеология? (Понятия, проблемы, задачи)», 2. «Фразеология обучаемого и фразеология обучающегося (Проблемы методики освоения

фразеологизмов». Этот раздел используется учащимися во время ознакомительного курса по русской фразеологии, на котором рассматриваются теоретические проблемы, а также при написании бакалаврских и магистерских дипломных работ. Второй раздел пособия – это «Упражнения». Как отмечалось выше, он состоит из 10 уроков, заглавиями для которых служат названия тематических групп. Такой прием позволяет использовать упражнения на разных курсах обучения. Например, согласно методическим пособиям *Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego. I rok* (2006), *II rok* (2007), *III rok* (2010) под редакцией У. Семянновской (Siemianowska 2006, 2007, 2010) такие единицы, которые рассматриваются в *Русской фразеологии для поляков*, как: *ни бум-ни бум, ходячая энциклопедия, семи пядей во лбу, знать толк в чем-либо, бить баклуши, работать не покладая рук, сидеть сложа руки, палец о палец не ударить, работать как лошадь* – на 1 курсе; *на краю света, за тридцать земель, у черта на куличиках, в места не столь отдаленные, куда Макар телят не гонял и другие* – на 2 курсе, *заговаривать зубы, за глаза, молоко на губах не обсохло* и другие – на 3 курсе. Например, в теме «Вуз» можно использовать упражнения из урока «Знание – Невежество», «Ум – Глупость», а к «Трудоустройству» подойдут упражнения из уроков: «Труд – Безделье», «Богатство – Бедность», к «Путешествиям» «Далеко-Близко». При реализации темы «Человек. Внешность. Характер» можно воспользоваться упражнениями из любого урока, поскольку фразеология по своей сути антропоцентрична, и какую бы область мы ни затронули, она будет касаться человека. Учебник может использоваться на занятиях по стилистике, по языку специальности.

Схема построения каждого урока схожа. В начале приводятся русские фразеологизмы с переводом на польский язык, так называемая, словарная часть. Перевод приводился с учетом данных двуязычных польско-русских и русско-польских словарей, среди которых: *Wielki słownik frazeologiczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski* под редакцией Ю. Люкшина (Lukszyn 1998); *Słownik frazeologiczny rosyjsko-polski* Ст. Кароляка (Karolak 1998); *Учебный русско-польский фразеологический словарь* А.И. Молоткова, В. Цеслинской (2001), *Польско-русский фразеологический словарь* К. Гюлумянц (2004), а также *Polsko-rosyjski słownik par przekładowych* под редакцией В. Хлебды (2014). Эта часть носит информационный характер. Таблицы-подсказки с таким толкованием русских фразеологизмов имеют как положительную сторону – экономят время на объяснение и осмысление лексического значения оборота, так и отрицательную – провоцируют ошибки в употреблении, поскольку в словариках нет лексико-грамматического маркирования единиц, стилистических, эмоционально-экспрессивных помет. Данный пробел должен быть восполнен при переиздании пособия. Недостатком можно

было бы назвать и то, что авторы отказались от комментария, перевода отдельных компонентов или же дословного перевода всего фразеологизма. Это позволило бы лучше понять образность русского фразеологизма. Возможно, это и так, но тогда необходимо делать это последовательно. И в таком случае вместо вводной информации мы имеем дело с частью двуязычного историко-этимологического фразеологического словаря, а вместо занятия по практическому освоению фразеологии лекцию. Отметим, что другие приемы и способы семантизации: через контекст, дефиниция фразеологизма, этимолого-исторический и лингвострановедческий комментарий – реализуются в отдельных упражнениях. Один из приемов остается за рамками настоящего пособия – наглядность в форме картинок и иллюстраций. Именно они способствовали бы задействованию обоих полушарий, правого, в котором возникает воображаемая ситуация, и левого, где появляются подписи к ним. И.А. Зимняя писала, что картинки позволяют стимулировать мысль. В связи с этим, целесообразность зрительных наглядных стимулов при развитии навыков устной речи однозначна. Они оказывают воздействие на органы чувств, и тем самым создают мотивацию к речевому действию (Ходякова 2000: 12). Издания *Русские фразеологизмы в картинках* созданы для говорящих на французском (М.И. Дубровин, А.Т. Антонян), английском (М.И. Дубровин), немецком (М.И. Дубровин, В. Шенк), испанском (М.И. Дубровин, Д. Костеллянос), финском (М.И. Дубровин) и других языках (объем словарей от 500 до 600 единиц). Немало подобных изданий для маленьких детей и школьников. Отказ в пособии *Русская фразеология для поляков* от иллюстраций обусловлен стоимостью издания. Думается, что в новом исправленном варианте учебника по фразеологии, можно будет учесть этот элемент, при этом обратить внимание на те единицы, которые далеки друг от друга по компонентному составу, синтаксической структуре или образности, и обороты, которые хотя бы частично можно снабдить графическим изображением, например, *тянуть лямку, (работать) спустя рукава, бить баклуши, ни аза не знать, вылететь в трубу, гулькин нос, в час по чайной ложке, вагон и маленькая тележка, дать дуба, брать на пушку, куда Макар телят не гонял, места не столь отдаленные, рукой подать, на носу что-либо у кого-либо, пьяный в дрезину, быть как огурчик, ни в одном глазу, олух царя небесного, голова – дом советов, дубина стоеросовая* и другие.

После объяснения семантики следует ряд упражнений. Первым обычно является диалог, который необходимо прочитать (форма чтения не указывается, ее выбирает преподаватель по своему усмотрению), найти в нем и объяснить фразеологические обороты, пересказать его. Подчеркнем, что язык диалогов несколько искусственно перенасыщен фразеологизмами, однако это сделано намеренно, чтобы окунуть студентов в идиоматическую стихию.

Кроме того, преподаватель по желанию может разбить диалог на несколько меньших и предложить их разыграть студентам. В некоторых «Уроках» есть отдельные задания, в которых предлагается учащимся на базе диалога или без нее подобрать к высказываниям из первого столбика реплики из второго. В каждый раздел включены упражнения, которые направлены на активизацию распознавания фразеологизмов в предложениях, выбранных из художественной литературы или публицистических текстов. Дополнительно предлагается перевести цитаты на польский язык. Успех перевода зависит от уровня владения русским языком. Отметим, что данное упражнение скорее подходит для занятий по практике перевода и, определенно, требует немало времени на проведение предварительного анализа и адекватный перевод предлагаемых предложений. Это неизбежно, поскольку даже превосходное владение русским и родным языком, знание всех способов эквивалентирования не гарантирует высокого качества перевода. Дополнительно в этих заданиях учащиеся испытывают трудности с некоторыми идиоматическими выражениями, не указанными среди других в начале «Урока» (*сиднем сидеть, ни секунды простоя, слоны слонять, размять старые кости, крутая женщина, во что бы то ни стало, набраться ума-разума* и другими) и с отдельными лексемами (например, *путевка, девки, дворовый (о человеке), строевой, дуралей, помещик, парголоковский* и другими), не вспоминая уже о стилистике текста. Для решения этих проблем, думается, необходимо ограничиться учебным переводом с подробным объяснением избранных идиоматических единиц и дополнительно ввести задания по критическому анализу перевода и словарных статей в двуязычных фразеографических работах.

Другой тип предлагаемых заданий с художественным и публицистическим текстом заключается в замене толкования единицы на саму единицу и последующей проверке правильности выполнения задания по *Национальному корпусу русского языка*. Опыт показал, что студенты неохотно делают это упражнение, потому что не видят потребности в языковых манипуляциях такого рода. Целесообразнее бы было предложить задание, в котором бы отрабатывались умения выполнять стилистический разбор текста, редактировать текст, обращая основное внимание на фразеологизмы.

На активизацию использования фразеологизмов в речи направлены упражнения, в которых предлагается вставить фразеологизмы в предложения; перевести с польского на русский фразеологические единицы в скобках; на основе контекста выбрать из предложенных вариантов правильный; указать совпадающий компонент в разных фразеологизмах, распознавая их в контекстах; отгадать кроссворд. Эти задания с легкостью выполняются студентами, поскольку они за время обучения, начиная с начальной школы, привыкли к репродуктивному типу. Предлагаемые задания – *повторить*,

воспроизвести, вставить, запомнить, сделать по образцу – просты для выполнения, на них не затрачивается много времени, в них реже можно допустить ошибку, что мотивирует учащихся. По этой причине большая часть студентов вне зависимости от предпочитаемого ими стиля обучения с удовольствием выполняют такие задания.

В следующую группу упражнений можно отнести те, которые требуют более творческого подхода: продолжить высказывание, раскрывая значение фразеологизма; на основе описанной ситуации составить реплики или диалоги с использованием фразеологизмов; написать сочинение на определенную тему, используя фразеологизмы указанной группы. При апробации учебника на всех курсах эти задания выполняются учащимися без явного энтузиазма, «как Бог на душу положит», а также с большим количеством стилистических ошибок при использовании фразеологизмов. Причины этого явления (кроме указанных ранее в данной статье) мы видим в том, что большая часть студентов относится к аналитическому типу изучения иностранного языка. Кроме того, знание польской фразеологии студентами-русистами нельзя оценить высоко. Отсюда попытка составить текст на польском языке с использованием фразеологизмов не всегда приносит положительный результат. Считаем, что в данном случае подспорьем послужил бы иллюстративный материал в виде, например, историй в картинках или комиксов, которые помогли бы создать реальную обстановку живого общения вне среды естественного использования русского языка. Искусственность ситуации создает барьер для построения естественного, непринужденного диалогического текста. Но учащиеся аналитического типа хорошо справляются с заданиями по переводу с польского языка на русский. Такие упражнения занимают значительное место в каждом разделе. Наряду со многими методистами-дидактиками (Э. Шубин, Н. Слепченко, И. Ендзейовска, Д. Аткинсон, Н.С. Касюк, М.В. Свиридович, Х. Мэйер и др.) считаем, что перевод является хорошим помощником, необходимым инструментом при обучении иностранному языку, особенно близкородственному. Хотя студенческие работы по переводу на русский язык отличаются множеством неточностей, погрешностей и ошибок, то именно этот «отрицательный языковой материал», по выражению Л.В. Щербы, является «формальным показателем реального уровня владения фразеологией русского языка» (Адолина, Лазарев и др. 2017: 33), который помогает преподавателю соответственно ориентировать и совершенствовать учебные материалы, формы и способы работы с ними. Полный отказ от перевода в дидактических целях, как показывает практика работы в Лодзинском университете с группами поляков-русистов, не приносит желаемых эффектов. Более того, выполнение таких упражнений создает базу для прохождения курса занятий по

переводу, на которых подробно рассматриваются принципы классификации фразеологических соответствий.

В каждом «Уроке» есть рубрика, которая содержит информацию, имеющую страноведческую, культурологическую ценность, – «Из истории русских выражений». Она предназначена «для особо пытливых студентов». В заданиях им предлагается прочитать и рассказать об истории русских фразеологизмов, а также факультативно – подготовить сообщение об истории польских оборотов, эквивалентных русским. Этот раздел вызывает особый интерес благодаря применению эвристического метода. Лингвострановедческая же работа позволяет расширить традиционную работу над словом и служить элементом для формирования языковых и речевых компетенций обучающегося.

В некоторых «Уроках» отдельное место отводится работе с текстом, что достаточно эффективно особенно на первых курсах изучения русского языка.

Выбор художественного текста как средства обучения объясняется целым рядом его достоинств. Во-первых, в нем обычно представлена реальная ситуация общения... Во-вторых, художественный текст отражает языковую и национальную картину мира. В-третьих, художественный текст стимулирует мышление и творчество, отличается образностью и эмоциональностью. В нем представлены различные образцы, разноуровневая лексика (Родина 2012: 317).

Для чтения предлагается сказка *По щучьему велению*, а также *Неделя просвещения* М. Булгакова, *Мелкий случай* из личной жизни по М. Зощенко, *Ночное кафе* по Г. Кемоклидзе, *Пешеходов надо любить* по И. Ильфу и Е. Петрову, отрывок из *Двенадцати стульев* И. Ильфа и Е. Петрова, *Психотерапия, Мода такая* по Л. Измайлову, *Притча о правде* В. Высоцкого, *Витя, давай!* по М. Виленскому, *Шел по улице троллейбус* по М. Мишину, *Главное не упустить время* по Л. Макову. К ним дается ряд заданий: пересказать, ответить на вопросы по тексту, выскажите свое мнение по указанной проблеме.

Итак, изучение фразеологии по данному пособию помогает обучающимся прикоснуться к айсбергу, которым является фразеология (Вальтер, Мокиенко 2018: 38), а обучающим – выявить все недостатки учебника, отредактировать, делая его более универсальным и эффективным. Многие из представленных выводов относительно и субъективны. Каждый пользователь с учетом уровня сформированности самостоятельной деятельности у учащихся, а также типа и стиля обучения может адаптировать учебник «под себя» для достижения наилучшего результата в конкретной аудитории. Иными словами, книга *Русская фразеология для поляков* может предназначаться для дальнейшей методически целесообразной интерпретации. Любые


изменения могут способствовать лишь популяризации фразеологии среди тех, кто «хочет овладеть иностранным и собственным языками во всем их многоцветии» (там же: 46).

Библиография

- Адолина, Л.В., Лазарев, С.В., Никитина, В.В., Смирнова, С.В., Фисенко, О.С., Чернова, Н.В., *Значение фразеологии в методике обучения русскому языку как иностранному, «Современная высшая школа: инновационный аспект»* 2017, № 2 (36), т. 9, с. 26–38, <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/32078/> (доступ: 25.08.2019).
- Андрюшина, Н.П., *Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц, «Проблемы истории, филологии, культуры»* 2011, №3 (32), с. 648–652, <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-minimumy-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-problema-otbora-leksicheskikh-i-frazelogicheskikh-edinits> (доступ: 2.09.2019).
- Андрюшина, Н.П., *Лексикография в аспекте описания уровней владения русским языком как иностранным, «Проблемы истории, филологии, культуры»* 2014, №3 (45), с. 294–296, <https://elibrary.ru/item.asp?id=22084247> (доступ: 2.09.2019).
- Андрюшина, Н.П., *Фразеологические минимумы в описании уровней владения русским языком как иностранным. Материалы VII Международной научно-методической конференции «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития»* 19–20 мая 2016 г., Минск 2016, с. 14–15, http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/168007/1/andruyshina_%20RKI_2016.pdf (доступ: 12.09.2019).
- Андрюшина, Н.П. (ред.), *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. 5-е изд.* Златоуст, Санкт-Петербург 2015.
- Баско, Н.В., *Русские фразеологизмы в ситуациях. Учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи*, Русский язык. Курсы, Москва 2011.
- Вальтер, Х., Мокиенко, В.М., Невзорова-Кмеч, Е.А., Степанова, Л.И., *Русская фразеология для поляков*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Краснюк, И.Н., *Преподавание фразеологии на уроках РКИ в вузе*, <https://docplayer.ru/66710480-Prepodavanie-frazeologii-na-urokah-rki-v-vuze-klyuchevye-slova-rki-frazeologiya-inostrannye-uchashchiesya-prodvinituy-etap.html> (доступ: 10.09.2019).

- Маркина, Е.И., *Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения)*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва 2011.
- Мокиенко, В.М. (ред.), *Школьный словарь живых русских пословиц*, Нева, Санкт-Петербург 2002.
- Молотков, А.И., Цеслянская, В., *Учебный русско-польский фразеологический словарь*. Издательство Астрель, Москва 2001.
- Петрова, Л.А., *Паремимологический минимум в лексиконе языковой личности современных учащихся*. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Великий Новгород 2007.
- Родина, М., *Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности с использованием бимодальных источников информации (художественный текст и его организация)*. Обучение русскому языку как иностранному в системе высшего образования, ред. Х. Рызык-Штайдель, С. Шашкова, Polihymnia, Lublin 2012, с. 315–322.
- Степанова, М.И., *Школьный фразеологический словарь*, Феникс, Ростов-на-Дону 2010.
- Ходякова, Л.А., *Живопись на уроках русского языка*, Флинта, Москва 2000.
- Chlebda, W. (red.), *Polsko-rosyjski słownik par przekładowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.
- Czubińska, K., Jurkin, L., Nevzorova-Kmech, E., Siemianowska, U., *Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego. III rok*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Jurkin, L., Lewandowska, H., Rodak A., Siemianowska, U., Włodarczyk, M., *Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego. I rok*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
- Jurkin, L., Nevzorova-Kmech, E., Rodak, A., Siemianowska, U., *Syllabus studenta rusycysty. Praktyczna nauka języka rosyjskiego. II rok*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Karolak, S., *Słownik frazeologiczny rosyjsko-polski*, тт.1–2, Energeia, Warszawa 1998.
- Łukszyn, J. (red.), *Wielki słownik frazeologiczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski*, Harald G. Dictionaries, Warszawa 1998.

Зоя Куца

 <https://orcid.org/0000-0003-2194-9250>

Лодзинский университет
Филологический факультет
Институт русистики
ул. Поморска, 171/173
90-236 Лодзь
e-mail: zoja.kuca@uni.lodz.pl

ГОВОРИТЬ ЛЕГКО И НЕПРИНУЖДЕННО КРЕАТИВНЫЕ УСТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДИСКУССИЯ)

HOW TO SPEAK RUSSIAN WITH EASY CREATIVE ORAL ASSIGNMENTS AS A METHODE OF DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCE (ON THE EXAMPLE OF THE *DISCUSSION* TEXTBOOK)

Настоящая статья является попыткой осмысления роли коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку. Данная компетенция рассматривается нами как комплекс навыков и умений успешного общения и взаимодействия между людьми. В процессе формирования коммуникативной компетенции от коммуниканта требуется умение эффективно выражать свои мысли и интенции с помощью вербальных и невербальных средств, адекватных условиям коммуникативной ситуации. В материале обращается внимание на когнитивные, поведенческие и аффективные навыки и умения, посредством которых формируется коммуникативная компетенция.

Во второй части статьи приводится целая вереница творческих заданий из пособия *Дискуссия*, развивающих, на наш взгляд, коммуникативную компетенцию. Речевые и языковые задания разделены на три подгруппы: 1) с использованием интернет-ресурсов, 2) примеры ролевых игр, 3) устные задания с использованием визуального материала. Такие задания развивают мыслительные процессы учащихся, мотивируют процесс общения, вырабатывают

умения ориентироваться в конкретной языковой ситуации, формируют навыки правильного отбора вербальных и невербальных средств общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, студенческая аудитория, креативные задания, естественная языковая среда.

This article is an attempt to understand the role of communicative competence in foreign language teaching. This competence is considered by us as a complex of skills and abilities to successful communication and interaction between people. In the process of formation of communicative competence a communicator is required to be able to effectively express his thoughts and intentions through verbal and non-verbal means, taking into account adequate conditions and communicative situation. This material focuses on cognitive, behavioral and affective skills through which communication competence is acquired.

The second part of the article presents a whole chain of creative tasks from the *Discussion* textbook, which develops communicative competence. Oral and language tasks are divided into three subgroups: 1) by using Internet resources, 2) examples of role-playing games, 3) oral tasks with visual content. Such tasks develop the students' thinking processes, motivate them to communication process, develop the skills of navigating in a specific language situation, create the skills of correct choice of verbal and non-verbal instruments of communication.

Keywords: communicative competence, students, creative assignments, natural language atmosphere.

Коммуникативная компетенция представляет собой комплекс знаний о системе языка, его функционировании в речи. Она включает в себя также знания и навыки формулирования мыслей на иностранном языке и понимания речи других. Коммуникативная компетенция – это также знания о национально-культурных особенностях жителей страны изучаемого языка, в том числе понимание специфики различных типов дискурса (Литвинко 2019: 5; ср. Воробьева, Макковеева 2019: 5). Данная компетенция включает в себя способность и умение отбирать подходящие языковые средства с целью осуществления общения в конкретной речевой ситуации. Формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение коммуникативными навыками рецептивного и продуктивного уровня. В преподавании русского языка как иностранного, в отношении коммуникативной компетенции, учитываются лингвистическая (языковая), речевая (социолингвистическая), социокультурная, предметная и профессиональная компетенции (см. дет.: Захарченко 2017; ср.: Вятютнев 1984: 68–80). Коммуникативные методы изучения иностранного языка обладают высокой степенью наглядности, что позволяет активизировать языковой материал в речевых ситуациях, имитирующих реальный процесс общения (ср: Воробьева, Макковеева 2019: 8).

В основе коммуникативного подхода в обучении иностранному языку лежит модель реального общения. Овладение системой языка, то есть знаниями в области грамматики и лексики, недостаточны, чтобы использовать

язык в целях коммуникации. Очевидным является тот факт, что в процессе коммуникации задействованы эмоции, чувства, а также адаптация к ситуации (там же: 5, 9).

Дополним, что приобретение коммуникативной компетенции осуществляется посредством когнитивных, поведенческих и аффективных навыков и умений. К последним относится любопытство, мотивация, к поведенческим – желание решить проблему, открытость, а также умение найти подходящую информацию. В свою очередь, когнитивные навыки предполагают обладание культурными и общекультурными знаниями.

В процессе формирования коммуникативной компетенции от коммуниканта требуется умение эффективно выражать свои мысли и интенции как с помощью вербальных, так и невербальных средств, адекватных условиям коммуникативной ситуации. Кроме этого, важна также способность правильно воспринимать информацию, передаваемую другим лицом, и уметь реагировать на нее (Rucyk-Sztajdel 2010: 159). В процессе изучения иностранного языка учащиеся не только усваивают средства и способы выражения интенций, но также развивают личностную компетенцию. Существует целый ряд факторов, обуславливающих эффективность изучения и усвоения иностранного языка. Халина Рызык перечисляет следующие: мотивирующее поведение преподавателя, автономность студента, познавательно-эмоциональная ценность вводимой информации, интегрирование разных видов речевой деятельности, коммуникативно-творческий характер заданий (там же: 160). Обратим внимание на последний из них. Само собой разумеется, что содержание предлагаемой на занятиях информации должно быть интересным для учащихся. Интригующая тематика занятий, вовлекающая студентов в дискуссионно-полемиические беседы, не только облегчает процесс обучения, но также ускоряет познавательные и эмоциональные процессы учащихся, и тем самым укрепляет желание изучать данный иностранный язык.

Неотъемлемой частью обучения иностранному языку является усвоение учащимися речевого этикета, реализуемого в вербальной и невербальной форме. Невербальные средства народа, язык которого мы изучаем, не менее важны, чем изучение его вербального аппарата. От уровня овладения вербальной и невербальной стороной иностранного языка зависит открытость учащихся на творческие задания.

Креативная языковая активность является идеальной для построения рецептивных и продуктивных речевых навыков (Tomczuk 2007: 43). Таким образом, учащийся непринужденно вовлекается в естественную языковую среду, в которой обязательно нужно учесть как речевой, так и неречевой этикет, являющийся неотъемлемым элементом данной культуры, а значит данного поведения.

Создание речевого высказывания с опорой на визуальные средства, приносит замечательные результаты, связанные с эмоциональной насыщенностью восприятия. Незаменимым визуальным материалом в данном случае являются картинки, фотографии, иллюстрации. Фотография – это не только история о настоящих или прошлых событиях, но и интересный материал для создания новых историй. Фотографию, картинку или образ можно не только интерпретировать и описать, но также использовать как импульс/стимул для описания мыслей или эмоций персонажей, представленных на ней. Кроме того, можно придумать/предсказать их будущее, развитие карьеры, дальнейшую семейную жизнь и так далее. Чем более творческие задания приближены к реальному общению, тем лучший эффект они приносят.

Коммуникативно-ситуативные задачи создают потребность и желание говорить, а также осознание того, с какой целью ученик вступает в общение (Śladkiewicz 2010: 184–185). Отметим, что невероятно важным фактором в создании творческих текстов является креативность человека, а точнее, умение создавать хорошие тексты на родном языке. Если эта способность не развивалась в школьные годы, то на практических занятиях по иностранному языку студенты, особенно первокурсники, выполняют эти задания с большим трудом. В таком случае важно молодых людей не демотивировать, а предложить, например, творческое задание по теме, которая связана с их хобби или увлечением. Не будет ошибочным, как нам кажется, по крайней мере, на начальном этапе, выполнение креативного задания на родном языке, чтобы учащиеся осознали, что от них требуется.

Визуальной опорой как к письменному, так и устному речевому заданию могут быть предметы декоративно-прикладного искусства, народного искусства, предметов, сделанных детскими руками, это могут быть также предметы повседневного быта. Такие задания можно усложнять требованиями по закреплению уже пройденного грамматического материала, например: используя как можно больше причастных оборотов и наречий, опишите одного из героев картинки; придумайте рассказ или сказку о любом предмете быта; расскажите его историю от имени данного предмета. В более продвинутой студенческой аудитории можно предложить составление текста для экскурсовода по музею матрешек.

Отметим немаловажный факт: в пособиях по русскому языку как иностранному в основном мы сталкиваемся с бесппроблемными речевыми ситуациями. Ведь наша цель, научить развивать речевые навыки и умения в условиях максимально приближенных к условиям реального общения. Например, рассматривая тему «Знакомство или первая встреча», как правило, мы не отрабатываем со студентами возможного отказа от навязчивого общения, в частности, дипломатичного ухода от нежелательного знакомства,

неудобного разговора. Реализуя тему «Покупки», преподаватель трафаретно знакомит учащихся с фразами, относящимися к успешным покупкам, пропуская неуспешные сделки, а иногда и конфликтные транзакции. Если мы оставляем без внимания темы с долей драматизма, рано или поздно такая ситуативно-коммуникативная линия обучения приведет к отсутствию реализации основных задач обучения, так как учащийся в недостаточной степени овладеет умениями речевого поведения в проблемной среде общения, которая является, скорее, обыденностью, нежели исключением из правил.

Творческие устные задания способствуют развитию следующих навыков и умений: они учат спонтанно реагировать на вопросы; находить аргументы в пользу своей позиции; аргументировать собственное высказывание; логично и последовательно выражать свою мысль и точку зрения; уточнять и дополнять сказанное; находить подход к людям; делать выводы и заключения; задавать ряд вопросов с целью получения необходимой информации; строить краткие и развернутые реплики; переводить разговор на другую тему; строить высказывание различной длительности; использовать невербальные средства общения и целый ряд других.

К таким заданиям студенты подходят с большим энтузиазмом, благодаря чему лексико-грамматический материал усваивается ими непринужденно, естественным образом (Śladkiewicz 2010: 187). Грамматический материал дается в согласии с коммуникативной необходимостью (Аркадьева 2009: 7). Такие задания также развивают фантазию и воображение учащихся, желание играть роли, которые не имели места в личном жизненном опыте (бездомного, судьи, маклера). Такие задания стимулируют мотивацию к овладению иностранным языком. Кроме того, создание реальной жизненной ситуации на языковых занятиях способствует более эффективному овладению иностранным языком. «Научиться коммуникативной деятельности можно только в процессе коммуникативной деятельности» (Капитонова 2006: 148). Именно эта закономерность – как считают методисты – лежит в основе принципа коммуникативности, предполагающего обучение иностранному языку через иноязычное общение: говорению через говорение, чтению через чтение, аудированию через аудирование, письму через письмо (там же). Креативные задания предполагают выполнение речевой задачи оригинального содержания, в котором требуется проявление фантазии, воображения, индивидуальный подход к теме, а также подбор адекватных изобразительно-выразительных средств и соответствующее теме эмоциональное отношение к материалу.

В пособии *Дискуссия* предлагаются следующие виды языковых и речевых заданий: лексические (использование лексического материала в аудировании, говорении, чтении и письме); упражнения переводного типа; контекстуальные и неконтекстуальные задания; упражнения на уровне

сверхфразового единства (прокомментировать картинку или иллюстрацию, закончить предложение, составить рассказ с заданными словами или картинками; упражнение на уровне отдельных слов, выражений, словосочетаний, предложений; монологическое высказывание (описание, характеристика, комментирование, составление монологического текста, упражнения на развитие контекстуальной догадки) и диалогическое (диалог-расспрос, диалог-рассуждение, диалог-обмен информацией).

Задания с использованием Интернет-ресурсов

Интернет как образовательный ресурс является для молодых учащихся интересным и привлекательным способом не только времяпрепровождения, но также эффективным средством изучения иностранного языка. Не станем перечислять все достоинства и недостатки материала, размещенного в сети, поскольку это не является целью нашего исследования. Отметим, однако, что мы живем в ту эпоху, когда книги, газеты, журналы, словари, научные статьи читаются преимущественно на страницах сайтов, а не в библиотеках. Во многих работах показано и доказано, что лексический запас молодые люди непринужденно пополняют именно в сети. Интернет-ресурсы развивают мотивацию, активизируют деятельность учащихся, способствуют развитию их автономии в процессе изучения иностранного языка (Марковска 2010: 243). Интернет создает благоприятную среду, «в которой становится возможным применять истинные средства обучения» (Захарова 2010: 20). Уже на этапе поискового чтения студенты просматривают массив текстов с целью нахождения конкретной информации. Просмотровое чтение выступает скорее как вступительное упражнение, развивающее навык чтения и понимания читаемого. Далее следует селекция просмотренного материала и отбор того, который необходим для выполнения задания. Чтобы весь этот процесс принес ощутимый языковой результат, необходимо предложить учащимся тематику, соответствующую их интересам и ожиданиям. Роль Интернет-ресурсов в изучении иностранного языка трудно переоценить. С помощью Интернета учащиеся осуществляют самостоятельный поиск информации, самостоятельное изучение темы, отмечается ликвидация пробелов в знаниях, навыках и умениях (там же: 21).

В цикле *Дискуссия* присутствует немало заданий с использованием Интернет-ресурсов. Последовательность предлагаемых заданий в учебнике не является случайной. Перед тем как предложить учащимся творческое задание, выполняется ряд других, в которых прорабатывается языковой материал, необходимый для выполнения целевого задания. Нижеприведенные задания предлагаются студентам часто в виде самостоятельной работы,

подытоживающей тему. Примечательно, что ко всем самостоятельным работам имеется пошаговая инструкция. Работа с Интернет-ресурсами предлагается не только как итоговое задание, но также как дополнительное задание, восполняющее пробелы в знаниях по рассматриваемой теме.

Приведем пример задания по теме «Проблемы социума – причины и последствия».

Любая тема в пособии *Дискуссия* начинается вводной беседой (Куса 2019: 62–63), дискуссией, в которой принимают участие все учащиеся. Вопросы в беседе сформулированы в зависимости от уровня языка аудиторной группы. После дискуссии учащимся предлагается устное задание в группах. Исходя из тех лексических средств, которыми студенты владеют, каждая группа готовит перечень проблем, с которой сталкивается данная социальная группа. К примеру, одна группа перечисляет проблемы студентов и пытается найти способы их решения, вторая – проблемы малоимущих семей, третья – матерей-одиночек и так далее. Затем следуют высказывания экспертов по поводу разных общественных проблем. Эти высказывания насыщены терминами, выражениями, оборотами, ранее не употребляемыми в данной языковой аудитории. Все новые лексические средства толкуются и объясняются с помощью парафразы. Только в сложных случаях допускается подбор эквивалента в родном языке. Далее студенты трансформируют высказывания экспертов в интервью, усваивая, таким образом, новые лексические средства и их языковые формы. И только после этого следует момент истины, то есть объясняется самостоятельная работа, которую студентам предстоит выполнить дома.

Итак, учащимся предлагается найти в Интернете высказывания экспертов и мнения обычных пользователей сети о генномодифицированной пище, эмиграции, агрессии и других общественных проблемах, затем представить их на обсуждение в группе.

Организуйте свою работу:

- сделайте задание в небольших группах по 3–4 человека;
- выберите 2–3 проблемы общества, о которых говорится в зад. 6;
- отыщите сайты, на которых высказываются эксперты в области данной проблемы;
- найдите форумы, на которых своим мнением делятся обычные пользователи Интернета;
- составьте план высказывания и подберите к нему ключевые слова;
- выберите форму презентации: плакат, устная презентация, презентация в Power Point (Куса 2019: 65).

Следует уточнить, что выбор двух или нескольких тем не является случайным. Выбранные темы должны соответствовать главной «сюжетной» линии. К примеру, тему генномодифицированной пищи можно связать с заболеваниями XXI в. (как следствие употребления ГМО). Эмиграцию, например, можно рассматривать как следствие безработицы и отсутствие перспектив в родной стране и так далее. В представлении результата самостоятельной работы допускается большая свобода, что является дополнительным аргументом в пользу креативного подхода к заданию.

Приведем еще один пример задания по теме «Состав потребительской корзины».

Данный пример является еще одним сценарием серийных заданий, готовящих учащихся к самостоятельной работе. Как правило, во вводной дискуссии молодые люди называют только тот состав потребительской корзины, который принадлежит к первой группе потребительской корзины, совершенно не осознавая того, что существует три потребительские корзины. Чтобы восполнить пробелы в знаниях по этой теме, на занятиях допускается использование Интернета. Молодые люди ищут полный состав потребительской корзины россиян (поляков). Одновременно студенты заполняют тематическую таблицу, приведенную внизу. Таким образом, учащиеся не только закрепляют лексику по темам: продукты питания, одежда и обувь, виды услуг, но и знакомятся с новой, ранее не используемой. В результате, они обогащают не только вербальные навыки, но и невербальные. Это задание можно отнести к проектному методу, под которым подразумевается реализация дидактической цели с помощью детальной разработки проблемы, которая должна завершиться ощутимым, реальным результатом. Поставленная проблема решается учащимися с помощью разных познавательно-образовательных средств (Воробьева, Макковеева 2019: 65). Коммуникативная направленность задания, использование языка в конкретной ситуации, максимально приближенного к условиям реального общения, – вот ключевые моменты мотивирующего характера в обучении иностранному языку.

Организируйте свою работу:

- сделайте задание в небольших группах по 3–4 человека (Куса 2019: 123);
- найдите в Интернете Федеральный закон «О прожиточном минимуме в Российской Федерации», ознакомьтесь с его содержанием;
- отыщите в документе информацию, касающуюся понятий и выражений: «потребительская корзина», «прожиточный минимум», «величина прожиточного минимума на душу населения», «социально-демографические группы населения»;

- найдите также другие сайты, на которых размещена информация о составе первой, второй и третьей группы потребительской корзины;
- составьте план высказывания и подберите к нему ключевые слова;
- выберите форму презентации: плакат, устная презентация, презентация в Power Point.

Состав первой группы потребительской корзины – продукты питания	Состав второй группы потребительской корзины – непродовольственные товары	Состав третьей группы потребительской корзины – услуги
– мясопродукты	– верхняя одежда	– жилье
– рыбопродукты	– головные уборы	– транспортные услуги

Выполнив это задание и представив его для общей оценки, студенты могут приступить к самостоятельному заданию.

- А) Составьте список первоочередных товаров и услуг для семьи на один месяц. Семья состоит из пяти человек: двое детей, один пожилой человек и два человека бальзаковского возраста (там же: 124).**



- **Б) Составьте потребительскую корзину для разных социальных групп: «нового русского», среднестатистической русской/польской семьи и пенсионера.**

Результаты этого задания наиболее непредсказуемы и невероятно интересны. Так же как социальные проблемы, состав потребительской корзины во многом задействует эмоциональную сторону учащихся. Очень часто наблюдается расхождение мнений студентов по поводу состава корзины для представителей одной и той же социальной группы. Приводится целая вереница веских аргументов, что дополнительно делает задание еще более интересным и интригующим. Благодаря такому заданию студенты развивают не только язык, но и ментальную, культурную и страноведческую составляющую. На примере такого задания учащиеся закрепляют умение аргументировать, спорить и доказывать свою точку зрения.

Рольевые игры в процессе обучения иностранному языку

Ни для кого не секрет, что научить студентов говорить легко и непринужденно на иностранном языке – задача не из простых. Однако, опыт показывает, что ключом к успеху служат: выбранная тема, вид и форма заданий. В таком подходе ценными, как нам кажется, являются рольевые задания. Рольевая игра является одновременно и речевой, и рольевой, и учебной деятельностью (Галеева 2017: 8). Используя задания такого типа, мы относимся к занятиям по иностранному языку как к особому явлению. Данный тип заданий является моделью межличностного общения, она вызывает реальную потребность в коммуникации, выполняет мотивационно-побудительную функцию (там же: 9). Описываемые задания развивают мыслительные процессы учащихся, мотивируют процесс общения, вырабатывают умения ориентироваться в конкретной языковой ситуации, формируют навыки правильного отбора невербальных средств общения. Испытывая свои силы в рольевых играх, отождествляя себя, к примеру, с сотрудником какой-то компании и действуя от его лица, студенты предлагают самые конструктивные методы и способы решения проблем и выхода из сложной ситуации (Малинина 2012: 201; ср. Воынцева 2011: 74–75). Задания такого типа позволяют глубже раскрыть не только личностный потенциал студента, но и задействовать скрытые возможности: инициативность, креативность, находчивость, умение работать в группе. Важно, что рольевые игры требуют от учащегося использования не только соответствующих вербальных средств, но и невербальных – мимики, жестов. Создание реальных и воображаемых ситуаций в аудитории повышает мотивацию к изучению языка. Элемент занимательности делает процесс изучения иностранного языка приятным и посильным (Малинина 2012: 200; ср. Воробьева, Макковеева 2019: 10).

Во время рольевых игр студенты неоднократно повторяют активные лексические единицы и грамматические структуры, что способствует

непринужденному закреплению языкового материала. Формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях максимально приближенных к условиям реального общения в большой степени способствует у учащихся расширению познавательной активности, так как игра учит студентов не только активному участию в общении, но и участию в решениях и выводах, единогласных для команды. Интересно, что студенты-интроверты в ходе ролевых игр раскрываются, пытаются преодолеть барьер неуверенности. В ролевых играх нет времени на раздумья, они учат спонтанно реагировать на возникшую ситуацию, также быстро находить аргументы в пользу собственной позиции, переспрашивать, дополнять и уточнять сказанное, переводить разговор на другие темы. Правильно организованная ролевая игра учит студентов строить высказывания различной длительности, краткие и развернутые реплики, в зависимости от выпавшей роли. Благодаря таким заданиям во время иноязычного общения молодые люди учатся идти на компромисс, привлекать внимание собеседника своим ходом мыслей, использовать невербальные средства общения. Немаловажно то, что в исполнении приписанной им роли они предельно внимательны, серьезны и убедительны. Благоприятная атмосфера в команде развивает не только инициативу, но и желание испытывать себя в других ролевых играх.

Мы приведем примеры двух видов ролевых игр: контролируемые ролевые игры и свободные ролевые игры (Воробьева, Макковеева 2019: 15). Их названия зависят от уровня свободы или несвободы в исполнении роли. Если в первом случае учащиеся получают обобщенное представление о своих ролях, то во втором случае вся инициатива игры находится в их руках. То есть и сценарий, и определение проблемной ситуации, и распределение ролей, а также ракурс игры – весь этот процесс координируется группой учащихся.

На подготовительном этапе учащиеся выполняют целый ряд заданий, отрабатывающих лексику и языковые структуры, необходимые для выполнения креативного задания. В пособии *Дискуссия* студентам никогда не предлагаются задания такого рода без предварительной языковой подготовки. В ролевых играх для нас очень важна спонтанность, максимальный уровень креативности, а также языковая грамотность.

Не станем здесь подробно описывать языковые действия, предшествующие подготовке к ролевой игре. Так или иначе, это ролевая игра, в которой учащимся предоставляется большая доля свободы. Такое задание, конечно, рекомендуется делать дома, поскольку его подготовка потребует немало времени.

Задание студентов.

Подготовьте ролевую игру. Ваша команда – рекрутинговая компания, специализирующаяся на подборе трудовых ресурсов для разных предприятий. Вам поступил заказ на подбор персонала в сфере консалтинговых, медицинских, банковских или других услуг. Компании-заказчики представили свои требования на необходимые вакантные должности. Ваша задача – подобрать соответствующих кандидатов.



- А) От имени фирмы-заказчика составьте перечень вакантных должностей.
- Б) Подготовьте перечень требований к кандидатам на эти должности* (Куца 2019: 144–145).

Объяснения:

* В виде подсказки студентам предлагается сжатая информация о различных видах услуг.

Дистрибьюторские услуги – реклама товара и экспортера, обучение пользователей оборудования, в случае необходимости услуги по наладке и монтажу оборудования, выполнение ряда действий по сохранению товара, а также купле-продаже и т.д.;

Медицинские услуги – оказание экстренной помощи, в случае необходимости обследование и лечение, исполнение плановой госпитализации, применение эффективных методов лечения, предоставление консультаций по страхованию и т.д.;

Жилищные услуги – круглосуточная подача питьевой воды, водоотведение и электроснабжение без перебоев, ремонт жилого помещения, централизованная подача отопления и газоснабжения, регулярный осмотр внутридомовых систем;

Социально-бытовые услуги – предоставление временного места проживания; обеспечение мягким инвентарем: одежда, обувь, постельные принадлежности; перечень социальных услуг за счет получателя: оплата коммунальных услуг, покупка и доставка на дом продуктов питания, товаров первой необходимости;

Консалтинговые услуги – предоставление консультационных и профессиональных услуг, оказание помощи специалистами по управлению персоналом, анализ существующих проблем функционирования и развития организации и т.д.;

Банковские услуги – кредитование, купля-продажа ценных бумаг, ведение счетов, обслуживание частной клиентуры, предоставление ипотечных кредитов, инвестиционные программы и т.д.

Для этого задания студенческую аудиторию необходимо разделить на несколько подгрупп. Каждая из них выбирает лидера, который будет отвечать за организацию задания и распределение обязанностей. Каждая группа выбирает один вид услуг, к примеру, дистрибьюторские. Далее участники подгрупп составляют перечень вакантных должностей и требования к кандидатам на эти должности. Незаменимым помощником в этом задании будет Интернет. Доступный в сети материал станет подспорьем не только в плане лексики, но и в плане новых идей и тем для беседы. Как мы уже отметили выше, это задание относится к свободной ролевой игре, поэтому выбор формы презентации принадлежит самим учащимся. Многие молодые люди выражают инициативу не только в составлении должностных требований к объявленным вакансиям, но и в выступлении в роли кандидата на эти должности. В таком случае данная группа расширяет свое поле деятельности и готовит сцены собеседования, играя роли кандидата-соискателя, рекрутера – специалиста по подбору персонала и другие необходимые роли. Собеседование можно провести как с моментами кейс-интервью, так и без них. Оценивая работу группы, необходимо учесть также невербальную сторону коммуникации: презентабельность, работу над стрессоустойчивостью, мимикой, жестами, тактильными движениями, взглядом, тоном речи, тембром, звучанием голоса и так далее. Несомненно, языковая сторона задания играет ключевую роль, однако, если мы предлагаем учащимся коммуникативно-ситуативную задачу, которая позволит максимально приблизить обучение языку к естественным условиям общения, то и на поведенческом уровне она должна соответствовать реальному поведению во время собеседования. В свою очередь, упражнения на усвоение речевого этикета, который реализуется как в вербальной, так и невербальной форме, являются неотъемлемой частью всех коммуникативных упражнений (Dziewanowska 2013: 216).

Приведем еще один пример ролевой игры. Реализуя тему «Эмиграция», мы предлагаем учащимся попробовать себя в разных ролях. Проработав языковую сторону данной темы, выслушав десятки мнений об эмиграции, причем мнения представителей разных возрастов, национальностей и убеждений, высказав также свое мнение, Преподаватель распределяет роли среди студентов, от имени которых они должны подготовить короткое монологическое высказывание на тему эмиграции. Каждая из предложенных ролей представляет эмиграцию в новом ракурсе. Лексически-стилистическое оформление высказывания не относится к легким. Во многих случаях студентам приходится помогать, предлагая направление высказывания данного лица.

Преобладающее большинство молодых людей проявляют большую самостоятельность в подготовке настоящего задания. Такое устное задание мы предлагаем учащимся выполнять, в основном, во время занятий. Его подготовка не требует больших временных затрат. Итак, об эмиграции студенты могут высказаться от имени (Куца 2019: 81):

- **Президента страны ...** (Что ж, мне искренне жаль, что наша страна входит в десятку стран, из которой эмигрирует такое количество людей).
- **Студента первого курса ...** (Я позитивно отношусь к эмиграции. Поскольку на данный момент я не вижу перспектив у себя в стране, после окончания магистратуры на некоторое время я уеду за границу).
- **Высокообразованного специалиста в области медицины/физики ...**
 - **Выпускника высшего учебного заведения ...**
 - **Эмигранта первой волны ...**
 - **Представителя националистического движения ...**
 - **Безработного ...**

Такое задание можно предложить не только в виде монологического высказывания, но также в форме дискуссии, например, ток-шоу. Приписанные роли могут остаться без изменений: из группы учащихся нужно выбрать только ведущего передачи, который должен обладать лидерскими и ораторскими способностями. Во время ток-шоу все участники дискуссии не только выражают свое мнение на заданную тему, но и обсуждают и решают спорные вопросы. Данная языковая деятельность стимулирует инициативность учащихся, развивает рефлексивное мышление (Воробьева, Макковеева 2019: 15). В дискуссии имеет место вербальное столкновение точек зрения, спор, часто задействованы чувства и эмоции.

Следует привести пример еще одного, не менее креативного устного задания, на первый взгляд, легкого и мало интересного, но в действительности повышающего языковую мотивацию даже у тех, кто не отличается богатым воображением и фантазией. Здесь очень важное значение имеет то, насколько учащийся способен передавать на родном языке свое воображение и фантазию. Сложность этого задания не в языке, а именно в умении фантазировать, в логическом мышлении, находчивости и спонтанной реакции. Наше задание заключается в том, чтобы одно из нижеприведенных слов или понятий (см.: **Смайлик, Онлайн-покупки**), объяснить следующим лицам (Куца 2019: 76):

ребенку; инопланетянину; представителю азиатского племени; Петру I; ретрограду; 90-летнему дедушке, который ничего не понимает в компьютерах.



Смайлик, Онлайн-покупки, геймеры, компьютерные хакеры, ноутбук, планшет.

Даже на среднем уровне владения иностранным языком учащийся без особого затруднения приведет дефиницию вышеприведенных слов. Задание, однако, требует от них объяснить эти слова людям, которые совершенно в этом ничего не смыслят. Здесь важно умение правильно совершать мыслительные операции: называть, сравнивать, обобщать, находить аналогию. Умение логически мыслить, выстраивать цепь последующих подсказок-объяснений облегчит задание учащегося. К примеру, объясняя Петру I, что такое смайлик, хорошо бы сначала образно растолковать, что такое компьютер. В этом задании невероятно важную роль играет невербальная коммуникация. Такой тип задания может иметь форму диалогического высказывания. Один студент может быть тем же Петром I, для более точного понимания, задавать дополнительные вопросы, второй учащийся может пытаться на них отвечать. Опыт показывает, что варианты монологов и диалогов студентов выходят самые разнообразные, от самых смешных и простых, до серьезных и остроумных.

Творческие задания с использованием визуального материала

Как мы уже показали раньше, картинка или иллюстрация является мощным стимулом в изучении иностранного языка. Отсюда на занятиях по иностранному языку можно использовать очень широкий спектр видов визуализации. Визуализация помогает ввести новый материал, закреплять, контролировать, обобщать, а также повторять пройденный. Визуальный материал можно использовать на любом этапе изучения языка. Он помогает учащимся назвать проблему, пополнить лексику, отработать грамматические структуры. С помощью такого материала решается речевая задача, а также возникает естественная ситуация для коммуникации. Такие задания мотивируют учащегося к подбору наиболее подходящих языковых средств, которые обеспечивают коммуникацию. Никто не ставит под сомнение эмоциональную насыщенность визуального материала. Изображения способны раскрыть полноту чувств и эмоций, вызвать воспоминания, ассоциации и сравнения. Их можно использовать для семантизации новых

слов, как наглядное представление комплекса вопросов, так и мотивационный элемент для дискуссии (Маденова 2017: 73–74; см. Марков 2013: 404–409). Визуальный материал не только упрощает понимание темы, но прежде всего вызывает интерес к ней. В. Галлет выделяет несколько функций изображения: иллюстративную, семантическую, репрезентативную, когнитивную, эстетическую и другие. С помощью всех этих функций визуальный материал представляет собой отражение реальности, поясняет конкретную ситуацию или действие (Куса 2019: 74–75).

Добавим, что в пособии *Дискуссия* визуальный материал не используется для сравнения, соотнесения или описания, он носит более творческий характер. В картинках и иллюстрациях нас интересует не столько само изображение, сколько эмоциональная сторона представляемой темы. Например, заданием к нижеприведенным картинкам является не ее описание, а создание внутреннего монолога или диалога героев, изображенных на картинке.

Примерный монолог к третьей картинке (Куса 2019: 124). «Что еще ..., что еще... завтра выходной, магазины будут закрыты. Да, еще йогурт натуральный и питьевой, мясо на тефтели и ребрышки.».



Картинки к теме «Потребительская корзина. Рождество – предпраздничный ажиотаж»

- Также в качестве задания к приведенным внизу картинкам может быть:
- 1) внутренний монолог от имени персонажа, изображенного на любой иллюстрации;
 - 2) диалог лиц, изображенных на любой другой картинке (там же: 137).

Пример:

- Андреев, ты почему сегодня такой грустный? Что-то случилось?
- А что? Разве взрослым интересно, о чем думают дети?
- Еще бы, конечно, интересно. А ты как думал?
- Я думал, что взрослым наши проблемы кажутся смешными и несущественными.
- _____
- _____



Картинки к теме «Стресс – пожизненный спутник человека»

Напомним лишний раз, что, предлагая учащимся такого типа задания, мы предварительно отрабатываем как лексический материал, так и грамматические структуры.

Более сложным заданием с использованием визуального материала является создание короткого комментария к предложенным картинкам. Это задание носит менее свободный характер, чем предыдущие. В данном случае от учащихся требуется составление связного высказывания с использованием приведенных внизу предложений и глоссария (там же: 70). То есть учащиеся начинают свой комментарий одним из нижеприведенных предложений, далее следует развитие затронутой темы с аргументацией, высказыванием собственного мнения, после чего монолог завершается предложением, подытоживающим тему.

- Почему растет агрессия?
- Агрессия! Может, это следствие тяжелой жизни? Кто знает!
- Агрессия среди подрастающего поколения никого не удивляет.
- Рост агрессии и насилия среди молодежи в настоящее время является неоспоримым фактом.
- Небывалый всплеск агрессии среди молодежи обернулся шокирующими для общества акциями.
- Многие считают, что компьютерные игры являются причиной возросшей агрессии среди молодежи.
- Насилие в компьютерных играх названо причиной молодежной агрессии.



Словосочетания и выражения	Предложения
Обстановка в семье	Дети часто становятся жертвой домашнего насилия.
Разрушительные действия	Современные люди находятся в состоянии эмоционального возбуждения.
Пагубное влияние СМИ	Взрослые стремятся ограничить самостоятельность подростка.
Агрессия со стороны родителей/ сверстников	СМИ трубят о том, что дети подвергаются насилию.
Желание быть первым	Часто наблюдаемые побои и сексуальное насилие позволяют говорить о глобальном характере данной проблемы.
Каверзность характера	Агрессор стремится причинить кому-то вред/ущерб.
Желание доминировать над кем-то	Желание властвовать берет верх над рассудком.
Отсутствие доверия домочадцев	Подростки сталкиваются с трудностями как в семье, так и в школе.
Физическое и моральное оскорбление	


Как было проиллюстрировано на примере коммуникативных заданий учебника *Дискуссия*, использованные в настоящем пособии творческие задания с визуальным материалом, ролевые игры, а также активное задействование Интернет-ресурсов осуществляет главную задачу – формирует коммуникативную компетенцию учащихся с помощью всех видов языковых и речевых упражнений: лексических, переводных, контекстуальных и неконтекстуальных, упражнений на уровне сверхфразового единства и другие. Такое построение процесса обучения русскому языку полностью вписывается в коммуникативную концепцию, являющуюся, на наш взгляд, наиболее эффективным методом преподавания не только русского, но и любого другого иностранного языка. В этом подходе в обучении иностранному языку лежит модель реального общения. В данном случае задействован полный инструментарий по овладению системой языка, а также включен психофизический уровень общения, учитывающий эмоции, чувства и конкретную культурную ситуацию общения.

Библиография

- Волынцева, О., *Дидактические игры в обучении иностранному языку*, [в:] *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам*, Материалы V Международной научной конференции, ред. кол. В. Шадурский, А. Шарапо, Изд. центр БГУ, Минск 2011, с. 74–75.
- Воробьева, Е., Макковеева, Ю., *Современные методы обучения иностранным языкам*, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Архангельск 2019.
- Вятютнев, М., *Теория учебника русского языка как иностранного*, Русский язык, Москва 1984.
- Галеева, Ю., *Ролевая игра как средство обучения иностранному языку на среднем этапе*, Диссертация на соискание уч. степени, Екатеринбург 2017.
- Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного*, авт. кол. Э. Аркадьева, Н. Битехтина, Е. Вайшнорене, 2-е издание, Издательство Русский язык. Курсы, Москва 2009.
- Захарова, А., *Роль Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку*, [в:] *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах*, ред. Е. Бережнова, Материалы Межфакультетской научно-методической конференции, НИУ ВШЭ, Москва 2010, с. 18–21.

- Захарченко, Н., *Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза*, «Мир науки» 2017, № 5, <https://mir-nauki.com/PDF/02PD MN517.pdf> (доступ: 10.09.2019).
- Капитонова, Т., Москвин Л., *Методика обучения русскому языку как иностранному*, Златоуст, Санкт-Петербург 2006.
- Литвинко, Ф., *Коммуникативная компетенция как методическое понятие*, [в:] *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования*, Сборник научных статей, вып. 9, БГУ, Минск 2009, с. 102–108.
- Маденова, М., *Актуальность и эффективность использования визуальных образов в обучении иностранным языкам*, «Символ науки» 2017, № 11, с. 73–75.
- Малинина, И., Фролова Н., *К вопросу о повышении мотивации обучения*, [в:] *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах* (материалы Межфакультетской научно-методической конференции), ред. Т. Соколова, Издательский дом НИУ ВШЭ, Москва 2012, с. 199–203.
- Марков, В., *Роль иллюстрации и эксплуатации характеристик объекта в лингводидактическом описании текста (на материале текстов гуманитарного профиля)*, [в:] *Язык, сознание, коммуникация*, вып. 47, Филология, ред. кол. М. Ремнева, Е. Бархударова, Москва 2013, с. 404–409.
- Марковска, В., *Использование интернет-ресурсов в качестве вспомогательных средств при обучении произношению*, [в:] *Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego w szkole wyższej*, ред. Н. Rycyk-Sztajdel, S. Szaszkowa, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, с. 243–251.
- Dziewanowska, D., *Невербальная коммуникация как составная часть межкультурного общения*, [в:] *Русистика и современность*, ред. Z. Czapiga, E. Dźwierzynska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, с. 214–227.
- Kuca Z., *Дискуссия*, Profamilia, Łódź 2019.
- Rycyk-Sztajdel, H., *Основные дидактические факторы развития коммуникативной компетенции студентов-русистов*, [в:] *Nauczanie języka rosyjskiego studentów filologii rosyjskiej*, cz. 2, ред. H. Rycyk-Sztajdel, S. Szaszkowa, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, с. 159.
- Śladkiewicz, Ż., *Принципы и методы формирования коммуникативной компетенции студентов-русистов*, [в:] *Nauczanie języka rosyjskiego studentów filologii rosyjskiej*, ред. H. Rycyk-Sztajdel, S. Szaszkowa, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, с. 184–185.
- Tomczuk, D. *Ćwiczenia służące rozwijaniu sprawności kreatywnego pisania w nauczaniu języka obcego*, «Języki Obce w Szkole» 2007, listopad-grudzień,

Елена Григорьева

 <https://orcid.org/0000-0003-2214-2010>

Московский городской педагогический университет

Институт иностранных языков

Кафедра романской филологии

пер. Малый Казённый, 56

104064 Москва

e-mail: egrig@inbox.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

LINGUOCULTURAL ASPECT OF THE CONTENT OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

В статье рассматриваются вопросы проектирования школьных учебников иностранного языка. Учебник рассматривается как центральное звено управления учебным процессом и один из эффективных способов оптимизации обучения. Выделены основные функции учебника, принципы и требования к его созданию, особенности содержания и структуры. Обучение иностранным языкам строится, как правило, на текстах, содержащих культуроведческую информацию. В российской лингводидактике обучения иностранным языкам текст рассматривается как полифункциональная учебная единица. Он используется на всех этапах обучения и должен обладать лингвистическим и лингвокультурологическим потенциалом.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, учебник иностранного языка, текст, лингвокультурология.

The article deals with the design of school textbooks of a foreign language. The textbook is considered as the central link in the management of the educational process and one of the effective ways to optimize learning. The main functions of the textbook, the principles and requirements for its creation, features of the content and structure are highlighted. Teaching a foreign language is usually based on texts containing cultural history information. In the Russian linguodidactics of teaching foreign languages, the text is considered as a multi-functional educational unit. It is used at all stages of training and should have linguistic and linguoculturological potential.

Keywords: teaching foreign languages, a textbook of a foreign language, text, linguoculturology.

Учебник является важным элементом системы обучения иностранным языкам. Современный учебник иностранного языка должен быть ориентирован на требования государственных образовательных стандартов; соответствовать современным методическим направлениям, реализующим коммуникативный, межкультурный, компетентностный и/или аксиологический подходы к обучению иностранным языкам; соответствовать возрастным особенностям учащихся, отражать содержание их потребностей, стимулировать их мотивацию и интерес к изучению предмета; содержать современную лингвострановедческую информацию.

Вопросы проектирования школьного учебника по различным дисциплинам занимали и занимают особое место в педагогике, дидактике и методике обучения, издательском деле. Основы теории учебника были заложены в работах отечественных исследователей В.Г. Бейлинсона, В.П. Беспалько, П.Г. Буги, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Н.И. Тупальского и других (Якушев 2015: 50–54).

Теория учебника – область методики, занимающаяся описанием, анализом, оценкой и созданием учебников русского и иностранных языков. Учебник рассматривается как центральное звено управления учебным процессом и один из эффективных способов оптимизации обучения. Теория учебника развивается на стыке педагогики, психологии и других базовых для лингводидактики дисциплин. В методике преподавания РКИ была предложена классификация видов учебников в зависимости от реализуемого в их содержании и структуре метода обучения, охарактеризованы особенности национально-ориентированного учебника (М.Н. Вятютнев), рассмотрены требования к экспертной оценке учебников разного вида (А.Р. Арутюнов). Обоснование структуры учебника с точки зрения содержательных компонентов было рассмотрено в работах И.Я. Лернера, В.П. Беспалько, а структура учебника по иностранным языкам – в публикациях И.А. Бим (Лернер 1993: 7–26; Беспалько 1988; Бим 1977, 2002).

В 70–80-ые годы издательством «Просвещение» ежегодного выпускались научные сборники *Проблемы школьного учебника*, освещавшие на своих страницах наиболее значимые теоретические и практические аспекты создания школьных учебников по разным предметам. Фундаментальным исследованием в области учебника иностранного языка стала работа И.А. Бим *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*, в которой известный автор учебников немецкого языка выделяет дидактические и методические особенности учебника иностранного языка, формулирует основополагающие принципы построения учебника иностранного языка, ориентирующие на самые существенные аспекты: цели, содержание, структуру, методическое построение учебника (Бим 1977). До

сих пор не существует единого мнения о том, «существуют ли специфические проблемы учебника или учебник является реализацией методической системы его составителей. В таком случае „теорий“ учебника будет столько же, сколько и авторов» или учебнику «должны быть присущи собственные характеристики, независимые от методических систем различных авторов» (Вятютнев 1984: 151).

Теория создания учебников иностранного языка связана с современными теоретическими вопросами методики преподавания иностранных языков и смежных с ней наук (лингвистикой, педагогикой, психологией и других). Существует и другая точка зрения, когда талантливые авторы создают свои учебники и учебные пособия, нарушая привычные рамки. Так, в своей статье *Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного)* С.С. Пашковская приводит слова Д. Роуланда, руководителя проекта по созданию учебников иностранного языка (французского, немецкого, русского и испанского), который писал:

Мы были счастливы, что, когда начали нашу работу, не были привязаны ни к одной теории овладения языком, ни к одному методу обучения. Таким образом, мы могли быть одновременно эклектиками и прагматиками, отбирая и тестируя те вещи, которые казались релевантными или подходящими для наших целей, отбрасывая все то, что не служило выполнению поставленных целей (Rowland 1972: 80).

Таким образом в настоящее время остается актуальным вопрос: что должно быть общим (неизменным) для всех авторов учебников, а что может быть переменным (вариативным) (Пашковская 2019: 7–28).

Дальнейшее развитие теории современного учебника и его проектирования отражено в работах ведущих ученых: выделены основные функции учебника, принципы и требования к его созданию, особенности содержания и структуры. Теория учебника не только развивается, но и выделяется в отдельную область знаний – учебниковедение.

С начала 60-х гг. прошлого века по настоящее время в школах используется термин учебно-методический комплект (УМК) по иностранному языку как совокупность взаимосвязанных составляющих его компонентов.

УМК по иностранному языку – это совокупность обучающих средств, объединенных единой целью, содержанием и технологией обучения предмету. Сегодня в учебник могут входить книга для чтения, словарь (алфавитный для всего учебника или по параграфам, или урокам), грамматический и/или страноведческий справочник, разделы для самоконтроля уровня владения языком, а также для подготовки к тестовым испытаниям в рамках Единого государственного экзамена и другое. Все эти элементы, как правило,

предметно-содержательно взаимосвязаны и отражают тематическую и лексико-грамматическую прогрессию.

В *Лингводидактическом энциклопедическом словаре* дается следующее определение учебника:

Учебник иностранного языка содержит образцы нормированной устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции [...]. Учебник может являться центральной частью учебного комплекса. Учебник реализует концепцию метода обучения, являясь его моделью, он создается в соответствии с программой и содержит материал, подлежащий усвоению (Щукин 2006 : 364).

Дидактическое содержание современного учебника иностранного языка отвечает следующим основным требованиям: актуальность, аутентичность представленного в учебнике предметного компонента содержания (тем, ситуаций, текстов и другое); реализация различных семиотических кодов и прежде всего зрительных (фотографии, рисунки, схемы, таблицы, диаграммы); представленность аутентичного языка во всех формах его бытования в разнообразных сферах общения и технологии его усвоения, социокультурная направленность содержания, обеспечивающая «тематизацию» чужого мира и его сопоставление с имеющимся у учащегося опытом, приобретенным в родном социально-культурном сообществе, призванная приобщить учащегося к фоновым знаниям их сверстников за рубежом, стимулировать его познавательные и интеллектуальные процессы, расширить общий, социальный и культурный кругозор; использование системы заданий, упражнений, иных технологических решений, позволяющих учащимся эффективно, творчески и результативно строить свою деятельность по овладению иноязычными речевыми навыками и умениями и общение с учителем, товарищами, с книгой.

Определены и функции учебника иностранного языка, среди которых следующие:

- 1) коммуникативная – развитие у обучаемых способности и готовности осуществлять иноязычное общение;
- 2) информационная – знакомство с системой нового языка и сведениями о стране изучаемого языка;
- 3) организационно-управленческая – организация деятельности учащихся и учителя, управление ею;
- 4) воспитательная и развивающая – нацеливание на развитие и воспитание человека культуры;

- 5) мотивирующая – способность поддерживать и повышать интерес ученика к языку за счет своего содержания, структуры, проблематики;
- 6) контролирующая – обеспечение инструментарием для оценивания достигнутого уровня обученности языку (Бим 2002 : 5).

Изучение иностранного языка в средней школе направлено на приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Лингвокультуроведческий аспект преподавания помогает учащимся знакомиться с природными, историческими реалиями, духовными ценностями и таким образом осуществлять воспитательное воздействие на школьников, помогает формированию языкового сознания. Для современного учебника иностранного языка характерно включение страноведческих сведений из географии, истории, социальной жизни в содержание обучения – в речевой материал и, в частности, в тексты для аудирования и чтения.

Выпускник средней школы должен понимать роль владения иностранными языками в современном мире; особенности образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка (всемирно известные достопримечательности, выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру), сходство и различия в традициях своей страны и стран изучаемого языка.

Широкий культурологический фон включенных в учебник материалов способствует как развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навык переводческой деятельности, умение работать с фразеологизмами), так и знакомит обучаемого с конкретными аспектами иноязычной культуры.

Также обучающийся должен уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире;
- получения сведений из иноязычных источников информации, необходимых в образовательных и самообразовательных целях;
- расширения возможностей в выборе профессиональной деятельности;
- изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран; ознакомления представителей зарубежных стран с культурой и достижениями России.

При обучении иноязычной культуре можно выделить следующие важные задачи:

- определить минимальный объем культурологического материала;
- выявить, какого рода культура соответствует целям изучения иностранного языка в конкретной ситуации;

- отобрать и предъявлять соответствующий этим целям материал;
- формировать у обучающихся «навыки культурного осознания» – «cultural awareness skills»;
- формировать у обучающихся понятие о том, что ни одна культура не является статичной;
- вовлекать их в «культурную» деятельность.

Для отбора лингвокультурологической информации при проектировании учебника иностранного языка несомненный интерес представляет понятие лингвокультурная грамотность. Лингвокультурная грамотность – это степень владения индивидом навыками письма и чтения на иностранном языке, которые способствуют адекватной коммуникации с представителями других культур.

Лингвокультурная грамотность была разработана и теоретически выведена в целостную концепцию американским культурологом и педагогом Эриком Дональдом Хиршем. Э.Д. Хирш считал, что для успешной межкультурной коммуникации требуется наличие у говорящего соответствующего культурного минимума – базового объема разносторонних знаний о культуре, членом которой является собеседник. В своей книге, написанной в 1987 г. *Культурная грамотность: Что должен знать каждый американец*, Э.Д. Хирш писал о том, что под культурной грамотностью следует понимать знания, понимаемые всеми, признанные обществом в качестве полезных и поэтому необходимые сохранить (Hirsch 1988).

В 1988 г. Э.Д. Хирш решил разработать собственный словарь культурной грамотности. Он считал, что необходим некий словарь, который смог бы правильно сориентировать людей в современном обществе на знания, необходимые к усвоению каждым культурным человеком. Каждая культура имеет свои собственные ключевые слова (то есть те слова, которые описывают содержание и характерные черты культуры). Словарь Э.Д. Хирша включал 5000 словарных единиц (определенных слов, словосочетаний, научных терминов, выражений, исторических личностей, основных дат, названий исторических документов и прочее) (Hirsch 1988). Но нельзя не отметить, что словарь культурной грамотности демонстрирует предельно упрощенный, обытовленный взгляд на разные аспекты культуры, истории, науки, современной действительности; в нем отчетливо обнаруживаются стереотипы массового сознания. Это особенно очевидно для русского читателя при обращении к словарным статьям, посвященным России и русской культуре. Приведем несколько примеров из статьи Р.И. Воронцова *Культурная грамотность: американская версия* (Воронцов 2009).

Санкт-Петербург «Saint-Petersburg». Город на северо-западе России, расположен на берегу Финского залива на обоих берегах реки Невы и на

островах ее дельты. Один из промышленных и культурных центров мирового значения. Первый русский город, спроектированный по образцу европейских городов, Санкт-Петербург был основан в 1703 г. Петром Великим, который тем самым хотел «прорубить окно в Европу». Петербург был переименован в Петроград в начале Первой мировой войны, а затем в Ленинград в честь Ленина. Поскольку Петербург находится далеко на севере, в течение трех недель в июне в нем наблюдаются «белые ночи», во время которых небо никогда полностью не темнеет. В Петербурге находится исторический Зимний дворец, разворованный во время русской революции, но впоследствии ставший музеем (Эрмитаж). После краха коммунизма городу было возвращено название Санкт-Петербург (Hirsch 2002).

Большой театр «Bolshoy Theater». Театр в Москве, знаменитый своим балетом (Hirsch 2002).

Из приведенных примеров видно, что при составлении словарей необходима адекватная интерпретация определенного слова или выражения с помощью объективного и непредвзятого комментирования.

Обучение иностранным языкам строится, как правило, на текстах, содержащих лингвокультуроведческую информацию. В российской лингводидактике обучения иностранным языкам текст рассматривает как полифункциональная учебная единица. Он используется на всех этапах и профилях обучения и непременно должен обладать лингвистическим и лингвокультурологическим потенциалом. Текст может быть учебным (сконструированным), аутентичным (созданным носителями языка для носителей же) или адаптированным к контингенту обучаемых и целям обучения.

На начальном этапе обучения используются преимущественно учебные тексты, поскольку в них представлены необходимые языковые единицы, и они не содержат особых языковых и содержательных трудностей. По мере овладения языковыми средствами и речевыми умениями начинается переход к адаптированным текстам, а затем – к аутентичным, которые, с точки зрения лингвострановедческого содержания, содержат значительный корпус различных лингвокультурологических единиц: безэквивалентную лексику и лакуны; мифологизированные языковые единицы (архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке); паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы языка; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета; стереотипы; концепты; прецедентные феномены (имена, события, высказывания) и так далее (Маслова 2001).

С точки зрения лингводидактики, работа с текстами является важнейшей процессуальной стороной образовательной деятельности, в ходе которой осуществляется их изучение, осмысление, запоминание, переработка,

классификация, систематизация, воспроизведение, составление и так далее (Александров 2010).

Под культуроведческими текстами понимаются «культурно-значимые тексты, отражающие историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетичные по содержанию, форме, структуре и лексическому наполнению. Это чаще всего тексты, описывающие (интерпретирующие или комментирующие) объекты культуры, артефакты, языковые феномены, традиции народа, религиозные ритуалы, бытовые обряды, праздники, биографии деятелей культуры, историко-значимые события или явления природы, оказывающие эмоционально-нравственное воздействие на читателя (слушателя), вызывающие у него определенные чувства добра, справедливости или негодования» (Ходякова 2011: 79). Как правило, в культуроведческих текстах широко представлены фразеологические единицы, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки как обобщение многовекового жизненного опыта народа.

В ходе обучения учащиеся должны усвоить определенный объем фоновых знаний изучаемого языка. Фоновое знание – это обоюдное знание реальных говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения. Безусловно, фоновые знания изучающего иностранный язык и фоновые знания носителя языка различаются.

Наличие общих знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям. В ходе обучения учащиеся должны усвоить определенный объем фоновых знаний изучаемого языка.

В.П. Фурманова выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть «культурно-языковая» личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

Разделы фоновых знаний

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения (Фурманова 1994).

Учебный материал, который используется в учебном процессе, отбирается с учетом: аутентичности; новизны информации для адресата; современности и актуального историзма; интересов, увлечений и предпочтений учащихся; соответствия речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка; страноведческой и лингвострановедческой

значимости; уровня владения иностранным языком учащимися; информационной насыщенности (полное отражение в учебных материалах социокультурных фоновых знаний) и организуется в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности.

Назначение учебника служить не застывшей логической схемой готовых знаний, подлежащих передаче, не хранилищем иноязычного материала, предназначенного для усвоения вообще, а развернутой программой учебной работы, направленной на овладение иноязычной практической (коммуникативной) деятельностью... (Бим 1977: 266).


Таким образом, организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, лингвострановедческое содержание учебных материалов будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся, расширению общекультурного кругозора, позволит разнообразить приемы и формы работ, апеллировать к интеллекту и эмоциональной сферы школьников, наиболее эффективно реализовать общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием.

Библиография

- Александров, Е.П., *Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа*, <http://portalus.ru> (доступ: 15.08.2014).
- Бим, И.Л., *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*, Русский язык, Москва 1977.
- Бим, И.Л., *Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка*, «Иностранные языки в школе» 2002, № 3, с. 3–8.
- Беспалько, В.П., *Теория учебника: дидактические аспекты*, Педагогика, Москва 1988.
- Воронцов, Р.И., *Культурная грамотность: американская версия*, «Universum: Вестник Герценовского университета» 2009, № 3, <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-gramotnost-amerikanskaya-versiya> (доступ: 23.12.2019).
- Лернер, И.Я., *Методологические проблемы дидактической теории построения учебника*, [в:] *Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения*, под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева, Российская академия образования, Москва, 1992, с. 7–26.
- Маслова, В.А., *Лингвокультурология: Учебное пособие*, Академия, Москва 2001.

- Пашковская, С.С., *Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного)*, «Русистика» 2019, № 1, т. 17, с. 7–28.
- Фурманова, В.П., *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз)*, дис. д-ра пед. наук, Москва 1994.
- Ходякова, Л.А., *Методика интерпретации текста как феномена культуры*, «Ярославский педагогический вестник» 2011, № 2, т. 2, с. 76–81.
- Щукин, А.Н., *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*, АСТ [и др.], Москва 2006.
- Якушев, М.В., *Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка*, «Иностранные языки в школе» 2000, № 1, с. 16–22.
- Hirsch, E.D., Jr., *Cultural Literacy. What every American needs know*, NY, 1988.
- Hirsch, E.D., Jr., Kett, J.F., Trefil, J., *The New Dictionary of Cultural Literacy*, Houghton Mifflin Company, Boston, NY 2002.
- Rowland, D., *Toward FLES in Britain*. Part II, "The Modern Language Journal" 1972, Vol. LVI, No. 2, с. 80.

Тадеуш Домбровский

 <https://orcid.org/0000-0003-3391-4258>

Лодзинский университет

Филологический факультет

Институт русистики

Кафедра перевода и дидактики

ул. Поморска, 171/173

90-236 Лодзь

e-mail: tadeusz.dabrowski@uni.lodz.pl

РУССКИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПОЛЬСКОЙ АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ- -РУСИСТОВ

RUSSIAN CASE PHENOMENA IN THE POLISH AUDIENCE OF RUSSIAN STUDENTS

Эффективность изучения студентами-иностранцами русского языка обусловлена степенью понимания русской речи во всех ее проявлениях. Обучение предполагает также ознакомление учащихся с фоновыми знаниями россиян.

Автор делится опытом по формированию у учащихся культурной грамотности. В частности, рассматривается прецедентный феномен как носитель культурной информации народа. В статье представлена классификация и характеристика прецедентных феноменов, приводятся примеры первоисточника и трансформированного текста.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, прецедентные феномены, культурная грамотность, фоновые знания, прецедентные тексты.

The effectiveness of foreign students studying the Russian language is determined by the degree of understanding of Russian speech in all its manifestations. Education also involves introducing students to the background knowledge of Russians.

The author shares her experience in developing cultural literacy among students. In particular, the precedent phenomenon is considered as a carrier of cultural information of the people. The article presents the classification and characterization of case phenomena, provides examples of the source and the transformed text.

Keywords: intercultural communication, case phenomena, cultural literacy, background knowledge, case texts.

В Институте русистики Лодзинского университета вместе с польскими студентами учатся на постоянной основе или приезжают по программам мобильности на семестровое обучение молодые люди из стран СНГ и Евросоюза.

Эффективность изучения студентами русского языка обусловлена многими факторами, однако, как нам кажется, она главным образом зависит от того, в какой степени нам – преподавателям удастся в аудитории создать атмосферу пребывания в России среди носителей языка, культуры, менталитета и прочее.

Поэтому, мы считаем, что неотъемлемым элементом обучения русскому языку должно быть формирование **культурной грамотности** учащихся.

Термин «культурная грамотность» был введен американским культурологом и педагогом Эриком Дональдом Хиршем и представлен в работе 1987 г. *Cultural Literacy: What Every American Needs To Know* (*Культурная грамотность: Что должен знать каждый американец*).

По его мнению, **культурная грамотность** – это всеми понимаемые знания, это та информация, которую в стране считают полезной и поэтому ее следует сохранять (Hirsch 1987).

Для эффективной коммуникации между людьми, представляющими разные культуры, кроме знания языка, необходимы глубокие знания культурных кодов, то есть знаков и символов культуры, истории, быта, обычаев данного этноса.

С этой целью был разработан и издан словарь культурной грамотности E.D. Hirsch, Jr., Joseph F. Kett, J. Trefil *The New Dictionary of Cultural Literacy*, который включал 5000 слов/словосочетаний, выражений, дат событий, исторических личностей, названий документов, научных терминов и так далее, которые должны быть знакомы среднему статистическому американцу и позволят ему общаться с иностранцем на достаточном коммуникационном уровне.

Любой человек является представителем своего этноса, носителем языка, сознания и культуры своего народа, а также определенных моральных качеств, менталитета, моделей и стереотипов мышления и поведения и прочее.

Обучение иностранных студентов русскому языку (общего владения) и русскому языку специальности (в сфере бизнеса и туризма) предполагает ознакомление с реалиями, фоновыми знаниями россиян; представление мировоззрения и картины мира; постижение учащимися черт русскости, то есть «русского характера» и «загадочной русской души», как принято говорить за рубежом.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина мы находим, на наш взгляд, наиболее полное определение термина «фоновые знания».

Авторы пишут, что **фоновые знания** – это «знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка» (Азимов, Щукин 2009: 340).

Данный набор знаний отражает и определяет специфику характера, а также этнического и языкового сознания носителя.

По нашему мнению, совершенное владение иностранным языком предполагает не только досконально сформированные умения и навыки по видам речевой деятельности, поскольку условием эффективного понимания и общения на иностранном языке является, но также овладение аспектами культурной грамотности, такими как фоновые знания, быт, установки носителей другого языка и культуры, то есть **прецедентными феноменами**.

Источниками происхождения прецедентных феноменов прежде всего можно считать народное творчество, литературные и кино-, видеожанры, исторические события, персонажей.

Данный языковой и культурный фонд этноса передается его представителю по наследству из поколения в поколение. Он в нем заложен на подсознательном уровне.

Ю.Н. Караулов в своем научном труде *Русский язык и языковая личность* дает определение прецедентных феноменов. Он считает, что **прецедентный феномен** – это

определенный символ, образ, знак повторяющегося, стандартного для данной культуры, т.е. существующего в межпоколенной передаче текста-сказки, мифа или былины, легенды, притчи, анекдота (в изустной традиции) и классических текстов письменной традиции – памятников, произведений классической художественной литературы и других видов искусства (архитектуры, скульптуры, живописи) (Караулов 2010: 54–55).

В свою очередь, так называемые *прецедентные тексты* – это, по его мнению,

(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, также (3), обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности (там же: 216).

Из данного определения следует, что основными чертами прецедентных текстов являются широкая известность и популярность среди

представителей данного этноса, их воспроизводимость в виде устойчивых единиц, переосмысление и/или аллюзирование известных текстов, строк. Таким образом, тексты могут быть любого объема и жанра, например, строки из песен (например, *А я иду, шагаю по...*), реплики из кинофильмов (например, *Поскользнулся, упал,...*), анекдоты (например, *точно как в том анекдоте: «...»*), объявления (например, *Фирме требуются...*), лозунги (например, *Депутат – слуга народа*), рекламные слоганы (например, *Я дала своему соседу бесплатно (месяц интернета и кабельного ТВ)*) и тому подобное.

Русские прецедентные феномены могут проявляться **на вербальном уровне**, например, имена героев из русской советской литературы – *Обломов, Плюшкин, Данко* с их характеристиками и атрибутами (валяться в постели, собирать хлам, самопожертвование ради общих целей); имена героев (городских) анекдотов (например, *нерадивый ученик-хулиган Вовочка (с Марьванной)* – острый ум, смекалка, находчивость в разных ситуациях; *Василий Иванович (Чапаев)*, *Петька и Анка-пулеметчица* – простодушие, находчивость, смелость; *трудолюбивая Вася (Пупкин)* – начальников много, а работает только Вася и прочее); названия общеизвестной продукции (*Мишка косолапый, Аленка, Красный мак, Тройной одеколон, собачья/кошачья радость (ливер)* и прочие); названия объектов/предметов/явлений (например, *Первопрестольная, Златоглавая, ведро, квартира-распашонка, ладонь/кисть, бедро* и так далее); названия произведений и их авторы (например, *Евгений Онегин* («энциклопедия русской жизни») – А.С. Пушкин; *Мастер и Маргарита* – Аннушка (разлила масло) – М.А. Булгаков; *Преступление и наказание* – Родион Раскольников (убийство; ростовщица, душевные страдания) – Ф.М. Достоевский и прочие); высказывания, пословицы, поговорки (например, *народ безмолвствует, А вас, ..., я попрошу остаться, я белый и пушистый, тупой как валенок, идите в баню, иди-ка ты лесом, (знать) за длинным рублем, пуд соли съесть, ходить на поводку, пиши пропало, сарафанное радио/БиБиСи, руки не доходят, встать в позу, тяжело в учении, легко в бою, приходиться к шапочному разбору и прочие*); реплики (опровержение, ответ, возражение) типа: *Не могу знать, Так точно, Здравья желаю, Никак нет, Нет, уж лучше вы к нам!, Думайте сами, решайте сами..., Он еще тот!, Ах ты (сучка) ты крашена!, Я вам один умный вещь скажу, но (только вы не обижайтесь), Огласите весь список, пожалуйста, Как бог на душу положит* и прочие; текста (например, детские стишки *А. Барто, С. Маршака Ты смотри, идет бычок, качается...*; *Ой, ты такой рассеянный с улицы Басейной* и прочие), считалки, скороговорки и прочие), по необходимости в вербализованном виде (например, прецедентный случай, ситуация, когда в ходе общения, в определенный момент, один из собеседников употребляет фразу, которая общеизвестна всем носителям русского языка и культуры,

например, ... *как швед под Полтавой, И скучно и грустно...*, *Я пришел к тебе с приветом...* и другие).

Отдельную группу составляют прецедентные ситуации, связанные со значимым для исторической/политической/культурной жизни страны событием, которое запечатлелось в памяти народа, например, *25 января (Татьянин день)*; *Октябрьская революция*; *22 июня 1941 года*; *12 апреля 1961 года*; *День защитника Отечества* – *23 февраля* и прочие.

Русские прецедентные феномены проявляются также **на невербальном уровне**, например, язык жестов); интернет-мемы, в том числе демотиваторы; общеизвестные произведения искусства, такие как живопись (например, иконы А. Рублева), графика (например, агитационные и рекламные советские плакаты), русское народное и декоративно-прикладное искусство (например, хохлома, палех, яйца Фаберже и прочие), скульптура (например, «Рабочий и колхозница»; «Медный всадник» и другие), архитектура (например, Храм Василия Блаженного), музыкальные произведения (например, советские военные песни и прочие) и тому подобные.

В настоящее время в языке российских средств массовой информации широко используются цитаты, афоризмы, аллюзии, парафразы, ссылки на известные каждому русскому человеку исторические, культурные и спортивные события, а также на произведения художественной литературы, театрального и киноискусства, эстрады и прочие.

Разумеется, что иностранный читатель/зритель/слушатель без соответствующей подготовки не в силах понять все нюансы, оттенки и тонкости речевого материала.

Считается, что использование цитат – это и мода, и своеобразная словесная игра-тест, в которую волей-неволей журналисты и другие работники СМИ, а также копирайтеры, создатели интернет-мемов, артисты эстрады и прочие работники культуры вовлекают пользователей, предлагая им каждый раз сдавать экзамен на русскость.

Цитирование частично в прямом виде, парафразирование, аллюзии и другие формы ссылок на прецедентные тексты широко используются в телепередачах, радиопередачах, рекламных роликах, в интернете и в прессе, а также рекламных материалах (например, объявлениях, листовках) и прочих.

Читая графические материалы, смотря/слушая аудио- и видео тексты и узнавая использованные авторами цитаты, читатель может считать, что он получил хорошее образование, сформировал «банк данных» и поэтому для него доступен полный текст со всеми недосказанностями, скрытыми или пародийными реминисценциями и намеками автора.

Чаще всего в СМИ можно встретить трансформированные цитаты из произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского,

А.Н. Островского, Н.В. Гоголя, А.С. Грибоедова, А.П. Чехова, Н.А. Некрасова, Ф.И. Тютчева, В.В. Маяковского, М. Горького, М.А. Булгакова, И.А. Крылова и других. Например:

Исходная цитата, автор и название произведения	Трансформированная цитата
<p>Любви все возрасты покорны (А.С. Пушкин – Евгений Онегин Там русский дух..., там Русью пахнет (А.С. Пушкин – Руслан и Людмила) Мороз и солнце; день чудесный! (А.С. Пушкин – Зимнее утро)</p>	<p>Взятке все должности покорны. Здесь Русь, здесь Русью пахнет И дождь, и солнце – день чудесный</p>
<p>Рукописи не горят (М.А. Булгаков – Мастер и Маргарита) «Осетрину прислали второй свежести» – сообщил буфетчик (М.А. Булгаков – Мастер и Маргарита)</p>	<p>Искусство не горит Идеи второй свежести начинают пах- нуть/Скандал первой свежести</p>
<p>На смерть поэта (М.Ю. Лермонтов – Смерть поэта/На смерть Пушкина) Белеет парус одинокий (М.Ю. Лермонтов – Парус)</p>	<p>На жизнь поэтов Белеет мой парус такой одинокий на фоне стальных кораблей</p>
<p>Бедность не порок (А.Н. Островский – Бедность не порок) На всякого мудреца довольно простоты (А.Н. Островский – На всякого мудре- ца довольно простоты) Свои люди – сочтемся (А.Н. Островский – Свои люди – сочтемся)</p>	<p>Бедность не порок, или Не было ни цен- та, да вдруг... /Компьютерные сделки: на всякого продавца довольно простоты Закон о банкротстве или Свои люди – сочтемся</p>
<p>Письмо к ученому соседу (А.П. Чехов – Письмо к ученому соседу На деревню дедушке (А.П. Чехов – Ванька)</p>	<p>Письмо ученого к соседу На деревню Путину На деревню к бабушке</p>

<p>Знакомые все лица (А.С. Грибоедов – <i>Горе от ума</i>) Служить бы рад, прислуживаться тошно (А.С. Грибоедов – <i>Горе от ума</i>) Кричали женщины: ура! И в воздух чепчики бросали (А.С. Грибоедов – <i>Горе от ума</i>)</p>	<p>Знакомые все лица или Бег на месте Служить хочу, да прислуживать тошно Все было, словно встречали суперзвезду: красивые фонтаны с подсветкой, женщины кричали «ура!» и в воздух чепчики бросали</p>
<p>Преступление и наказание (Ф.М. Достоевский – <i>Преступление и наказание</i>) Красота спасет мир (Ф.М. Достоевский – <i>Идиот</i>)</p>	<p>Преступление без наказания Мир спасет Деер</p>
<p>... что все их спасенье в труде (Н.А. Некрасов – <i>Мороз, Красный нос</i>) Есть женщины в русских селеньях (Н.А. Некрасов – <i>Мороз, Красный нос</i>) В игре ее конный не словит, В беде – не сробеет, – спасет; Коня на скаку остановит, В горящую избу войдет! (Н.А. Некрасов – <i>Мороз, Красный нос</i>) Кому на Руси жить хорошо (Н.А. Некрасов – <i>Кому на Руси жить хорошо</i>)</p>	<p>Все их спасенье в борьбе Есть парни в наших селеньях/ Есть женщины в службе спасения... Русская баба не только коня остановит, но... (и преступника задержит)/ Русская женщина коня на скаку остановит и шпиона профессионального нейтрализует Кому на Руси жить? Кому и как живет на Руси?</p>
<p>Умом Россию не понять (Ф.И. Тютчев – <i>Умом Россию не понять</i>) В Россию можно только верить (Ф.И. Тютчев – <i>Умом Россию не понять</i>)</p>	<p>Умом мужчину не понять Давно пора, е*ена мать, умом Россию понимать! Эту страну не победить и умом не понять В Россию нужно просто верить</p>
<p>Я б в рабочие пошел, пусть меня научат (В.В. Маяковский – <i>Кем быть?</i>) Моя милиция меня бережет (В.В. Маяковский – <i>Хорошо</i>) Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Ленин (В.В. Маяковский – <i>Нашему юношеству</i>)</p>	<p>В экскурсоводы бы пошел, но меня не учат Моя милиция себя бережет Он русский бы выучил, только за что?</p>

<p>И от человека остаются только одни его дела (М. Горький – Часы) Самолюбие – худший вид зависимости (М. Горький – Мать) В карете прошлого никуда/далеко не уедешь (М. Горький – На дне) Человек! Это великолепно! Это звучит... гордо! (М. Горький – На дне)</p>	<p>От всего человека вам остается часть речи Самый худший вид зависимости – зависимость от человека В карете прошлого в будущее не въедешь Человек – это величайшая скотина в мире</p>
<p>И какой же русский не любит быстрой езды? (Н.В. Гоголь – Мертвые души) К нам едет ревизор. (Н.В. Гоголь – Ревизор) Я <... > беру взятки, но чем взятки? Борзыми щенками (Н.В. Гоголь – Ревизор) Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем (Н.В. Гоголь – Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем) Скучно на этом свете, господа! (Н.В. Гоголь – Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем)</p>	<p>Какой русский не любит виски? К нам едет инквизитор Борзые берут щенками Как поссорились Кристина Ивановна (Агилера) с Пинк Никифоровной (Пинк) Тошно и противно жить на этом свете, господа!</p>
<p>Крестьянин ахнуть не успел, как на него медведь насл (И.А. Крылов – Крестьянин и Работник) Вору дай хоть миллион – Он воровать не перестанет (И.А. Крылов – Крестьянин и Лисица) Хоть видит око, да зуб неймет (И.А. Крылов – Лисица и виноград)</p>	<p>Медведь и ахнуть не успел, как на него мужик насл Дай вору золотую гору, воровать не перестанет Видит око, да карман неймет</p>

В российских бумажных и электронных газетах и журналах очень часто в текстах статей в полной или трансформированной версии приводятся строки популярных довоенных и послевоенных советских песен, авторских песен таких бардов, как В. Высоцкий, Б. Окуджава, А. Галич, Ю. Визбор, С. Никитин и др., а также современных эстрадных музыкальных произведений (например, из репертуара А.Б. Пугачевой).

Цитаты и крылатые выражения из песен, используемые в СМИ журналистами, эмоционально и в образной форме воздействуя на читателя, способствуют его пониманию социокультурных и политических явлений в прошлой и современной жизни страны.

По всей вероятности, выбор журналистами произведений вышеназванных авторов-исполнителей для цитирования строк из их произведений в прессе объясняется широкой народной популярностью творчества, а также ярко выраженной социально-политической тематикой и национально-культурным характером песен.

Цитаты, представленные в СМИ, почерпнутые из авторской песни, подвергаются различного рода изменениям (например, *Он большой. Его видней; Как молоды вы, Билли и прочие*). В результате этих процессов очень часто меняется семантическая и эмоционально-экспрессивная насыщенность единиц (например, *Лучше мяса может быть только... Хотя, нет. Лучше мяса не может быть ничего!*). Цитируемый журналистами материал представляет собой многообразные стилистические оттенки (от высокого до просторечного, разговорного) и эмоциональные настроения (от лирического, романтического до иронического, саркастического).

Похоже как и в случае цитирования прецедентных текстов из художественных произведений, благодаря использованным приемам трансформации строк из песен, авторы предлагают читателю языковую игру на различных языковых уровнях: фонетическом (например, *Лучше гор могут быть только корры*), графическом (например, для выделения особо значимых компонентов во фразе используется другой размер или вид типографского шрифта, типа: *Любимый rock&rollщик может спать спокойно!; Соб@ка бывает кусачей; Шоу маст гоу вон и другие*), лексико-семантическом (например, *Зачем мы, глупые, указам верили?*), фразеологическом (например, *Моя беда – твое богатство*), грамматическом (например, *Чего хочешь – выбирай!*), стилистическом (например, *От жизни кусачей все мы дети собачьи*) и прочие.

На наш взгляд, немаловажным кажется место размещения в прессе цитируемого фрагмента песни (например, *заголовок, подзаголовок/лид, основная часть, конец статьи*). Для усиления степени воздействия образа на читателя, журналисты оформляют цитаты под рисунком, карикатурой,

фотографией (например, *Туристов много, он один у переправы; Нас не угонят*) и тому подобные.

Трансформированные цитаты из прецедентных текстов довольно обильно встречаются также в печатных, электронных и аудио-, видеорекламных материалах.

Не вызывает сомнений факт, что в настоящее время реклама не только информирует потребителя о заслуживающем его внимания товаре/продукте, но также привлекает и даже эпатирует потенциального клиента разнообразием форм и методов воздействия. Реклама в какой-то мере даже организует жизнь общества, обучает вкусу, знакомит с мировыми тенденциями, показывает модели общения и поведения и тому подобное.

Для получения результата, учитывая широкую популярность и узнаваемость, рекламисты в рекламных материалах используют прецедентные тексты. Они могут употребляться полностью лишь с вкраплением названия товара, продукта бренда, либо трансформироваться, в шутливой форме обыгрываться. Благодаря использованному приему рекламисты, копирайтеры и дизайнеры легко добиваются эффекта своих действий, то есть шокируют формой, вызывают интерес к продукции, не дают забыть о себе и рекламируемом товаре.

Носитель русского языка, обладая фоновыми знаниями, читая определенные рекламные слоганы, с легкостью может восстановить первоисточник, например, *Я встретил квас и всё... ; Они сражались за связь (МТС); Радиослушатели всех частот, переключайтесь!; Береги кожу смолоду!; „Renault” предупреждает: комфорт полезен для вашего здоровья и другие.*

Российские журналисты в прессе, а также артисты эстрады (главным образом сатирики-юмористы в своих монологах на сцене и в телепередачах) широко используют трансформированные прецедентные тексты такие, как пословицы, поговорки, крылатые слова.

Д.А. Миронова предлагает следующую дефиницию трансформации. По ее мнению, **трансформация прецедентного текста** – это «намеренное внесение автором изменений в прецедентный текст с целью достижения определенного коммуникативного эффекта» (Миронова 2013: 8).

Для достижения цели, то есть вызова адекватной реакции читателей/зрителей и произведения соответствующего эмоционального эффекта, например, *удивления, комизма, иронии, возмущения*, журналисты/артисты модифицируют их, сокращая или расширяя за счет устранения компонентов единицы текста или введения новых; объединяя разные по смыслу и форме единицы в единое целое, например, для создания шутки из серии «абстрактный юмор» или «черный юмор», типа: *Лебедя, рака и щуку на переправе не меняют; Пассажиры исчезают в полдень* и тому подобные.

В качестве примеров употребления русских пословиц, поговорок и крылатых слов можно привести следующие единицы: *На нет – и ссуды нет; Говорят, что... тысяча за одного; Снаряд узнают по полету; Почем фунт... изюма; На Запад надейся, а сам не плошай; В быту тяжелы. Но, однако, легки на поминках; Пенсия: накопить нельзя заработать.*

Отдельную группу прецедентных лексических единиц, встречаемых в СМИ и в устном общении, являются выражения библейского происхождения (например, *земля обетованная; камо грядеши?; манна небесная; до потопа; Голгофа; ищите и обрящите; нет пророка в своем отечестве; не хлебом единым; хлеб насущный; нести свой крест* и прочие).

Использование в речи ветхозаветных и/или новозаветных фразеологизмов и афоризмов зачастую мотивируется целями и характером передаваемой информации (эмоции, отношения, мысли, переживания), желанием обратить внимание читателей на христианские ценности, вопросы нравственности и прочее. Благодаря своей образности, стилю, семантике и форме они обладают большим воздействующим потенциалом на мышление и эмоции читателей/слушателей. Зачастую журналисты в газетных материалах приводят лексические единицы из Библии полностью, однако встречаются случаи их трансформирования, например, *Тайная вечеря. Наши спец. корр. передает из Франции; Между нимбом и землей; Красота за семью замками; Глобальное столпотворение; Не пишите, да не судимы будете; Блудная дочь; И возвращается ветер на круги своя* и другие.

Восприятие и понимание иностранцами текстов, содержащих прецедентные феномены библейского происхождения, зависят от их уровня владения русским языком, а также от эрудированности и компетенции в сфере христианской религии и знаний библеизмов на своем родном языке для того, чтобы им подобрать эквиваленты.

Старые советские мультфильмы – это отражение русской души. Их до сих пор вспоминают, знают и любят все носители русского языка и культуры. С мультипликационной продукцией они росли, развивали свою речь, мышление, воображение и память; смотря детские фильмы они развлекались; учились нормам поведения, доброму и прекрасному; воспитывались в духе эстетики, уважения к человеку и природе, дружбы, взаимопонимания и прочее. По нашему мнению, реплики, высказанные героями таких фильмов, стали уже народным достоянием и поэтому можно их считать прецедентными феноменами. Например: *Ребята! Давайте жить дружно* (Кот Леопольд); *И того, и другого. И можно без хлеба* (Винни-Пух); *Спокойствие! Только спокойствие* (Малыш и Карлсон); *Средства у нас есть. У нас ума не хватает* (Зима в Простоквашино); *Мы строили, строили и наконец построили* (Чебурашка); *У меня есть мысль, и я ее думаю* (38 попугаев); *Эх, жизнь*

моя, жестянка! Да ну ее в болото! (Летучий корабль); Ну, заяц, ну, погоди! (Ну, погоди!) и много других.

Многоязыковая и поликультурная аудитория вместе с русским языком изучает также культуру, нравственность и менталитет народа.

Неотъемлемой частью духовной и культурной жизни русских и всех других народов бывшего Советского Союза является советское и российское киноискусство. Поэтому отнюдь не удивительно, что русскоязычные как в письменной речи (газеты, журналы, мемы и т.п.), так и устных высказываниях используют полные или усеченные, порой трансформированные цитаты реплик из культовых и более современных художественных фильмов, например, *Гулять так гулять!*; *Восток – дело тонкое*; *Здравствуйте, я ваша тетья!*; *Поясняю для непонятливых, тупых и убогих*; *Вор должен сидеть в тюрьме*; *Всякое преступление оставляет финансовый след*; *Хорошо сидим*; *Он русский. Это много объясняет...* и другие.

Восприятие полных и сокращенных цитат, афоризмов-перевертышей, аллюзий и прочих текстов, массово встречающихся в письменных и устных высказываниях политических деятелей, работников культуры и бизнеса для иностранных учащихся представляет большие трудности в силу незнания ими русских культурем, следовательно, непонимания посыла.

Вслед за В.Г. Гаком, **культуремой** мы считаем «языковое выражение реалии, формальный и содержательный знак, который соотносится с определенным элементом действительности для выражения и обозначения некоторой реалии – предмета или ситуации» (Гак 1998: 142).

Следует учесть, что самые популярные и любимые народом фильмы 60–90-х годов прошлого столетия часто демонстрируются по ТВ, поэтому цитаты из них живы и всеобще употребляемы в настоящее время.

Зачастую бывает, что журналисты, используя названия фильмов, например, в заголовках статей в газетах и журналах, лишь намекают на первоисточник, предлагая трансформированный, переосмысленный вариант, который несет уже иную экспрессивно-эмоциональную насыщенность и другое содержание, например, *Спасение утопающих*; *Чужое среди своих*; *Танцуют не все!*; *Любовь и аисты*; *Полет наяву*; *МИД уполномочен заявить*; *О льготах для бедных замолвите слово*; *Ширли без мырли*; *Она не женщина, она директор*; *Утомленные салатом*; *Это сладкое слово «халява»*; *Военно-биржевой роман*; *Центр – дело тонкое*; *Вокзал – не место для двоих*; *Когда Москва слезам верит*; *Сиди и смотри* и другие.


Благодаря подробному этимологическому и семантико-стилистическому анализу русских прецедентных феноменов, в частности, прецедентных текстов, иностранные учащиеся, знакомясь с культурой страны изучаемого языка, приобретают социокультурную компетенцию, совершенствуют

языковые умения и навыки и обогащают свой лексический запас, что в значительной мере способствует эффективному общению и повышает мотивацию к совершенному владению русским языком.

Библиография

- Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н., *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*, Издательство ИКАР, Москва 2009, с. 340.
- Белянко, О.Е., Трушина, Л.Б., *Русская культура на газетной полосе*, Изд. Духовное возрождение, Москва 1998.
- Гак, В.Г., *Языковые преобразования*, Языки русской культуры, Москва 1998, с. 142.
- Караулов, Ю.Н., *Русский язык и языковая личность*, изд. 7-е, Издательство ЛКИ, Москва 2010, с. 54–55.
- Кулинич, М.А., *Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие*, М.А. Кулинич, О.А. Кострова, под общ. ред. О.А. Костровой, 3-е изд. стер., ФЛИНТА, Москва 2018.
- Миронова, Д.А., *Трансформация прецедентных высказываний в переводах заголовков медиатекстов онлайн-форматов*, Тюмень 2013, с. 8.
- Российская пресса 2008–2018 гг. (печатные и электронные издания): «Комсомольская правда» (КП); «Аргументы и факты» (АиФ); «Московский комсомолец» (МК); «Новая газета» (НГ); «Известия»; «Российская газета» и прочие.
- Hirsch, E.D., Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs To Know with an Appendix What Literate Americans Know* [by] E.D. Hirsch, Jr., J. Kett, J. Trefil, Houghton Mifflin Company, Boston 1987.
- Hirsch, E.D., Jr., Kett J.F., Trefil J., *The New Dictionary of Cultural Literacy*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 1988.

Ольга Макарова

 <https://orcid.org/0000-0002-4531-4359>

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Кафедра русского языка для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов филологического факультета
Ленинские горы, 1, стр. 51, 1-ый уч. корп.
119991 Москва
e-mail: ovmakarova@mail.ru

ФЕНОМЕН КОДОВ КУЛЬТУРЫ В СВЕТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

THE PHENOMENON OF CULTURAL CODES IN THE LIGHT OF LINGUODIDACTICS

В статье рассматриваются особенности преподавания кодов русской лингвокультуры в иностранной аудитории, уделяется внимание подбору материала, выбору текстов для чтения, используемых на практических занятиях. Многие объекты окружающего нас мира помимо выполнения своих прямых функций обретают еще функцию знаковую и становятся способными нести некие добавочные значения, называемые кодами культуры. Знание эталонов, стереотипов, мифологем, ритуалов, обычаев, бытующих в языке, является одной из главных составляющих лингвокультурной компетенции, характеризующей субъекта речевого общения. Наиболее ярко единицы культурного кода как сгустки культурно-национальных эталонов проявляются во фразеологизмах. Выявление и описание единиц культурного кода актуально для современной лингводидактики, поскольку реалии, использованные во фразеологизмах, пройдя определенную «фильтрацию» временем и культурой оказались вовлеченными в образное описание картины мира представителей русского лингвокультурного сообщества.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коды культуры, языковая картина мира, лингводидактика, лингвокультурология, русский как иностранный.

The article deals with peculiarities of teaching codes of the Russian linguistic culture to foreign students, special attention is paid to selection of material, choice for texts used in practical classes, characterized by individual specificity of perception and presentation. Many objects of the world around us, in addition to performing their direct functions, acquire a sign function and become capable of carrying some additional values, called codes of culture. Knowledge of standards, stereotypes, mythologies, rituals, customs, existing in the language is one of the main components of linguistic and cultural competence that characterizes the subject of speech communication. The most striking units of the cultural code as clusters of cultural and national standards are manifested in phraseological units. Identification and description of units of cultural code is relevant for modern linguo-didactics, since the realities used in phraseological units, having

passed a certain "filtration" of time and culture, were involved in the figurative description of the world picture of representatives of the Russian linguistic and cultural community.

Keywords: intercultural communication, codes of culture, language picture of the world, linguodidactics, linguoculturology, Russian as a foreign language.

К числу базисных понятий современной теории и методики преподавания русского языка как иностранного относится понятие коммуникативной компетенции. В настоящее время, определяя итоговые цели обучения того или иного контингента иностранных учащихся, методисты говорят о достижении заданного уровня коммуникативной компетенции, что весьма естественно: процесс обучения РКИ представляет собой, прежде всего, процесс обучения общению на русском языке. Таким образом, преследуя коммуникативные цели обучения, мы должны формировать у иностранных учащихся коммуникативную компетенцию как способность к успешной речевой деятельности, к коммуникации.

В современных научных исследованиях коммуникативная компетенция чаще всего определяется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и *культурной жизни*; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» (Азимов, Щукин 1999: 109). Коммуникант владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях реальной коммуникации с носителями изучаемого языка успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия не только в соответствии с нормами этого языка, но и культурными традициями данной страны. Поэтому важными составляющими коммуникативной компетенции как сложного, многопланового понятия, наряду с другими компонентами (языковым, иллокутивным, дискурсивным, стратегическим), являются страноведческая и социокультурная компетенции.

Необходимость выделения этих компонентов коммуникативной компетенции обусловлена тем, что коммуникация всегда контекстуальна в широком экстралингвистическом смысле: она осуществляется с учетом общественно-политического (идеологического), социально-культурного (исторического) и этнокультурного контекстов. Страноведческая компетенция проявляется в способности учитывать в иллокутивных актах общения особенности страны, истории народа, язык которого изучают и с представителем которого идет общение. Страноведческая компетенция включает и лингвострановедческий компонент, что предполагает знание и правильное использование таких иноязычных слов и выражений, которые обозначают реалии (предметы, явления, идеи), которых нет в своей стране. Под социокультурной компетенцией понимают способность пользоваться теми

элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы.

Очевидно, что овладение культурными кодами и адекватное использование в речи тех фразеологизмов, в которых единицы этих кодов находят наиболее яркое отражение, особенно значимо для формирования языковой, страноведческой, социокультурной и предметной компетенции инофона.

Социокультурные лакуны, которые составляют коды культуры, достаточно трудно и долго усваиваются, и являются источником многих ошибок, становясь коммуникативными помехами, что приводит к коммуникативным неудачам.

Отметим, что эта проблематика традиционно вызывает живой интерес у иностранных граждан, приезжающих в Россию, и, в частности, у иностранных учащихся российских вузов. Коды культуры привлекают внимание иностранцев и как отражение культурного наследия, и как хранители исторически значимых событий и явлений этноса. Учитывая это обстоятельство, на кафедрах РКИ стали уделять внимание этому аспекту в процессе формирования социокультурного и страноведческого компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

В статье представлен материал, демонстрирующий учебно-методические технологии ведения лингвокультурологической работы такого плана, апробированные на кафедре русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова.

Последовательность предлагаемых нами методических шагов предполагает переход от овладения инофоном языковыми средствами к формированию у него речевых навыков и развитию речевых умений, от рецептивных видов речевой деятельности к репродуктивным и собственно продуктивным, т.е. мы предлагаем начать освоение культурных кодов с предкоммуникативных упражнений, переходя затем к собственно коммуникативным заданиям. Необходимо, однако, учитывать, что в реальном учебном процессе последовательность заданий, сроки освоения и усвоения материала, а также возможность выборочного использования заданий преподавателем могут обуславливаться уровнем языковой подготовки учащихся и коммуникативными задачами, которые необходимо решать инофонам в каждой конкретной ситуации.

Создавая систему упражнений и заданий, мы учитываем также целый ряд принципов, которые берет за основу современная методика преподавания русского языка как иностранного на любом этапе обучения. Это такие принципы, как:

- 1) коммуникативность; 2) функциональность в отборе и подаче языкового материала; 3) ситуативно-тематическая организация языкового материала; 4) учет

родного языка учащихся; 5) учет лингвострановедческого аспекта; 6) учет целей, этапа обучения и уровня владения русским языком (Методика 2000: 149).

Соблюдение данных принципов способствует созданию на занятиях атмосферы общения, по возможности приближенной к реальной коммуникации. Поэтому коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному представляется нам наиболее продуктивным.

Остановимся подробнее на системе заданий, которые мы предлагаем использовать в процессе освоения иностранными учащимися единиц кодов русской лингвокультуры.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что в процессе обучения единицам культурного кода русской лингвокультуры выделяется несколько этапов:

- 1) презентация новой лексики, включающая ее интерпретацию,
- 2) организация усвоения новой лексики,
- 3) организация контроля над усвоенной лексикой.

Следует особо подчеркнуть, что при знакомстве инофонов с тем или иным фразеологизмом, необходимо продемонстрировать модель, в рамках которой он функционирует в речи, а также провести работу над корректной сочетаемостью изучаемого фразеологизма в структуре предложения.

Приведем примеры:

- А) Прочитайте высказывания и познакомьтесь с моделями употребления фразеологизмов. Обратите внимание на то, что форму, предложенную в скобках, можно использовать факультативно.

Высказывания			Модель
1. Ему что-то	говорить	как об стену / стенку горох	Кому что + инфинитив + как об стену / стенку горох
	объяснять		
	доказывать		
2. (Ему всё)	как об стену /стенку горох		(Кому что) + инфинитив + как об стену / стенку горох
3. С тобой	говорить	как об стену биться	С кем + инфинитив + как об стену биться
	спорить		
4. Тебе что-то	объяснить	как об стену биться	Кому что + инфинитив + как об стену биться
	доказывать		

Приведем еще один вариант задания на отработку сочетаемости фразеологизмов с существительными (подобные задания обычно предлагаются учащимся после первой презентации и семантизации изучаемых единиц).

А. Ознакомьтесь с существительными, в сочетании с которыми часто используется фразеологизм «выше крыши». Обратите внимание на то, что формы, предложенные в скобках, можно использовать факультативно.

1. (У кого?)	дел	выше крыши.
	забот	
	работы	
	проблем	
2. (У кого?)	возможностей	выше крыши.
	вариантов	
	предложений	

Б) Скажите, какая группа существительных имеет общее значение «возможности», а какая «круг обязанностей, то, что предстоит сделать»?

Замечу, что в группах учащихся-филологов мы предлагаем студентам самостоятельно определить компонент значения, который является общим для той или иной группы существительных.

Как известно, теория и практика преподавания русского языка как иностранного носит текстоцентрический характер, поэтому работа преподавателя начинается с поиска (или создания) соответствующего учебного текста и его методической обработки. Подчеркнем, что в ходе обучения могут использоваться как абсолютно аутентичные материалы, так и частично адаптированные тексты. Выбор осуществляется с учетом особенностей учебной группы: во внимание принимаются уровень владения языком учащимися, наличие у них профессионального интереса и др.

Чтение текста предваряют предтекстовые упражнения, цель которых сформировать языковой и предметный компоненты коммуникативной компетенции учащихся, необходимые им для адекватного восприятия содержания текста и последующей речевой практики. Данные упражнения подготавливают учащихся к преодолению трудностей лексического и понятийного характера, в частности знакомят с лексикой, специфической для осваиваемого культурно-страноведческого материала. Так, на занятии учащиеся работают с новыми лексическими единицами, которые сгруппированы по темам: «внешность, характер и состояние человека», «отношения между людьми».

При этом в процессе формирования социокультурного и страноведческого компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся активно используется наглядность. Демонстрируемые на уроках русского языка иллюстрации, слайды не только помогают инофону быстрее осваивать новый языковой материал (в частности, наглядность активно используется как средство семантизации новой лексики), но и являются одним из дополнительных способов презентации страноведчески значимых явлений. В результате учащиеся осваивают подобный материал с интересом и высокой степенью мотивации.

После прочтения текста учащиеся выполняют притекстовые задания, задания на извлечение информации из текста, которые способствуют развитию умений анализировать содержание текста, его формально-смысловую устроенность и коммуникативную направленность. Так, студенту можно предложить выбрать наиболее подходящий заголовок к тексту, ответить на вопросы по его содержанию, узнать по описанию и назвать реалии, представленные в тексте. Например: «как называет Дзюба своих соперников? Собирается ли спортсмен продолжить спортивную карьеру после неудачной игры с Хорватией».

Замечу, что количество притекстовых предкоммуникативных заданий можно увеличивать или сокращать в зависимости от уровня владения языком учащимися, от их коммуникативных потребностей, профессиональных интересов и сформулированных в соответствии с этим учебных целей. В любом случае важно не только разъяснить суть заданий, но и продемонстрировать характер их выполнения: помочь учащимся осознать, что они не просто решают учебную речевую или собственно коммуникативную задачу, а общаются, беседуют, адекватно реагируют на вопросы, предложения и суждения друг друга.

Наиболее значимым этапом в формировании страноведческой и социокультурной компетенций иностранных учащихся является коммуникативная практика, организовать которую помогают послетекстовые задания, которые даются под рубриками «Работаем в парах!», «Обсуждаем проблему». Заметим, что подобным заданиям может предшествовать включение дополнительного текстового материала, предлагаемого на аудирование (например, в форме просмотра аутентичного видеосюжета).

Эффективными представляются комплексные задания, предполагающие 3 «шага»: рецепцию – репродукцию – продукцию (активную коммуникацию). Приведем пример подобного комплексного задания.

- А) Посмотрите видеозапись интервью Юрия Дудя с Ксенией Собчак.
- Б) Расскажите Вашему другу, давнему поклоннику творчества Юрия Дудя, об особенностях работы спортивным журналистом, о получении престижной премии и т.д.
- В) Примите участие в обсуждении «Профессиональный спорт. Вред или польза для здоровья».

На этапе активной коммуникации целесообразно использовать инициативные задания в форме интервью, позволяющие обобщить и систематизировать пройденный материал. Например: «Вы журналист. Возьмите интервью у Фёдора Смолова. Спросите о его планах на будущее, спросите, почему он не забил гол на мундиале?»


Формированию и развитию коммуникативной компетенции у иностранных учащихся способствует также сопоставление культурологических реалий, обрядов, традиций, характерных для разных стран и конфессий, выявление сходных или, напротив, различных символов, особенностей, характерных для той или иной национальной культуры. Задания подобного плана учащиеся выполняют с особым интересом, что повышает мотивацию и темп освоения нового культурно-страноведческого и языкового материала.

Результаты опытного обучения в группах иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова свидетельствуют о том, что представленные технологии формирования социокультурного и страноведческого компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся дают желаемые результаты. Использование аутентичных фильмов культурно-страноведческого характера, значимых исторических фактов, яркого наглядного материала, а усиливают мотивацию, повышают качество знаний, а также уровень речевых навыков и умений, формируя тем самым высокий уровень коммуникативной компетенции учащихся в целом.

Библиография

- Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н., *Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам*, «Русский язык». Курсы, Санкт-Петербург 1999.
- Битехтина, Г.А., Иванова, А.С., Клобукова, А.П., Нахабина, М.М., *Специфика представления социолингвистической, социокультурной и страноведческой компетенций в Лингводидактическом описании Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным*, Сборник материалов научно-практической конференции «Методика преподавания РКИ: традиции и современность», Макс Пресс, Москва 2015.
- Воробьев, В.В., *Лингвокультурология (теория и методы)*, Издательство Российского университета дружбы народов ЛКИ, Москва 1997.
- Методика обучения русскому языку как иностранному*, Наука, Санкт-Петербург 2000.
- Прохоров, Ю.Е., *Национальные культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*, КомКнига, Москва 1996.

Моника Краевска

 <https://orcid.org/0000-0002-4066-5125>

Университет Николая Коперника

Институт языкознания

ул. Фоса Старомейска, 3

87-100 Торунь

e-mail: monika.krajewska@umk.pl

КОМИКС В ДИДАКТИКЕ ПЕРЕВОДА

COMICS IN TRANSLATION TEACHING

Настоящая статья посвящена комиксу с точки зрения дидактики перевода. Внимание сосредоточено на двух главных аспектах: комиксе как переводческой задаче и комиксе как переводческому пособию. В первой части говорится о трудностях в процессе перевода, которые – в отличие от других текстов – возникают из сочетания текста и рисунка. Приводятся примеры фразеологизмов, словесных игр, существительных, обладающих другим грамматическим родом (внушающим другой образ), и звукоподражательных слов. Во второй части представлено теоретическое пособие – комикс *В голове переводчиков* (Гданьск 2019), указывающий историю перевода, виды перевода и этапы переводческого процесса.

Ключевые слова: комикс, дидактика перевода, переводческое пособие, фразеологизмы, игра слов, звукоподражательные слова.

This paper concentrates on comics from the point of view of translation teaching. The focus is laid on two key issues: comics as a translation task and comics as a coursebook of translation. In the first part of the text difficulties in the translation process are described that result from the specificity of the comic (i.e. a combination of the word and the drawing). In this part a variety of examples is provided, including phrasemes, word games, and onomatopoeias. In the second part of the paper, the comic book entitled *In the head of the translator* (Gdansk, 2019) is presented, which elaborates on the history of translation, types of translation, and the translation process.

Keywords: comics, translation teaching, coursebook of translation, phrasemes, word games, onomatopoeias.

Темой настоящей статьи является использование комикса в дидактике перевода. В этом плане стоит обратить внимание на два главных аспекта:

- 1) комикс как переводческая задача;
- 2) комикс как переводческое пособие.

Комикс – это рассказ в картинках. Не обязательно в этом рассказе должен присутствовать текст, ибо существуют и «немые» комиксы с интуитивно понятным сюжетом, но обычно комикс сочетает в себе рисунок и слово. Прямая речь в комиксе передается, как известно, при помощи «словесного

пузыря», который чаще всего изображается в виде облачка, исходящего из уст, или, в случае изображения мыслей, из головы персонажа. Слова автора обычно помещены над, под или рядом с кадрами комикса (см. *Комикс*).

В сочетании текста и рисунка – и есть основная трудность при переводе. Она возникает в случае, если слово тесно связано с рисунком, в смысле не только содержания, но и (именно) изображения. Хорошим примером будут здесь фразеологизмы. Большинство из них имеет свои переводческие эквиваленты, но они иногда представлены при помощи других образов.

К примеру, в русском выражении *медведь на ухо наступил*, обозначающем человека, лишённого музыкального слуха, нашли свое отражение прежде всего такие приметы медведя, как неуклюжесть и его большие размеры. Известен также оборот с названием другого крупного животного: *слон на ухо наступил* – в таком именно варианте фразеологизм существует в польском языке. Сравним следующие две картинки. На первой – два персонажа (Крокодил Гена и Чебурашка) ведут разговор:

- Чебурашка, а что ты не поешь?
- Не могу! Медведь на ухо наступил!

В случае такого диалога достаточно заменить русский фразеологизм польской фразой:

- Dlaczego nie śpiewasz?
- Nie mogę, słoń mi na ucho nadeprnął.

На второй картинке – медведь. Если фразеологизм (его компонент) показан на картинке, дело, конечно, обстоит совсем по-другому. В таком случае медведя слонем заменить нельзя. Но все-таки надо как-то обыграть авторский прием. Хотя бы используя генерализацию: *кто-то тебе на ухо наступил*. Или пойти еще дальше: вместо фразеологизма – результат, напр. *теперь понятно, почему ты хорошо петь/играть не в состоянии*.

Конечно, выбор зависит от конкретной ситуации, от конкретного контекста. Но так или иначе – дидактическая задача столкновения с такой проблемой – обратить внимание студентов на роль мышления образами, на суть работы переводчика (не сдаваться и искать), на разные переводческие модификации (в данном случае – генерализация и компенсация, если для равновесия мы употребим другой фразеологизм в другом месте).

Эта роль мышления образами очень важна. Хорошо прививать студентам такое мышление. Сначала при помощи комикса, потом уже без него. Приведу пример с тем же фразеологизмом – в драме Дмитрия Богославского (*Точка восьмая* из пьесы *Точки на временной оси*) появляется замечание:

Алексей пытается играть [на губной гармошке], но получается у него крайне плохо.

КОЛЯ. Да, чувствую, медведей у вас много, один, явно, тебе ухо отдал. Убери ты ее совсем, и так тошно.

АЛЕКСЕЙ. Ничего, научусь, это ж трофейная, гордость можно сказать, так что научиться я просто обязан.

В первый момент можно подумать, что раз нет рисунка, нет проблемы: используем слово *слон*: «Да, чувствую, слонов у вас много, один, явно, тебе ухо отдал», но тогда совсем меняется образ, нет картинки на бумаге, но она в голове – реципиент может подумать, что наш герой живет среди слонов, т.е. в цирке, Африке, Азии. А это уже меняет характеристику персонажа.

Проблемы возникают, конечно, не только в области фразеологизмов. Иное представление некоторых понятий может быть связано и с грамматикой, которая зачастую представляет собой вызов для переводчика; тем более при наличии рисунка – когда род существительных подчеркнут иллюстрацией, к примеру: в немецком языке *грех* – это она, женщина (*die Sünde*), в польском и русском языках – это он, мужчина (*grzech, грех*). Такая ситуация вновь требует от переводчика находчивости. В некоторых контекстах достаточной будет замена слова *грех* каким-то синонимом женского рода: *ошибка, вина, провинность, безнравственность; dwulicowość, nieprawda, nieszczerłość, rozpusta, rozwiązłość, niemoralność*. Но, конечно, не всегда такой выход мы сочтем подходящим.

С рисунком и одновременно культурой тесно связаны очень свойственные комиксам звукоподражательные слова и междометия, служащие для выражения чувства, ощущения или душевного состояния. Если звук и буквы в обоих языках совпадают, конечно, нет проблем (напр. крик АААААА), но иногда, даже при наличии такого же слова, его форма из-за другого алфавита не является тождественной (напр. удар БУМ, польск. *BUM*).

Здесь появляется вопрос, где конец текста и где начало рисунка, и в связи с ним – что делать со звукоподражательными словами и междометиями, которые являются частью картинки? Существуют разные подходы: первый – перевести и заменить, второй – оставить оригинал и третий вариант – соединение предыдущих – оставить оригинал и добавить к нему перевод, подобрав, если возможно, похожий шрифт.

Кажется, что звуковые эффекты являются одним из самых серьезных испытаний, с которыми сталкивается переводчик. В каждом языке наблюдается свой особый подход к сфере звуков, в некоторых – стремление к их фиксации больше, чем в других. Приходится придумывать звукоподражательные слова, благодаря которым мы будем в состоянии почувствовать хотя бы разницу силы дождя, услышим дождь, который идет со звуком «дзааа»,

и дождь, который идет со звуком «сито-сито» (см. *Исповедь*). Роль звукоподражательных слов возрастает и становится важнейшей, если они являются единственными словами на данной странице. А если нет закрепленных эквивалентов, надо их придумывать, иногда (как в одном из воспоминаний переводчика манги, см. *Tłumaczenie komiksów*) бросая разные предметы об стену и слушая, какие звуки они издадут при столкновении, иногда объявляя конкурс на лучшие ономотопеи (напр. на военные звуки в комиксе о Монте-Кассино, см. *Monte Cassino*).

При переводе звукоподражательных слов надо учитывать также межъязыковую омонимию и вырабатывать в студентах внимательность и бдительность. Обычно во время занятий радость вызывает воссоздание звуков животных, а потом возникает интерес к сравнению польско-русских эквивалентов. Здесь особое внимание стоит уделить уткам (*кря-кря/kwa-kwa*), лягушкам (*ква-квак/kut-kut*) и воронам (*кар-кар/kra-kra*).

Следующая проблема, которая очень заметна в случае комикса – это ограниченность пространства, необходимость использовать указанное место: или рамку, или облачко. «Когда я перевожу – пишет Зак Дэвиссон (Zack Davisson) – то всегда переживаю из-за пространства, которое доступно мне на странице, и из-за того, как слова влезут в это самое облачко» (*Исповедь...*). Трудность возникает чаще всего тогда, когда данная фраза не только короче, чем соответствующая ей фраза в целевом языке, но и тогда, когда в переводном тексте надо при помощи слов объяснить то, что в подлиннике читается между строк. В комиксе пространство физически ограничено, но привычка обращать внимание на этот факт впоследствии расширяется на художественный перевод в целом, т.е. помогает следить за длиной высказывания в исходном тексте и не удлинять ее без необходимости в переводе.

Есть еще одна сторона работы с комиксом, о которой надо упомянуть, это часто встречающаяся серийность, т.е. факт, что данный комикс может быть продолжением чего-то, что уже функционирует в культуре, что прижилось в данном языке, что принято и используется обществом. Профессиональный перевод комиксов непременно должен включать в себя тщательнейший предпереводческий анализ. Необходимо изучить все – оригинал и уже имеющиеся варианты перевода данной серии. Если есть устоявшиеся эквиваленты имен персонажей и других реалий комикса, переводчик должен это учесть. Например, персонажи *Утиных Историй*, племянники Дональда Дака, знакомые нам под именами Билли, Вилли и Дилли, в оригинале на английском были названы Huey, Dewey, and Louie (утята: Хьюи, Дьюи и Луи), а в Германии – Tick, Trick und Track (см. *Почему...*), в польском Hyzio, Dyzio i Zyzio.

Для переводческих занятий хорошо выбрать именно какую-то серию. Хорошим примером могут быть приключения парня по имени Шпецц (автор: Sam Miller). Преимуществом этой серии является то, что истории короткие (чаще

всего они занимают одну страницу) и их очередность не имеет значения. Каждая история рассказывает о чем-то своем, но связывают их герои и стиль их высказываний. Небольшой объем позволяет во время одного-двух занятий каждому переводчику (паре переводчиков, если они работают вдвоем) представить свою историю, а факт, что все знают героев, вызывает интерес к их приключениям. Небольшой объем обозначает также, что студенты, подготавливая польские варианты, не отводят много времени техническому аспекту, кроме того не чувствуют нагрузки, как в случае длинных текстов, но все-таки сталкиваются с местами, требующими переводческой креативности и находчивости. Среди этих мест стоит перечислить:

- игры слов, связанные с молодежным языком, напр.: «Бабки могут все» (кроме молодых парней в комиксе часто присутствует бабушка главного героя; бабки 'то же, что деньги');
- игры слов, связанные с молодежной культурой, напр. *Limp Babkiz* (намек на музыкальную группу *Limp Bizkit*);
- другие примеры интертекстуальности, в том числе названия фильмов (*Планета обезьян*), фразы из фильмов (*Кина не будет*), персонажи из книг/фильмов (Ихтиандр; персонаж из романа Александра Беляева *Человек-амфибия*);
- текстово-графическую связь (имя героя – Шпецл, первая буква имени на майке, жест, отображающий форму буквы).

Две истории про Шпецла были переведены на польский язык и помещены в журнале «Кракерс», т.е. студенты обсуждают не только собственные переводы, они заодно могут сравнить свои решения и находки с теми, которые содержатся в опубликованных текстах.

Подытоживая, следует подчеркнуть, что обучение студентов переводу посредством комикса имеет свои плюсы, в том числе:

- привлекательность материала (известно, что для молодежи контакт с иллюстрацией более свойственен, чем с текстом. Благодаря форме материала – наглядности – легче также вносить правку, находить нежелательные повторения слов, рифмы и т.п.);
- прививание тщательного подхода к длине высказывания, и к роли пунктуации, которая особо выражена в комиксе (молодежь из-за необходимости в быстром обмене информацией пишет почти без знаков препинания, точку в конце высказывания считая вообще точкой ненависти: так как она обозначает желание закончить разговор и впоследствии выражает негативные эмоции);
- в случае работы с небольшой формой у нас получается «много в малом», т.е. множество разного рода трудностей в небольшом объеме и возможность представления в рамках занятий целиком всех текстов и обсуждения всех переводческих проблем.

Заканчивая представленные в этой статье рассуждения, стоит сказать, что комикс может служить не только хорошим материалом для переводческих упражнений, он может также представлять собой привлекательное теоретическое пособие. В 2019 г. был опубликован комикс под заглавием *В голове переводчиков*, а встреча с автором сценария (Tomasz Pindel) и одним из авторов иллюстраций (Berenika Kołomycka) состоялась в Гданьске в рамках четвертого фестиваля „Odnalezienie w tłumaczeniu” («Найдено в переводе»). В книге говорится об истории перевода, видах перевода, процессе перевода (то, что происходит в голове переводчика), этапах перевода (как выглядит путь от исходного текста к публикации книги на другом языке), и все это на основе истории вымышленного персонажа – переводчицы Паулины. Каждый из этих сюжетов нарисован другим графиком в другом стиле (кроме выше упомянутой: Daniel Chmielewski, Robert Sienicki, Jacek Świdziński, Fanny Vaucher).

Книга привлекательна и в плане выражения, и в плане содержания. Интересный текст, написанный в разговорном стиле и с чувством юмора, привлекает читателя. Конечно, этот комикс, кажется, прежде всего адресован начинающим переводчикам и реципиентам, которые лишь вступают в этот незнакомый мир, но опытный переводовед тоже найдет что-то для себя, особенно свежий подход к теме, а также, предполагаю, использует некоторые фразы и образы в дидактических целях.

Принимая во внимание ценность обучения студентов переводу посредством комикса и наличие теоретического пособия в форме комикса, стоит этот часто недооцениваемый жанр предложить для применения в дидактике перевода.

Библиография

Богославский, Д., *Точки на временной оси*, [dramacenter.org>information_items_property_227](http://dramacenter.org/information_items_property_227) (доступ: 1.09.2019).

Исповедь переводчика манги: насколько важна роль переводчика, и чем он занимается, <https://cont.ws/@semper/679877> (доступ: 1.09.2019).

Комикс, <https://ru.wikipedia.org/wiki/Комикс> (доступ: 1.09.2019).


Почему профессиональный перевод комиксов лучше любительского?, <https://bues.ru/blog/express/26.php> (доступ: 1.09.2019).

Monte Cassino, <http://motywdrogi.pl/2009/05/29/monte-cassino/> (доступ: 1.09.2019).

Pindel, T., *W głowie tłumaczy*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2019.

Tłumaczenie komiksów, <http://forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-33833.html> (доступ: 1.09.2019).

Татьяна Барышникова

 <https://orcid.org/0000-0001-8638-1>

Латвийский университет
Факультет гуманитарных наук
Отделение русистики и славистики
ул. Висвалжа, 4а
LV-1050 Рига
e-mail: tatiana.baryshnikova@lu.lv

ЛИРИКА МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ В ЛАТЫШСКИХ ПЕРЕВОДАХ

LYRICS BY MARINA TSVETAYEVA IN LATVIAN TRANSLATIONS

В статье прослеживается история рецепции творчества М. Цветаевой в Латвии. Исследуется также проблема художественного перевода лирики М. Цветаевой. Анализ переводов показал, что наибольшее внимание уделяется сохранению фонетических, синтаксических и ритмических особенностей оригинала, наиболее точно выражающих экспрессию поэзии М. Цветаевой. Случаи содержательных отступлений от исходного текста достаточно редки. Они продиктованы желанием переводчика заменить авторские неологизмы, а также слова, не имеющие соответствия в латышском языке.

Ключевые слова: Марина Цветаева, Латвия, межкультурная коммуникация, рецепция, поэтический перевод.

This article traces back the history of the reception of the works by M. Tsvetajeva in Latvia. Also explores the problem of literary translation of Marina Tsvetajeva's Lyrics. The analysis of the poems proves that significant attention is dedicated to preserving of those phonetic, syntactic and rhythmical peculiarities of the source texts, which precisely express the expressivity of M. Tsvetajeva's lyrics. The cases of substantial digression from the source text are reasonably rare and based on the translator's intension to substitute the author-created neologisms and the words, which do not have equivalents in the Latvian language.

Keywords: Marina Tsvetaeva, Latvia, intercultural communication, reception, translation of poetry.

История рецепции творчества Марины Цветаевой в Латвии во многом определяется тесным взаимодействием русской и латышской культур, в течение длительного времени сосуществовавших на одной территории. В 1920–1930-х гг., в период независимой Латвийской республики, в Риге выходило множество русскоязычных периодических изданий, в которых

печатались многие писатели русской эмиграции, в том числе и М. Цветаева. Её произведения эпизодически появляются в журнале «Для вас», в газете «Слово», а также на страницах литературно-художественного журнала «Перезвоны» и крупнейшей русскоязычной газеты Латвии «Сегодня». Во встречах, во время которых звучали стихотворения М. Цветаевой, участвовали представители не только русской, но и латышской интеллигенции, как это было во время выступления Ильи Эренбурга в Риге, проходившего 30 марта 1921 г. в помещении русской художественной выставки¹.

После вхождения Латвии в состав СССР публикация произведений М. Цветаевой, а также материалов, связанных с её жизнью и творчеством, оказывается невозможной. Эпизодически её имя появляется на страницах немецкой русскоязычной газеты «За Родину», издававшейся на оккупированной территории СССР в 1942–1944 гг. и большую часть времени выходившей в Риге. В газете было опубликовано несколько стихотворений М. Цветаевой и большая статья, приуроченная к годовщине её смерти². М. Цветаева в данном издании предстаёт, прежде всего, как трагический поэт, ставший жертвой большевизма.

Латвийские читатели вновь открывают для себя имя русского поэта в середине 1960-х гг., когда в серии *Библиотека поэта* выходит том избранных произведений М. Цветаевой. Знакомство с её поэзией повлияло на формирование таких латышских поэтов-шестидесятников, как Кнут Скуениекс, Визма Белшевица, Ояр Вацietис, Имант Зиедонис, Марис Чаклайс. Получив филологическое и литературное образование в Латвийском университете или в Литературном институте в Москве, они свободно владели русским языком и могли читать поэтические произведения в оригинале. М. Цветаева, наряду с другими поэтами Серебряного века, становится для этого поколения эстетическим ориентиром, символом творческой свободы, вызывает к себе глубоко личное отношение. Например, последнее четверостишие стихотворения *Мой письменный верный стол...* из цикла *Стол* (1933) выполняет функцию лейтмотива в одном из произведений, включённых И. Зиедонисом в первую книгу прозаических миниатюр *Эпифании* (1971). Цветаевские строки становятся основой для построения ассоциативного ряда, определяющего ход размышлений автора и организующего весь текст: они дважды повторяются в начале, а также завершают данную миниатюру, позволяя И. Зиедонису соединить самоанализ с размышлениями о природе творчества:

¹ Об этом сообщала газета «Сегодня» 31 марта 1921 года в небольшой заметке *Доклад Эренбурга*. См.: «Сегодня» 1921, № 71, с. 3.

² См.: «За родину» 1942, № 69, с. 3; № 82, с. 6.

Весь нынешний день я ходил исключительно по граням. Грань – это линия излома или соприкосновения двух плоскостей. Писателю положено весь век свой находиться на грани – на грани письменного своего стола: «Так будь же благословен – лбом, локтем, узлом колен испытанный, – как пила в грудь въевшийся – край стола!» Так сказала, на грани своей пребывая, Марина Цветаева.

Так будь же благословен –
Лбом, локтем, узлом колен

Испытанный, – как пила
В грудь въевшийся – край стола!
(Зиедонис 1977: 19)³.

По мнению автора, именно Марине Цветаевой, «на грани своей пребывая», удалось найти формулу творчества и доказать её своей жизнью. Этой формулой завершается текст эпифании, однако, наряду с образом грани, появляется образ гильотины, актуализирующий тему смерти. Таким образом, М. Цветаева становится воплощением трагической судьбы поэта, предназначение которого – жизнь на грани, выход за пределы существующего мира.

Безусловно, первостепенное значение для освоения творчества М. Цветаевой латышской культурой имеет появление переводов её произведений. Сначала они публикуются в латышской эмигрантской прессе. Например, «*Londonas avīze*» («Лондонская газета») 24 апреля 1964 г. публикует стихотворение *Два дерева хотят друг к другу...* в переводе А. Плеснерса⁴. В начале 1970-х годов переводы цветаевской лирики начинают также печататься в Советской Латвии. Одним из первых М. Цветаеву начинает переводить поэт и публицист Марис Чаклайс. В газете «*Literatūra un māksla*» («Литература и искусство») были опубликованы переводы стихотворений *Откуда такая нежность...* из цикла *Подруга*, *Полюбил богатый – бедную...* и *Думали – человек...* из цикла *Стихи к Блоку*. По его собственному признанию, увлечшись в юности русским авангардом первой трети XX в., М. Чаклайс отдавал предпочтение поэзии М. Цветаевой. Наконец, к девяностолетнему юбилею М. Цветаевой в 1982 г. в рижском издательстве «*Liesma*» вышла книга *Marina Cvetajeva. Lirika*. Это была первая попытка познакомить латышского читателя с поэтическим творчеством Марины Цветаевой. Основой для этого издания послужили *Избранные произведения*

³ Перевод с латышского Ю. Левитанского.

⁴ См.: «*Londonas avīze*» 1964, № 926, с. 8.

М. Цветаевой, вышедшие в серии *Библиотека поэта* в 1965 г. Для выполнения переводов были привлечены такие известные латышские поэты, как Ояр Вацietис, Имант Зиедонис, Имант Аузиньш, Аманда Айзпуриете, Визма Белшевица и другие. Составитель, автор предисловия и большинства переводов – Марис Чаклайс, для которого вопрос о возвращении поэтического наследия М. Цветаевой широкому читателю является принципиальным. Не случайно он вступает в столь не характерную для жанра предисловия полемику:

Когда я слушаю песни Таривердиева или молодых людей, читающих наизусть стихотворения Цветаевой, то больше не могу согласиться с автором предисловия до сих пор наиболее полного издания поэзии Цветаевой 1965 года, что «не следует, конечно, ожидать, что сильная, но сложная поэзия Марины Цветаевой станет всеобщим достоянием». Поэзия Марины Цветаевой пережила своё возвращение – новыми книгами и публикациями, своим мощным влиянием на русскую поэзию шестидесятых и семидесятых годов, появляющимися песнями, своим участием в духовном бытии русского народа она стала «всеобщим достоянием» (Cvetajeva 1982: 14)⁵.

К сожалению, приходится отметить ряд существенных недостатков данного издания, среди которых отсутствие комментария к текстам, неточности в составе циклов и их произвольное сокращение. Кроме того, стихотворения, образующие один цикл, иногда переводились разными переводчиками, что, безусловно, препятствовало сохранению образного и стилистического единства. Также имеются явные ошибки. В сборник включено стихотворение *Библейский мотив* в переводе Яниса Сирмбардиса (Cvetajeva 1982: 180–181), впервые опубликованное в книге *Русская советская поэзия*, на что указывает соответствующее примечание к содержанию. Однако *Библейский мотив* не является оригинальным произведением М. Цветаевой. Автор данного стихотворения – известный еврейский поэт Ицхок Лейбуш Перец. Известно, что наряду с другими произведениями еврейской поэзии, оно было переведено М. Цветаевой весной 1941 г. по заказу редакции журнала «Дружба народов». Несмотря на перечисленные недостатки, следует признать важность данного издания, до сих пор остающегося единственным сборником лирики М. Цветаевой на латышском языке. В дальнейшем её произведения лишь изредка появляются в периодике. Как правило, эти публикации приурочены к юбилейным датам со дня рождения или смерти русского поэта, или, наряду с другими переводами, включаются латышскими поэтами в сборники собственных произведений.

⁵ Здесь и далее перевод с латышского языка выполнен мной – Т. Б.

В большинстве случаев переводчикам удалось сохранить стиховую форму исходного текста – соотношение длинных и коротких строк, разделение на строфы, систему рифмовки, ритмический рисунок стихотворения. Различия в просодической системе русского и латышского языков значительно усложняют работу над переводом лирики М. Цветаевой, однако иногда латышским поэтам удаётся добиться практически полного соответствия оригиналу, как, например, Визме Белшевице в переводе стихотворения *Психея* (Cvetajeva 1982: 73). Точно переданный ритм, аллитерации и общее настроение позволяют читателю забыть, что это перевод.

Близость к оригиналу присуща также переводам Ояра Вацietиса. Для собственного творчества этого поэта, во многом определившего развитие латышской поэзии второй половины XX в., характерно внимание к акустическому образу слова, поэтому он нередко отказывается от буквального перевода, чтобы раскрыть построенный «на созвучьях мир» поэзии М. Цветаевой. Фоносемантическое сходство компенсирует лексические расхождения. В стихотворении *Мой путь не лежит мимо дому – твоего...* полностью изменена предпоследняя строка: «хоромы – как сноп соломы – ничего!» переведена как «kupoli – kā sausi rūpoli! – švirkt! – putekli!» («купола как сухие вербные серёжки – в пыль») (Cvetajeva 1982: 75). Это позволяет переводчику не только передать внутреннюю рифму, но также созданный М. Цветаевой образ. Несмотря на замену сравнения, сохраняется семантический признак «рассыпаться, разлететься в стороны», который усилен за счёт включения в текст перевода звукоподражания «švirkt», которое используется в латышском языке, чтобы воспроизвести шум вспорхнувших птиц. Столь же бережно О. Вацietис относится к авторской пунктуации: он либо полностью сохраняет её, либо изменяет в соответствии с синтаксисом текста перевода, учитывая особенности цветаевской поэтики. В четвёртой строке того же стихотворения появляется отсутствующее в оригинале тире, отделяющее союз в конце строки. Пунктуационное выделение союза в сильной позиции конца строки, а также межстрочного или межстрофного переноса встречается в произведениях М. Цветаевой (например, в стихотворении *Окно*), поэтому внесённое переводчиком изменение представляется оправданным.

При переводе стихотворения *Как правая и левая рука...* О. Вацietис стремился сохранить стиховую форму исходного текста (Cvetajeva 1982: 59). В первых двустопных расхождения с оригиналом практически отсутствуют, однако в заключительных строках имеются трансформации, которые не ведут к изменению концептуальной информации, но влияют на соотношение образов и на структуру предложения. У М. Цветаевой раздельность любящих выражена и лексически, и синтаксически. О. Вацietис

использует присоединительные конструкции, поэтому он отказывается от использования тире, но мотивированно вводит их в начале стихотворения, тем самым сохраняя существенную особенность идиостиля переводимого поэта. Вместе с тем перевод О. Вацietиса столь органично вошёл в латышскую культуру, что стал основой для создания вокальной композиции известного композитора Иманта Калныньша и массовым слушателем уже воспринимается как оригинальный текст.

К произведениям М. Цветаевой неоднократно обращалась известная латышская переводчица и поэтесса Аманла Айзпуриете. Примечательно, что она включает в книгу дневниковой прозы *Šonakt biju zaļš putns* (*Сегодня ночью я была зелёной птицей*), вышедшую в 2011 г., переводы, выполненные и опубликованные задолго до этого, и сопровождает их примечаниями. Перевод стихотворения *Знаю, умру на заре...* комментируется следующим образом: «Ещё раз Марина. ... молодость... автору 28 лет, переводчице – 25...» (Aizpuriete 2011: 79). Перевод стихотворения *Никуда не уехали – ты да я...* также сопровождается примечанием: «Последний раз Марина. Это уже не молодость, стихотворение лета 1935 года – незадолго до того, как Цветаева из Европы вернётся в Москву и познает ад тоталитаризма. А переводчице по-прежнему 25» (там же: 80). В этих комментариях выражено не только желание показать читателю своё мастерство переводчика. Обращение по имени указывает также на стремление продолжить диалог с духовно близким поэтом, соотнести события из жизни М. Цветаевой с личным опытом.

Случаи, когда причиной трансформации исходного текста является отсутствие лексического эквивалента в латышском языке, связаны с наличием авторских новообразований, архаизмов, фразеологизмов и лексических единиц, обозначающих те или иные реалии. При передаче новообразований, являющихся одной из характерных особенностей идиостиля М. Цветаевой, используются различные стратегии. Например, в стихотворении *А сугробы поддаются...* О. Вацietис, сохраняя цветаевскую модель, либо даёт перевод, близкий к оригиналу как по смыслу, так и по звучанию («горбуны-горбы-верблюды» – «kuprain-kūkum-kamielkrēsli»), либо создаёт собственный окказионализм («вьюг-твоих-приютство» – «balt-puteņ-pliesien»). Авторские окказионализмы «дребезга», «дрызга», «разлучня» заменены деепричастными формами «čirkstot», «šķirot», «drūpot», объединёнными, как и у Цветаевой, семантикой разрушение, уничтожения (Cvetajeva 1982: 95–97).

Однако чаще всего переводчики опускают слово, отсутствующее в латышском языке, стремясь при этом воспроизвести формальные особенности оригинала. Так, при переводе стихотворения *Настанет день печальный говорят...* из цикла *Стихи о Москве* А. Айзпуриете удалось сохранить

парную систему рифмовки, метрическую схему (пятистопный ямб), морфемные и лексические повторы, однако последняя строка оригинала существенно трансформирована и слово «болярыня» опущено. В результате меняется способ именования лирического «я»: в переводе «Марина» воспринимается как автономинация, тогда как в оригинале заключительная строка может быть интерпретирована как чужое слово – голос из толпы, идущей за гробом «новопреставленной болярыни Марины» (там же: 26–27).

Иногда переводчик пытается заменить отсутствующее в латышском языке слово, но не всегда такая замена оказывается равноценной. Например, в латышском языке нет эквивалента слову «лик», которое в вышеупомянутом стихотворении *Настанет день печальный говорят...* используется как контекстуальный антоним слова «лицо», при этом звуковое сходство лишь подчёркивает различие. А. Айзпуриете, следуя цветаевской поэтике, также подбирает созвучные лексемы («sauc waibstiem» – «vaigs»), но при этом утрачиваются значимые семантические особенности исходного текста: у М. Цветаевой смерть предстаёт как обретение истинной, скрытой при жизни сущности, в переводе – смерть – освобождение от чуждого земного мира. Приём замены слова, не имеющего лексического соответствия в латышском языке, использован А. Айзпуриете также при переводе стихотворения *Какой-нибудь предок мой был скрипач...* (там же: 21–22). Вместо слова «лихой» она использует «neprātīgs» («неразумный», «безрассудный»), что представляется не совсем удачным, так как не позволяет точно передать семантику данного слова, совмещающего отрицательные и положительные коннотации, что играет важную роль в раскрытии авторской интенции.

В переводе стихотворения *Над городом, отвергнутым Петром...* из цикла *Стихи о Москве* Агрис Пилсумс пытается найти эквивалентную замену фразеологизму «сорок сороков» («И целых сорок сороков церквей») – («Un skaņu simti, baznīcas ko lēj»). В результате сохраняется семантический признак большого количества («и сотни звуков, которые льют церкви»), ритмический рисунок и звучание стиха, но сам образ «сорок сороков церквей», являющийся устойчивым репрезентантом концепта «Москва» как в русской языковой картине мира, так и в поэтическом идеолекте М. Цветаевой, к сожалению, утрачен (там же: 27).

При переводе трансформациям могут подвергаться как отдельные образы, так и семантическая структура оригинала. Наибольшее число отступлений связано с переводом метафорических единиц. Причиной преобразования метафоры может стать грамматическое несоответствие между элементами метафоры в исходном и переводящем языках. Например, в латышском языке слово «bērzs» («берёза») относится к мужскому

роду, поэтому в переводе стихотворения *Когда обидой опилась...* сравнение «берёзы – девственницы» заменено сравнением «bērzs, puisīt bālo» («берёза, мальчик бледный») (там же: 104–105). В результате образ утрачивает столь значимый в контексте не только данного стихотворения, но и всего цикла «Деревья» семантический признак нетронутости, чистоты. Ограничение, накладываемое грамматической системой латышского языка, не позволило О. Вацietису также сохранить сравнение «вяз – яростный Авессалом», актуализирующее мотив бунта против реальности. Так как в латышском языке слово «goba», в отличие от русского «вяз», относится к женскому роду, О. Вацietис вводит сравнение «goba, meit jukušā» («вяз, дочь безумная»), что, безусловно, приводит к утрате значимых компонентов концептуальной информации. Очевидно, что для переводчика важно было вписать стихотворение М. Цветаевой в привычный для латышского читателя круг культурных ассоциаций.

Иногда стремление сделать цветаевский текст более понятным читателю приводит к существенным отступлениям от оригинала. Так, при переводе стихотворения *Сон Разина* из цикла *Стенька Разин* Янис Бутузовс использует отсутствующие в подлиннике лексические единицы, отсылающие к латышской мифологии и обозначающие связанные с латышской культурой реалии – «lietuvēns» и «sakta» (там же: 48–49). «Lietuvēns» или «лиетуонис» – существо из латышской мифологии, олицетворение кошмара и удушья в виде злого духа, насылающего кошмары по ночам на людей и домашних животных. Это душа умершего насильственной смертью человека, в том числе утопленника, которой суждено скитаться до тех пор, пока не настанет срок естественной смерти. Я. Бутузовс использует данное слово при переводе строк, в которых описывается ужас, испытываемый Разиным, когда он видит во сне утонувшую по его вине княжну («Сдавило дыханье аж – Стекланный, в груди, осколок» – Aizžņaudza elpu, kā lietuvēns Kā stikla drumsļa griež dziļi»). Как видим, сравнение «aizžņaudza elpu, kā lietuvēns» не имеет соответствия в оригинале, но такое отступление всё же не противоречит его содержанию и ближайшему контексту. К сожалению, этого нельзя сказать о других дополнениях, внесённых переводчиком. В третьей строфе перевода лицо явившейся Разину во сне «персияночки» сравнивается с «черноглазой забытой сактой» («Aizmirsta melnacu sakta»). Появление данного образа эстетически не мотивировано, переводчик не передаёт формальные особенности оригинала. В заключительном двустипии строка «И звенят-звенят, звенят-венят запястья» переведена как «Un saktiņas zibot zvan, zibot zvan» («И маленькие сакты звенят, сверкая, звенят, сверкая»). Сакта – брошь, скрепляющая и украшающая одежду – является одним из неотъемлемых элементов латышского женского костюма, однако

никак не сочетается с образом персидской княжны, созданным в стихотворении М. Цветаевой.

Несмотря на возникающие трудности, в некоторых случаях переводчикам удаётся создать эквивалентный перевод, несмотря на наличие реалий, не имеющих соответствий в латышской лингвокультуре. При переводе стихотворения *Не отстать тебе! Я острожник...* из цикла Ахматовой, О. Вацietис изменяет текст оригинала, так как слово «подорожная» в латышском языке отсутствует и передать его можно только описательно. О. Вацietис выбирает иную стратегию, так как в данном стихотворении номинативное значение слова «подорожная» вторично, для М. Цветаевой было важно актуализировать внутреннюю форму слова. Третья и четвёртая строка первого четверостишия в переводе существенно отличается от оригинала: «И одна в пустоте порожней Подорожная нам дана» – «Un šajā tukšumā zem vienas pātagas Mums abiēm jābrauc rājūgā vienā» («И в этой пустоте под одним кнутом нам обеим нужно ехать в одной повозке»). Однако именно благодаря этой трансформации, О. Вацietису удалось не только сохранить доминантный мотив трагической судьбы поэта, но также приблизить звучание перевода к подлиннику (там же: 39).

Практически полной эквивалентности оригиналу сумел достичь известный поэт Я. Рокпелнис в переводе стихотворения *Над синевую подмосковных рощ...* (там же: 28). Им переданы не только формальные особенности оригинала, но и всесторонне раскрыт ключевой образ калужской дороги. Я. Рокпелнис сохраняет оба эпитета, важных для создания данного образа – «старая» («sens» и «песенная» («dziesmots»)). Таким образом, переводчику удаётся сохранить значимые для восприятия текста ассоциации, в том числе отсылку к русской народной песне *По старой Калужской дороге на сорок девятой версте...*, и в полной мере раскрыть латышскому читателю своеобразие поэтического мира М. Цветаевой.

Проведённый анализ показывает, что более художественный, тонкий и бережный подход представлен в тех случаях, когда переводчики выступали, прежде всего, как поэты, ведущие творческий диалог с оригиналом. Это позволило выполнить эквивалентный перевод и целостно представить поэзию М. Цветаевой латышскому читателю. Говоря о современной ситуации, к сожалению, приходится констатировать, что, несмотря на появляющееся время от времени в латышской периодике публикации, значительная часть творческого наследия М. Цветаевой ещё не переведена. Это не только делает творчество М. Цветаевой недоступным для восприятия молодым поколением, большая часть которого либо не владеет русским языком, либо знает его не настолько хорошо, чтобы знакомиться с поэтическими текстами на языке оригинала. Отсутствие традиции перевода препятствует также

научному изучению творчества поэта. Правда, есть основания полагать, что ситуация меняется к лучшему: за последние три года в Латвии были изданы переводы двух выдающихся поэтов Серебряного века – Николая Гумилёва и Михаила Кузмина. Хочется верить, что и для новых переводов произведений М. Цветаевой «настанет свой черёд».

Библиография

Зиедонис, И., *Эпифании*, перевод с латышского Ю. Левитанского, Советский писатель, Москва 1977, с. 19.

Aizpuriete, A., *Šonakt biju zaļš putns: (no dienasgrāmatas portālā „Draugiem.lv”)*, Pētergailis, Rīga 2011, с. 79–80.

Cvetajeva, M., *Lirika, Liesma*, Rīga 1982, с. 14, 21–22, 26–28, 39, 48–49, 59, 73, 75, 95–97, 104–105, 180–181.

Čaklais, M., *Laiks iegravē sejas: uzmetumi memoriāriem*, Jāņa Rozes apgāds, Rīga 2000.

Ирина Григорьева



<https://orcid.org/0000-0003-1569-2671>

Лодзинский университет
Филологический факультет
Институт русистики
ул. Поморская, 171/173
91-404 Лодзь
e-mail: iryna.tazbir@gmail.com

ОБ УКРАИНСКИХ ПЕРЕВОДАХ ПОЭЗИИ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

ON UKRAINIAN TRANSLATIONS OF MARINA TSVETAeva'S POETRY

В статье представлены размышления на тему причин сравнительно небольшой репрезентации переводов поэзии Марины Цветаевой на украинский язык. Рассмотрены примеры удачных и неудачных украиноязычных переводов одного из самых трудных для переводчиков стихотворений *Неподражаемо лжет жизнь*. Выполнен их сравнительный анализ.

Ключевые слова: Марина Цветаева, поэзия, перевод, критическая рецепция.

The article reflects on the reasons for the relatively small representation of Marina Tsvetaeva's poetry in Ukrainian context. The examples of successful and unsuccessful translations of one of the most difficult poems (in Russian *Niepodrazhaemo lzhot zhyzn*) are shown and their comparative analysis is performed.

Keywords: Marina Tsvetaeva, poetry, translation, critical reception.

Говоря об украинских переводах поэзии Цветаевой, следует отметить, что очень долгое время творчество Цветаевой не существовало в украинском литературном пространстве. О причинах неизвестности Цветаевой украинскому читателю пишет Наталья Грицак в исследовании, посвященном украинской рецепции творчества поэтессы:

Вероятно, этот факт можно аргументировать несколькими причинами. На наш взгляд, главная причина заключалась в социально-политическом аспекте. Во-первых, до периода независимой и самостоятельной Украины, когда она входила в состав Советского Союза, литературные запреты и табу были общие. Говоря об определенном временном отрезке забвения творчества М. Цветаевой в СССР, мы автоматически переносим это забвение и на территорию Украины. Во-вторых, украинский читатель после обретения независимости получил возможность ознакомиться с той национальной литературой,

которая тоже была запрещена. Следующим шагом стало изучение и исследование не только творчества украинских писателей, но и творческого наследия зарубежных писателей, к которым относим и Марину Цветаеву (Грицак 2006: 165).

Таким образом, в последние десятилетия отмечаем растущую заинтересованность в читательских и научных кругах творчеством поэтессы. Это свидетельствует об актуальности творчества Цветаевой и открывает перед украинскими читателями возможность творческой интерпретации стихотворений. Кроме того, появление цветаевских стихотворений в украинском поэтическом пространстве благотворно для раскрытия поэтического потенциала украинского языка, который долгое время был незаслуженно обделен вниманием переводчиков, ведь считалось, что украинцы по умолчанию могут читать произведения на русском языке. Следует отметить, что, несмотря на значительно облегченное знакомство украинских читателей с творчеством Цветаевой, многие ее стихотворения еще не переведены на украинский язык. Это открывает значительные возможности для переводчиков, которые находятся в несравненно более выгодном положении, чем, например, их англоязычные коллеги: украинский и русский структурально намного ближе, что позволяет максимально точно передать дух оригинального стихотворения в переводе.

И все-таки, долгое время украинские переводы были представлены единичными стихотворениями. Отметим, что первым украиноязычным переводчиком поэзии Цветаевой считается известный украинский поэт Павел Тычина, который познакомился с поэтессой во Франции, а также знал многое о ее жизни от поэтов-современников. Свои переводы он опубликовал вместе со своей поэмой *Зустріч з Мариною* в 1967 г. Однако он был сильно ограничен в своей деятельности из-за негативного отношения к Цветаевой со стороны властей СССР.

Несмотря на то, что в настоящее время отношение к творчеству Цветаевой значительно изменилось в лучшую сторону, следует отметить, что большинство ее произведений до сих пор не переведены на украинский язык. Отдельные переводы встречаются у Романа Скибы, Натальи Тучинской, Мирона Борецкого, Елены Белозерской. Настоящим прогрессом в украиноязычном переводческом пространстве является появление в 2002 г. сборника Валерии Богуславской *Марина Цветаєва. Вибране. Вірші. Поеми. Драма*, который получил высокую оценку читателей и литературных критиков, поскольку переводы в нем отличаются соблюдением поэтического стиля Цветаевой. Безусловно, появление сборника является значительным прогрессом в ознакомлении читателей с украиноязычными переводами, однако все еще остается немало стихотворений Цветаевой, которые ждут своего переводчика на украинский язык.

Несмотря на небольшое количество украиноязычных переводов, те, которые доступны читателю, в основном отличаются высокой точностью и литературным мастерством. Среди украиноязычных переводов следует обратить внимание на перевод стихотворения *Неподражаемо лжет жизнь* авторства Василия Стуса, который будет рассмотрен далее. Кроме самого стихотворения, интересен сам факт того, что Стус взялся за перевод поэзии Цветаевой, поскольку известно, что украинский поэт крайне избирательно подходил к переводу стихотворений, переводя лишь те, которые поразили его своим мастерством либо были близки по духу.

Что касается самого полного на данный момент собрания украинских переводов авторства Богуславской, ее сборник получил очень высокую оценку читателей и исследователей, о чем свидетельствуют слова упоминаемой уже Грицак:

Характерна прикмета збірки – легкість читання. В. Богуславська талановито і майстерно знайшла «золоту середину», оскільки її переклади не «українізовані» і не «русифіковані». Кожен вірш вражає майстерністю відтворення звукової організації, його інструментування, емоційного настрою, специфіки художньої форми, особливостей цвєтаєвського синтаксису. [...] Ще однією характерною особливістю усіх перекладів В. Богуславської вважаємо відсутність «страху» щодо трансформації деяких цвєтаєвських образів. У випадку неможливості знаходження адекватної лексики у словниковому запасі української мови пропонувалися доречні заміни. Наприклад, *безмолвен рот его, углами вниз – заціпенілі болісно вуста, он тонок первой тонкостью ветвей – гінький він – ніби віти між вітрів*. Багато перекладів В. Богуславської побудовані за принципом виділення у тексті першотвору образу, який є головним носієм смислової та емоційної наповненості у всьому рядку. Приміром, рядок *не самозванка – я пришла домой* перекладено як *не самозванка – господиня я* (Грицак 2006: 170).

Кроме вышеупомянутых, украинский читатель имеет возможность познакомиться с менее известными переводами стихотворений Цветаевой, которые размещены в интернете. Среди авторов фигурируют имена Ольги Кирилловой, Марты Тарнавской, Натальи Тучинской, Романа Скибы, Евгении Чуприной. Тот факт, что украиноязычным переводам поэзии Цветаевой посвящен отдельный сайт, говорит об актуальности творчества поэтессы для украинского читателя.

Очень интересным примером перевода творчества Цветаевой на украинский язык является стихотворение *Неподражаемо лжет жизнь*. Этому стихотворению и его переводу на украинский язык авторства знаменитого украинского поэта Василия Стуса посвящена отдельная научная статья Натальи Грицак *Василь Стус як перекладач поезії Марини Цвєтаєвої*, что является свидетельством особенного статуса как оригинала, так и перевода. Однако

интересным представляется не только рассмотреть данный перевод самостоятельно, но и сравнить его с другим, авторства современной украинской писательницы Натальи Горишной. Итак, оригинал стихотворения выглядит следующим образом:

Неподражаемо лжет жизнь:
 Сверх ожидания, сверх лжи...
 Но по дрожанию всех жил
 Можешь узнать: жизнь!
 Словно во ржи лежишь: звон, синь...
 (Что ж, что во лжи лежишь!) – жар, вал
 Бормот – сквозь жимолость – ста жил...
 Радуйся же! – Звал!
 И не кори меня, друг, столь
 Заворожимы у нас, тел,
 Души – что вот уже: лбом в сон.
 Ибо – зачем пел?
 В белую книгу твоих тишизн,
 В дикую глину твоих «да» –
 Тихо склоняю облом лба:
 Ибо ладонь – жизнь.

Неподражаемо лжет жизнь, (Цветаева 1922 онлайн).

Данное стихотворение характеризуется неординарным синтаксисом. Часто опущены основные члены предложения: подлежащее либо сказуемое. Кроме того, наблюдаем нетрадиционное использование пунктуации – многочисленные тире, скобки, многоточие, восклицательные знаки – в тех местах, где грамматически в их наличии нет необходимости. Все это важно отобразить в переводе, чтобы передать авторскую манеру Цветаевой.

Рассмотрим перевод авторства Стуса:

Ну й химерує лжа життєва!
 Правду мурує? З брехонь? – Овва!
 Жили вузлами в'яжи – це й є
 Справжнє життя твоє.
 Ніби в житі лежиш: дзвін, плін.
 Все, небожителю, геть все – лжа!
 Вже і за жимолостю – сто жал
 – Тим і радій! – Жаль.
 Не жур мене, друже, і не кори
 нам зачаровано душ став.

Отже, чоло в сон занури,
бо ж – нащо співав?
До білої книги твого німоття,
до глини воль твоїх спроквола.
покірно схиляю улам чола,
бо ж долоня – життя.

Ну й химерує лжа життєва, (пер. Стус 1992: 43).

Можно утверждать, что украинский поэт в полной мере отдавал должное сложности поэзии Цветаевой. Известно, что Стус редко брался за перевод стихотворений других поэтов, тщательно отбирая те, которые перекликаются с его собственным мировоззрением (Борецький 1998: 99). Определяя для себя доминанту перевода, поэт отмечает отсутствие традиционного смысла в стихотворении и приходит к выводу, что самое главное – передать игру звуков:

Треба спочатку установити, що перекладати (у Цветаєвої: Неподражаємо жет жизнь, сверх ожидания, сверх лжи, но по дрожанию всех жил можешь узнать: жизнь!) чи зміст. Але у цьому вірші змісту, сказати б, нема. Тобто замість словесного змісту є зміст звуковий, зміст інтонації (як завжди – скаженої, шаленої у Марини). Во ржи – во лжи – жимолость – не жури, заморожи. Ось це й треба перекладати – ланцюг звуків. (Зберігши грацію вірша) (Стріха 2006: 295–296).

Именно необходимостью отобразить музыку стиха обусловлены изменения в тональности и метрической системе оригинала. Однако Стус сохранил мужскую рифму оригинала, благодаря чему звучание перевода становится гармоничным. На фонетическом уровне сохранен прием аллитерации звуков «ж», «з», «р», «в». Вот некоторые примеры:

У Цветаевой:

Словно **во ржи** лежишь: звон, синь...
(Что **ж**, что во **лжи** лежишь!) – **жар, вал**
Бормот – сквозь **жимолость** – ста **жил**...
Радуйся же! – **Звал**!

У Стуса:

Ніби **в житі** лежиш: дзвін, плин.
Все, небожителю, геть **все** – **лжа**!
Вже і за **жимолостью** – сто **жал**
– Тим і радій! – **Жаль**.

На наш взгляд, украинский поэт справился с задачей передачи особенностей оригинала, при этом адаптировав тем самым стихотворение Цветаевой для украиноязычного читателя и добавив узнаваемых черт собственного поэтического стиля.

Кроме того, следует отметить точную передачу Стусом цветаевских поэтических мотивов и образов. Например, *неподражаемо лжет жизнь – химерує лжа життєва; по дрожанию ста жил – жили вузлами в'яжи; можешь узнать: жизнь – це й є справжнє життя твоє; словно во ржи лежишь: звон, синь... – ніби в житі лежиш: дзвін, плин; бормот – сквозь жимолость – ста жил...* – *вже і за жимолостю – сто жал.*

Сравним две строфы в оригинале и переводе:

У Цветаевой:

И не кори меня, друг, столь
Заворожимы у нас, тел,
Души – что вот уже: лбом в сон.
Ибо – зачем пел?

У Стуса:

Не жур мене, друже, і не кори
нам зачаровано душ став.
Отже, чоло в сон занури,
бо ж – нащо співав?

По нашему мнению, благозвучный эффект достигнут благодаря тому, что переводчик не стремился к дословному переводу, предлагая взамен оригинальные решения, которые найдут отклик у украинского читателя и органично вписываются в украинский язык, сохраняя при этом оригинальность поэтических образов.

Как мы уже упомянули, существует еще один перевод данного стихотворения на украинский язык авторства современной украинской писательницы Натальи Горишной:

Життя обдурює усіх,
Все впереміш – і сміх, і гріх,
Тут правда й лжа – усе без меж,
Тремтить душа, отож – живеш!

Лежиш в житах: ув очі – синь...
Лежиш в брехні? – Підводься, скинь!

Крізь колючки – натуга жил,
Радій, що звуть, радій, що жив!

Не дорікай лише мені,
Не в чарах сплутані – в брехні.
Чолом проб'ю закляття снів,
Повірю в спів.

У тиші згод, в жару відмов,
Як в глині, загрузаю знов –
Беру з ковша твоїх долонь
Життя вогонь.

Життя обдурює всіх, (пер. Горишна 2007, онлайн).

На наш взгляд, данный перевод является более понятным читателю, поскольку более полно излагает мысли, носящие прерывистый характер у Цветаевой. Можно сказать, что перевод Горишной окончательно оформляет насыщенное внезапно обрывающимися предложениями стихотворение Цветаевой. Безусловно, возможна дискуссия, не является ли этот перевод примером нейтрализации авторской манеры. Но в случае этого перевода имели место лишь незначительные дополнения, которые не влияют кардинальным образом на общее впечатление от стихотворения. Перевод же Стуса, обладая несомненными литературными достоинствами, концентрируется на форме, поскольку именно форму Стус посчитал доминантой перевода, и носит сильный оттенок творчества самого поэта. Мы не утверждаем, что из-за этого перевод становится хуже, просто он более специфичен. Во втором примере переводчик стремилась максимально приблизиться к стилю самой Цветаевой, и на наш взгляд, эту попытку можно назвать удачной. Таким образом, можно сделать вывод, что там, где Стус, не увидев фактического смысла, сделал доминантой перевода форму, Горишная пыталась показать его читателю, добывая его на поверхность из цветаевских строк. Резюмируя, мы считаем, что если читатель хочет ознакомиться непосредственно со стилем Цветаевой и понять смысл стихотворения, то ему следует остановиться на переводе Горишной. Если же он ищет неординарных решений переводчика или заинтересован тем, как стихотворение русской поэтессы может быть органично вписано в контекст украинской литературы, он, несомненно, оценит авторский перевод Стуса, который выступил в данном случае как соавтор Цветаевой.

К сожалению, часто переводчики на близкородственные языки следуют за мнимой легкостью и совершают ошибки, которые полностью нивелируют красоту поэтического произведения при переводе. Примером такого

неудачного перевода можно считать перевод, выполненный и опубликованный в интернете Валерием Яковчуком:

Незрівнянно бреше життя:
Зверх сподівань, понад брехню...
Та по струсах в жилах вогню
Можеш знать: життя!

Наче в житі лежиш: дзвін, синь...
(Що ж, що в брехні лежиш!) – жар, плав,
Белькіт – кризь жимолость – ста жил...
Радій же! – Гукав!

Не дорікай, мене, друг, так
Очаровувані в нас, тіл,
Душі – що ось вже: лобом в сон.
Бо – для чого спів?

В тишин твоїх книгу буття,
У дику глину твоїх «так» –
Тихо схиляю лоба шмат:
Долоня ж – життя.

Незрівнянно бреше життя, (пер. Яковчук 2012, онлайн).

В данном случае заметно, что переводчик старался максимально точно передать смысл и форму стихотворения Цветаевой, однако совершенно не учел особенностей украинского языка. В результате мы можем наблюдать русифицированные окончания, неправильные ударения и нестройно звучащие фразы. Переводчикам следует помнить, что перевести стихотворение – не означает скопировать те же самые образы с помощью слов из другого языка, не означает передать отдельные особенности стихосложения. Важно создать целостную, гармоничную поэтическую структуру, в которой все компоненты взаимодействуют между собой подобно тому, как это происходит в первоисточнике.


Что же касается научных исследований украинской рецепции творчества Цветаевой, единственным крупным исследованием является многократно упомянутая нами диссертация Грицак, в которой она исследует многоаспектность данного явления в России и Украине. Несомненно, в Украине перед учеными-цветаеводами стоит еще много проблем, требующих внимания и систематизации перспективным изучить именно с позиции украинского литературного пространства. У нас есть все основания ожидать развития исследования творчества Цветаевой, поскольку на современном этапе

развития цветаеведения в Украине появляется также много сценических интерпретаций литературных произведений и биографий Цветаевой, что свидетельствует о неослабевающем интересе украинских деятелей искусства к творчеству поэтессы. Таким образом, несмотря на крайне неблагоприятные экстралингвистические факторы в прошлом, произведения Цветаевой прочно вошли в культурное сознание украинского народа.

Бібліографія

- Борецький, М.І., *Василь Стус як перекладач вірша Марини Цветаєвої „Неподражаемо лжет жизнь”*, [в:] *Творчість Марини Цветаєвої в контексті культури Срібного віку: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 105-річчю від дня народження М. Цветаєвої*, Дрогобич 1998, с. 99–107.
- Грицак, Н., *Василь Стус як перекладач поезії Марини Цветаєвої*, «Наукові записки. Літературознавство» 2006, вип. 41, с. 285–292.
- Грицак, Н., *Рецепція творчості Марини Цветаєвої в Україні (на зламі к. ХХ – п. ХХІ ст.)*, «Питання літературознавства» 2006, вип. 71, с. 164–173.
- Стріха, М., *Український художній переклад: між літературою і націєтворенням*, Факт – Наш час, Київ 2006.
- Цветаева, М., *Неподражаемо лжет жизнь*, Інтернет-бібліотека Алексея Комарова, <https://ilibrary.ru/text/2964/p.1/> (доступ: 29.11.2019).
- Цветаева, М., *Життя обдурює всіх*, переклад Горішна, Н., Наталія Володимирівна Горішна. Сайт письменниці, <http://www.gorishna.narod.ru/index.html> (доступ: 29.11.2019).
- Цветаева, М., *Незрівнянно бреше життя*, переклад Яковчук, В., *Поетичні переклади*, <http://www.poetryclub.com.ua/printpoem.php?id=383343> (доступ: 29.11.2019).
- Цветаева, М., *Ну й химерує лжа життєва*, переклад Стус, В., [в:] *Золотокоса красуня: Вірші, Слово і час*, Київ 1992.

Анна Беднарчик

 <https://orcid.org/0000-0003-2761-8647>

Лодзинский университет
Филологический факультет
Институт русистики
Кафедра перевода и дидактики
ул. Поморска, 171/173
90-226 Лодзь
e-mail: anbednar@o2.pl

**ПРИТЯЖЕНИЕ ПЕРВОИСТОЧНИКА, ИЛИ
РАССУЖДЕНИЯ О ТОМ, КАК ИЗМЕНИТЬ
ТЕКСТ, НЕ ИЗМЕНЯЯ ЕГО АВТОРУ
(НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРЯНИНСКОГО
NOCTURNE)**

**ATTRACTION OF THE ORIGIN,
OR REFLECTIONS ON HOW TO CHANGE
THE TEXT WITHOUT CHEAT ON THE AUTHOR
(ON THE EXAMPLE OF SEVERYANIN'S
NOCTURNE)**

В статье рассмотрены два перевода стихотворения Игоря Северянина *Nocturne*, выполненные автором настоящих рассуждений. Первый из них модифицирует структуру подлинника, в свою очередь, второй – сохраняет формальное построение исходного текста. Анализ польских вариантов стихотворения доказал, что независимо от изменения формального пласта текста, перевод может воспроизводить семантику, стилистику и характер подлинника, что позволяет также указать читателю перевода его художественную ценность. С другой стороны, сохранение подлинной формальной структуры текста может привести к потере характера оригинала.

Ключевые слова: Северянин, *Nocturne*, перевод, художественность, рифма.

The article discusses two translations of Igor Severyanin's poem *Nocturne* made by the author of this paper. The first one is a translation that interferes with the structure of the original, while the second one preserves the formal structure of the original text. The analysis of Polish variants of the poem has shown that regardless of the formal change made, the translation can preserve the semantics, style and character of the original, which also allows the reader to convey its artistic

value to the translation. On the other hand, the preservation of the original form of the poem may lead to the loss of the artistic character of the original.

Keywords: Severyanin, *Nocturne*, translation, artistry, rhyme.

1. Пару слов про Северянина в Польше

Писать, что Северянин известный поэт нет смысла, особенно если говорить о России, где, несмотря на некоторые «послеоктябрьские» препятствия, «Король поэтов» несомненно известен. Однако, другое дело Польша, где его знали и уважали как эгофутуриста, прежде всего в начале 20-го столетия, в период до Второй мировой войны. Это было связано и с новаторскими движениями среди польских поэтов, довольно часто находящихся под влиянием русских футуристических школ и направлений, о чем писали, например, Анатоль Стерн (Stern 1964), или Гжегож Газда (Gazda 1974), а совсем недавно о некотором влиянии на польских авангардных поэтов замечала Беата Снециковска (Śniecikowska 2008). В свою очередь о влиянии, оказанном на них самим Северянином, писал, например, Эдвард Бальцежан (Balcerzan 1972), который в другом своем тексте отмечал: «В *Сапоге в петлице* Ясенского замечается ряд „островков” затаенного перевода из И. Северянина» (Balcerzan: on-line). Замечания по этому поводу найдем и в статье Ольги Свенцицкой, упоминающей слова других польских поэтов, в том числе Юлиана Тувима, Кароля Ижиковского, Тадеуша Пейпера и других, именно по поводу творческой манеры Бруно Ясенского и его подражания Северянину (Święcicka 2010: on-line). Кстати, и сам Ясенский в стихотворении *Zmęczył mnie język...* (*Меня замучил язык...*) утверждал, что он может писать и как Северянин, и как Маяковский, и как многие другие (Jasieński: on-line), а значит подражать их манере.

В свою очередь, упоминаемый уже Газда, подтверждая влияние, оказанное русским футуризмом между прочим на Тувима, приводил слова из стихотворения Казимежа Вежинского: «А сейчас сядем за рюмкой все вместе (Я), Северянин, Уайтман, Стафф и Тувим» (Gazda: on-line). Таким образом он указывал и на влияние футуризма на Вежинского, и, в какой-то степени, на роль, выполняемую Северяниным. Об подражании Вежинского «королю поэтов» писал также Ижиковский:

Когда я в «Кровях» прочитал перевод нескольких стихотворений Северянина, моя благосклонность к творчеству Вежинского неизбежно ослабела. [...] Я не упрекаю никого в преднамеренном плагиате, однако, плохим показанием является само отсутствие контроля над «влиянием» (Irzykowski: on-line).

Конечно, заинтересованность поляков Северяниным, присутствие известнейших польских поэтов на проводимых им в нашей стране поэзо-концертах, связана и со знанием русского языка поляками. Последнее, особенно в русском захвате, позволяло польской публике читать стихи Северянина непосредственно в оригинале, что, в свою очередь, отвергало опасность исказить его текст в переводе.

И здесь следует остановиться именно на проблеме переводов, которых в Польше не так уж много, если учитывать влияние русского эгофутуриста на польских поэтов того времени.

В данном месте стоит также упомянуть, что в начале 20 века стихотворения Северянина переводили на польский и Тувим, и Казимеж Анджей Яворски, и Юзеф Чехович и, вышеупомянутый Ясенский. Однако, довольно часто это были единичные переводы¹.

В свою очередь в период существования ПНР о поэте упоминали значительно реже, по всему правдоподобию по политическим причинам. Свидетельством является антология русской поэзии от 1948 г., в которой не печатались стихи таких известных авторов, как: Семен Надсон, Дмитрий Мережковский, Иван Бунин, Мирра Лохвицкая, Анна Ахматова и, конечно Северянин. Также, почти четверть века спустя, Ежи Литвинов замечал, что о многочисленных футуристах, между прочим о Северянине в первый послевоенный период, в Польше почти не упоминали и их стихотворений почти не печатали (Litwinow 1972: 43–65).

Возвращаясь к Северянину, стоит отметить, что переводы его произведений после Второй мировой войны появились в польской печати только в 1971 г. в *Антологии современной русской поэзии* (Pollak, Mandalian, Woroszyński 1971), но это было всего лишь семь стихотворений в переводах разных авторов (упоминаемого уже Тувима, а также Витольда Домбровского и Земовита Федецкого), а сегодня их можно найти прежде всего на интернет-сайтах. Чаще всего это интересные переложения Лилы Хелены Метрики, которая недавно поместила несколько своих переводов в литературном журнале «Fraza» (Siewierianin 2019: 90–95). Встречаются и единичные попытки перевода, например, два сонета из цикла *Медальоны*, посвящаемые Жеромскому (Siewierianin: on-line) и Реймонту (Siewierianin: on-line), в переводе Яна Орловского. Также автор этих слов напечатала в интернете несколько своих польских вариантов стихотворений этого поэта. Одним из них был,

¹ Напр. Яворски перевел всего лишь *Весенний день*. См.: I. Siewierianin, *Wiosenny dzień*, перевод К.А. Jaworski, «Kamena» 1934, I (9), с. 163, а Тувим *Шампанский полонез*. См.: I. Siewierianin, *Szampański do lilii!*, перевод J. Tuwim, [в:] J. Tuwim, *Juwenilia* 2, ред. T. Januszewski и A. Balakier, Czytelnik, Warszawa 1990, с. 396.

рассматриваемый в настоящей статье, Северянинский *Nocturne*. Некоторые из моих переводов были напечатаны в упоминаемом уже номере журнала «Fraza» (Siewierianin 2019: 87–90).

2. Попытка перевода

Стихотворение, которое я решила перевести, является небольшим лирическим этюдом, состоящим из пяти трехстрочных строф, с рифмами, построенным по схеме *aaa*. К тому же все рифмы в тексте Северянина мужские. Кроме того, в произведении русского поэта замечаются некоторые повторения на уровне лексики, и синтаксиса («Всё – душа», «Всё – мечта, всё – божество»; «Вечной тайны волшебство, Вечной жизни торжество»; «Как мечты моей обман», «Как минувшего роман»), новообразование «лес-мальш», а также, интереснейшие случаи игры слов: «Всё – душа, и ни души», «Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь», «Ни души, и всё – душа!». Следует отметить и фонический пласт произведения, изобилующий шипящими и глухими согласными, что помогает ввести в стихотворение настроение спокойствия и некоторой таинственности, задумчивости. Приведу для примера первую строфу текста, указывая на слова, заключающие в себе именно эти согласные, что позволит осознать звуковой пласт Северянинского произведения, и, заодно, увидеть одну из словесных игр, применяемых в нем поэтом:

Месяц гладит камыши

Сквозь сирени шалаш...

Всё – душа, и ни души.

Все это заставляет переводчика задуматься над стратегией, и, прежде всего, над доминантами перевода, то есть над тем, что он считает должным воссоздать, и что можно в польском варианте пропустить. Следует также ответить на вопрос: что является для переводчика затруднительным, и, следовательно, продумать возможности обойти эти затруднения, которые, отмечу, в данном случае, касаются не столько лексико-семантического пласта текста, сколько его построения. Стоит также заметить, что в стихотворении нет никаких реалий, образующих польско-русские «межкультурные» расхождения, в связи с чем в процессе перевода не предвидится такого рода затруднений.

Итак, наблюдаемые затруднения относятся прежде всего к структуре стихотворения, все строки которого написаны четырехстопным каталектическим хореем с мужскими, причем тройными, рифмами. Затруднения эти касаются и звукового пласта текста, на который, кроме рифм и ритмического

строю, складываются также упомянутые уже сочетания звуков, к тому же многоточия и тире, вводящие в текст паузы и растягивающие его. Кроме того, следует обратить внимание на, характерные для творчества русского эгофутуриста, игру слов и неологические образования.

Желая сохранить специфику данного творчества, следует отобразить все перечисленные элементы исходного текста в его целевом, польском варианте. Прежде всего это касается звукового плана стихотворения, а также типичных для Северянина неологизмов и игры слов. С другой стороны, если воссоздать на польском языке мужскую рифму, может оказаться, что, не изменяя структуре первоисточника, перевод изменяет его художественности, так как по-польски повторяющаяся мужская рифма может звучать как отчеканенная песня шарманщика и уничтожить всю лирику, всю чувствительность текста. Учитывая это, я попыталась создать такой эквиметрический перевод, который заодно близок лексико-семантическому пласту северянинского подлинника, что должно было оправдать, или опровергнуть данный тезис.

Итак, ниже приводится выполненный мной перевод *Nocturne*, который сохраняет структуру русского текста, прежде всего его хореическую структуру и схему мужских рифм:

Nocturne

Месяц гладит камыши
Сквозь сирени шалаша...
Всё – душа, и ни души.

Всё – мечта, всё – божество,
Вечной тайны волшебство,
Вечной жизни торжество.

Лес – как сказочный камыш,
А камыш – как лес-малыш.
Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь.

Колыхается туман –
Как мечты моей обман,
Как минувшего роман...

Как душиста, хороша
Белых яблонь пороша...
Ни души, и всё – душа!

(Северянин: on-line)

Nocturne

Księżyc załśnił pośród traw,
Trzcina szumi tam gdzie staw,
Duszą świat, a duszy brak.

Świat – marzenie, boski dar,
Tajemnicy wiecznej czar,
Triumf życia pośród mar.

Las – baśniowej trzciny mit,
Trzcina – lasy młodych kit.
Cisza – życiem, życie – cyt.

Kłęby chmur kołysze mgła,
Fałsz marzenia mego trwa,
Romans inną nutę gra.

Jabłoń płatki sypie w sad,
Słodko pachnie biały kwiat.
Żywej duszy..., duszą świat!

В данном переводе замечается, конечно, некоторое модифицирование поэтических образов, нехватка новообразования «лес-малыш» и некоторых повторений, однако, с другой стороны, в нем частично воссоздается игра слов, как в случае строк, завершающих первую, третью и пятую строфу текста: «Всё – душа, и ни души» – «Duszą świat, a duszy brak», «Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь» – «Cisza – życiem, życie – cyt», «Ни души, и всё – душа!» – «Żywej duszy..., duszą świat!».

И все-таки, читая данный текст сразу же замечается, что это не столько лирический и немного психологический образ Северянина, сколько, в лучшем случае, пародия подлинного текста, шутка, так как по-польски ее ровный, отекающий стих и повторяющаяся мужская рифма, составленная из одних однослоговых лексем, по большей части существительных (одиннадцать из пятнадцати рифм составляют имена существительные) создают впечатление, именно чего-то шуточного, если не китча, лишенного художественности. И ему не помогает ни воспроизведение структуры, ни семантическая близость тексту оригинала, ни появляющиеся в переводе тире и многоточие. Из польского текста исчезли лирика, недосказанность, задумчивость.

Поэтому я решила перевести *Nocturne* Северянина отказываясь от мужской рифмы и заменив ее женской. Остальные элементы построения стихотворения оставались ненарушенными, что прежде всего обозначает воспроизведение тройной рифмы и хореического метра, а также звуко сочетаний, составляющих лирический характер. Конечно, из-за женской рифмы структура переводного текста немного изменилась, а именно во всех строках образовался полный четырехстопный хорей. Данное построение, благодаря некоторому растягиванию, которому подвергается высказывание, позволяет воспроизвести настроение русского произведения, достигнуть сходный с ним лиризм. Этому служат и выступившие в моем втором переводе тире, многоточия и, прежде всего, сочетания шипящих звуков и повторения звуков, хотя их меньше, чем в русском подлиннике.

Стоит также отметить, что несмотря на стандартное польское написание слова «ноктюрн» – «nokturn», я решила назвать описываемый текст *Nocturne*, оставляя русское название, использующее французский вариант написания данного слова, что соответствует подлиннику, вводя в перевод намек на нечто романтическое.

Кроме того, в польском тексте появились немного архаичные сегодня, но характерные для поэзии серебряного века лексемы. Некоторые из них в каком-то смысле заменяют новообразования, типичные для русского поэта, хотя, отметим, в данном тексте к ним можно отнести всего лишь форму «лес-малыш». Упомянутые мной элементы обозначены в тексте перевода жирным шрифтом:

Nocturne

Księżyc trzciny **opromienia**

Skroś szalasy z bzu i cienia...

Dusza – świat, **ni** duszy nie ma.

Świat – marzenie, boskie dary,

Tajemnicy wiecznej czary,

Triumf życia **wiecznotrwały**.

Las – baśniowych traw zacisze,

Trzcina – młodych lasów nisza.

Cisza – życiem, życie – ciszą.

Mgła kołysze chmur **skłębienia** –

W nich fałszywie brzmią marzenia,

Romans mijają, świat **odmienia**...

Kwiecie roni jabłoń krucha,

Biel i słodycz serce wzrusza...

Żywej duszy..., a świat – dusza!

Самым затруднительным было, с моей точки зрения, сохранить в переводе, наблюдаемую у Северянина игру слов. Имеется в виду, наблюдаемое в третьей строфе, обыгрывание слов «тишь» и «жизнь»: «Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь», а также, замечаемая в последней строке первой строфы игра значениями слова душа: «Всё – душа, и ни души», которая продолжается в пятой строфе: «Ни души, и всё – душа!».

Попытку воссоздать игру слов я предприняла и в первом переводном варианте, где, как уже отмечалось, на месте «Всё – душа, и ни души» появилось польское «Duszą świat, a duszy brak». Во втором варианте данные слова заменяются высказыванием: «Dusza – świat, ni duszy nie ma». В свою очередь на месте завершающего стихотворение эмоционального выкрика: «Ни души, и всё – душа!» в первом варианте наблюдается соответствие: «Żywej duszy..., duszą świat!», а в окончательном: «Żywej duszy..., a świat – dusza!». Первая игра слов состоит в использовании синонимических значений русского слова «душа», обозначающего и душу (польское «dusza»), и человека. В первой попытке перевести текст я решила построить игру слов на антонимическом *быть душой чего-либо* (в данном случае мир назван душой) и отсутствии души. Завершающая весь текст игра слов, опирается на антонимическое «Ни души», а значит *нет ни одного человека* и «всё – душа», таким образом все является душой. По-польски нельзя в полной

мере использовать данную игру, так как употребление слова «*dusza*» в значении человек можно наблюдать всего лишь в устаревшем фразеологическом обороте: «*nie ma żywego ducha (żywej duszy)*», то есть никого нет. Кстати, данная возможность была использована в обеих версиях проделанного нами перевода. Следует также заметить, что во втором варианте я пыталась сильнее связать друг с другом вышеуказанные игры слов. С одной стороны, в нем появились слова, отмечающие отсутствие души в мире, который сам по себе является душой, где выражение «*ni duszy*» можно интерпретировать в контексте человека – нет ни одной души. С другой стороны, мною было использовано приводимое уже выражение «*Żywej duszy*», то есть никого нет, в противовес словам «*a świat – dusza*» – мир является душой. Если в случае первой попытки перевода акцент был сделан на воспроизведение мужской рифмы, что привело к некоторым потерям в области художественности текста, то во втором варианте я стремилась сохранить художественность произведения, в том числе подчеркнуть прочную связь между первой и последней игрой слов, как будто обрамляющих весь текст.

Также третья игра слов передается в обоих польских вариантах. Однако здесь в оригинале наблюдаются два синонимичных сравнения тишины (тишь) и жизни: «Тишь – как жизнь, и жизнь – как тишь», а в переводах вместо сравнения появились определения: «*Cisza – życiem, życie – cyt*» и «*Cisza – życiem, życie – ciszą*», к тому же были использованы типичные для Северянина, и в довольно большом количестве выступающие также в рассматриваемом стихотворении тире. В первой попытке перевода стоит еще обратить внимание на восклицание «*cyt*», повелевающее сохранить тишину. Такой выбор был подиктован стремлением сохранить мужскую рифму. В окончательном варианте перевода, как и в подлиннике, использовались одни имена существительные.

Последнее, на что хочется указать, это именно мужская рифма, приводившая к некоторым тратам художественности текста, так как из-за нее, в первом польском тексте появились не очень подходящее к стихотворению Северянина слова и образы, например: «*Triumf życia pośród mar*», то есть торжество жизни среди теней, призраков, или даже среди покойников, так как слово «*mar*» может обозначать место, в котором покоится усопший. По той же причине в польском тексте появились: миф сказочного тростника «*baśniowej trzciny mit*», леса молодых хвостов (касательно тростника).

В окончательном варианте на месте упоминаемых строк появились другие: «*Triumf życia wiecznotrwały*» «*Las – baśniowych traw zacisze*» и «*Trzcina – młodych lasów nisza*», что, как нам кажется, звучит более мягко, спокойно и в большей степени отвечает меланхолическому настроению русского произведения.

Конечно, в нем тоже наблюдаются некоторые отступления от первоисточника, замечаются трансформации поэтических образов, но вводимые в текст слова и высказывания, точно так же, как и наблюдаемые в переводе сдвиги, не нарушают ни образа, ни характера произведения в целом.

3. Заключительное слово

В свое время Корней Чуковский, рассуждая о переводе в контексте его художественной ценности, приводил пример двойного перевода отрывка *Полтавы* Александра Пушкина (Чуковский 2015: 11), который цитируется ниже, вместе с пушкинским первоисточником:

Полтава

Богат и славен Кочубей.
Его луга необозримы;
Там табуны его коней
Пасутся вольны, нехранимы.
Кругом Полтавы хутора
Окружены его садами,
И много у него добра,
Мехов, атласа, серебра
И на виду и под замками

(Пушкин 1977: 181).

Перевод с немецкого

Был Кочубей богат и горд
Его поля обширны были
И очень много конских морд
Меха, сатина первый сорт
Его потребностям служили

Данный текст использовался как эпиграф в немецком учебнике по экономике Украины и вместе с учебником был переведен на русский. По всей вероятности, переводчик не заметил, что автором стихотворного отрывка был Пушкин. Стоит обратить внимание на воспроизведение переводчиком ямбического построения стиха, на соответствие в повторном переводе лексико-семантического пласта пушкинского стихотворения и на совершенную безвкусицу этого текста, о котором Чуковский писал:

Изволь, докажи читателю, что хотя тут нет ни отсебяти, ни ляпсусов, хотя переводчик аккуратно строка за строкой скопировал подлинник, хотя кони у него так и остались конями, меха – мехами, Кочубей – Кочубеем, для всякого, кто не совсем равнодушен к поэзии, этот перевод отвратителен, так как Пушкин подменен здесь капитаном Лебядкиным, тем самым, который сочинил знаменитый шедевр:

Жил на свете таракан,
Таракан от детства,
А потом попал в стакан.
Полный мухоедства.

Если бы по этому переводу мы вздумали знакомиться с творчеством Пушкина, Пушкин явился бы нам дубиноголовым кретином (Чуковский 2015: 11).

В нашем случае, дело немного другое и все-таки, выполненный мной, и приводимый в статье перевод, воссоздающий рифмическую схему русского первоисточника в художественном смысле намного слабее перевода, в котором мужская рифма заменена женской. Можно даже сказать, что в первом случае польский текст воссоздает не столько характер северянинской лирики, сколько северянинской шутки. Примером может послужит хотя бы *Фиолетовый транс*, в случае которого мужская рифма кажется нам необходимой. Ниже дается его первая строфа в подлиннике и в моем переводе:

Фиолетовый транс

О, Лилия ликеров, – о, Cre` me de
Violette!
Я выпил грез фиалок фиалковый
фиал...
Я приказал немедля подать
кабриолет
И сел на сером клене в атласный
интервал

(Северянн: on-line).

Liliowy trans

O Lilio likierów – o Cre` me de
Violette!
Ze złud fiołkowych wypilem dziś
fiol...
Kazałem natychmiast by mój
kabriolet
Podjechał i wsiałem w atlasów
dur-mol.

Здесь, повторяющаяся, согласно подлинному тексту, мужская рифма, ничему не мешает, напротив – подчеркивает сатирический характер текста. Однако, в случае *Nocturne* оказалось, что притяжение первоисточника и слишком верное копирование его структуры в переводе может привести к изменению характера этого текста, и к потере его художественной ценности, примером чего был перевод сохраняющий структурные особенности первоисточника. В свою очередь, частичное изменение построения стихотворения позволило передать в переводе именно художественность оригинала.


При этом следует обратить внимание на то, что причиной довольно частой в переводе с русского на польский замены мужской рифмы женской не была нехватка соответствующих слов, составляющих рифму, а стремление не изменить автору, несмотря на необходимую с нашей точки зрения замену. Итак, завершая настоящие рассуждения, я прихожу к выводу, что такого рода случаи следует учитывать и проводя критику, и в дидактике художественного перевода.

Библиография

- Пушкин, А.С., *Полтава*, [в:] А.С. Пушкин, *Полное собрание сочинений в десяти томах*, т. 4. с. 180–224.
- Северянин, И., *Nocturne*, [в:] И. Северянин, *Стихотворения*, <https://books.google.pl/books?hl=pl&id=z1hMDwAAQBAJ&q=%D0%9D%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%8E%D1%80%D0%BD%29#v=snippet&q=%D0%BC%D0%B5%D1%81%D1%8F%D1%86%20%D0%B3%D0%B%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D1%82%20%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%B8&f=false> (доступ: 2.08.2018).
- Северянин, И., *Фиолетовый транс*, [в:] И. Северянин, *Стихотворения*, https://books.google.pl/books?id=z1hMDwAAQBAJ&pg=PP77&dq=creme+de+violet+%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%8F%D0%BD%D0%B8%D0%BD&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKEwihs_Csg77kAhURJFAKHUTkDzYQ6AEIKDAA#v=onepage&q=creme%20de%20violet%20%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%8F%D0%BD%D0%B8%D0%BD&f=false (доступ: 2.08.2018).
- Чуковский, К.И., *Высокое искусство. Принципы художественного перевода*, Azbuka-Attikus 2015, <https://www.livelib.ru/quote/1052923-vysokoe-iskusstvo-kornej-chukovskij> (доступ: 2.08.2018).
- Balcerzan, E., *Styl i poetyka twórczości dwujęzycznej Brunona Jasieńskiego. Z zagadnień teorii przekładu*, Literatura.net.pl, https://azdoc.pl/balcerzan-edward-styl-i-poetyka-tworzenia.html?utm_source=docpl&utm_campaign=new&utm_medium=azdoc (доступ: 2.08.2018).
- Balcerzan, E., *Wstęp*, [в:] B. Jasieński, *Utwory poetyckie. Manifesty. Szkice*, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Gazda, G., *Futuryzm w Polsce*, Ossolineum – Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Gazda, G., *Rosyjskie inspiracje polskiej awangardy*, https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132613/LitterariaHumanitas_012-2003-1_17.pdf?sequence=1 (доступ: 02.08.2018).
- Irzykowski, K., *Plagiadowy charakter przełomów literackich w Polsce*, <https://literat.ug.edu.pl/irzykow/0003.htm> (доступ: 2.08.2018).
- Jasieński, B., *Zmęczył mnie język...*, <https://www.via-appia.pl/forum/Thread-Ulubione-wiersze?page=3> (доступ: 2.08.2018).
- Litwinow, J., *Rosyjska poezja radziecka lat dwudziestych w polskiej krytyce literackiej (1945–1948)*, «Studia Rossica Posnaniensia» 1972, 3, с. 43–65.
- Orłowski, J., *Wielcy Polacy w literaturze rosyjskiej*, «e-Dwutygodnik Literacko-Artystyczny» (418), № 31/18, <http://pisarze.pl/index.php/poezja/13071-jan-orlowski-wielcy-polacy-w-literaturze-rosyjskiej.html> (доступ: 2.08.2018).

- Pollak, S., Mandalian A., Woroszyński W. (red.), *Antologia nowoczesnej poezji rosyjskiej*, Ossolineum, Wrocław 1971.
- Siewierianin, I., *W nastroju herbacianej róży (1. Oktawa, 2. Gazela)*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 89–90.
- Siewierianin, I., *Bizet*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 87.
- Siewierianin, I., *Eliza Orzeszkowa*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 88.
- Siewierianin, I., *Introdukcja*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 88–89.
- Siewierianin, I., *Kenzel*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 91–92.
- Siewierianin, I., *Klasyczne róże*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 94.
- Siewierianin, I., *Lermontow*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 87–88.
- Siewierianin, I., *Lipcowe popołudnie (Kinematograf)*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 91.
- Siewierianin, I., *Nokturn*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 89.
- Siewierianin, I., *Poezja białego bzu*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 93–94.
- Siewierianin, I., *Poezja odcieni*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 93.
- Siewierianin, I., *Poezja odmowy*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 92–93.
- Siewierianin, I., *Sonet (Pejzaż jej twarzy)*, перевод А. Беднарчик, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 90.
- Siewierianin, I., *Szampna do lilii!*, перевод J. Tuwim, [в:] J. Tuwim, *Juwenilia* ред. Januszewski, A. Bałakier, т. 2, Czytelnik, Warszawa 1990, с. 396.
- Siewierianin, I., *Uwertura (Ananasy w szampanie)*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 92.
- Siewierianin, I., *Uwertura (Kolia princessy...)*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 90–91.
- Siewierianin, I., *Wiosenny dzień*, перевод K.A. Jaworski, Kamena 1934, I (9), с. 163.
- Siewierianin, I., *Wraz z wiosną przyjdzie taki dzień...*, перевод L.H. Metryka, «Fraza» 2019, № 4 (106), с. 95.
- Stern, A., *Poezja zbuntowana*, PIW, Warszawa 1964.
- Śniecikowska, B., „Nuż w uhu”? *Koncepcje dźwięku w poezji polskiego futuryzmu*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Święcicka, O., *Autokreacje Brunona Jasińskiego*, «Dwutygodnik.com» 2010, № 8, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/1396-autokreacje-brunona-jasienskigo.html> (Доступ: 02.08.2018).

Элона Цуркан-Дружка

 <https://orcid.org/0000-0002-5256-433X>

Лодзинский университет

Филологический факультет

Институт русистики

Кафедра перевода и дидактики

ул. Поморска, 171/173

90-226 Лодзь

e-mail: elona.curkan@uni.lodz.pl

ЗНАКИ ПРЕПИНАНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ О. МАНДЕЛЬШТАМА)

PUNCTUATIONS IN A POETIC TRANSLATION FROM RUSSIAN TO POLISH (ON THE EXAMPLE OF ANALYSES OF MANDELSHTAM'S POETRY)

В статье затрагивается тема роли знаков препинания в поэтическом тексте, а также сложности, связанные с их воссозданием в переводе. На примере анализа польского варианта стихотворения О. Мандельштама *Петербургские строфы*, автор статьи указывает различия в плане эмоциональной нагрузки оригинала и перевода. Замены, введенные в грамматической системе произведения, в определенных случаях, оказывают существенное влияние на эмоциональный и смысловой пласт стихотворения. В конце статьи ставится вопрос о переводческой стратегии, избранной автором перевода, а также о степени ее необходимости.

Ключевые слова: знаки препинания, поэзия, перевод, эмоции, переводческие стратегии.

The article focuses on the role of punctuation marks in a poetic text and the difficulties associated with their reproduction in translation. The author analyzes the Polish version of O. Mandelstam's poem *Peterburgskie strofy* and concentrate attention on the differences between level of emotions in the original and translation. Substitutions introduced in the grammatical system of the work, in certain cases, have a significant impact on the emotional and semantic level of the poem. At the end of the article, the question is raised about the translation strategy chosen by the author of the translation.

Keywords: punctuation marks, poetry, translation, emotions, strategies in translation.

*Если бы переводчики чаще читали свои
переводы вслух,
они избегли бы не только многих погрешно-
стей в ритмике,
но и многих погрешностей в стиле.*

К. Чуковский (1919: 7).

Над спецификой перевода литературных текстов вот уже на протяжении не одного тысячелетия задумываются представители разных научных дисциплин. О сложностях перевода высказываются ученые, поэты, писатели, литературные критики и, конечно же, сами переводчики. Многократно широко рассматривались разнообразные аспекты и трудности, волнующие многих реципиентов, исследующих оригинал и перевод.

Мнения, касающиеся перевода художественных произведений, представляют собой разные установки. Необходимо подчеркнуть, что требования к художественному переводу, на сегодняшний день вышли за рамки общей теории перевода, в связи с тем, что перевод литературных произведений ставит перед переводчиком ряд новых задач, а также преград, которые по своей природе значительно отличаются от возникающих при переводе нехудожественных текстов. Особое предназначение литературных произведений, заключающееся в нагромождении ряда функций (прежде всего коммуникативной, эстетической, экспрессивной), переносит их перевод в разряд сложно выполнимых заданий, требующих от переводчика не только художественного таланта, но и предельной внимательности к форме произведения и ко всем уровням языка.

Отметим, что также внутри системы художественных произведений, перевод поэзии и прозы отличается наличием ограничений, связанных с построением поэтического текста, с такими его составляющими, как: рифма, ритм, размер, звучание, лапидарность. Особым камнем преткновения является система поэтических образов, тесно связанная с культурным наследием автора, его ценностями, мировоззрением и, конечно же, воображением. Сохранение этих элементов в языке перевода становится порой невыполнимой задачей, но тем не менее попытки решить данные вопросы способствуют развитию теории и практики перевода.

Переводческим преобразованиям и трансформациям, замеченным в художественных текстах, уделялось и продолжает уделяться большое внимание во многочисленных трудах. Однако независимо от количества и глубины исследований, данная тема до сих пор не является исчерпанной, поскольку с расширением круга переводческих задач, появляются новые вопросы, побуждающие к творческим поискам.

В кругу таких проблем, по нашему мнению, находится один из аспектов грамматики, а именно, система знаков препинания, которые, как известно «употребляются для обозначения такого расчленения письменной речи, которое не может быть передано ни морфологическими средствами, ни порядком расположения слов» (Валгина 2003: 387). Сравнительно небольшая степень исследования данной темы в отрасли переводоведения возможно связана со значительными сходствами русской и польской пунктуационных систем. Вследствие этого, трансформации в системе пунктуации, применяемые переводчиками, являются эффектом избранных ими стратегий.

Мы хотим привести два примера, иллюстрирующие данные решения. Итак, в статье Эльжбеты Ксёнжек, *Cechy futuryzmu w kontekście przekładu (na materiale listów Włodzimierza Majakowskiego do Lili Brik)* (Książek 1998: 147–160) автор анализирует переводы на польский язык писем Владимира Маяковского Лиле Брик, выполненные Виктором Ворошильским. Переводчик, несмотря на довольно известную черту стиля русского поэта-футуриста, которая отражала его свободный подход (или даже неприязнь) к пунктуации и к правилам орфографии, при переводе писем решился расставить недостающие знаки препинания, тем самым нивелировал творческие установки поэта. Следующий пример взят из монографии Эдыты Манастерской-Вёнчек *Dyfuzyja i paradyfuzja w przekładzie literatury dla dzieci* (Manasterska-Wiącek 2015: 150–151), и касается перевода произведения детской литературы на русский язык. В тексте перевода *Фердинанд Великолепный* (*Ferdynand Wspaniały*, Людовик Керн), выполненного Святославом Свяцким, в одном из фрагментов речи главного героя (собаки по имени Фердинанд) появляются запятые и многоточия, которые не выступают в оригинальном тексте. Их отсутствие отражает неудержимый поток мыслей героя-собаки. По мнению Манастерской-Вёнчек, переводчик, будто не замечая данный прием, по-своему «упорядочивает» текст, расставляя «недостающие» знаки препинания. Данное «вмешательство» переводчика приводит к удлинению текста и прерыванию потока мыслей, на что обращает внимание автор монографии.

В связи с вышеприведенными примерами, мы считаем необходимым уделить внимание роли знаков препинания в тексте¹ в общем, и в поэтическом

¹ Однако история помнит такие случаи, когда запятая сыграла жизненно важную ролью. Например, в случае сообщения, которое было получено комендантом, спрашивающим разрешения на использование оружия во время подавления забастовки в шахте города Катовице – Вуек, во время которой погибли шахтеры. Запись, оставленная в журнале, выглядела так: *Nie, czekaj na rozkaz*. Однако графическая запись запятой вызвала сомнения экспертов, из-за того, что была очень жирной (появились предположения, что она могла быть поставлена позже) cyt. za

тексте в частности. В нашей статье мы обратимся к вопросу воссоздания пунктуации в переводе.

В поиске теоретических установок, мы воспользовались избранными работами ученых, которые рассматривали грамматические трансформации как отдельный вид преобразований.

Сжато, но очень четко о пунктуационной системе высказался Корней Чуковский: «Скобки, многоточия, тире и все особенности пунктуации автора – должны быть свято сохранены переводчиком» (Чуковский 1919: 23) – обращая внимание на те составляющие текста, которые графически выражают не только замысел автора, но и в эмоционально-смысловом плане обогащают текст.

Далее обратимся к рассуждениям Леонида Бархударова, который выделяет четыре вида трансформаций (перестановка, замена, добавление, опущение), при этом рассматривая замены как с точки зрения грамматики, так и лексики. В плане грамматики автор указывает на следующие преобразования: замена форм слова, замена частей речи, замена членов предложения, синтаксические замены в сложном предложении, преобразования синтаксической системы предложения (сложного на простое и обратно), а также на замену связей в предложении, замены подчинительной связи на сочинительную, союзной на бессоюзную (Бархударов 2008: 194–231). Примеры, иллюстрирующие трансформации, приводятся из перевода с английского языка на русский. Автор не объясняет изменений, происходящих в пунктуационной системе в процессе замен, возможно относя их в разряд логических изменений, не требующих дополнительного комментария. В приведенных примерах, пунктуационные изменения были непосредственно связаны с грамматическими трансформациями и не стали для автора отдельным предметом исследования.

Яков Рецкер также выделяет грамматически трансформации в отдельную группу (это морфологические и синтаксические преобразования). Исследуя грамматические преобразования, ученый уделяет внимание порядку слов в предложении, замене частей речи, амбивалентным, компаративным и абсолютным конструкциям в английском языке (Рецкер 2007: 84–106).

Рассматривая различия грамматических систем, ученые подчеркивают не только грамматические и синтаксические разницы, но также те,

E. Polański, M. Szopa, E. Dreń, *Poradnik interpunkcyjny*, Videograf edukacja, Katowice 2010, с. 8.

Приведем пример также известной многим амфиболии из произведения Л. Гераскиной *В стране невыученных уроков*: *Казнить нельзя, помиловать/Казнить, нельзя помиловать*.

которые зависят от речевых традиций (Казакова 2000: 157). На данную особенность обращает внимание в своих трудах Наталья Казакова, которая выделяет следующие грамматические преобразования: нулевой перевод или частичный (используемый при полном/частичном несовпадении морфологических характеристик единицы, как например, в случае перевода местоимений), функциональная замена (при переводе временных форм глагола), уподобление – обобщение грамматических свойств для отличающихся грамматических форм, уподобление конверсия – морфологическая замена, антонимический перевод, который используется для введения новой грамматической структуры, более свойственной языку перевода, развертывание – расщепление грамматических форм, стяжение – сокращение грамматических форм.

Обращаясь к работам польских исследователей, мы приведем наблюдения Ольгерда Войтасевича, который рассматривает виды переводческих препятствий в плане невозможности создания эквивалентного перевода из-за значительной разницы в грамматических системах языков (Wojtasiewicz 2007: 35). В связи с разницей перевод несет потери не только в грамматическом плане, но также семантическом и в прагматическом, оставляя вне поля зрения реципиента те важные оттенки значения, которые выражены несуществующими формами языка оригинала.

Обратим внимание, что среди приведенных нами работ, авторы, исследуя грамматические аспекты перевода, не заостряют своего внимания на системе пунктуации. Возможно это связано с тем, что в подавляющем большинстве материалов исследования являются чаще всего прозаические англоязычные тексты, предоставляющие переводчику большую возможность компенсации, без нарушения формы произведения.

В исследованиях, посвященных поэтическим переводам внутри славянских языков, Зигмунт Гроссбарт, например, рассматривая препятствия на пути к эквивалентному переводу, выделяет следующие: ложные сходства на уровне фонетики, графики, морфологии, фразеологии, слишком верное воспроизведение которых приводит к ненамеренному снижению/повышению стиля произведения. Для нашего исследования интерес составляют замечания автора, касающиеся интерпретации текста, намеренно уходящей от оригинала.

Отметим, что все вышеприведенные установки касаются разниц в грамматических системах, а что происходит в тех случаях, когда данная система не несет в себе существенных отличий? Может ли переводчик вводить трансформации там, где с грамматической точки зрения нет такой необходимости? Мы имеем в виду те случаи, когда воспроизведение определенных аспектов грамматики возможно без особых преград.

Пытаясь найти ответ на поставленные вопросы, мы остановили наше внимание на системе пунктуации, которая непосредственно не попала в круг выделенных грамматических трансформаций.

Итак, ниже будет рассмотрен пример переосмысления переводчиком пунктуационной системы оригинала, в которую были введены существенные изменения.

Мы проанализируем стихотворение *Петербургские строфы* (Мандельштам 2004: 22), посвященное Николаю Гумилеву, и его перевод, выполненный Леопольдом Левиным (Mandelsztam 1997: 42–43).

После прочтения произведения Мандельштама, внимание читателя привлекают исторические аллюзии (например, восстание декабристов), противопоставление и соединение разных исторических эпох, выраженное в плане грамматики использованием глаголов прошедшего и настоящего времени в рамках одного предложения, а в плане лексики, атрибутами данных эпох, такими как: порфира, власяница, броненосец, бензин, моторы. В стихотворении ведется также открытая переключка с пушкинскими героями – Евгением Онегиным и Евгением (из поэмы *Медный всадник*).

Итак, обращаясь к интересующему нас грамматическому аспекту, мы обратили особенное внимание на отсутствие либо уменьшенное количество следующих знаков препинания в тексте оригинала и перевода. В переводе отсутствуют восклицательные знаки (в оригинале их 2), а также снижено употребление тире (с 7 в оригинале, до 3 в переводе). Разницы в использовании других знаков, таких как точка и запятая, вызваны отличающимся синтаксическим строем предложения.

Стоит отметить богатое разнообразие знаков препинания, выступающее в стихотворении, состоящем из шести строф, а также существенные отличия в количестве и плане выражения пунктуации в переводе.

Приступая к анализу переводческих трансформаций, обратимся к первой строфе произведения:

Над желтизной правительственных зданий	Ponad rządowych budynków żółcizną
Кружилась долго мутная метель,	Zawieja długo kłębi się i wyje.
И правоведа опять садится в сани,	Dygnitarz prędko do sań się prześliznął
Широким жестом запахнув шинель.	W szynelu szczelnie zapięty pod szyję.

В данном фрагменте пунктуационные замены связаны непосредственно с синтаксическими преобразованиями. Одно сложное предложение с соединяющим союзом «и», распространяющееся на всю первую строфу, разделено переводчиком на два простых. Обращает на себя внимание замена времени глагола во второй строке с прошедшего на настоящее (кружилась

– *kłębi się*), а также «дополнение» образа звуковыми ассоциациями – в переводе метель не только кружится, но и воет, что возможно было введено переводчиком для создания рифмы с последней строкой (*wyje – szyję*). Замена времени глагола в некоторой степени приводит к сглаживанию соединения образов России прошлого и настоящего. В свою очередь изменения в расстановке знаков препинания (синтаксическом делении), не перемещают логический акцент и, по нашему мнению, не оказывают влияние на авторский образ, а также на его смысловую и эмоциональную нагрузку.

По-другому ситуация представлена в следующей строфе:

Зимуют пароходы. На припекке
Зажглось каюты толстое стекло.
Чудовищна – как броненосец в доке –
Россия отдыхает тяжело.

Statki zimują. W gęstniejącym mroku
W kajucie gruba szyba zajaśniała.
I, monstrualna jak pancernik w doku,
We mgle oddycha ciężko Rosja cała.

В первом предложении переводчик использовал перестановку его частей, не изменив при этом структуру. Однако уже далее Левин существенно меняет световой фон происходящего. А именно, из перевода исчезает солнце, отражающееся в стекле каюты (зажигающее его). Переводчик решается полностью изменить ауру, и вместо солнечного света, вводит сгущающиеся сумерки, в которых уже стекло каюты загорается не от лучей, а от внутреннего освещения (что совершенно противоречит образу из следующей строфы, в которой автор, продолжая рисовать пейзаж набережной Невы, добавляет, что на берегу в тишине и солнце видны посольства и Адмиралтейство).

Кроме изменений образа, во второй строфе внимание привлекают замены, введенные в две последующие строки. В оригинале третья и вторая строка начинаются последовательно со слов «Чудовищна» и «Россия», небезосновательно акцентируя и выделяя именно это сочетание, которое составляет одно из звеньев противопоставлений, являющихся основой всего стихотворения: прошлое, перекликается с настоящим, прекрасное, величественное с чудовищным, зимнее, солнечное утро с холодом штыка, праздничная государственная одежда с грубой власяницей. Россия очень противоречива и разнообразна. Мандельштам сравнивает ее с броненосцем – кораблем, целью которого является уничтожение других плавательных судов. В оригинале сравнение выделено с обеих сторон тире – что при внимательном прочтении влечет за собой более продолжительные и более значащие паузы, чем те же, обозначенные в переводе запятыми. Запятая после союза «I» – в польском варианте стихотворения, выделяет все сочетание (*monstrualna jak pancernik w doku*) нивелируя акцент, поставленный на слове

чудовищна, а также паузу перед сравнением, чудовищна как кто? – как броненосец в доке. Сопоставление России и броненосца неожиданное, и есть все основания судить, что оно привлечет внимание реципиента, читающего текст в оригинале. К сожалению, у тех, кто прочтет его в переводе «чувство» неожиданности может быть отнюдь не очевидным.

Продолжая наш анализ, перейдем к третьей строфе оригинала и перевода,

А над Невой – посольства полумира,	Nad Newą – splendor ambasad z pół świata,
Адмиралтейство, солнце, тишина!	Słońce i Admiralicji igła;
И государства жесткая порфира,	Ale cesarstwa purpurowa szata
Как власница грубая, бедна.	Uboga jest jak szorstka włosienica.

в которой наше внимание привлек отказ переводчика от воспроизведения восклицательного знака и замена его точкой с запятой. Мандельштам закончив вторую строфу пугающей картиной, меняет тон стихотворения, переводя свое внимание на окружающий чудовищную Россию безмятежный пейзаж: здания посольств, Адмиралтейство, солнце и тишина. По своей семантике слова, входящие в состав данного предложения, просты, вся эмоциональная нагрузка переносится на восклицательный знак, который заканчивая предложение, еще раз акцентирует соединение двух противопоставленных образов: чудовищного могущества и спокойствия. Далее вновь следует антитеза, государственная порфира, предназначенная для торжественных случаев, сопоставляется с грубой, некрасивой одеждой – власницей, служащей для истязания плоти. Левин заменяет восклицательный знак точкой с запятой, которая в польской системе знаков препинания (так же, как и в русской) лишена столь явного экспрессивного заряда, несмотря на то, что в обоих языках используется для отделения членов предложения (Валгина 2003: 8; Polański, Szopa, Dereń 2010: 143). Ранее нами упоминалось, что в поэзии, в связи с лаконичностью высказывания, знаки препинания играют далеко не второстепенную роль, так как несут в себе тот эмоциональный потенциал, который не выражен лексическими единицами. Несомненно, такой опытный переводчик как Левин отдавал себе в этом отчет – поэтому для нас остается загадкой что было причиной замены знака препинания.

В четвертой строфе мы наблюдаем замену-перестановку знака препинания:

Тяжка обуза северного сноба –	Ciężkie to jarzmo dla północnych snobów –
Онегина старинная тоска;	Nuda, co z oczu Onegina błyska...
На площади Сената – вал сугроба,	A na Senackim placu – zasp jak grobów,
Дымок костра и холодок штыка...	Chłodek bagnetu i dymek ogniska.

Многоточие перемещается в переводе из последней строки во вторую, заменяя тем самым точку с запятой. В место многоточия, которым заканчивалось последнее предложение, в переводе ставится точка, свидетельствующая о завершенности мысли, в свою очередь многоточие такой информации не несет, а наоборот – информирует о незавершенности высказывания, используя при этом логическую паузу. Многоточие, как известно, ставится для обозначения расстояния между логически и эмоционально несовместимыми частями высказывания (Валгина 2003: 390). В оригинале его использование обосновано, так как в следующей строфе повествование уводит реципиента с Сенатской площади (прерывая ассоциации с декабристами, вызванные в предыдущей строфе), переключая его внимание на реку, по которой плавают шлюпки, а также на чаек, летающих по складу пеньки.

Черпали воду ялики, и чайки
Морские посещали склад пеньки,
Где, продавая сбитень или сайки,
Лишь оперные бродят мужики.

Czerpały wodę czółna; morskie mewy
Gromadnie odwiedzały skład konopi,
Gdzie miód gorący i strucle znad Newy
Sprzedając chodzą operowi chłopci.

Анализируя данную строфу, необходимо отдать должное переводчику в адекватной передаче образа, который из-за логического разрыва частей предложения (конец первой и начало второй строки), требует от реципиента вдумчивого (и возможно неоднократного) прочтения. Стоит отметить, что ялик² (деревянная лодка с веслами, неразрывно связанная с пейзажем Невы) вызывает не до конца те же ассоциации, что челнок, который помещает образ в других временных рамках (челноки встречались уже в каменном веке, и считаются родоначальниками гребных судов). И тем не менее реципиенты оригинала и перевода видят небольшое, деревянное гребное судно.

Отказ от воспроизведения союза «и», а также замена его на точку с запятой в данном случае не нивелируют логическую паузу (лишь в незначительной степени удлиняют ее), гармонично воспроизводя смысловой акцент предложения. Перестановка членов предложения – перенос деепричастия (*продавая*), а также восполнение поэтического образа названием реки для

² «Ялик. Под этим названием существует на Неве весьма оригинальное гребное судно, с самого основания С.-Петербурга оставшееся без изменения» [в:] *Большая Советская Энциклопедия*, изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, <http://gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-encyclopedia-dictionary/031/31332.htm> (доступ: 18.09.2019).

создания рифмы (*newu* – *Newu*) не приводят к его искажению. На изменение ассоциаций влияет замена выпечки – в оригинале мужики продают сайки, то есть булочки (белую выпечку иногда с добавлением изюма), а в польском варианте – это „strucle”, кондитерское изделие из дрожжевого теста, напоминающее рулет, часто с начинкой из мака. Возможно замена повлечет за собой сдвиги не только в зрительном, но и обонятельном пространстве, ведь сладкая выпечка (при условии, что товар свежий и теплый) будет побуждать отличающиеся одорные ассоциации.

Заканчивая наш анализ, мы обратимся к последней строфе, которая отражает своего рода кульминацию всех введенных преобразований в данном произведении:

Летит в туман моторов вереница;

Самолюбивый, скромный пешеход
– Чудак Евгений – бедности стыдится,
Бензин дышает и судьбу клянет!

Sznur samochodów zmyka w mgłę czym
pędzej,

A samolubny, choć skromny, przechodzień,
Dziwak Eugeniusz, wstydzi się swej nędzy,
Wdycha benzynę i klnie swój los co dzień.

Петербургские строфы
(О. Мандельштам)

Petersburskie strofy,
(пер. Lewin 1997: 42–43).

Автор перевода сначала вводит замену точки с запятой на запятую, немного снижая значение логической паузы. Далее, Левин отказывается от воспроизведения тире, которое открывает читателю имя нового пушкинского персонажа – Евгения. В оригинале логическая пауза продлевает момент неуверенности, кем же является самолюбивый и скромный пешеход. В переводе выделение запятыми уточнения личности героя снижает чувство удивления, потому что даже с точки зрения графического отображения оно не выделяется в тексте. Продолжительность пауз, а также само их значение, отличаются в зависимости от использованных знаков, запятая снимает «значительность» пояснения, уравнивая его, в определенной степени с перечислением. Нагромождение запятых, в связи с отказом от воспроизведения других знаков препинания, приводит к их избыточному использованию (в оригинале в данной строфе выступает только одна запятая, в переводе их число возрастает до шести). Такое щедрое использование одного знака на столь ограниченном фрагменте текста, вызывает ощущение переизбытка однообразных текстовых выделений и тем самым переиначивает замысел русского поэта и вводит изменения в его авторский стиль.

Сложно также объяснить отказ переводчика от восклицательного знака, заканчивающего стихотворение. Ранее мы обратили внимание, что во всем тексте выступают два восклицательных знака – первый, представляющий

пейзаж морозного, солнечного утра (третья строфа), а второй также заканчивает описание пейзажа, но уже совершенно противоположного, туман и выхлопные газы транспорта (последняя строфа). Мандельштам заканчивает свое произведение на высокой эмоциональной ноте – все что остается Евгению – это приспособливаться к новому порядку мира, но проклиная свою судьбу, он все же идет вперед. Данная перспектива звучит отчаянно и в то же время с надеждой на то, что жизнь продолжается. В свою очередь, в переводе из-за сглаживания эмоционального заряда, выраженного знаками препинания, исчезает чувство напряжения, но также чувство определенной надежды на продолжение. Точка, заканчивающая высказывание, обрывает и эмоционально обедняет послание поэта.

Если обратиться к исследованиям идиостиля Мандельштама, отметим, что ученые неоднократно подчеркивали следующее:

[...] у Мандельштама в плане содержания нет ничего немотивированного, случайного или построенного на автоматических ассоциациях [...]. Для поэтики Мандельштама характерна строгая мотивированность всех элементов поэтического высказывания не только в плане выражения и в семантических явлениях [...]), но и в плане содержания на самых высших его уровнях (Тарановский, цит. за Ронен 2002: 14–15).

Возможно за исключением неизбежных трансформаций, вызванных заменой грамматико-синтаксических конструкций, нет необходимости дополнительной интерпретации переводчиком (а также введения изменений в пунктуационной системе) в рамках славянских языков? Заложенная автором эмоциональная нагрузка, обозначенная с помощью знаков препинания (особенности индивидуально-авторского употребления), является частью идиостиля, который не нуждается в избыточных переделках и перестановках. Имея полный арсенал знаков препинания, автором были избраны именно те из них, которые лучше всего выразили настроение и силу эмоционального заряда данного стихотворения, а также подчеркнули значение определенных художественных образов.

Библиография

- Бархударов, Л., *Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода*, изд. АКИ, изд. 2-е, Москва 2008, с. 194–231.
- Большая Советская Энциклопедия, изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, <http://gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-encyclopedic-dictionary/031/31332.htm> (доступ: 18.09.2019).

- Валгина, Н., *Современный русский язык. Синтаксис*, изд. 4-ое, исправленное, «Высшая школа», Москва 2003, с. 387, 8, 390.
- Гераскина, Л., *В стране невыученных уроков*, «Издательство АСТ», Москва 2014.
- Казакова, Т., *Практические основы перевода*, Союз, Санкт-Петербург 2000, с. 157.
- Мандельштам, О., *Стихотворения. Переводы*, «Издательство АСТ», Москва 2004, с. 22.
- Рецкер, Я.И., *Грамматические трансформации*, [в:] *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода, дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича*, Издательство Р. Валент, 3-е изд., Москва 2007, с. 84–106.
- Ронен, О., *Поэтика Осипа Мандельштама*, «Гиперион», Санкт-Петербург 2002, с. 14–15.
- Чуковский, К., *Переводы прозаические*, [в:] *Принципы художественного перевода*, ред. Ф.Д. Батюшков, Ф.А. Браун, И.П. Ладыжников, А.Н. Тихонов, Всемирная Литература, Петербург 1919, с. 7, 23, 27.
- Książek, E., *Cechy futuryzmu w kontekście przekładu (na materiale listów Włodzimierza Majakowskiego do Lili Brik)*, ред. T. Żeberek, T. Boruski, *Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Karków 1998, с. 147–160.
- Manasterska-Wiącek, E., *Dyfuzja i paradyfuzja w przekładzie literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, с. 150–151.
- Mandelsztam, O., *Poezje*, wybrał, opracował, wstępnym słowem opatrzył R. Przybylski, PIW, Warszawa 1997, с. 42–43.
- Polański, E., Szopa, M., Dreń, E. (ред.), *Poradnik interpunkcyjny*, Videograf edukacja, Katowice 2010, с. 143.
- Wojtasiewicz, O., *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Wydawnictwo Translegis, Warszawa 2007, с. 35.

Юлия Матысяк

Лодзинский университет
Филологический факультет
Институт русистики
ул. Поморска, 171/173
91-404 Лодзь
e-mail: yuliya@o2.pl

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СКАЗА ПАВЛА БАЖОВА МАЛАХИТОВАЯ ШКАТУЛКА НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК

LANGUAGE FEATURES OF THE TRANSLATION OF PAVEL BAZHOV'S SKAZ *THE MALACHITE CASKET* TO POLISH LANGUAGE

Предметом исследования является проблематика перевода сказа Павла Бажова Малахитовая шкатулка на польский язык. Мы рассмотрим самые важные аспекты перевода. Проследим, насколько удалось переводчику Чеславу Ястжембцу-Козловскому вызвать ассоциации такие же или очень близкие к оригиналу. Поскольку эквивалентность является одним из основных понятий теории перевода, целесообразным оказалось рассмотреть, какой именно подход к переводу избрал Ястжембец-Козловски.

Ключевые слова: перевод, ассоциации, Бажов, Ястжембец-Козловски, сказ.

The aim of this work is the issue of the translations of Pavel Bazhov's skaz *The Malachite Casket* to Polish Language. Only the most important aspects are considered. It is necessary to thoroughly investigate, whether the translator Czesław Jastrzębiec-Kozłowski managed to evoke the same or similar associations as the author. As the adequacy is one of the main aspects of the translation studies, it is appropriate to find and describe the exact translation method chosen by the translator. In the conclusion, the summary of the research is made.

Keywords: translation, associations, Bazhov, Yastrebec-Kozłowski, the tale.

Предметом настоящего исследования является сказ Павла Петровича Бажова под названием *Малахитовая шкатулка*, а точнее, проблематика его перевода на польский язык поэтом и переводчиком Чеславом Ястжембцем-Козловским.

Выбор темы продиктован не только личной заинтересованностью автора проблематикой. Настоящее исследование должно создать своего

рода базис, на основании которого в будущем планируется реализовать проект под названием *Следами уральского фольклора*. Проект предполагает ознакомление молодого поколения (в том числе детей младшего школьного возраста – прим. автора), на основании перевода сказов Бажова, с географией, историей, культурой и обычаями Урала, с его красотой и богатством, в особенности, ознакомление с рабочим фольклором. Следует отметить, что о переводе детской литературы писала Эдита Манастерска-Вёнецек. В эпоху сложных польско-русских отношений стоит помнить об общих славянских корнях, следы которых можем найти как в польском, так и в русском народном творчестве.

Итак, переходя к теме нашей статьи, заметим, что во всем творчестве Бажова представлены: национальная, русская ментальность, общекультурные, познавательные и нравственно-философские ее аспекты. Отметим также, что автор сказов создает свой так называемый «уральский текст», о чем в свое время писала Елена Харитонова (Харитонова 2004: on-line), используя при этом рассуждения Людмилы Скорино (Скорино 1947: 241–242):

Еще при жизни П.П. Бажова была предпринята, в сущности, первая попытка комплексного изучения его творчества. Л.И. Скорино в монографии 1947 года характеризует сказы П.П. Бажова как феномен реалистического (точнее, соцреалистического) искусства, рассматривая их, однако, как продолжение традиций литературной сказки. Автор литературно-критического очерка анализирует тематику и проблематику сказов, выявляя прежде всего социально-исторический и нравственно-философский аспекты. Рассматривая систему персонажей, Л.И. Скорино обнаруживает в творчестве П.П. Бажова концепцию русского народного характера, главными чертами которого являются ясный ум, изобретательность, сметливость, непобедимый оптимизм (Харитонова 2004: on-line).

Книга *Малахитовая шкатулка* была опубликована в 1938 г. Сборник Бажова включает 13 сказов: *Медной горы хозяйка*, *Малахитовая шкатулка*, *Каменный цветок*, *Горный мастер*, *Хрупкая веточка*, *Железковы покрывки*, *Две ящерицы*, *Приказчиковы подошвы*, *Сочневы камешки*, *Травяная западенка*, *Таяткино зеркальце*, *Синюшкин колодец*, *Огневушка-поскакушка*. Книга неоднократно переиздавалась, а за второе издание, вышедшее в московском издательстве «Советский писатель» в 1942 г., автору была присуждена Сталинская премия.

Так как *Малахитовая шкатулка* издавалась и за рубежом – была выпущена в Англии (1944), Норвегии (1946), Франции (1947), Чехословакии (1946), Китае (1946) стоит отметить, что у самого Бажова имелось следующее мнение о переводе собственных сказов:

Ведь и для автора, и для сказов, которые, как вам известно, партийно направлены, далеко не безразлично, кто будет издавать... Когда переводят свои, там может быть порой и смешное в подыскании адекватных выражений, но есть и полная уверенность, что извращений основной мысли не будет, а ведь в частном издательстве могут и вверх ногами поставить, а то выделить одну мишуру (Бажов 1952: т. 1, 317).

Из-за ограничения объема статьи наши рассуждения представляют собой довольно беглый обзор и касаются лишь одного рассказа, а именно *Малахитовой шкатулки*, но несмотря на это мы постараемся сосредоточиться на самых важных аспектах перевода.

Согласно известному определению Ольгерда Войтасевича (Войтасевич 1957: 11–28)

Операция перевода текста *a*, сформированного на языке *A*, на язык *B* состоит в формировании текста *b* на языке *B* таким образом, чтобы текст *b* вызвал у читателей ассоциации – такие же или сходные с теми, которые вызывал у читателей текст *a* [перевод мой Ю.М.].

Поэтому в дальнейшем мы попытаемся проследить, насколько удалось достигнуть этого эффекта переводчику Ястжембцу-Козловскому.

Поскольку эквивалентность является одним из основных понятий теории перевода, мы считаем целесообразным рассмотреть, какой именно подход к переводу выбрал данный автор. Мы учитываем при этом концепцию Юджина Найды, согласно которой существуют два вида эквивалентности перевода: формальная и динамическая (Найда 1978: 114–137).

Выбор того или иного вида зависит от: функции, которую выполняет данное сообщение, намерений автора и переводчика, а также от предусматриваемого адресата. Мы позволим себе напомнить известнейшие различия между упомянутыми эквивалентностями. Итак:

[...] при соблюдении формальной эквивалентности, внимание концентрируется на самом сообщении, как на его форме, так и на содержании. При таком переводе необходимо переводить поэзию поэзией, предложение – предложением, понятие – понятием (там же: 118).

Иными словами, формальный тип эквивалентности ориентирован на дословный перевод. В свою очередь про переводы, выполненные в рамках динамической эквивалентности Найда пишет:

В таких переводах внимание направлено не столько на исходное сообщение, сколько на реакцию получателя [...] перевод Д-Э, (динамической эквивалентно-

сти – прим. наше) направлен прежде всего на то, чтобы вызвать эквивалентную реакцию, а не дать эквивалентную форму (там же: 128–129).

Из вышеприведенного вытекает, что в случае динамической эквивалентности наблюдается не только сходство текстов, но также сходство реакции читателей на оба текста.

Как уже было сказано, выбор вида эквивалентности зависит от функции, которую выполняет данное сообщение, а также от намерений автора, переводчика и адресата.

Адресатами сказов Бажова (при этом следует отметить, что не всех сказов, поскольку в некоторых из них применяется богатый язык, непривычные слова и трудные для понимания реалии) являются дети как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Но для старших детей в возрасте 10–14 лет книга также оказывается поучительной и интересной.

Здесь стоит посвятить пару слов предыстории *Малахитовой шкатулки*, которая началась в 1934 г., когда Максим Горький на первом съезде писателей (1934) говорил, что «наступила эпоха раскрепощения, свободы народа и нужно ожидать новых народных художественных открытий, нужно обязательно поддерживать певцов, акынов, ашуггов, помогать им» (см. Блажес 2003: 6) и взывал к собиранию народного фольклора и его популяризации.

И действительно, в тридцатые годы прошедшего столетия стали появляться фольклорные сборники. Среди них особое место занимает, изданный в 1936 г. сборник под названием *Дореволюционный фольклор на Урале*, так как именно эта книга стала судьбоносной в творчестве Бажова.

Работа над сборником, который впоследствии стал классикой, длилась два года. В какой-то момент Елизавета Блинова, редактор сборника, пришла к выводу, что в книге слабо отражен рабочий фольклор, и Бажов предложил дополнить сборник сказами, которые слышал от уральского сказителя Василия Хмелинина в конце XIX в. Позже он написал в воспоминаниях: «Меня это просто задело: как так рабочего фольклора нет? Я сам сколько угодно этого рабочего фольклора слышал, слышал целые сказы. И я в виде образца принес им *Дорогое имячко*» (см. там же: 8).

Работа над упоминаемой книгой склонила Бажова к созданию сказов. Таким образом возник уральский сборник *Малахитовая шкатулка*. В составляющих его сказах указана тесная связь рабочих с природой. Человеческая сила противопоставляется здесь силе природы, применен богатый язык. Сказам не чужды фольклорные элементы, в жизни рабочих людей происходят чудеса, в них также присутствует элемент истории. Поэтому книга носит познавательный, общекультурный и воспитательный характер. На вопрос Скорино, откуда черпал свои идеи, Бажов отвечал:

[...] идея прежде всего [...] образ у меня не возникает из пустоты, из нета, от письменного стола, а берется, подыскивается, подбирается из фольклора. И в этом, если хотите, и сила образа. Это вам не метафора, не изящество влияний, а корень. Поверьте, самая блестящая выдумка – пустяк по сравнению с тем безымянным творчеством, которое называется народным.

[...]. Как складывается сказочная деталь, это объяснить не умею [...] образ не выдумывается, а берется готовым с деталями [...] (Бажов 1952: т. 3, 305).

Как уже отмечалось, для писателя характерен был богатый язык и слово имело для него огромное значение. В письме к Скорино в сентябре 1945 г. он писал:

На вопрос о значении слова именно в сказе не знаю, как ответить. Думается, что вся забота здесь сводится к тому, чтобы не выйти за пределы лексического запаса, которым пользуются люди, от лица которых ведется сказ. Сказы ложатся на бумагу, конечно, по-разному [...] Главная трудность найти подходящее слово. Все-таки ведь обычно говоришь и пишешь на привычном литературном языке, и переключение на народную речь прошлого нелегко [...]. Вторая трудность – подыскивание выразительного слова, которое, даже будучи совершенно новым для читателя, не заставляло бы его лезть в словарь, а укладывалось в сознании, как привычное и вполне понятное (там же: 307).

Итак, целесообразным будет проследить, насколько это слово и образ в переводе соответствуют оригиналу. В данном месте стоит также посвятить пару слов сказу. Итак, согласно *Словарю литературоведческих терминов*, сказ это:

[...] тип повествования, основанный на стилизации речи того героя, который выступает в роли рассказчика. Повествование в С. ведется от лица героя (персонажа), в присущей именно ему речевой манере, и имитирует живую разговорную речь со всеми характерными для устной формы речи особенностями (Белокурова: on-line).

Сказ передается с помощью разного вида диалектных слов (например, оканье), просторечной и экспрессивно-эмоциональной лексики, фразеологии, пословиц и поговорок, постоянных эпитетов, слов с уменьшительно-ласкательными (оценочными) суффиксами, топонимов. Следует учесть, что чем ближе сказ к фольклору и повседневной жизни, тем ярче выражены в нем национальная культура и колорит уральского народа.

Наш анализ начнем с уральского говора, который, к сожалению, уже сегодня не встретим. Ниже приводятся слова и выражения из подлинника и их польские переводные соответствия:

	Бажов	Ястжембец-Козловски
1	Как закованный палец-то, в конце нали (даже – ред.) посинеет.	Robi się jak ołowiany, w końcu nawet zsinieje.
2	Степан умер да камешки у него в мертвой руке оказались, Настье и причтелось (пришлось – ред.) ту шкатулку чужим людям показать.	Gdy się Stiepanowi zmarło, a w jego martwej ręce znaleziono kamyczki, Nastasji strzeliło coś do głowy , żeby obcym ludziom pokazać szkatułkę.
3	Настасья баба работающая, робятишки пословные (послушные – ред.), не охтимнеченьки живут (не тяжело – ред.).	Z Nastasji baba pracowita, dzieciaki posłuszne – nie najgorzej sobie żyją.
4	Только барам да купцам впору покупать. С нашим-то ремьем (лохмотьями – ред.) не наденешь эго место.	Tylko wielkie państwo i kupców stać na coś takiego. W naszym stanie któż by takie rzeczy wkładał?
5	Отец-то ведь с малых лет в земле сскрылся (скребся в земле – ред.).	Przecie jej ojciec od dziecka w ziemi się gmerał .
6	А люди деньги бы дали. Разоставок (подспорье – ред.) тебе.	A ludzie daliby pieniądze. Miałabyś na otarcie łez .
7	[...] из кистей выпала – красивая девочка сравнивается с гарусинкой, выпавшей из кистей пояса, который носили раньше на Урале и мужчины и женщины – прим. П. Бажова.	–

Приведенные фрагменты подтверждают слова русского автора: с одной стороны, диалектная лексика совершенно новая для читателя оригинала, но с другой, благодаря объяснениям в скобках, которые являются примечаниями редактора, она оказывается вполне понятная и привычная. Поскольку данные диалектные выражения не всегда имеют соответствующий эквивалент на польском языке, автор перевода заменил диалектные выражения фразеологическими единицами, например: *разоставок тебе (диалект)* – *na otarcie łez* (фразеологическая единица); *причтелось (диалект)* – *strzeliło coś do głowy* (фразеологическая единица). Ястжембец-Козловский старается перевести текст как можно ближе к оригиналу, пытается найти такой эквивалент, который передаст полноту и естественность языка, а также его колорит, но, как уже ранее было отмечено, ввиду специфического уральского диалекта,

не всегда предоставляется такая возможность, поэтому в некоторых случаях богатство языка не всегда можно отразить в переводе, например: *с нашим-то ремьем* – *w naszym stanie*, *не охтимнеченьки живут* – *nie najgorzej sobie żyją*, но переводчик компенсирует дефицит эквивалента инверсией, например, вместо *sobie żyją nie najgorzej*, переводчик пишет *nie najgorzej sobie żyją* или архаизмом и просторечными словами: *в конце нали* (диалект) *посинеет* – *w końcu nawet zsinieje* (архаизм, просторечие).

Заметим, что отличительной чертой уральского говора является «оканье», на что хорошо указывают следующие примеры:

1. Настасья баба работающая, **робятишки** пословные, не охтимнеченьки живут.
2. По Степану **шибко** девчоночка убивалась.
3. Тогда ее **обратать** можно.
4. Только все как сговорились: **оглядят** шкатулку, полюбуются, а на камни не смотрят и от работы наотрез отказываются.
5. Приветить ее не успела, а она на-ко – обутки сняла и **котомку** развязала.

Данные высказывания Ястжембец-Козловски переводит следующим образом:

1. Z Nastasji baba pracowita, **dzieciaki** posłuszne – nie najgorzej sobie żyją.
2. Po śmierci Stiepana dziewczątka **strasznie się** zamartwiało.
3. Wtedy można będzie **mieć** z niej **korzyść**.
4. Ale oni jakby wszyscy się zmówili: **ogłądają** szkatułkę, zachwycają się, a na kamienie nie patrzą i wręcz odmawiają.
5. Nie zdążyliśmy jej przywitać, a ona już kapce zzuwa i **sakwę** rozwiązała.

Как показывают приводимые нами цитаты, часть польских эквивалентов совпадает в произношении с русскими словами, но не всегда можно найти соответствующий эквивалент на польском языке, поэтому Ястжембец-Козловский, несмотря на указанные разницы на лексико-фонетическом уровне, а именно: замена диалектных слов фразеологическими единицами, компенсация эквивалента инверсией, просторечием, пытается сохранить (в некоторых фрагментах путем компенсации, о которой мы вспомнили ранее) структуру сказа и вызвать соответствующую реакцию у читателя. Однако, созвучие не заменит оканья, и, если рассуждать о сохранении авторского стиля, стоит обратить внимание на компенсирование диалектных элементов просторечными лексемами, словесными оборотами и синтаксисом, такими как: *оглядят* – *ogłądają* (созвучие), *робятишки* – *dzieciaki* (просторечие), *баба* – *baba* (созвучие), *девчоночка* – *dziewczątka* (созвучие), *обутки сняла* – *kapce zzuwa* (просторечие), *котомка* – *sakwa* (просторечие), *убивалась* – *strasznie się zamartwiało* (словесный оборот).

Особое внимание следует обратить на диалектизмы синтаксического вида (Аристова, Протопопова 2017: 5–15), поскольку вместо привычного предлога «на», который указывает на место или пространство Бажов использовал предлог «в», который подчеркивает уральский диалект и придает тексту колорит: *Вот-де какая у нас в заводе девка была*. Ястжембец-Козловски слово *завод* переводит как *osada*, поскольку польская фабрика (*fabryka*) не ассоциируются с местностью: *Jaką to też dziewczuchę mieliśmy tu w osadzie*.

Вообще, синтаксис играет важную роль в сказах Бажова и является не только отражением стиля писателя, но также и живого русского языка. В связи с чем обратим внимание на синтаксические особенности и попробуем определить, насколько синтаксис оригинала отразился в переводе.

Как известно, синтаксическая связь выражается с помощью синтаксических отношений: предикативных и полупредикативных, которые являются одной из особенностей бажовских сказов, что подтверждают следующие примеры оригинала:

1. Подошла поближе и **давай пальцем** в камешки **тыкать**.
2. Как домой в Сам- Петербурх- то приехал, **давай** по всему городу **славить** про камни и про свою невесту.
3. Цепь притащили, **давай промер делать**, не зарезалась ли Настасья в чужую усадьбу, выходят ли вершки меж столбами.

В переводе данные примеры представлены следующим образом:

1. Podeszła bliżej i palcem **dotyka** kamyków.
2. Kiedy przyjechał do siebie, do Petersburga, **dalejże trąbić** po całym mieście o kamieniach narzeczonej.
3. Wzięli ze sobą łańcuch i **dalejże czynić pomiary**, czy Nastasja nie wjechała do cudzej zagrody, czy między słupami jest tyle a tyle werszków.

Инфинитивы в вышеуказанных предложениях в сочетании со словом *давай* придают более эмоциональную окраску как оригиналу, так и переводу.

Следует вспомнить об еще одной особенности, характерной для сказа Бажова, а именно о сложных предложениях, в состав которых входят несколько простых, равных по смыслу и независимых друг от друга. Лидия Слобожанинова называет Бажова «краткослов», что находит свое подтверждение в тексте:

1. Народ согнали, молебен отслужили, и потом в господском доме тонцы-звонцы.
2. На другой день народ на работу, а в господском дому опять пировая.
3. Привезла деньги, передала из ручки в ручку, подхватила шкатулку и айда домой.

а также отражение в переводе Ястжембца-Козловского:

1. Spędzili ludzi, odprawili nabożeństwo, potem w pańskim dworze zaczęły się tańce-łamańce.
2. Nazajutrz ludzie do roboty, a we dworze znowu bal.
3. Przywiozła pieniądze, dała z rączki do rączki, schwyciła szkatułkę i wychodzi.

Как известно, в тексте можно наблюдать и описательные, и повествовательные отрывки, а также внутренние монологи. Валерий Мишланов в статье *О некоторых особенностях синтаксиса сказов Павла Бажова* пишет:

[...] яркой особенностью грамматики бажовских сказов является то, что синтаксическая организация любых монологических фрагментов базируется главным образом на предикативных и полупредикативных связях. Такой синтаксис может быть определен как изобразительный [...] (Мишланов 2003: 72).

Для подтверждения выше указанного приведем примеры и их польский перевод. Итак, у Бажова читаем:

Сама Хозяйка Медной горы одарила Степана этой шкатулкой, как он еще жениться собирался.

Так еще сколько-то годов перемагались, дальше на поправу пошло.

Тут родня и давай Настасье в уши напевать.

А пуще того девчоночка у ней младшенькая слезами улилась, просит.

Танюшка и занялась разбирать эти штучки.

А Ястжембец-Козловски переводит данные слова:

Sama pani Miedzianej Góry obdarzyła Stiepana tą szkatułką, kiedy to wybierał się żenić.

Choć klepała biedę co się zowie, wzięła na kiel.

Krewniacy dalejże kłaść Nastasji w uszy.

Grunt, że najmniejsze dziewczątko zalewa się łzami i prosi.

Следует также вспомнить о атрибутивных связях, «...синтаксис которых можно назвать описательным [...] и характеризуется стремлением вместить в отдельное предложение-высказывание максимальное число пропозиций [...]» (там же). Примером послужат следующие высказывания из подлинника:

Степан хорошее обеспечение семье оставил. **Дом** справный, **лошадь, корова, обзаведенье** полное. Настасья баба работающая, робятишки пословные.

Танюшка **останется домовничать**. Сперва, конечно, **управит**, что мать наказала. Ну, чашки-ложки **перемыть**, скатерку **стряхнуть**, в избе-сенях веничком **подмахнуть**, куречешкам **корму дать**, в печке **поглядеть**.

Во втором тексте наблюдаем много сказуемых, в то время как, в первом – подлежащих. Анафорические элементы такие как, повторы или выражения, отсылающие к ранее сказанному, в том числе местоимение третьего лица, которое используется для усиления, отсутствуют. Вместо местоимения автор использовал слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые придают фрагменту нужную эмоциональную окраску: *скатерка* – *obrusik*, *веничек* – *wiechetko*, *куречешка* – *kura*. Этот «дух» текста Бажова старался сохранить и автор перевода:

Stiepan zostawił rodzinie **dobre zaopatrzenie**. **Dom** porządný, **konía, krowę, cały inwentarz**. Z Nastasji baba pracowita, dzieciaki posłuszne – nie najgorzej sobie żyją.

Matka ze starszymi chłopczkami, bywało, **pojedzie na sianokos** albo gdzie, a Taniuszka zostaje na gospodarstwie. Najpierw, ma się wiedzieć **obrządzi**, co matka nakazała. No tam, kubki i łyżki **umyć**, obrusik **wytrześć**, izbę i sionkę **wiechetkiem przejechać**, kurom **sypnąć pośladu**, do pieca **zajrzeć**.

Сказ насыщен также парцеллированными конструкциями, то есть расщепленными предложениями (Жеребило 2010: on-line), которые, благодаря отрывистому произношению, придают высказыванию выразительности и яркости. Итак, у Бажова находим следующие высказывания:

Ране-то в щегорях ходил, да его отстранили; ослабу-де народу дает. Ну, и винцом не брезговал. Тоже добра кабацка затычка был, не тем будет помянут, покойна головушка. А так во всем правильный.

А тоже случаем вышло. Приходит к ним женщина. Небольшого росту, чернявая, в Настасьиных уж годах, а остроглазая и, по всему видать, шмыгало такое, что держись. На спине котомочка холощовая, в руке черемумовый бадожок, вроде как странница;

Он, сказывают, из чужестранных земель был, на всяких языках будто говорил, а по-русски хуже. Чисто выговаривал одно – пороть. Свысока так, с растяжкой – па-роть. О какой недовостанке ему заговорят, одно кричит: пароть! Его Паротей звали.

Подобным образом, живо и отчетливо, Ч. Ястжембец-Козловски парцеллированные конструкции отразил в своем переводе:

Dawniej sztygarował, ale go usunęli, że niby za wielką pobłażliwość okazywał robotnikom. Przy tym i kieliszkiem nie gardził. Za kołnierz nie wylewał, spust miał co się zowie. Panie świeć nad jego duszą. Poza tym zaś – człowiek do rzeczy.

A i to jakoś przypadkiem się wydarzyło. Przychodzi do nich kobiecina. Wzrostu niewielkiego, czarniawa, już w latach Nastasji, ale bystrooka i ze wszystkiego znać, że babsko na cztery nogi kute. Na grzbiecie parciana sakwa, w ręku czeremchowy kosturek – niczym pątniczka.

Powiadali, że jest z obcych krajów i różnymi gada językami, po rusku najgorzej. Czysto wymawiał jedno tylko słowo: oćwiczyc. Dobitnie, nieśpiesznie: o-ćwiczyc. Byle coś nie tak, jak chciał, już wrzeszczy – oćwiczyc! To też przezwali go Oćwiczycsko.

Следует заметить, что поставленные в приводимых нами фрагментах знаки пунктуации, не всегда совпадают (как и в оригинале) с правилами их постановки:

- *...da ego odstranili; osłabu-de narodu daet – ...ale go usunęli, że niby wielką pobłażliwość okazywał robotnikom*
- *nu, i wincom ne brezgowal – przy tym i kieliszkiem nie gardził*
- *...dobra кабацка затычка был, не тем будет помянут, покойна головушка – за kołnierz nie wylewał, spust miał co się zowie. Panie świeć nad jego duszą.*

Знаки препинания в обоих текстах играют роль границ между отдельными высказываниями.

Следует добавить, что фатические выражения (*слышь-ко, вишь – ува́жашь*) – это одно из средств установления связи между рассказчиком и читателем, поддержания заинтересованности повествованием, заострения внимания на каком-то фрагменте.

Обратим внимание на пример:

Он, **слышь-ко** малоумненький был, мотовытый.

От Степана, **вишь**, осталось трое робятишек-то.

А был он глупиуте́нки ша́лавила.

Во, **ува́жашь**, по Stepanie zostało troje dziątek.

В переводе не всегда имеется возможность найти соответствующий эквивалент. В тексте Ястжембца-Козловского диалектные слова уступили место просторечиям и устаревшим словам, что абсолютно не мешает правильному восприятию текста детьми указанного возраста. Так как диалект нельзя заменить диалектом, переводчик должен был найти для него

компенсирующий эквивалент. Архаизмы и просторечные слова придают тексту определенный колорит эпохи и социолект, указывающий на определенный социальный класс. Создается впечатление, что Ястжембец-Козловски с помощью именно этих слов компенсирует отсутствие в переводе уральского диалекта:

Pierścienie, kolczyki itagdali, jak to u kobiet.
[...] czasem włożyła na siebie co z onej szkatułki.
Za kołnierz nie wylewał, spust miał co się zowie.

Следует обратить внимание и на то, что автор перевода стремится воспроизвести текст таким образом, чтобы перевод вызывал у читателей такие же ассоциации или очень близкие к тем, которые вызвал оригинал, о чем свидетельствуют хотя бы имена героев, которые Ястжембец-Козловски перевел дословно.

Настасья – *Nastasja*
Степан – *Stiepan*
Танюшка – *Taniuszka*
Турчанинов – *Turczaninow*
Памятка моя – *Pamiętka (Pamięteczka) moja*,

то же касается и названий населенных пунктов:

Полевая – *Polewska*
Сам – Петербурх – *Sankt-Petersburg*.

Стоит также обратить внимание на использование польских престарелых и в какой-то степени деревенских форм обращения, как в случае русского диалектного *Мамонька* переведенного *Matuś*, и на употребление ласкательных форм, заменяющих русский диалектизм (*Тятя* – *Tatusz*).

Следует отметить, что с помощью именно таких обращений, а также ярких определений Бажов создает портреты своих героев, в которых заключена как внутренняя, так и внешняя их характеристика. Приведем здесь отрывок Бажовского сказа и его польский перевод:

О Степановой дочке говорили: «– Не иначе эта у тебя, Степан, из кистей выпала (красивая девочка сравнивается с гарусинкой, выпавшей из пояса, который носили раньше на Урале и мужчины и женщины. – В.А. Бажова). В кого только зародилась! Сама черненькая да бассенькая, а глазки зелененькие. Вот и росла та девчонка на примете у людей. Ровно и в самом деле гарусинка из праздничного пояса выпала – далеко ее видно. И хоть она не шибко к чужим

людям ластилась, а всяк ей – Танюшка да Танюшка. самые завидующие бабешки и те любовались. Ну, как, – красота! Всякому мило».

– Nie inaczej, Stiepanie, chyba to nie twoja córka. Po kim ona taka? Czarniutka i ładniutka, a oczka zielone... Tak oto rosło to dziewczątko na oczach ludzi. Rzekłbyś, jakby niteczka włóczki wypadła z odświętnego pasa; z daleka widać. I choć nie bardzo się garnęła do obcych, każdy do niej: Taniuszko, Taniuszko! Nawet najzawistniejsze baby popatrywały na nią miłym okiem. Ha, uroda! Każdemu przyjemnie spojrzeć.

В переводе данного отрывка Ястжембец-Козловски опустил словосочетание *из кистей выпала*, а точнее перевел его следующим образом: *chyba to nie twoja córka*. Приведенный пример является доказательством того, что не всегда имеется возможность обойтись без стилистических компромиссов, но несмотря на это в переводе чувствуется экспрессивность и выразительность, текст не искажен, смысл также остался.

Особое внимание автор оригинала уделяет словам с уменьшительно-ласкательными суффиксами, а также словам с суффиксом *-то*, который придает им особый оттенок и характерен для разговорной речи.

	П. Бажов	Ч. Ястжембец-Козловски
1	Степановой- то	Niby tej wdowie po Stiepanie
2	А ему всяк поднесет стаканушку	Każdy rad postawić szklaneczkę
3	Даром что к винишку пристрастие поймел	Choć do wódeczki ma słabość
4	Девчоночка	Dziewczątko
5	На пригревинке сидишь	Siedziało na słońku
6	Скатерку стряхнуть	Obrusik wytrześć
7	Веничком подмахнуть	Wiechetkiem przejechać

Заметим, что переводчик старался сохранить стиль оригинала, что ему и удалось. Он несомненно следует идеи самого Бажова, который в письме к Скорино писал:

О своем письме к фонетическим неправильностям, какими смешил почтенную публику Горбунов, я уже говорил. Там, где подобного сорта слова лезут в диалог, всегда стараюсь заменить их адекватными словами и выражениями,

которые бы не содержали насмешки над речью неграмотных людей прошлого. Это, между прочим, также не всегда легко (Бажов 1952: т. 3, 308).

Если говорить о экспрессивности как оригинала, так и перевода, то она, безусловно, достигнута с помощью тех средств, которые были рассмотрены ранее. Скорина в предисловии к собранию сочинений Бажова, озаглавленном *Памяти Павла Бажова*, пишет, что произведения писателя по-настоящему народные не только по содержанию, но и по языковой форме и стилю. В сказах раскрылись основные свойства русского народного языка, его пластичность, мелодия и эмоциональность (Скорина: 1952).

Следует также заметить, что основными составными фольклорных жанров, их неотъемлемой частью можно считать пословицы, поговорки и постоянные эпитеты. Рассматривая их перевод, замечаем, что оба текста (оригинал и перевод) не лишены народной мудрости. Приведем несколько примеров:

	П. Бажов	Ч. Ястжембец-Козловски
1	Хлеб за брюхом ходил	Chleb chodził za brzuchem
2	Что с возу пало – то пропало	Co c wozu spadło, to przepadło
3	Абы на полштофа сорвать	Byle urwać na półkwarcie okowity

Особенно последний из них свидетельствует о мастерстве переводчика, поскольку «абы на полштофа сорвать» содержит устаревшее слово «полуштоф» (согласно *Толковому словарю Ушакова*: В старину – бутыл, вмещающая полштофа (водки). То же, что полштофа) (Ушаков 1934–1940: on-line). Переводчику удалось верно воссоздать поговорку с применением также устаревших слов: *okowita* (согласно *Словарю польского языка*, давнее название водки) и *kwarta* (единица измерения веса, используемая в средние века, главным образом).

Следует отметить, что на проблемы, связанные с грамматическим и синтаксическим строем, а также с художественно-изобразительными средствами, которые мы затронули, обращала уже внимание Юлия Лиморенко, автор научной статьи *Проблемы перевода фольклорных текстов в научном издании* (Лиморенко 2001: 17).

Настоящие исследования привели нас к выводу, что в польском переводе не наблюдается формальный вид эквивалентности, ориентированный на дословный перевод. Однако, благодаря грамматическим и синтаксическим аспектам, а также художественно-изобразительным средствам в тексте, используемым Ястжембцем-Козловским, ярко выражены: стиль оригинала,

богатство языка Бажова, что связано с использованием устаревших слов, с соответствующим воспроизведением семантики и стиля пословиц, поговорок, в польских сказах передана полнота и естественность языка оригинала. Все это указывает с одной стороны на преобладание в стратегии польского переводчика динамического вида эквивалентности – с другой стороны на согласованность с определением перевода, предлагаемым Войтасевичем.

Библиография

- Аристова, Е.А., Протопопова О.В., *Сказы П. Бажова в аспекте стилистического предпереводческого анализа*, «Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология» 2017, т. 9, вып. 4, с. 5–15.
- Бажов, П.П., письмо к Л.И. Скорино, [в:] П.П. Бажов, *Сочинения в трех томах*, т. 1, Художественная литература, Москва 1952.
- Бажов, П.П., письмо к Л.И. Скорино, [в:] П.П. Бажов, *Сочинения в трех томах*, т. 3, Художественная литература, Москва 1952.
- Белокурова, С.П., *Словарь литературоведческих терминов*, <https://slovar.cc/lit/term/2145377.html> (доступ: 1.09.2019).
- Бирюков, В.П. (ред.), *Дореволюционный фольклор на Урале*, ОГИЗ – Свердлов. обл. изд-во, Свердловск 1936.
- Блажес, В.В., *К истории создания бажовских сказов*, «Известия Уральского государственного университета», Екатеринбург 2003, с. 5–11.
- Жеребило, Т.В., *Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социоллингвистика*, Пилигрим, Назрань 2011.
- Комиссаров, В.Н. (ред.), *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*, Международные отношения, Москва 1978, с. 114–137.
- Лиморенко, Ю.В., *Проблема перевода фольклорных текстов в научном издании*, «Живая старина», Москва 2001, с. 17–20.
- Мишланов, В.А., *О некоторых особенностях синтаксиса сказов Павла Бажова*, «Известия Уральского государственного университета» 2003, № 28, с. 69–82.
- Найда, Ю., *К науке переводить. Принципы соответствий*, пер. Л. Черняховской, [в:] Д.Н. Ушаков, *Толковый словарь русского языка*, Сов. энцикл.: ОГИЗ, Москва 1934–1940, <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (доступ: 1.09.2019).
- Слобожанинова, Л.М., *Русская проза Урала: XX век*, книга издана по инициативе и при содействии Объединенного музея писателей Урала и Уральского федерального университета им. Б.Н. Ельцина, <https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk02GK-HsYabVrC0QOg869wQoHlY4Pw%3A15>

85680001337&ei=gY6DXvCRFMStrgSehbmICQ&q=%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0+%D0%9B.%D0%9C.%2C+%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F+%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B0+%D0%A3%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B0 (доступ: 28.03.2020).

Харитонов, Е.В., *Репрезентация русской ментальности в сказках П. П. Бажова*, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Уральский государственный университет, Екатеринбург 2004, <https://www.dissercat.com/content/representatsiya-russkoi-mentalnosti-v-skazakh-pp-bazhova/read> (доступ: 8.09.2019).

Bażow, P., *Szkatulka z malachitu*, Czytelnik, Warszawa 1955.

Bralczyk, J., *Словарь польского языка*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/okowita.html> (доступ: 1.09.2019).

Wojtasiewicz, O., *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Ossolineum, Wrocław 1957.

Обучение языку и работа с ним в иностранной аудитории составляют профессиональный интерес всех авторов данного сборника. В нем представлены разные взгляды на преподавание русского языка как иностранного, предложены интереснейшие формы работы на уроках РКИ, а также рассмотрены проблемы перевода. Мы предлагаем Вам ознакомиться с инновационными решениями в сфере преподавания, являющимися ответом на быстроменяющиеся условия среды обучения, с собранными, благодаря многолетнему опыту, наблюдениями в работе со студентами, с большим количеством иллюстративного материала. В сборнике будет уделено отдельное внимание избранным аспектам перевода, выполняемого как в рамках обучения русскому языку как иностранному, так и входящего в сферу индивидуальных научных интересов исследователей. Открытость взглядов, проверенные практикой методы обучения и соединение культур с помощью языка являются связывающим звеном всех вошедших в сборник статей.



 wydawnictwo.uni.lodz.pl

 ksiegarnia@uni.lodz.pl

 (42) 665 58 63

Книга доступна также
в электронной
версии e-book

ISBN 978-83-8220-167-3



9 788382 201673