

ISSN 1821–3146
УДК 811.161.1



**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСЛАВЯНСКИЙ**

Выпуск II (2010)

ISSN 1821–3146
УДК 811.161.1

РУСКИ ЈЕЗИК КАО ИНОСЛОВЕНСКИ

Књига II

*Савремено изучавање
руског језика и руске културе
у инословенској средини*



Славистичко друштво Србије
БЕОГРАД
2010.

ISSN 1821–3146
УДК 811.161.1

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСЛАВЯНСКИЙ

Выпуск II

*Современное изучение
русского языка и русской культуры
в инославянском окружении*



Славистическое общество Сербии
БЕЛГРАД
2010

Главный редактор:
Боголюб Станкович

Международная редакционная коллегия:

Вера Белокапич-Шкунца (Сербия)
Петар Буняк (Сербия)
Гочо Гочев (Болгария)
Вукосава Дзяпа-Иветич (Сербия)
Владимир Федорович Захаров (Россия)
Ева Колларова (Словакия)
Иво Поспишил (Чехия)
Вучина Раичевич (Сербия)

Редакторы:

Вера Борисенко-Свинарская
Богдан Терзич

Рецензенты:

проф. д-р Елена Юрьевна Иванова
(Санкт-Петербургский государственный университет)
доц. д-р Любор Матейко
(Университет им. Коменского, Братислава)
проф. д-р Предраг Пипер
(Белградский университет, САНИ)

Издатель:

Славистичко друштво Србије
Београд, Студентски трг 3
e-mail: slavisticko.drustvo@gmail.com
<http://www.slavistickodrustvo.org.rs>

Типография:

Чигоја штампа
Београд, Студентски трг 13
e-mail: office@cigoja.com

Тираж:

500 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

Ко второму выпуску публикации «Русский язык как инославянский»
(Боголюб Станкович) 7-8

СТАТЬИ И ДОКЛАДЫ

Владимир Федорович Захаров, *Международное педагогическое общество в поддержку русского языка и сотрудничество русистов славянских стран на современном этапе*..... 9-13

Боголюб Станкович, *О перспективах русистики в славянском мире* 14-23

Иво Поспишил, *Опасность конъюнктурности и односторонности или проблема власти в литературе* 24-38

Богдан Терзич, *Обзор современных сопоставительных исследований русского и других славянских языков* 39-43

Бранко Тошович, *Корреляционные фонетико-фонологические системы русского, сербского, хорватского и бошняцкого языков*..... 44-63

Гочо Н. Гочев, *Русско-болгарская контактная лексика и ее место в изучении русского языка в болгарской аудитории*..... 64-76

Вера Белокапич-Шкунца, *Современная сербская и русская терминология в области образования и воспитания*..... 77-83

Алексей Борисович Арсеньев, *Заметки о билингвизме Ирины Георгиевны Грицкат-Радулович* 84-95

Бобан Чурич, *Русская эмиграция в защиту русского языка: „Памятка“ белградского Союза ревнителей чистоты русского языка (1937 г.)* .. 96-96

Йиржи Газда, *Исследование языка СМИ – одно из важнейших направлений в современной русистике*..... 103-115

Ирина Дулебова, *Интернет как образовательный ресурс при обучении русскому языку в словацких вузах*..... 116-127

Сильвия Медленова, *Плюсы и минусы Болонского процесса: из опыта преподавания русского языка в Университете им. Коменского в Братиславе*..... 123-127

Ксения Кончаревич, *Поощрение автономии учащихся в обучении русскому языку в инославянской среде при помощи учебника*..... 128-133

Вучина Раичевич, *Отбор учебных текстов и их функция в процессе обучения русскому языку как инославянскому* 134-141

Мелниа Панатович, *Леонид Андреев в свете современной методологии изучения литературы и культуры* 142-151

Елена Гинич, *Учебная просодия русского языка в свете просодии сербского языка* 152-161

Дойчил П. Войводиц, *О роли „синтаксического принципа“ в преподавании русского языка как инославянского (на фоне сербского языка)* 162-173

Наташа Айджанович, <i>Роль рабочей тетради в процессе индивидуализации и дифференциации обучения</i>	174-181
Юлия Ненезич, <i>К вопросу о преподавании русского языка как инославянского на нефилологических факультетах в сербскоязычной среде</i>	182-194

НОВАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО РУСИСТИКЕ

И.Н. Стернин: <i>Теоретические и прикладные проблемы языкознания. Избранные работы. Изд. „Истоки“. Воронеж, 2008, 595 с. (Ксения Кончаревич)</i>	195-198
Елена Иванова: <i>Сопоставительная болгарско-русская грамматика. Т.2. Синтаксис. „Велес“, 2009, 335 с. (Анна Николова)</i>	199-204
Д. Дамљановић, К. Кончаревић: <i>Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку – прилози за историју. Београд: Славистичко друштво Србије – Чигоја штампа, 2010, 312 с. (Вучина Раичевич)</i>	205-207
<i>Новая русистика, ее структура и частные итоги. (Пять номеров нового русистского журнала – 2008-2010) (Иво Постпишић)</i>	208-213

МЕРОПРИЯТИЯ И СОБЫТИЯ

Решения IV Международного конгресса исследователей русского языка „Русский язык: исторические судьбы и современность“ (Москва, МГУ, 20-23 марта 2010 года)	215-218
Круглый стол „Проблемы школьного и вузовского преподавания РКИ в иноязычном (в том числе, инославянском) окружении“ (Москва, МГУ, 22 марта 2010) (<i>Вукосава Дžяпа-Иветич</i>)	219-220
МПО и научно-исследовательский проект „Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении“ (<i>Владимир Федорович Захаров</i>).....	221-223
Презентация сербской славистики в Москве (<i>Вукосава Дžяпа-Иветич</i>).....	224-226
X Международный симпозиум МАПРЯЛ – Велико-Тырново, 2010 (<i>Благовест Благоев</i>)	227-231
Международная олимпиада „ЛИК России - 2010“ (<i>Сергей Александрович Лепник</i>)	232-233
Научная конференция „Bělehrad – Brno: Slavistika: nová témata, metody a problémy“ (Брно, 18-19 мая 2010) (<i>Петар Буњак</i>)	234-236
Международный семинар-совещание „Право на образование для всех: международный опыт и практика московской школы“, (Москва, 22-25 июня 2010) (<i>Боголюб Станкович</i>)	237-239
Научно-исследовательский проект: <i>Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении</i>	240-242
Основные данные об авторах.....	243-244
Требования к оформлению текстов для публикации в ежегоднике „Русский язык как инославянский“	245-246

КО ВТОРОМУ ВЫПУСКУ ПУБЛИКАЦИИ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСЛАВЯНСКИЙ»

Продолжая плодотворное сотрудничество, Славистическое общество Сербии и Международное педагогическое общество в поддержку русского языка (МПО) под эгидой МАПРЯЛ провели в Белграде 14 и 15 января 2010 года Международный научно-образовательный форум «Вторая белградская встреча славянских русистов». Несмотря на пандемию гриппа, на форум собрались русисты из восьми славянских стран (Белоруссия, Болгария, Россия, Сербия, Украина, Черногория, Чехия), а также и из славянских диаспор.

В рамках постоянной темы форума «Современное изучение русского языка и русской культуры» на двух пленарных заседаниях особое внимание уделено актуальным вопросам методики и технологии обучения русскому языку и русской культуре в инославянском окружении. Особо плодотворным был круглый стол, посвященный дальнейшему сотрудничеству славянских русистов. В итоге было предложено и принято, что следующий Международный научно-образовательный форум «Третья белградская встреча славянских русистов» состоится 13-го и 14-го января 2011 года.

Готовность славянских русистов плотно и организовано сотрудничать между собой была подтверждена на форуме и подписанием двух документов о сотрудничестве. Один из них – Меморандум о сотрудничестве – был подписан между кафедрой славистики филологического факультета Белградского университета, с одной стороны, и кафедрой ЮНЕСКО и кафедрой филологического образования Московского института открытого образования, с другой стороны. Вторым договором был подписан между Славистическим обществом Сербии и Ассоциацией русистов Словакии.

Участники «Второй белградской встречи» согласились, что целесообразно расширять и укреплять научное и профессиональное сотрудничество. Для того, чтобы оно достигло более высокого уровня, было принято предложение Славистического общества Сербии об учреждении общеславянского долгосрочного научно-исследовательского проекта «Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении». Славистическое общество Сербии взяло на себя обязательство подготовить проект и в течение 2010 года организовать исследовательскую работу. Что касается журнала-ежегодника «Русский язык как инославянский», было принято предложение о расширении его содержания путем включения и других актуальных для русистики материалов, а не только докладов, зачитанных на форуме.

Выполняя поручения белградского Форума, Славистическое общество в течение нескольких месяцев первой половины 2010 г. предоставило первоначаль-

чальный вариант проекта для обсуждения на международных научных форумах русистов и славистов в России, Болгарии и Чехии. Благодаря полной поддержке и доброжелательности коллег из большинства славянских стран, проект дополнялся и совершенствовался. Говоря о поддержке, особо следует подчеркнуть сотрудничество с двумя международными ассоциациями – МАПРЯЛ и МПО, коллективным членом которых является Славистическое общество Сербии. 2-го июля Проект размещен на сайте МАПРЯЛ, и таким образом стал широко доступным, вызвав большой интерес русистов, о чем свидетельствует количество уже полученных заявок на участие в проекте. Следует надеяться, что до конца 2010 года в рамках проекта будут осуществлены значительные исследования, результаты которых будут сообщены на «Третьей белградской встрече» в январе следующего года.

Славистическое общество старалось выполнить и поручения, касающиеся совершенствования журнала-ежегодника «Русский язык как инославянский». С этой целью была расширена редакционная коллегия, введено рецензирование работ, принятых для публикации, проведена рубрикация материала. Таким образом, второй выпуск нашего журнала-ежегодника подготовлен международной редколлекцией и рецензентской группой, а его содержание размещено в трех рубриках: (1) Статьи и доклады (2) Новая литература по русистике (3) Мероприятия и события.

В рубрике «Статьи и доклады» этого выпуска публикуются как доклады, зачитанные на «Второй белградской встрече» в январе 2010 года, так и статьи, в основе которых лежат доклады, зачитанные на упомянутом форуме, а также другие научные статьи, не связанные с январским мероприятием.

К сожалению, времени для подготовки статей рубрики «Новая литература по русистике» было мало. Тем не менее редколлекции удалось получить четыре работы, авторами которых являются не только русисты из Сербии, но и из других славянских стран (Чехия и Болгария). Будем надеяться, что эта рубрика станет намного богаче и разнообразнее в последующих выпусках.

Количество статей в рубрике «Мероприятия и события» свидетельствует о богатстве и разнообразии русистской и, шире, славистической деятельности. Естественно, это незначительная часть мероприятий и событий в течение только трех месяцев 2010 года. В данный выпуск включено только то, с чем Славистическое общество и наш журнал были непосредственно связаны, в первую очередь в процессе подготовки и разработки научно-исследовательского проекта, публикацией которого заканчивается рубрика.

Редколлекция надеется, что приложенные в конце выпуска «Требования к оформлению текстов» будут способствовать техническому улучшению работ, которые будут предоставляться для публикации, тем самым – и улучшению журнала в целом. А чем журнал будет лучше, тем и его поддержка изучению и преподаванию русского языка как инославянского будет более плодотворной.

Боголюбов Станкович

СТАТЬИ И ДОКЛАДЫ

Владимир Федорович Захаров БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 9–13
Международное педагогическое общество УДК: 061.23:811.161.1
в поддержку русского языка 811.161.1:371.2(=16)
Москва, Российская Федерация

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО В ПОДДЕРЖКУ РУССКОГО ЯЗЫКА И СОТРУДНИЧЕСТВО РУСИСТОВ СЛАВЯНСКИХ СТРАН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ¹

Аннотация: Об актуальности темы Второй белградской встречи славянских русистов «Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении» и готовности Международного педагогического общества в поддержку русского языка (МПО) оказать содействие в работе на этом направлении. Краткая информация об основных направлениях деятельности МПО. Призыв к более эффективному использованию возможностей и опыта МПО в братских славянских странах, объединяемых общими историческими корнями.

Ключевые слова: Международное педагогическое общество в поддержку русского языка. Центр межнационального образования «Этносфера». Историческая и духовная общность славянских народов.

Уважаемые друзья! Позвольте от имени Координационного совета Международного педагогического общества в поддержку русского языка пожелать всем участникам нашей встречи успешной творческой работы, содержательного и прочного взаимодействия на благо развития русистики и изучения русского языка в славянских странах.

Мы считаем весьма актуальной и продуктивной в современных условиях постановку проблемы, предложенную Славистическим обществом Сербии: «Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении». Представляется интересным и своевременным сопоставительный подход к изучению русского и других славянских языков, заявленный рядом участников в программе нашей встречи. Международное

¹ Приветственное слово на открытии Международного научно-образовательного форума «Вторая белградская встреча славянских русистов», 14 января 2010 г.

педагогическое общество в поддержку русского языка будет поддерживать это направление совместной работы. Уверены, что инициатива белградских коллег будет поддержана в других славянских государствах, поскольку в системах образования ряда стран, например, Болгарии, Словакии, Украины, Белоруссии накоплен большой опыт изучения русского языка, а его близость к национальным языкам создает позитивную специфику в подходах к содержанию и методике русскоязычного образования. Это особенно проявляется в тех случаях, когда речь идет об использовании билингвальных методов в языковом образовании, формировании культурно-языковой компетентности и языкового сознания на базе общности славянских культур. Более того, отношение в образовательной практике славянских стран к русскому языку как к «инославянскому», на наш взгляд, может дать дополнительные позитивные результаты не только с учебно-методической точки зрения, но и с позиций формирования политико-культурных и деловых ориентаций на взаимодействие с современной Россией.

Более того, в целом это способствовало бы укреплению межславянского сотрудничества, развитию межкультурного диалога между нашими странами, совместному изучению объединительных тенденций в нашей истории, укреплению взаимодействия не только в деловой сфере, но и в вопросах сохранения духовных и материальных ценностей славянских культур, продвижения идеи исторической и духовной общности наших народов.

Очень коротко о деятельности Международного педагогического общества в поддержку русского языка (МПО), которое является одним из соорганизаторов сегодняшней встречи. К настоящему времени сформировались три основных направления деятельности Общества: координационное, методическое и информационное. Они тесно взаимосвязаны между собой и, как показывает практика, основным условием их эффективности является активное участие в работе Общества членов нашей организации, наличие их инициатив, заинтересованность во взаимных контактах и постоянных связях с Координационным советом и Секретариатом Общества.

Особо следует отметить такое важное направление деятельности МПО, как организационная и методическая поддержка повышения квалификации педагогов-русистов, содействие мероприятиям в этой области, проводимым Департаментом образования города Москвы. Общество сотрудничает в этой сфере с Московским институтом открытого образования, Государственным институтом русского языка им. А.С.Пушкина, а также Центром межнационального образования «Этносфера», который

при поддержке Правительства Москвы регулярно проводит стажировки преподавателей русского языка из разных стран. Следует отметить, что весенние стажировки, как правило, проводятся в мае месяце и приурочены к широкому празднованию в России и в Москве Дней славянской письменности и культуры. В этой работе Координационный совет и Секретариат МПО взаимодействуют также с университетами в разных странах, осуществляющими подготовку педагогических кадров для русскоязычного образования.

Одним из существенных факторов эффективности координационной работы МПО является взаимодействие с крупными международными и российскими общественными организациями профильной направленности. С 2005 года МПО является коллективным членом Международного совета российских соотечественников, с 2008 года – Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Представляются продуктивными контакты с широко известным в России и за рубежом федеральным фондом «Русский мир». Отдельного упоминания заслуживает расширяющееся сотрудничество МПО с ЮНЕСКО, особенно в лице Московского бюро этой весьма авторитетной международной организации в сфере образования, культуры и науки.

Что касается существа тех направлений деятельности МПО, которые мы считаем наиболее важными на перспективу, то хотел бы отметить работу по анализу формирования и развития различных моделей русскоязычного образования в странах и регионах, особенно, в области совершенствования содержания русскоязычного образования. В последнее время эта тематика активно обсуждается в ходе различных международных встреч, однако, как нам кажется, ее значимость еще не получила адекватной оценки специалистов. В то же время в ходе прошедшего при активном участии МПО в апреле 2009 года VIII-го Международного совещания руководителей образовательных учреждений подчеркивалось, что анализ различных моделей русскоязычного образования актуален сегодня не только с методических и организационных позиций, как это в основном было в предыдущие годы, но и с точки зрения содержания образования, его духовно-воспитательного и познавательно-культурного наполнения. Становится все более очевидным, что в современных условиях теряет свою значимость обучение владению русским языком как самостоятельная образовательная цель, состоящая в формировании у детей и молодежи в основном коммуникативных навыков и умений. Сегодня не менее важной целью русскоязычного образования должно являться формирование системы духовных, культурных, гражданских ориентиров в рамках развивающих подходов к школьному образованию,

которые приобретают все большую актуальность в школе XXI-го века. С этой точки зрения именно сотрудничество образовательных систем славянских стран, ориентация на многовековые ценности родственных славянских культур, может способствовать решению просветительских и воспитательных задач русскоязычного образования. Ясно также, что высокий уровень содержания процесса изучения русского языка может быть одним из значимых факторов его конкурентоспособности в системах языкового образования разных, тем более славянских стран. При этом не возникает сомнений, что анализ и обобщение подобного опыта на уровне как различных образовательных учреждений, так и разных стран в целом, на сегодняшний день могут быть реализованы только международными усилиями. Возможно, было бы целесообразно посвятить этой проблематике одну из белградских встреч славянских русистов с привлечением специалистов профильных вузов славянских стран, в том числе вузов московской системы образования. Мы уверены в продуктивности включения обсуждения содержательных аспектов русскоязычного образования в программы и других представительных международных встреч, пользующихся авторитетом педагогической общественности.

В заключение хочу с сожалением отметить, что, на наш взгляд, в настоящее время в странах и регионах еще недостаточно используются возможности взаимодействия в рамках деятельности МПО, в частности, обобщения опыта русскоязычного образования и выработки рекомендаций по его актуальным аспектам и перспективным проблемам. Мы надеемся, что такому взаимодействию будет эффективно способствовать регулярное проведение белградских встреч славянских русистов, и, конечно, наша сегодняшняя встреча. Координационный совет МПО готов к контактам на постоянной основе со всеми деятелями образования, образовательными учреждениями, общественными организациями, которые заинтересованы в развитии русскоязычного образования за рубежами России. Тем более это относится к братским славянским странам, объединяемым общими историческими корнями и кирилло-мефодиевской традицией в языковом образовании.

Владимир Фјодорович Захаров

МЕЂУНАРОДНО ПЕДАГОШКО ДРУШТВО ЗА ПОДРШКУ РУСКОМ ЈЕЗИКУ
И САРАДЊА РУСИСТА СЛОВЕНСКИХ ЗЕМАЉА НА САВРЕМЕНОЈ ЕТАПИ

Кључне речи: Међународно педагошко друштво за подршку руском језику; Центар међунационалног образовања «Етносфера»; историјско и духовно заједништво словенских народа.

Резиме

У поздравном излагању најпре се истиче актуелност тематике коју Славистичко друштво Србије покреће у оквиру пројекта «Изучавање руског језика и руске културе у инословенском окружењу». Међународно педагошко друштво за подршку руском језику спремно је да се интензивно укључи у заједнички рад словенских русиста, јер та проучавања не само што омогућавају размену искуства словенских земаља у настави руског језика, већ и доприносе учвршћивању међусловенске сарадње и развоју дијалога словенских култура, као и јачању словенских веза како у пословној сфери, тако и на плану очувања духовних и материјалних вредности словенских култура и историјске и духовне повезаности словенских народа.

У другом делу излагања сажето се приказују три основне области делатности Међународног педагошког друштва: координациона, методичка и информативна. Нарочито се наглашава и конкретним подацима приказује ангажованост Друштва у области стручног усавршавања наставника руског језика као страног и инословенског.

У закључку се позива на интензивнију сарадњу у уопштавању искуства у области рускојезичног образовања и изражава очекивање да ће редовно одржавање београдских сусрета словенских русиста томе значајно доприносити.

Пријато 16 јанваря 2010 г.

О ПЕРСПЕКТИВАХ РУСИСТИКИ В СЛАВЯНСКОМ МИРЕ¹

Аннотация: В последние годы рейтинг русского языка растет как во всем мире, так и в славянских странах. Исходя из этого, автор статьи оптимистички смотрит на будущее развитие русистики вообще, и особенно в славянском мире. В основе оптимизма лежит целый ряд «внешних» и «внутренних» фактов. Из внешних благоприятствующих фактов рассматриваются новая геополитическая позиция России, процесс интеграции Европы, разрастание славянских диаспор, усиление межъязыковых и культурных контактов европейских народов. Особое благоприятствующее значение имеют факты лингвистического и культурологического характера, т.е. близкородственность славянских языков и общность историкокультурологического наследия славянских народов. Упомянутые «внутренние» факты предполагают интенсификацию обучения русскому языку и русской культуре в инославянском окружении. Между тем, это подразумевает формирование методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского, а не как иностранного.

Ключевые слова: межславянское двуязычие и многоязычие, близкородственность языков, общее историческое и культурное славянское наследие, русский язык как инославянский, методика преподавания, инославянская русистика.

Слово **перспектива** мы здесь будем использовать в его переносном значении «ожидаемое будущее», но при этом под ожидаемым будущим подразумевается перспективное будущее русистики, т.е. ее успешное развитие в будущем вообще, и особенно в славянском мире.

Высказанный наш оптимизм побужден несомненным фактом, что в последние годы рейтинг популярности русского языка растет в славянских странах (так же, как и во всем мире), о чем, между прочим, шла речь и на нашей прошлогодней – Первой белградской встрече славянских русистов [Дерганц, Урбас 2009: 57; Матейко 2009: 64; Брайкович 2009: 70]. О нарастании рейтинга свидетельствует и то, что на Второй встрече, в этом году, вопреки мировому экономическому кризису и пандемии гриппа, в Белграде собрались русисты из восьми стран, чтобы продолжить объединяться в поддержке русистики как науки и как практики преподавания русского языка и русской культуры в инославянском окружении.

¹ В основе статьи лежит доклад, зачитанный на «Второй белградской встрече славянских русистов», 14 января 2010 г.

Кроме упомянутых, непосредственных и по времени очень близких фактов, есть еще целый ряд других, которые лежат в основе нашего оптимизма. Они многочисленны и по характеру самые разнообразные, мы их в этот раз не будем полностью перечислять, но хотим обратить внимание на самые существенные, которые будут влиять на положение русского языка и русской культуры в славянском мире, а тем самым и на организованную деятельность русистов как в собственных странах, так и на межславянском плане.

1. Монополярность мира, созданная в конце XX века, уже преобразовалась в мультиполярность, в которой Россия представляет собой один из несомненно уважительных полюсов. Преодолев кризис, Россия с начала XXI века интенсивно развивается во всех отношениях, так что есть основание верить в давно высказанный прогноз о том, что она, т.е. ее Сибирь будет «эльдorado XXI века». А с нарастанием мощи в России организованно и систематически подходят к поддержке русского языка, прежде всего по программе или при помощи Фонда «Русский мир». В России улучшается финансирование учреждений и организаций, предназначенных для поддержки русского языка за рубежом и повышения квалификации зарубежных, в том числе и инославянских, русистов, а тем самым способствуется интенсификации их деятельности.

2. Процесс интеграции Европы приведет к объединению большинства славянских народов, во многом напоминавшем (на высшем витке спирали) ситуацию прошлых времен, когда зародилась и интенсивно развивалась славистика, сильно поддерживая идею славянской взаимности. Несмотря на соперничество и конкурентный подход Европы к России, она по многим причинам заинтересована в многостороннем сотрудничестве с ней, и это сотрудничество развилось уже до такого уровня, что предусматривается отмена визового режима в ближайшее время (примерно года через два). Процессы мировой глобализации и европейской интеграции приводят к нарастанию славянских диаспор вообще и особенно русской диаспоры в неславянских и инославянских странах Европы, как и их диаспор в России, а тем самым к усилению межъязыковых и культурных контактов европейских народов. Все выше сказанное повышает интерес к русскому языку и его роль в международном общении жителей Европы интенсифицируется. В таких условиях провозглашенная политика мультикультурализма и мультилингвизма Совета Европы, подразумевающая владение, как минимум, тремя языками (родным, одним мировым и одним соседним), значительно увеличивает интерес к русскому языку в инославянских странах, между прочим и потому, что развитие межславянского двуязычия, в котором одним является русский, станет солидной основой для будущего развития межславянского многоязычия, так как знание русского языка усиливает рецептивное многоязычие, т.е. пони-

мание и остальных славянских языков (например, говорящему на чешском языке знание русского облегчает понимание польского, или говорящему на болгарском – понимание сербского и т.п.) [Станковић 2010: 41].

3. У славянских народов многовековое историческое и культурное наследие, при этом значительная его часть – общая, как на уровне всего славянства, так и между отдельными народами. Особо заметна, в большей или меньшей степени, общность русского исторического и культурного наследия с наследием остальных славянских народов, несмотря на то, относятся ли они к восточным, западным или южным славянам. То общее наследие, безразлично, признается ли в данный момент или отбрасывается, является значительной частью идентичности (самобытности), как тех народов, которые включились в ЕС, так и тех, которые находятся в процессе включения, или только их правящие круги стремятся к включению. Но так как все они стремятся сохранить свою идентичность, стоит только очутиться «интегрированным в Европе» и им возвращается сознание об общем наследии и славянских корнях, потому что именно объединением этого сознания всех «интегрированных» славян и можно сохранить отдельные идентичности². На самом деле, история повторяется на высшем витке спирали. Славистика как наука во многом зародилась из потребности охраны славянской идентичности. Несколько лет назад в докладе на сербском языке я об этом высказался так: «Истражујући историју словенства, споменике словенске писмености, старословенски и живе словенске језике, књижевност, фолклор, етнографију, зачетници славистике су откривали многоструку блискост и повезаност словенских народа, што је имплиците сугерисало да се у тој повезаности и заједништву налази ослонац и за заједничку борбу за национално, културно и духовно ослобођење» [Станковић 2010: 14].

Особо подчеркивая, к сказанному выше хочется добавить, что огромную часть общего славянского исторического и культурного наследия составляет

² Словенцы в самом начале своего членства в ЕС высказали свое сопротивление идее о рационализации официального использования языков в ЕС, требуя «защиты языкового наследия и компетенции всех, в том числе и наименьших европейских народов» (См.: Политика, Београд, 27. XI 2001, с.5).

Немножко позже они инициировали учреждение «Форума славянских культур», реализованного в 2004 г.

Болгарам пришлось упорно бороться за то, чтобы их кириллица получила равноправное место в ЕС.

Сербский президент Борис Тадич в последнее время упорно повторяет, что Сербия войдет в ЕС только со своей идентичностью. А газета «Политика» недавно сообщила, что одна пятая сербских граждан боится потери своей культурной идентичности в ЕС, а хорваты боятся экономической колонизации, которая произойдет как последствие включения Хорватии в ЕС. (Политика, Београд, 27. XII 2009, с. 13).

славистика в целом и, в отдельности, русистика. Пусть мне будет позволено в этот раз сказанное подкрепить и проиллюстрировать только примером кафедры русистики Белградского университета, которая недавно, т.е. в 2008 году отметила 130-летие существования, а первым ее преподавателем в течение первых четырех лет существования был русский ученый (славист и русист) Платон Кулаковский. За ним потом много десятилетий сербскую русистику развивал Радован Кошутич, ученик известных русских славистов и русистов конца 19-ого века, обучая русскому языку и преподавая русскую науку о языке сообразно условиям инославянского, т.е. сербского окружения. А потом, все время после Второй мировой войны до сегодняшнего дня кафедра не оставалась без преподавателей-русских (либо местных, либо из России), как практиков, так и теоретиков. А такова история и судьба всех русистских кафедр в инославянском мире. И во многом благодаря такой судьбе инославянская русистика, вопреки тяжелому десятилетию конца XX века, и в данный момент находится на высоком уровне, что можно считать значительным капиталом для будущего усиленного развития.

4. Кроме только что упомянутого капитала, для будущего процветания инорусистики большую роль играет еще одно своеобразное «богатство», до сих пор недостаточно использованное, содержащееся в близкородственности русского с другими славянскими языками, о чем уже шла речь на прошлогодней встрече [Станкович 2009: 9–12]. Близкородственность языков не только требует, но даже и диктует своеобразные методологические подходы к изучению русского языка и методические приёмы обучения русскому языку в инославянском окружении. Развивая методологию изучения и методику преподавания русского языка как инославянского, а не как иностранного, славянские русисты в целом (т.е. всего славянского мира, включая и диаспоры) создадут условия для более быстрого и более экономного обучения русскому языку. Таким образом будет ускоряться распространение русского языка в славянском мире и увеличиваться инославянско-русское двуязычие, которое будет способствовать межславянскому многоязычию и тем самым будет представлять настоящую поддержку официально провозглашённой политике европейского мультилингвизма и мультикультурализма.

Перечисленные выше и целый ряд неупомянутых фактов создают основание для нашего убеждения, высказываемого не первый раз сегодня [Станкович 2007: 33–41], что в относительно недалеком будущем иерархия лингвистической компетенции (т.е. владение языками) большинства инославян (славян-нерусских) будет: (1) родной славянский язык, (2) русский как инославянский, (3) иностранный (неславянский) язык. Нам, инославянским русистам, следует не только верить в такое будущее и пассивно ждать его,

но настоящей своей деятельностью максимально способствовать ему. Стоит вопрос, как нам добиваться этого.

Во-первых, профессиональная совесть обязывает нас в своей среде знакомить широкую общественность с выше приведенными и другими фактами, предоставляющими русскому языку преимущество перед другими неродными языками, а органы власти предостерегать о том, что значение русского языка в инославянской среде содержится не только в коммуникативной компетенции, но и в том, что знание русского языка и познание русской культуры могут иметь не малое значение для аффирмации и сохранения национальной идентичности³. И самое главное, надо постоянно стремиться развивать сознание, что русский язык и русская культура изучаются в инославянском окружении не для России и русского народа, а для нас, инославян. В этом смысле поучительным может быть явно высказанный упрёк одного русского представителя в Сербии в те времена, когда из школ изгоняли русский язык: «Руски језик ће преживети без Србије, али нисам сигуран да ће Србија преживети без руског језика»⁴. (Русский язык выживет без Сербии, но я не уверен, что Сербия выживет без русского языка).

Во-вторых, достижение упомянутой иерархии подразумевает формирование и развитие особой методологии изучения и методики преподавания русского языка в инославянском окружении, которая будет ускорять достижение лингвистической компетенции как в рецептивных, так и продуктивных видах коммуникативной деятельности. Здесь хочется подчеркнуть, что этим делом следует заняться не только в инославянских странах, но и в России, в которой особую роль могут и должны играть те русисты и остальные слависты, которые преподаванием русского языка определенное время занимались в инославянском окружении.

В-третьих, реализацию высказанных задач и достижение конечной цели невозможно осуществить без настоящего славистического сотрудничества и солидарности как в рамках каждой славянской страны, так и в межславянских масштабах.

В национальных рамках русистам приходится сотрудничать с остальными инославистами, потому что основные проблемы методологии изучения и методики преподавания славянских языков и культур в инославянском окружении совпадают, так что их можно решать объединенными усилиями.

³ В примечани № 2 приведено несколько примеров, иллюстрирующих заботу славянских властей о национальной идентичности. Добавим к этому и факт, что национальная идентичность является одним из семи приоритетов в стратегии научного и технологического развития Сербии в период 2010–2015 гг. См. *Седам приоритета за развој српске науке*. Политика, Београд, 29. XII 2009, с. 9.

⁴ Политика, Београд, 29. XII 2009, с. 9.

Но особенно результативным является сотрудничество с национальными славистами, т.е. с теми, кто занимается родным языком и литературой в соответствующей славянской стране. И не только потому, что в этом сотрудничестве можно использовать дидактический принцип межпредметного контакта и максимально реализовать координацию и корреляцию, но особенно потому, что у национальных славистов русисты могут и должны иметь полную поддержку и помощь (не скажу «соучастие») в развитии выше упомянутого общественного сознания о преимуществе русского языка перед другими неродными языками, и о его значении для аффирмации и сохранения национальной идентичности.

У русистов Сербии имеется многолетний опыт плодотворного сотрудничества с остальными сербскими славистами (инославистами и сербистами). Практика почти полувекового сотрудничества в полной мере продемонстрирована и на 48 собрании (конференции) славистов в январе 2010 г. Конференция открыта вручением награды «Павле Ивич» сербисту за монографию из области сербской диалектологии. Потом состоялось пленарное заседание, посвященное 100-летию со дня смерти Льва Толстого, на котором выступили с докладами 4 русиста, 3 сербиста и один выдающийся сербский педагог-теоретик. На двух секциях о вопросах славянских языков, литератур и их преподавания выступили русисты, словакисты, богемисты, сербисты. И большинство зачитанных докладов совместно опубликованы в печатном органе Славистического общества Сербии, в журнале-ежегоднике «Славистика»⁵.

Особое значение для перспективного будущего русистики в славянском мире имеет сотрудничество русистов в межславянских масштабах, а своей необходимостью выделяется сотрудничество российских и инославянских русистов. Самым злободневным вопросом в этом сотрудничестве было бы проведение дифференциации между методикой преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и методикой преподавания русского языка как инославянского (РКИнсл) на существующих кафедрах РКИ в вузах России. А в России есть кадры, как уже сказано выше, с опытом, и им нужна поддержка как со стороны отечественных вузов, так и со стороны вузов той страны, с учащимся которой они занимаются или занимались бы. Приглашением таких специалистов участвовать в наших встречах в Белграде нам хочется, между прочим, конкретно проверять возможности такого сотрудничества.

Немалое значение имеет и будет иметь билатеральное сотрудничество инославянских русистов, особенно в обмене опытом изучения и преподавания русского языка как инославянского в отдельных странах. Конкретные формы

⁵ Славистика, Београд: Славистическо друштво Србије, књ. XIV, 428 с.

сотрудничества могут быть разнообразными, но чаще всего это будут прямые контакты и договоры русистских кафедр, русистских и славистических обществ и журналов. В ходе нашей январской встречи 2010 года, церемонией подписания договоров о сотрудничестве продемонстрированы и подтверждены некоторые из конкретных возможностей⁶.

В-четвертых, особо хочется выделить мультилатеральное сотрудничество русистов всего славянского мира, включая и диаспору. Возможности такого сотрудничества подтверждены и определённый опыт приобретен проведением наших двух белградских встреч славянских русистов и учреждением и публикацией первого выпуска журнала-ежегодника «Русский язык как инославянский». А на Круглом столе, которым закончилась «Вторая белградская встреча славянских русистов», проведено результативное обсуждение этого опыта и определены конкретные меры на будущее.

Несмотря на то, что «Белградские встречи» и журнал-ежегодник будут способствовать систематическому мультилатеральному сотрудничеству русистов в развитии методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского, в Славистическом обществе Сербии это оценивается недостаточным. Считая, что мультилатеральное сотрудничество требует планирования и проектирования более высокого уровня систематичности, Славистическое общество предложило учредить научно-исследовательский проект: *Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении*. На Круглом столе утверждены основные направления исследования и план обсуждения содержания Проекта. Этим планом было предусмотрено предоставить содержание Проекта на обсуждение IV конгрессу исследователей русского языка (Москва, 20–23 марта 2010) и X Международному симпозиуму МАПРЯЛ (Велико-Тырного 8–11 апреля 2010 г.).

Упомянутый план обсуждения Проекта полностью реализован. На Московском конгрессе Проект подробно рассматривался на отдельном Круглом столе⁷, а на Симпозиуме МАПРЯЛ в Велико-Тырново – на пленарном и секционных заседаниях⁸. На этих обсуждениях подтвердилась готовность

⁶ Во время проведения «Второй белградской встречи славянских русистов», 14 января 2010 года подписаны два договора: Меморандум о сотрудничестве был подписан между кафедрой славистики Белградского университет, с одной стороны, и кафедрой ЮНЕСКО и кафедрой филологического образования Московского института открытого образования, с другой стороны; второй договор был подписан между Славистическим обществом Сербии и Ассоциацией русистов Словакии.

⁷ См. Круглый стол «Проблемы школьного и вузовского преподавания РКИ в иноязычном (в том числе, инославянском) окружении» в настоящем выпуске, с. 219.

⁸ Добавочно проект рассматривался на встрече чешских и сербских славистов в г. Брно 18-19 мая 2010 г. (см. в настоящем выпуске с. 234), а также и на Международном семинаре – совещании 23-24 июня 2010 г. в Москве (см. в настоящем выпуске с. 237).

коллег-русистов из остальных славянских стран включиться в долгосрочный общеславянский научно-исследовательский проект. Кроме того, дискуссия и высказанные замечания и предложения способствовали утверждению Проекта в той форме, в которой публикуется на страницах второго выпуска *Русского языка как инославянского*⁹.

На основании всего выше сказанного, мы в Славистическом обществе Сербии с особым оптимизмом смотрим на будущее русистики в славянском мире. Кроме того, мы глубоко убеждены, что объединенной и организованной деятельностью славянские русисты внесут вклад в русистику не только на теоретическом уровне, но и в усиленное развитие инославянского-русского двуязычия и многоязычия, а тем самым и в нарастание значения русского и остальных славянских языков как средства международного общения в ЕС и в остальном мире. В этом смысле мы приглашаем всех доброжелателей по – деловому присоединиться к нам, сотрудничать с нами и приезжать на наши мероприятия.

Литература

Брайкович 2009 – Н. Брайкович, *Современное преподавание русского языка в основных школах Черногории*. Русский язык как инославянский, Белград, вып. I, с. 65–73.

Дерганц, Урбас 2009 – А. Дерганц, Я. Урбас, *Состояние преподавания русского языка в Словении*. Русский язык как инославянский, Белград, вып. I, с. 53–60.

Матейко 2009 – Л. Матейко, *Традиции и перспективы русистики в Унверситете им. Коменского в Братиславе*. Русский язык как инославянский, Белград, вып. I, с. 61–64.

Станкович 2007 – Б. Станкович, *Ассоциации русистов и русское слово в глобализирующемся мире*. Русский язык за рубежом, Москва, № 6, с. 33–41.

Станкович 2009 – Б. Станкович, *О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского*. Русский язык как инославянский, Белград, вып. I, с. 9–12.

Станкович 2010 – Б. Станкович, *Славистика – Русистика – Србистика*. Београд: Чигоја штампа.

⁹ См. с. 240-241.

Богољуб Станковић

О ПЕРСПЕКТИВИ РУСИСТИКЕ У СЛОВЕНСКОМ СВЕТУ

Кључне речи: међусловенско двојезичје и вишејезичје, блиска сродност језика, заједничко историјско и културно словенско наслеђе, руски језик као инословенски, методика наставе, инословенска русистика.

Резиме

Полазећи од чињенице да последњих година рејтинг руског језика расте како у читавом свету, тако и у словенским земљама, аутор овог рада гледа са оптимизмом на будући развој русистике у целини, и посебно у словенском свету. Исказани оптимизам заснован је на читавом низу чињеница које се разврставају и разматрају као «спољашње» и «унутрашње». Будући да су многобројне, у раду се скреће пажња само на суштинске, које ће у будућности значајно утицати на положај руског језика и руске културе у словенском свету, а тиме и на развој русистике.

У првом реду то је измењена геополитичка ситуација, тј. смена монополарности света с краја XX века мултиполарношћу, у којој Русија, развијајући се интензивно у свим областима, представља битан фактор. Ту су и интеграциони процеси у Европи, који воде обједињавању словенских народа, а тиме и развоју међусловенског двојезичја и вишејезичја, што ће веома повољно утицати на развој како русистике, тако и славистике у целини.

Од посебног значаја за будући развој русистике су фактори лингвистичког и историјско-културолошког карактера. То су пре свега језичка сродност, која између словенских народа смањује лингвистичку баријеру, као и заједничко историјско и културно наслеђе словенства у целини, и посебно између руског и осталих словенских народа. А у том заједничком наслеђу русистика представља значајан део.

Ови и низ других фактора чине основу за веровање да ће у релативно блиској будућности хијерархија лингвистичке компетенције већине Словена који нису Руси бити: (1) матерњи словенски језик, (2) руски језик као инословенски, (3) страни / несловенски/ језик.

Али такву будућност словенски русисти не смеју пасивно да чекају, већ својим активностима треба да је максимално омогуће. У том смислу неопходно је њихово ангажовање на упознавању своје широке јавности са значајем изучавања руског језика и руске културе. Постизање поменуте лингвистичке компетенције подразумева интензивирање учења руског језика у инословенској средини, а то захтева заснивање и развој методологије научног изучавања и методике наставе руског језика као инословенског, а не као страног. То даље захтева тесну, како билатералну тако и мултилатералну сарадњу словенских русиста.

У том циљу Славистичко друштво Србије засновало је Међународни научно-образовни форум «Београдски сусрети словенских русиста» и покренуло публикацију на руском језику – годишњак «Рускиј јазык как инославјанскиј» (Руски језик као инословенски). Сем тога, Друштво је иницирало да се заснује дугорочни општесловенски научно-истраживачки пројекат «Израчување руског језика и руске културе у инословенском окружењу».

Рад се завршава исказивањем убеђења да ће словенски русисти својим уједињеним и организованим деловањем допринети развоју русистике не само на теоријском плану, већ и убрзаном развоју инословенско-руског двојезичја и вишејезичја, а тиме и порасту значаја руског и осталих словенских језика као средства међународне комуникације у ЕС и свету у целини.

Пријато 30 јуња 2010 г.

ОПАСНОСТЬ КОНЪЮНКТУРНОСТИ И ОДНОСТОРОННОСТИ ИЛИ ПРОБЛЕМА ВЛАСТИ В ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: Автор настоящей статьи анализирует проблематику конъюнктурности, оппортунизма, одностороннего видения литературы и литературоведения и власти в литературе и в литературоведении, в особенности в литературной критике на материале русского романа, консервативных тенденций в литературе и в литературоведении и прозы виртуальной аутентичности.

Ключевые слова: конъюнктурность, односторонность, проблема власти в литературе и в литературоведении, консервативные тенденции в литературе.

С темами конъюнктурности и односторонности, так же как и консерватизма и устойчивости, в литературоведении не считались и до сих пор не слишком считаются. Это не самая популярная тема, однако, как оказывается, противостоящие течения не обязательно должны представлять собой регресс, но даже наоборот, могут явиться новыми поисками и находениями, стремлением избежать крайностей развития новых поэтологических течений.

Первым может быть «дело русского романа», а именно его возникновения и извилистого пути развития якобы вопреки сакральному характеру русской словесности. Явление светских повестей 17 века и написанного в то же время *Жития протопопа Аввакума* свидетельствует о том, что уже за десятки лет до петровских реформ предлагался ряд эволюционных альтернатив, из которых победу одержала «жесткая альтернатива», т.е. внедренные с Запада модели; но русские, автохтонные признаки не исчезли, время от времени всплывали на поверхность и внутренне воздействовали на якобы аномальный вид русского романа и на плюрализм его поэтологических источников.

Русский роман в своей классической фазе 19 века испытывал на себе различные виды чужого давления, находился в силовом поле различных акций, реакций и интеракций. Одним из значительных импульсов его развития был романтизм как таковой, повлиявший на роман на нескольких ярусах: вообразительном (Э. Т. А. Гофман и русские гофманисты, английский Gothic Novel, соответственно французский roman frénétique или noir и немецкий Schauerroman), историческом или историзирующем (В. Скотт

и вальтерскоттизм как литературное влияние в славянских литературах вообще) и формальном, который, однако, часто использует негативную реакцию (Ср. ироническую трактовку вальтерскоттовской модели в пушкинской *Капитанской дочке* или же трансформацию Пушкиным нарративной повести в парадоксальном «романе в стихах» *Евгений Онегин*; лермонтовская ломка романтического кредо типа Б. Констана или А. Де Мюссе в *Герое нашего времени* и т.п.) – реакция русского романа на эти стимулы впоследствии продолжалась и в реализме (Ср., например, импульс французской физиологии в русской натуральной школе, отрицание бальзаковского романа драматического типа в так называемой эпопейной структуре у Л. Н. Толстого или в стационарных жанрах типа романной хроники у Н. С. Лескова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, М. Горького и в их позднейших трансформациях 20 в.).

Спорам о *terminus a quo* русского романа нет конца. Переплетение своего и чужого, их взаимопроникновение и продвижение в русской литературе является более сильным, чем где-либо, в том числе и потому, что в русской литературе обнаруживается явление, для которого мы избрали рабочее название «пре-постэффект» или «пре-постпарадокс»: явление, заимствованное из других национальных литературных структур, трансформируется как бы несовершенно – так, что проявляет себя не только как префаза развития, но и как постфаза, то есть как оригинальная эстетическая инновация (например, сентиментальные путевые заметки в подаче А. Н. Радищева или Н. М. Карамзина, элементы готического романа, используемые Ф. М. Достоевским и т.д.). Соединение механического, имитирующего чужой «жесткий» жанр в духовной древнерусской литературе с подводными течениями автохтонных слоев было трудным и тягостным, но позволило возникнуть конфликту, из которого развился весь потенциал классического русского романа и его позднейших стадий: речь шла всегда о соотношении этих подводных течений с поверхностными, имитирующими структурами, перенятыми под давлением «силовых» европейских поэтик. Такая «корректур» европейского романа «мягким» автохтонным потоком создала «чудо» русского романа и его исключительность для всего 19 и 20 века. К счастью, и теперь оказывается, что эти ценности не исчезли и поныне: за «жесткими» действиями, «догоняющими» европейскую постмодернистскую поэтику (также вырастающими, однако, из автохтонных корней) *ad absurdum*, просвечивают легкие слои старой ностальгии и сентиментальности; из-под пародийной и травестийной насмешки звучат порой и тона сожаления и вечного возвращения. И это вопреки утверждению, что старая роль русской литературы – а именно традиционность, связанная с дидактизмом, а именно ее восприимчивая

закрепленность в социальном климате эпохи и перегруженность разными, часто противоречивыми функциями – безвозвратно исчезает.

Эпоха бурных общественных и политических изменений в конце 20 – начале 21 века принесла и коренные изменения в культуре и искусстве, включая художественную литературу. Несмотря на это в движении этих изменений можно обнаружить относительно сильное подспудное течение традиции и консерватизма, мотивировать которое возможно, с нашей точки зрения, несколькими способами:

- 1) Оно выражает несогласие с этими изменениями, отличающееся лишь степенью радикальности.
- 2) Оно выражает определенную ностальгию, т.е. возвращение к старому, уже не узнаваемому нами: это манифестация неумолимого движения времени и изменяющихся человеческих жизней в нем.
- 3) Оно выражает собой попытку найти возможную альтернативу развития.
- 4) Оно является стремлением хотя бы частично помешать ликвидации некоторых ценностей, которые были бы постепенно сметены переменами.

Каждая новая эпоха приносит, прежде всего, острую критику прошлого, его отрицание, насмешку над ним, сатиру, пародию, иногда доходящую до непримиримого сарказма, а где-то скорее до юмористических положений; она колеблется между полюсами комики и серьезности: тем не менее, в литературе эти позиции всегда связаны с человеческими жизнями, с переживанием во времени; задействована здесь и личность, проблема столкновения поколений и старения. Кроме этого, тут всегда присутствует и аспект всеобщей гуманности, попытка смирения, оправдания и прощения, покаяния; но есть и моменты обостряющейся борьбы. В переломные эпохи, тем не менее, не утрачивается основное послание литературы – т.е. выражение того, что всеобщие гуманистические ценности, человеческая жизнь – это нечто большее, чем собственные идеи и убеждения; лучше всего для своего времени это выразил Виктор Гюго в романе *Девяносто третий год* (Quatrevingt-treize, 1874).

Традиционализм и консервативные ценности проявляются, по сути, в трех основных положениях:

- 1) в традиционных приемах и тематической направленности,
- 2) в возвращениях и специфической историчности,
- 3) в построении анклавов традиции и консервативных ценностей среди новых течений (например, склонность к очарованию сентиментализма в постмодернизме).

Традиционные и консервативные ценности проявляются всюду там, где изменения освобождают им место: будь то проявление толерантности взглядов или выражение усталости от всего нового и первых признаков коллизии идеологии нового времени с повседневным ходом жизни.

Стремление к традиционному стилю и теме, вместе с попыткой защитить ценности, которыми стоит дорожить (и в причудливом, часто противоречивом сочетании), в России начала 21 века представляет, например, Юрий Бондарев (род. 1924), и, вероятно, наиболее выразительно – в романе *Bermudský trojúhelník* (Бермудский треугольник, Москва 2000).¹ Опорными столбами мира Бондарева являются Россия и русская традиция, которая парадоксальным образом и во многом противоречит самой себе сливается с советским режимом². Связанность Юрия Бондарева – русского (советского) писателя, неоднозначного вчера и сегодня, некогда критика сталинского культа, «молодого бунтовщика», который в своей военной прозе искал отнюдь не «правду штаба», а «окопную правду»; а сегодня – стареющего человека (1924 г. рожд.), который ностальгически оглядывается на советское время, резко критикует, в особенности, ельциновскую Россию и остается верен своим реформационно-коммунистическим идеалам, – и протопопа Аввакума теснее, чем могло бы казаться: она не только в аналогичной жизненной позиции (каким бы странным это ни казалось) «против течения», но и в том, что их творческие пути парадоксальным образом пересеклись, ибо образ старовера (раскольника) Аввакума Петрова появляется непосредственно в романе Бондарева *Изра* (1985) – в произведении, написанном еще при коммунистическом режиме в период кризиса постбрежневизма, неопределенности и ожидания неясных изменений. И это не впервые, когда образ Аввакума возникает в позднейшей русской литературе: минуя вдохновение Аввакумом, которое ощутили на себе практически все выдающиеся русские писатели «золотого века» русской литературы (Н. Гоголь, Ф. Достоевский, М. Салтыков-Щедрин) и «серебряного века» (А. Ремизов), мы обнаружим его у Н. С. Лескова в первой редакции его романной хроники *Соборяне* (на чешском языке вышла в первый и последний раз в 1903 году стараниями райградского

¹ См. нашу работу *Žánrová struktura a emblematická apokalyptického románu Jurije Bondareva Bermudský trojúhelník a souvislosti*. *Slavica Litteraria*, X 5, 2002, s. 53–62. Jazyk literárního díla jako axiologický nástroj: román Jurije Bondareva Bermudský trojúhelník (K životnímu jubileu prof. Jána Doruly). In: *Život slova v dejinách a jazykových vzťahoch*. Na sedemdesiatiny profesora Jána Doruly. *Slavistický kabinet SAV*. Bratislava 2003, s. 265–278.

² См. нашу работу *Poláci se dívají na Rusko* (Lucjan Suchanek – Alexandr Zinovjev). *HOST* 2000, č. 7, s. 44–46.

монаха Алоиса Августина Врзала – псевдоним А. Г. Стин³ – под названием *Duchovenstvo sborového chrámu*) – *Чающие движения воды*; подробнее ее когда-то разобрала немецкая славистка Ингеборг Голлерт⁴. В окончательной редакции образ Аввакума Петрова хотя и исчезает, но остается там в виде легкой аллюзии, как бесплотная тень, как фантом, который не появился, как дуновение ветерка, освежающего и ободряющего главного героя – протопопа Туберозова – в его обостренной борьбе: против атеистической русской интеллигенции, неорганически перенимающей от Запада идеи вульгарного материализма (сегодня мы сказали бы – против технологической цивилизации) и против зависимости консервативного дворянства от церкви, которая не понимает ни народ, ни страну. Донкихотская борьба Савелия Туберозова, Аввакума и Бондарева и их объединение – оправданное или нет – может быть первым шифрантом вообще-то достаточно прозрачного названия произведения: мир очутился в Бермудском треугольнике, грозящем ему уничтожением; в то же время это намек на исчезновение людей после жестокого подавления бунта Верховного совета в 1993 году. Возможно и еще одно, несколько метафизическое, толкование: где оказываются все вещи и все люди, пропавшие в Бермудском треугольнике? Нет ли и в этом надежды, которой, однако, Гамлет, например, так боялся, что до бесконечности откладывал самоубийство, – то есть тех далеких областей, откуда еще никто не подавал вестей?

Примером альтернативного, а может быть, и романтического эскапистского представления являются те произведения, которые мы однажды назвали прозой виртуальной аутентичности и экзистенциальной разуверенности⁵. Разуверенность, амбивалентность – это основные черты постмодернистского подхода к миру. Если мы, таким образом, положим за основу тривиальности в литературе определенную альтернативность поэтики и ее моделей, то найдем здесь уже отчетливые точки соприкосновения с постмодерном.

Переломный период в развитии человеческого общества в 80-х гг. 20 века сказался и на развитии литературы и ее рецепции, т.е. и на рецепции русской литературы в славянских странах, в Европе и в мире. Поначалу под давлением ценностных сдвигов казалось, что традиционная ценность русской литературы, заключающаяся в переплавке этики в эстетику и

³ См. I. Pospíšil: *Srdce literatury: A. A. Vrzal*. Brno 1993.

⁴ I. Gollert: *N. S. Leskovs Romanchronik «Die Klerisei»*. Freie Universität, Berlin 1969.

⁵ См. нашу работу *Žánry virtuální autenticity a existenciálního znejistění: domov a svět*. In: Libor Pavera a kol.: *Žánrové metamorfózy v středoevropském kontextu*, sv. III, Opava 2006, s. 213–236; přetištěno jako *Próza virtuální autenticity a existenciálního znejistění*. SPFFBU, X 10, Slavica Litteraria, s. 5–20.

наоборот, в сильной дидактичности и визионерстве, – вообще исчезнет, подавленная травестийностью и амбивалентностью постмодернизма и его русскими разновидностями. Оказалось, что это – правда лишь отчасти. Тем не менее, например, в чешской рецепции русской литературы эти новые подходы начали проявляться все чаще.

Прежде всего, снизилось количество переводов на чешский язык русской литературы как таковой. Это естественная реакция на то время, когда переводить русскую литературу было необходимо, – то есть переводить советскую официальную литературу. Каждое издательство даже обязано было выпускать в свет определенный процент так называемых советских авторов; существовало также одно издательство, прямо специализировавшееся на советской многонациональной литературе. Так к нам попадали эстетические ценности, но также и масса некачественных произведений. 1989 год и в этом принес ключевые перемены. Рыночные принципы приводят издателя к осторожности. Удивительно то, что в связи с обновленной конъюнктурой России и всего русского появляются новые переводы или переиздания старых переводов русской классики, модерна и постмодерна, но заметна одна тенденция: преобладает то, чем русская литература нарушает свой традиционный канон, – часто это литература сенсационная, поверхностная. Ряд произведений, переведенных в 90-х гг. 20 века, уже никто не читает, их ценность возникла на один день и на следующий же день отошла в небытие. Усиливается журнализация литературы как таковой и литературы переводной. Ориентация на проверенные ценности с этой точки зрения оказывается более устойчивой, перспективной. Прежде всего, затягивались зияющие дыры и переводились авторы, которые у нас не могли быть изданы (Д. Хармс, Е. Замятин, А. Платонов, лагерная проза, а также В. Набоков с русского и английского языков и т.д.). В сущности, все и далее шло по линии чешского преклонения перед русским модернизмом и постмодернизмом с умеренным изданием классики. Что касается новых переводов классики, то можно указать изданный в юбилейном 1999 году новый перевод *Евгения Онегина* (переводчик – Милан Дворжак). Краткое сопоставление указывает на сдвиги, а именно на то, что в нем достигнуто по сравнению с первым современным переводом конца 19 века, т.е. в рамках столетней истории перевода *Евгения Онегина*.

В главе третьей, данную строфу (XVI):

Тоска любви Татьяну гонит,
И в сад идет она грустить,
И вдруг недвижны очи клонит,

И лень ей далее ступить.
 Приподнялася грудь, ланиты
 Мгновенным пламенем покрыты,
 Дыханье замерло в устах,
 И в слухе шум, и блеск в очах...
 Настанет ночь; луна обходит
 Дозором дальный свод небес,
 И соловей во мгле древес
 Напевы звучные заводит.
 Татьяна в темноте не спит
 И тихо с няней говорит:

Это и ряд некоторых других мест в данном повествовательном стихотворении, считающемся – так, как того желал и обозначил сам Пушкин – романом в стихах – указывает на иронию, даже злую иронию; она, вероятно, подобна той, какую использует спутник Пушкина, К. Г. Маха, в *Мае*: как *Евгений Онегин* понимается плоско, как любовные стихи о напрасной любви Татьяны к Онегину, а потом Онегина к Татьяне, так и *Май* – это якобы типичные стихи о любви, о любви к женщине, а также к родине (обе они, конечно, миф: любовь скорее горько и зло высмеивается, любовь к стране – это скорее любовь к земле, в которую все возвращается, а вовсе не к родине). Пушкин здесь представляет антураж влюбленности через клише: рядом с физиологически переживаемым чувством, имеющим свои психосоматические следствия (так же, как в старозаветной *Песне Песней*) – деревянные клише лунного камня и соловья, особо подчеркнутые диахронической языковой линией с максимальной концентрацией старославянизмов (очи, ланиты, уста, мгла древес).

Сначала классический, метафизический Йозеф Гора:

Tat'ána, běda, nemá stání,
 rozsévá pod stromy svůj žal.
 Pojednou oči v přemítání
 jí strnou, nemůže jít dál.
 Hrud' dme se jí a v bledé tváři
 jí na okamžik plamen září,
 blesk do očí, v sluch šum jí leh
 a v hrdle přiškrcený dech.
 Noc nastává; a luna loví
 ospalé vlny života.
 A slavík, slavík kлокotá

do zamlžených korun v křoví.
Nemohouc usnout, černou tmou
Taťána volá chůvu svou.⁶

Позднее инновационная, захваченная атмосферой «золотых шестидесятых» прошлого века Ольга Машкова:

Taťjana v parku hledá stopy
včerejších stesků po lásce.
Zasněné oči náhle klopí,
strnula...Čeho lekla se?
Šum krve...tváře, oči planou
horkostí prudce rozdmýchanou,
v sevřeném hrdle zmírá dech,
zvedá se krajka na ňadrech...
Nadchází noc. Zrak luny přísně
nebeskou klenbu obmyká,
v křovinách tlukot slavíka
ladí tón nokturnové písně...
Taťjana nespí, přesmutný
dívčí hlas šeptá v tichu tmy:⁷

A last but not least В. А. Юнг, стереотипно в обоих изданиях 1892 и 1919 гг.:

Stesk lásky Taťány se chopí,
jdeť ona podumat si v sad,
v tom nepohnuté oči klopí
a líno jí dál pospíchat:
hrud' dme se jí, a líce její,
se v náhlý plamen oblácejí,
dech odumírá jejím rtům,
a v očích zář a v uších šum...
Noc nastává, stráž luny bledé
obchází hvězdné domovy,
a slavík v mlze stromoví
si zvučně ve své písni vede.

⁶ A. S. Puškin: Eugen Oněgin. Přel. Josef Hora, Lidové nakladatelství, Praha 1975 (3. kapitola, 16. strofa), s. 80.

⁷ A. S. Puškin: Evžen Oněgin. Román ve verších. Přel. Olga Mašková. Svět sovětů, Praha 1966, s. 70.

Tat'ána nespí, v temno zří
a tiše s chůvou hovoří.⁸

И наконец, в последнем пока переводе Милана Дворжака:

Stesk lásky Tat'ána má v patách.
Do sadu prchá zmámeně,
vtom hned se jí zas nechce chvátat,
tak stojí, zírám do země.
Prsa se náhle nadouvají,
tvář plane žářem, dech se tají,
v uších jí zvoní střechů sněm
a zrak je jako oslněn.
Nastala noc a bledý měsíc
z oblohy hledí a vše ví
a slavík zvučné nápěvy
ve stínu korun loudí kdesi.
Tat'ána nespí, v tmoucí tmě
rozpráví s chůvou neslyšně.⁹

Рядом с Юнгом, сегодня уже неприемлемо устаревшего, стоит до сих пор читаемый, хотя и несколько застывший Гора, а главное, великолепная Машкова, чей перевод как бы обретает второе дыхание и созревает, как вино, в то время как дворжаковский от него отстает (*v uších jí zvoní střechů sněm; a slavík zvučné nápěvy/ ve stínu korun loudí kdesi*); Машкова темпераментна и как женщина сумела подметить и физиологию влюбленности – переводчики-мужчины здесь топорны и искусственны; сам же Пушкин о женщинах знал больше.

Что настораживает – это выстраиваемая и выстроенная переводческая монополия и институт «придворных критиков»: это, конечно, действует, например, и в чешской рецепции украинской литературы. Здесь есть определенные предпочтения, авторы, как правило, поверхностно радикально и политически односторонни: больше всего переводятся резкие критики русской действительности с позиций так называемых «западных ценностей», причем торжествует и преобладает бульваризация и общее огрубление; по сути – за малым исключением – игнорируется

⁸ A. S. Puškin: *Evžen Oněgin*. Veršovaný román. Přel. V. A. Jung. Vydání doplněné a přepracované., J. Otto. V Praze 1892, s. 70; stereotypně beze změn vyd. třetí, doplněné a přepracované. V Praze 1919, J. Otto, s. 84–85.

⁹ A. S. Puškin: *Evžen Oněgin* (A. C. Пушкин: Евгений Онегин. Nakladatelství Romeo, Praha 1999, přel. Milan Dvořák, předmluva Jiří Honzík, s. 128–129.

консервативная линия в развитии русской литературы, представленная такими различными авторами, как В. Распутин и Ю. Бондарев, то есть то, что именно для европейского читателя наиболее притягательно, будучи резко отличным от его собственного читательского опыта. Хорошим примером концентрации таких авторов является выпуск Захара Прилепина *Именины сердца*¹⁰. Здесь в специфических беседах представлены авторы с различными судьбами, взглядами и разной жизненной философией, среди которых – Александр Проханов, Евгений Попов, Михаил Тарковский, Павел Крусанов, Алексей Варламов, Игорь Белов и др. Некоторые из них выражают скептическое и саркастическое критическое отношение к русским 90-м гг. 20 века, равно как и к перестройке и прежде всего к ельцинской России. Интересно то, что, как рассказывает один из интервьюируемых, это время не породило своего летописца, – это, правда, относится и к другим национальным литературам.

Как будет восприниматься русская литература, зависит не только от состояния пространства восприятия, от состояния принимающей литературы, но также и от так называемой власти в литературе: то есть от того, кто держит в своих руках финансы, как правило, средства по грантам, а следовательно и журналы и издательства, – и она уже выбирает себе своих людей и произведения. Власть в литературе уже стала предметом научного исследования, ибо речь идет о явлении поистине глобальном...

Примером может послужить книга писателя и литературоведа Михаила Берга *Литературократия с подзаголовком Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе*. Эту книгу издала кафедра славистики в Университете г. Хельсинки в серии *Новое Литературное Обозрение* (журнал и издательство)¹¹. В краткой аннотации автор пишет: «В этой книге литература исследуется как поле конкурентной борьбы, а писательские стратегии как модели игры, предлагаемой читателю с тем, чтобы он мог выигрывать, повысив свой социальный статус и уровень психологической устойчивости. Выделяя период между кризисом реализма (60-е годы) и кризисом постмодернизма (90-е годы), в течение которого специфическим образом менялось положение литературы и ее взаимоотношения с властью, автор ставит вопрос о присвоении и перераспределении ценностей в литературе. Участие писателя в этой процедуре наделяет литературу различными видами власти; эта власть не ограничивается

¹⁰ З. Прилепин: *Именины сердца*. Разговоры с русской литературой. Астрель, Москва 2009.

¹¹ М. Берг: *Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе*. Кафедра славистики Университета Хельсинки, *Новое Литературное Обозрение*, Москва 2000.

эстетикой, правовой сферой и механизмами принуждения, а использует силу культурных, национальных, сексуальных стереотипов, норм, и т.д.»¹². Такой жесткий диктат в русской литературе особенно атипичен, но необходим, ибо высвобождает последнюю из традиционных этических взаимосвязей: литература в России всегда была перегружена множеством функций, которых порой не придерживалась, – прежде всего, функции профетической, визионерской. Такого мнения был о ней и французский знаток русского романа, виконт Мельхиор де Вогюэ.

Постепенно с началом гласности и перестройки, а в особенности позднее, в период «катастрофки» и после распада СССР казалось, что литература окончательно изменила свое лицо, что она уже навсегда избавилась от своей служебности и многофункциональности, от своей внелитературной профетической и визионерской функции, что она оставила себе лишь функцию эстетическую, или иные функции, включая развлекательную и терапевтическую. Исследование Берга направлено, скорее, на то, чтобы показать литературу как новое поле битвы ценностных стратегий, использующих для достижения своих целей традиционные категории, такие, как поэтика, художественный прием и т.д. (с. 5). Работа Берга, которая, собственно говоря, является его докторской диссертацией, выросла из его исследований, когда он редактировал периодическое издание *Вестник новой литературы*. Тогда, в середине 90-х гг. прошлого столетия, он опубликовал в журнале *Новое литературное обозрение* серию статей, реагирующих на изменение статуса литературы, и их число затем преумножил в других периодических изданиях.

Берг начинает свое изложение реализмом и его кризисом, причем возвращается во введении к периоду 1930–1950 гг. Его он характеризует как смену механизма экономического капитала механизмом воздействия символического капитала: перераспределение различных семантических полей приводило к устранению оппозиции между литературным и реальным. Это показано на примере эволюции М. Зощенко, который постепенно, с 30-х гг. 20 века, отказывается от сатиры и иронии и стремится к так называемой искренности. Добавлю к этому, что тут развитие литературы как бы остановилось, стало иллюзорным и пришло к принципу игры через возвращение к давно преодоленным и архаическим типам литературной психологии: Берг говорит о советском Диснейленде и называет этот литературный тип инфантильным. Позднейший этап реализма возвращался к качественным предшественникам реализма 19 века, которые таким образом создавали иллюзию непрерывности утопических традиций. В

¹² Берг, с. 4.

следующей части автор занимается новой литературой 1970–1980 гг., т.е. московским концептуализмом (Д. Пригов, Вс. Некрасов, В. Сорокин, Л. Рубинштейн), нетенденциозной литературой (Саша Соколов, Борис Кудряков, Виктор Ерофеев, Андрей Битов, Евгений Харитонов, Эдуард Лимонов) и неканонической тенденциозной литературой (Елена Шварц, Александр Миронов, Виктор Кривулин).

Ключевой является третья глава, названная *О статусе литературы*. Автор понимает литературу как поле конкурентной борьбы в социальном пространстве. Истоки он видит в легитимации искусства: в средневековье это была церковная легитимация, позднее ее стала вытеснять легитимация светская. Последняя сперва опиралась и на легитимацию церковную или религиозную, затем – на свои собственные общественные институты. В России, вследствие слабости общества, литература брала на себя и функцию переносчика высшей правды. Результатом было то, что переносчик был вынужден подавить индивидуальность и опереться на высокую степень так называемой нравственности. Это была подходящая почва для собственной легитимации, в условиях которой должна была осуществиться антропологическая революция («новый человек») и социальная утопия должна была воплотиться в действительность – этого, однако, не случилось. Вследствие кризиса тоталитарной системы были опробованы и другие практики, включая андерграундные, основанные на инновации не только искусства, но и поведения и реализации: такую попытку литература предприняла в период перестройки, когда хотела с помощью своих стратегий завладеть властью, а значит, и социальным пространством, – сделать это все же не удалось. В эпоху глобализации наибольшим полем воздействия обладает массовая культура.

Развитие русской литературы мы уже характеризовали в нескольких исследованиях и одной книге как «пре-постэффект» или «пре-постпарадокс»: он заключается в том, что как раз некая незаконченность, недотянутость, несовершенство русской литературы становится исходным пунктом ее инновационной фазы. Наше представление о «пре-постэффекте» (парадоксе) как бы подтвердил и последний этап развития русской литературы как целого в переломную эпоху конца 20 – начала 21 века. Признанный в западном мире русский литературный критик Наталья Иванова в синтетическом сборнике работ (2003), большинство из которых относятся к 90-м гг. 20 века, во вступительной части *От больших надежд к утраченным иллюзиям*, кроме прочего, пишет: «Период полемики и противостояния совпал с неосознанной потерей. СССР закрылся, и с его закрытием (и открытием России) страна-обломок претерпела процесс неизбежной и обвальной провинциализации. Из столичных городов ос-

тались Москва и Питер – ушли Киев, Таллин, Рига, Тбилиси, Ереван, Вильнюс, а с ними и другие центры. Тарту, например, интеллектуальная жизнь и жизнь искусства в этих городах была особенной, взаимообмен между русским центром и центром ‚другим‘ шел постоянно [...] В конце века было легализовано огромное наследство потаенной и эмигрантской русской литературы XX века, но мало кто успел (и не смогли – ферментов таких не было) его по-настоящему освоить. А то, о чем я говорила выше, – потерялось, растерялось, утратилось. Результат – провинциализация русской словесности, допущенной к европейской культуре и общемировой, которую она тоже не может пока усваивать по-настоящему: не хватает элементарных знаний, в том числе языковых [...] Эта провинциализация уныло выразилась в домотканости постмодернизма отечественной выделки. Там, где Умберто Эко нужна была мировая культура в ее сложной многосоставности, нам хватило пионерского детства. В самых утонченных текстах привлекались Тургенев, Достоевский. В редчайших случаях адаптировался Лесков – ну, это уже изыск»¹³.

Но в то же время именно то, о чем говорится в конце приведенной выше объемной цитаты, т. е. некая русская невосполненность, недостаточность и недообразованность, было и остается русской силой, и именно не в смысле имитации, а в смысле отделки и переделки; жалующийся критик таким образом, собственно говоря, подтверждает то, что в этом аспекте в русской литературе даже сейчас – несмотря на все обещания культурной революции – ничего существенного не изменилось, хотя сама она специально предается переменам языка; и не с точки зрения лингвистики, то есть прежде всего лексикологии, а идеологии. Она сама демонстрирует эту замену языка: однако, это скорее «политология языка». Традиционно по-русски она указывает, что «русское слово»: 1. служило власти, 2. проявляло несогласие с властью, 3. вело открытый диалог с властью, 4. принимало формы эзопова (то есть иносказательного) языка. Слово, т.е. язык, жило, менялось, обретало новые формы, испытывало свою гибкость. Ныне – по Ивановой – язык стал вакантным: «Легализировались не просто различные социальные группы и новообразования – легализировался и их язык. Возник ‚котел‘ новых социальных языков, литература лишь приступает к их освоению»¹⁴.

¹³ Н. Иванова: Скрытый сюжет. Русская литература на переходе через век. Русско-балтийский информационный центр «BLIC», Санкт-Петербург 2003, с. 7–8.

¹⁴ Н. Иванова: Скрытый сюжет. Русская литература на переходе через век. Русско-балтийский информационный центр «BLIC», Санкт-Петербург 2003, с. 34,

В чешском понимании России продолжает существовать известная Hassliebe, любовь-ненависть, которая проектируется и на одностороннюю рецепцию лишь одного-двух поэтологических и мировоззренческих течений русской литературы, которая, следовательно, не воспринимается во всей полноте своего реального существования. Это проблема, которую, возможно, решит со временем приход нового поколения русистов, иного по своим предпочтениям и взглядам, или усиленное давление на перевод литературы, которая для тех, кто не читают по-русски, осталась сокрыта.

Иво Поспишил

ОПАСНОСТ ОД КОНЈУНКТУРЕ И ЈЕДНОСТРАННОСТИ, ИЛИ ПРОБЛЕМ ВЛАСТИ У КЊИЖЕВНОСТИ

Кључне речи: конјунктура, једностраност, проблем власти у књижевности и науци о књижевности, конзервативне тенденције у књижевности

Резиме

Аутор овог текста анализира проблем конјунктуре, опортунизма, једностраног виђења књижевности и науке о књижевности, као и власти у њима, посебно у књижевној критици, на материјалу руског романа, конзервативних тенденција у књижевности и науци о књижевности, као и у прози виртуалне аутентичности.

Руски роман у својој класичној фази 19. века трпео је разноврсне стране утицаје, налазио се у пољу сила разноврсних акција, реакција и интеракција. Један од значајних импулса његовог развитка био је романтизам, који је утицао на роман на неколико нивоа: имагинативном (Е. Т. А. Готман и руски готманисти, енглески Gothic Novel, француски roman frénétique или noir, немачки Schauerroman), историјском или историзирајућем (В. Скот и валтераскотизам као књижевни утицај у словенским књижевностима уопште) и формалном. Преплитање свога и туђега, њихово узајамно прожимање и усавршавање у руској књижевности је изразитије него било где, између осталог и зато што у руској књижевности долази до појаве за коју смо ми узели радни назив «пре-постефекат» или «пре-постпарадокс»: појава која је преузета из других националних књижевних структура и трансформише се некако несавршено – тако што се испољава не само као предфаза развоја, већ и као постфаза, тј. као оригинална естетска иновација (на пример, сентиментални путописи А. Н. Радишчева или Н. М. Карамзина, елементи готичког романа, које користи Ф. М. Достојевски итд.).

Епоха бурних друштвених и политичких промена крајем 20. и почетком 21. века донела је и корените промене у култури и уметности, укључујући и уметничку књижевност. Па ипак у развоју тих промена може се открити релативно јако скривено струјање традиције и конзервативизма, које се по нашем мишљењу може мотивисати на неколико начина: оно изражава неслагање с тим променама, разликујући се само по

степену радикализма; или изражава одређену носталгију, тј. враћање старом које већ не можемо да препознамо: то је манифестација неумитног протока времена и смене људских живота у њему. Оно изражава и покушај да се нађе алтернатива развоја, то је покушај да се макар и делимично спречи ликвидација неких вредности, које би променама биле постепено збрисане јер свака нова епоха доноси пре свега оштру критику прошлости, њено негирање, њено исмевање, сатиру, пародију, која каткад досеже до сарказма, понегде пре до хумористичких позиција; она се креће између полова комике и озбиљности, па ипак у књижевности су ти полови увек повезани са људским животима, са преживљавањем у времену; захваћена је овде и личност, проблем сукоба генерација и старења. Сем тога, ту је увек присутан и аспект опште хуманости, покушај помирења, оправдања и опраштања, покајања; али има и моментална заоштрена борбе.

Традиционализам и конзервативне вредности испољавају се заправо у три основна става: у традиционалним поступцима и тематској усмерености; у враћању и специфичној историчности; у стварању енклава традиције и конзервативних вредности посредством нових струјања (на пример, склоност ка усхићености сентиментализмом у постмодернизму).

И у периоду пост-постмодернизма, тј. у првој деценији нашег века, када се заоштрила борба за власт у књижевности и у науци о књижевности (*М. Берг: Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. Кафедра славистики Университета Хелсинки, Новое Литературное Обозрение, Москва 2000*), развој руске књижевности се наставља, ипак као и у прошлости, својеврсном трајекторијом, где класични руски модели трансформације етичких структура у естетичке налазе нове облике испољавања.

Пријато 6 марта 2010 г.

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО И ДРУГИХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛАХ СБОРНИКОВ ДОКЛАДОВ БЕЛГРАДСКИХ СИМПОЗИУМОВ ПОД ЭГИДОЙ МАПРЯЛ)

Аннотация: В планах работы МАПРЯЛ зарегистрированы периодические белградские симпозиумы, посвященные сопоставительному изучению русского и других славянских языков. Начиная с 1996 года, проведено в Белграде пять симпозиумов, материалы которых опубликованы Славистическим обществом Сербии. В настоящей работе дается краткий обзор тематики и методологии опубликованных исследований.

Ключевые слова: сопоставительные исследования, русский язык, славянские языки, уровни языка, теоретический аспект, прикладной аспект, близкородственные языки, интерференция.

Дать краткий обзор содержания работ, опубликованных в пяти толстых томах – задача нелегкая. Сопоставительные исследования русского и сербского языков имеют свою столетнюю традицию, благодаря капитальным трудам основоположника сербской научной русистики, а также полонистики и богемистики, профессора Радована Кошутича. История сербской сопоставительной славистики была предметом исследований нескольких ученых, работавших и работающих на кафедре славистики филологического факультета Белградского университета и Славистического общества Сербии. О достижениях сербской конфронтативной русистики писали также иностранные слависты, в первую очередь слависты и русисты из славянских стран, констатируя, что сербская сопоставительная русистика идет по восходящей линии. В центре внимания сопоставительных исследований в славянских странах находится русский язык, однако нередко сопоставления других славянских языков, часто по отношению к сербскому языку. Таким образом, расширяется конфронтативный подход на весь славянский ареал. В последнее время все чаще употребляется относительно новый термин «инославянский». Не случайно этот термин употреблен в названии только что появившегося нового журнала «Русский язык как инославянский», изданный Славистическим обществом Сербии, с подзаголовком «Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении», отражающим тематику «Первой

белградской встречи славянских русистов», проведенной год тому назад (РКИнсл. 2009).

Трудно в кратком изложении дать характеристику большого числа докладов, опубликованных в названных пяти томах. Тут следовало бы тематически расклассифицировать имеющиеся исследования, определить методологические подходы сопоставления двух, трех или даже четырех славянских языков, а также уточнить сходства, тождества и различия разнородных исследований.

Несмотря на то, что сопоставительное изучение языков – самостоятельная лингвистическая дисциплина, имеющая свою традицию и историю, тесно связанная с лингвистической типологией, все же следует иметь в виду, что методология лингвистических исследований совершенствуется, благодаря новым достижениям в сфере общей, теоретической лингвистики, на основе которых должны проводиться изучения конкретных вопросов. Результаты таких исследований могут лежать в основе прикладной лингвистики отдельных славянских языков и служить практическим целям (преподаванию инославянских языков, составлению различных типов словарей, учебников и других пособий, связанных с современной методикой и дидактикой, переводческой деятельностью и т.п.).

Названные публикации, являющиеся предметом настоящего доклада, отражают уровень современных конфронтативных исследований славянских языков в синхроническом плане, однако в ряде случаев полезным может быть и диахронический план. Данные сборники, издаваемые Славистическим обществом Сербии, находятся под эгидой МАПРЯЛ. Подразумевается, что авторами опубликованных работ являются, кроме отечественных, как инославянские, так и иностранные слависты и русисты. О характере этих томов лучше всего свидетельствуют их заглавия. Первый выпуск озаглавлен следующим образом – *Сопоставительные и сравнительные исследования русского и других языков*, в нем опубликованы доклады, зачитанные на международном симпозиуме в 1996 году (IV Международный симпозиум 1997). Второй сборник из данной серии посвящен 120-летию белградской кафедры русского языка и 50-летию Славистического общества Сербии; он появился под заглавием *Изучавање словенских језика, књижевности и култура у инословенској средини* (Изучавање словенских језика 1998). Третий сборник вышел в 2000 году под заглавием *Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков* (V Международный симпозиум 2000). Четвертый сборник *Проекты по сопоставительному изучению русского и других языков* содержит доклады симпозиума, проведенного в начале июня 2004 года (VI Международный симпозиум 2004). Пятый том посвящен

130-летию белградской кафедры русского языка и литературы и 60-летию Славистического общества Сербии – он озаглавлен следующим образом – *Изучавање словенских језика, књижевности и култура као инословенских и страних* (Изучавање словенских језика 2008). Язык докладов в основном русский, за редкими исключениями и сербский. Названия заглавий как будто бы свидетельствуют о формальном повторении тематики сборников, однако из содержания в конце каждого сборника видно, что речь идет о разнообразии проблем, являющихся предметом докладов и сообщений.

Секционные доклады и сообщения распределены по языковым уровням, как с точки зрения теоретической, так и с точки зрения прикладной лингвистики. Отдельно рассматриваются культурологические, литературные, стилистические темы, посвященные изучению взаимоотношений и взаимовлияний славянских культур. Привлекают внимание работы, посвященные языковым контактам, какими являются, например, вопросы о русизмах и церковнославянизмах в отдельных славянских языках, о способах адаптации русизмов в южнославянских языках, о речи русской диаспоры в Югославии и Сербии, о современном русском языке в процессе транзичии и т.п. В связи с актуальным периодом транзичии внимание исследователей привлекают темы о деловом русском и других славянских языках, о возможностях транспонирования заимствованной терминологии. Весьма полезным является представление журналов по русистике и славистике в разных славянских странах, а также каталог выставки «Сербская сопоставительная русистика», открытой в 2004 году в Русском доме в Белграде (VI Международный симпозиум 2004). Доклады, посвященные юбилеям и отражающие историю сербской русистики и славистических организаций, весьма важны при формировании молодых научных и преподавательских кадров.

В отличие от предыдущих периодов, когда сопоставительные исследования были направлены от формы к содержанию, в течение последних двадцати-тридцати лет, когда семантико-функциональный подход начинает доминировать, сопоставительники все больше начинают исходить из содержания и в исследованиях применять семантико-категориальный подход в разных сферах языковой структуры. Следовательно, и во многих работах, опубликованных в данных сборниках, часто применяется структурно-функциональный подход. Такой подход весьма полезен и в сфере преподавания русского языка, в частности, в сфере развития коммуникативной компетенции во всех ее элементах – общении, сообщении и влиянии. Полезность такого подхода проявляется в интеграции трех доминирующих методических парадигмах – когнитивной, коммуникативно-прагматической и культурологической.

Сопоставительные исследования, имеющиеся в данных пяти сборниках, могут содействовать более адекватному освещению ряда явлений

в другом, инославянском языке. Исследования одного языка самого по себе, т.е. унилатеральные исследования, часто страдают недостатками и неверными истолкованиями своего родного языка, вызванными отсутствием контроля с помощью другого языка, чаще всего близкородственного. Недаром академик Милка Ивич заявила, что в своих семантических исследованиях исходит из сербского языка, но свои выводы она проверяет с помощью других языков, в частности славянских. Профессор Ю.В. Рождественский в связи с появлением новой академической грамматики русского языка заявил, что «через сопоставительные описания раскрылись многие секреты русской грамматики» и что «необходимо осмыслить и свести воедино в новой академической грамматике весь этот опыт».

Русский славист В. Пронычев из тогдашнего Ленинграда защищал докторскую диссертацию в Сараевском университете. Тема диссертации касалась сербского вокатива и его русских эквивалентов. Оказалось, по мнению сараевского профессора Светозара Марковича, что диссертант раскрыл «многие секреты» сербского вокатива, до тех пор не замеченные сербскими лингвистами.

Сопоставление языков тесно связано с типологической лингвистикой независимо от степени родственности языков или полного отсутствия родственности. В конкретном случае, когда речь идет о сопоставлении близкородственных языков, какими являются русский и сербский языки, полезно вспомнить заявление проф. Кошутича, что близкородственность часто не является облегчающим фактором при сопоставлении и преподавании языков, а фактором, часто доставляющим затруднения при восприятии конкретного высказывания. Как известно, при сопоставлении близкородственных языков действует фактор интерференции, мешающий усвоению адекватного плана содержания. Это также касается лингводидактической и переводоведческой сферы. Совсем свежим примером является перевод книги Веры Брянцевой *Детство и юность Сергея Рахманинова*. В русском тексте сказано, что он в детстве любил слушать *гусли*, а наш переводчик буквально перевел это русское слово, очевидно не зная, что значит русское слово *гусли*.

В заключение следует сказать, что сопоставительная проблематика на всех уровнях языковой структуры наличествует в названных сборниках. В этих сборниках нашли свое применение достижения современной лингвистической мысли – в большей или меньшей степени. Несомненно, что они представляют значительный вклад в современную славянскую сопоставительную лингвистику. Славистическое общество Сербии намерено и в дальнейшем организовать сопоставительные встречи славянских русистов и печатать новые сопоставительные сборники.

Литература

IV Международный симпозиум 1997 – *IV Международный симпозиум: Сопоставительные и сравнительные исследования русского и других языков*. Доклады. Белград: Славистическое общество Сербии.

Изучавање словенских језика 1998 – *Изучавање словенских језика, њиховости и култура у инословенској средини*. Реферати. Београд: Славистичко друштво Србије.

V Международный симпозиум 2000 – *V Международный симпозиум: Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков*. Доклады. Белград: Славистическое общество Сербии.

VI Международный симпозиум 2004 – *VI Международный симпозиум: Проекты по сопоставительному изучению русского и других языков*. Доклады. Белград: Славистическое общество Сербии.

Изучавање словенских језика 2008 – *Изучавање словенских језика, њиховости и култура као инословенских и страних*. Реферати. Београд: Славистичко друштво Србије.

РКИнсл. 2009 – *Русский язык как инославянский*. Белград: Славистическое общество Сербии.

Богдан Терзић

ПРЕГЛЕД САВРЕМЕНИХ КОНФРОНТАТИВНИХ ИСТРАЖИВАЊА
РУСКОГ И ДРУГИХ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА
(НА МАТЕРИЈАЛУ ЗБОРНИКА РЕФЕРАТА БЕОГРАДСКИХ СИМПОЗИЈУМА
ПОД ОКРИЉЕМ МАПРЈАЛ-А)

Кључне речи: конфронтациона истраживања, руски језик, словенски језици, језички нивои, теоријски аспект, примењени аспект, блиско сродни језици, интерференција.

Резиме

Славистичко друштво Србије од 1996. године организовало је пет научних симпозијума, посвећених конфронтативном проучавању руског и других словенских језика. Ти симпозијуми спадају у планове рада Међународне асоцијације професора руског језика и књижевности (МАПРЈАЛ), чији је редовни члан и Славистичко друштво Србије. Реферати прочитани на тим симпозијумима штампани су у пет зборника. Аутор даје кратку катактеристику садржаја тих зборника и констатује да они представљају значајан прилог конфронтативној анализи словенских језика.

Пријато 25 јануара 2010 г.

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ РУССКОГО, СЕРБСКОГО, ХОРВАТСКОГО И БОШНЯЦКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: В анализе фонетико-фонологических систем русского, сербского, хорватского и бошняцкого языков автор различает лингвальный и структурный корреляционал. Первый охватывает отношения между славянскими языками и состоит из интра-, интер-, супра-, супер- и экстракорреляционала. В состав второго входят отношения формальных, семантических, категориальных и функциональных единиц отдельного языка или корреляционных языков.

Ключевые слова: корреляция, корреляционал, русский, сербский, хорватский, бошняцкий, фонетика, фонология.

0. Тема данного доклада требует ответа на вопросы: (1) в чем отличаются сербский (Sr), Hr (хорватский), BS (бошняцкий) языки между собой, с одной стороны, и от русского языка (Ru) – с другой, (2) насколько отдельно взятые Sr, Hr, BS близки к Ru или далеки от него и (3) насколько экстракорреляционные отношения Sr, Hr, BS ↔ Ru влияют на интеркорреляционные отношения Sr ↔ Hr ↔ BS.

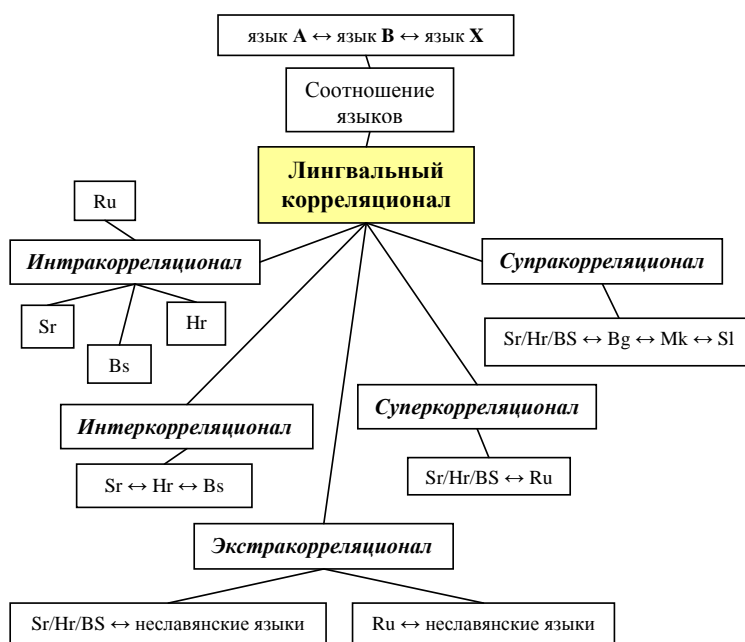
1. Чтобы понять, какие фонетико-фонологические системы образует Ru и BKS¹, необходимо исходить из общего комплекса взаимодействий в семье славянских языков. Сеть таких отношений мы называем корреляционалом. Она состоит из лингвальной мегасистемы (комплекса языков) и структурной мегасистемы (комплекса языковых единиц). В первом случае речь идет об отношении между языками (лингвальный корреляционал), во втором – между их единицами (структурный корреляционал).



Схема 1: Корреляционал

¹ Если Sr, Hr и Bs рассматриваются вместе, используется сокращение BKS (от немецкого Bosnisch, Kroatisch, Serbisch).

2. Существуют различные членения славянских языков, учитывающие территорию (восточнославянские, западнославянские, южнославянские языки), особенности фонетико-фонологической системы (вокалические и консонантические языки), морфологические свойства (аналитические и синтетические языки, – языки с грамматическим членом и без него, – языки с полным, частичным или совсем утраченным склонением) и т. п. Для данного анализа немаловажную роль играют изменения в каждом из языков, влияющие на степень взаимной близости/отдаленности. Исходя из этого, можно выделить пять межъязыковых систем в рамках лингвального корреляционала: интракорреляционал, интеркорреляционал, супракорреляционал, суперкорреляционал и экстракорреляционал.



Sr – сербский, Hr – хорватский, Bs – бошняцкий, Ru – русский, Bg – болгарский, Mk – македонский, Sl – словенский

Схема 2: Лингвальный корреляционал

3. В состав лингвального интракорреляционала входят отношения в рамках одного славянского языка, в данном случае Ru, Sr, Hr и Bs в отдельности, особенно отношения их региональных вариантов. Здесь важным вопросом является то, насколько внутренние изменения в одном языке (например, в Ru) влияют на внешние отношения двух или больше языков (например, Ru и Sr). Лингвальный интеркорреляционал охватывает

связи между генетически очень близкими языками, какими являются Sr, Hr и Bs. В состав лингвального супракорреляционала входят языки одной и той же территориальной группы (например, южнославянской или восточнославянской), но не интракорреляционные. Супракорреляционными являются, например, сербский/хорватский/бошняцкий, с одной стороны, и болгарский, македонский и словенский – с другой. Славянские языки, относящиеся к территориально различным группам (напр., к южнославянской и восточнославянской), образуют лингвальный суперкорреляционал. Гласные сербского, хорватского и бошняцкого языков входят в две корреляционные системы – восточную и западную. Сюда относятся отношения между сербским, хорватским и бошняцким и восточнославянскими языками: русским, украинским и белорусским. Связи славянских языков с неславянскими входят в состав лингвального экстракорреляционала. Все элементы и явления, которые являются совместимыми, включаются в лингвальный категориал. Кроме синхронного аспекта, славянские языки взаимодействуют и на диахроническом уровне, и такие связи относятся к лингвальному ретрокорреляционалу.²

² Например, на фонетико-фонологическом уровне существует различие между русским и BKS, с одной стороны, и старославянским – с другой. Русский язык и BKS имеют намного меньше гласных, чем старославянский. Против шести гласных в русском (**а, о, е, і, у**) и пяти в BKS (**а, о, е, і, у**) в старославянском находим 12: а) гласные переднего ряда, обозначаемые графемами **е, ѓ, и, њ, ѣ, ѡ, ѣ, ю, б**) гласные заднего ряда, передаваемые буквами **о, ы, њ, а, ж, оу**. Знак **њ** выражает (очень) редуцированный гласный переднего ряда и **њ** (очень) редуцированный гласный заднего ряда. В современном русском языке знак **њ** выполняет только графическую функцию – указывает на мягкость предыдущих согласных (*нить*). Редуцированный гласный заднего ряда **њ** существует в болгарском (*български*), в то время как в русском языке он является только графемой, которая стоит между приставкой и корнем (*объём, объехать*). Болгарское **њ** произносится между русским **а** и **ы**, например: *дњб* 'дуб', *гњльб* 'голубь', *вњрба* 'ива', *Александњр, Петњр* (Maslov 1982: 44). В редких случаях **њ** может появляться также в начале слова: *њгъл* 'угол'. Старославянский гласный **у/і** (графема **ы**) имеют в настоящее время русский (*быть, мыло*), украинский (графема **и**) и белорусский, а также западнославянские языки (графема **у**). Старославянские согласные с функцией гласных **г** и **і** были не только твердыми [г], [і], но и мягкими [г'], [і'].

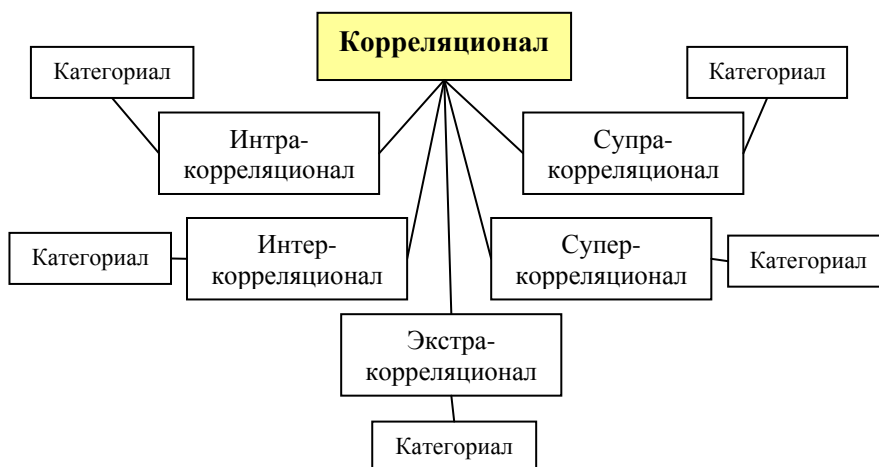


Схема 3: Корреляционал

4. Фонетико-фонологические отношения между Ru, Sr, Hr и Bs входят в состав суперкорреляционала. Если исходить из того, что расстояние, в том числе и фонетико-фонологическое, между интеркорреляционными языками (в данном случае к ним относятся Sr, Hr и Bs) является минимальным, а между суперкорреляционными (Sr, Hr и Bs, с одной стороны, и Ru – с другой) – максимальным, то следует вывод, что интеркорреляционные языки намного меньше отличаются друг от друга, чем суперкорреляционные.

5. Структурный корреляционал охватывает отношения формальных, семантических, категориальных и функциональных единиц отдельного языка или корреляционных языков. На фонетико-фонологическом уровне выделяются две основные системы – система гласных и система согласных. Они образуют свой интракорреляционный, интеркорреляционный, супракорреляционный, суперкорреляционный и экстракорреляционный комплексы.

Фонетико-фонологический интракорреляционал включают отношения а) звука и фонемы, б) вариантов (аллофонов) одного и того же звука/фонемы. Так как речь идет об артикуляционных и функциональных разновидностях одного и того же звука/фонемы, такая система охватывает все типы варьирования одного звука/фонемы (скажем, открытое – закрытое *e*, ударное и безударное *e*, редуцированные и нередуцированное *e*, твердый и мягкий шипящий и т. д.). Здесь основное несовпадение между Sr, Hr и Bs, с одной стороны, и Ru – с другой наблюдается в редукции безударных гласных *a*, *e*, *o* в Ru и их четком произношении в Sr, Hr и Bs.



Схема 4: Структурный корреляционал

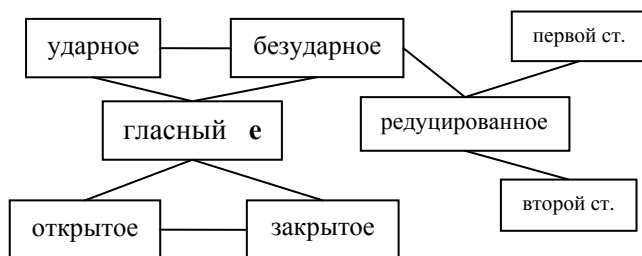


Схема 5: Структурный интракорреляционал гласного e

Фонетико-фонологический интеркорреляционал состоит из отношений между единицами определенного языка, относящихся к одной и той же фонетико-фонологической подкатегории, например к системе гласных ($a \leftrightarrow e, o \leftrightarrow u \dots$) или к системе согласных ($s \leftrightarrow \check{s}, t \leftrightarrow d \dots$).

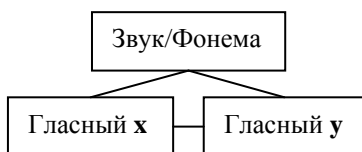


Схема 6: Структурный интеркорреляционал

В состав фонетико-фонологического супракорреляционала входят отношения между фонемами/звуками и просодическими единицами, какими являются ударение, интонация, пауза, ритм и т. п.

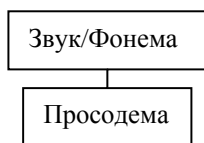


Схема 7: Структурный супракорреляционал

Фонетико-фонологический суперкорреляционал охватывает отношения различных уровней единиц – фонетических, фонологических, морфологических и т. п., например, 1. фонем и морфем, что (особенно морфонологические чередования) изучается в составе морфонологии, 2. звуков/фонем и графем.

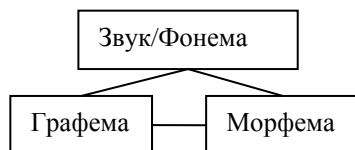


Схема 8: Структурный суперкорреляционал

Фонетико-фонологический экстракорреляционал образуют единицы языка, которые относятся к различным гиперкатегориям. Таким образом, мы имеем дело с отношением: фонетико-фонологические единицы ↔ единицы, не являющиеся фонетико-фонологическими (морфологические, лексические, словообразовательные, синтаксические и т. п. единицы).



Схема 9: Структурный экстракорреляционал

6. Каждый славянский язык имеет свой набор гласных.³ Среди них Ru, Sr, Hg и Bs имеют минимальное количество. Вместе с македонским они относятся к «вокалическим» славянским языкам, т. е. к языкам со слабо выраженным консонантизмом (Korytowska/Sawicka 2007: 202).

№	Язык	Гласные
1	Словацкий	11
2	Старославянский	11
3	Чешский	10
4	Словенский	9
5	Польский	7
6	Нижнелужицкосербский	7
7	Верхнелужицкосербский	7
8	Украинский	6
9	Белорусский	6
10	Болгарский	6
11	Македонский	6
12	Русский	5/6
13	ВКС	5

Табл. 1: Число гласных в славянских языках

7. Милан Решетар находит богатство в сербохорватском языке на другом уровне – в очень частом использовании гласных: «Сербохорватский язык – красивейший из славянских языков, потому что он обладает исключительным богатством гласных: почти каждый второй звук в потоке речи – это один из пяти гласных **а, е, і, о, у**. При этом светлые гласные (**а, е, і**) встречаются намного чаще, чем темные (**о, у**); в сербохорватском также отсутствуют затемненные гласные и группы твердых согласных, которые нередко встречаются в остальных славянских языках. В результате, сербохорватское произношение отличается ясностью и четкостью, нечеткие или проглоченные звуки практически отсутствуют. Гармоничное звучание сербохорватскому придает и музыкальное ударение, которое из всех славянских языков наблюдается только в словенском, хотя и не в такой степени, как в хорватском. В целом же музыкальное ударение из всех европейских языков наиболее характерно для сербохорватского» (Rešetar 1922: 7).

³ Korytowska/Sawicka 2007: 200 приводит следующее число гласных в славянских языках: словацкий 15, словенский 13, другие языки 10–11, лужицко-сербский 8, русский, украинский, белорусский, польский, болгарский 5–6, македонский 5.

В русском языке корреляционную сферу образует пять (**а, е, и, о, у**) либо шесть гласных фонем (**а, е, и, о, у, ю**). Ленинградская фонологическая школа (Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, А. В. Гвоздев, Л. В. Бондарко) считает **ю** (графема **ы**) фонемой, в то время как московская (Р. И. Аванесов, А. А. Реформатский) отрицает этот статус и относит ее к вариантам фонемы **и**.

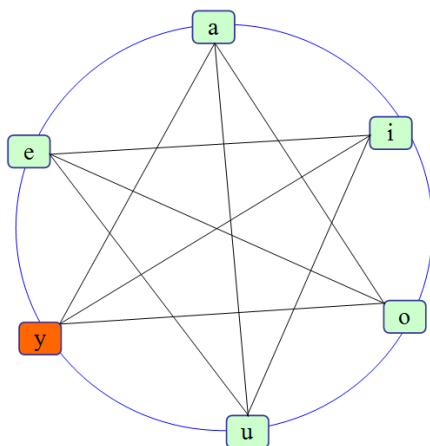


Схема 10: Русский s-интеркорреляционал гласных

В ВКС помимо пяти гласных (**а, е, и, о, у**) существует вокалическое r – (согласный **р**, выполняющий функцию гласного). Таким образом, русский язык имеет на один гласный больше, чем ВКС – это **у** (r), графически **ы**. При его артикуляции задняя часть языка поднимается к среднему небу, кончик языка не касается нижних зубов, а поднимается вверх.

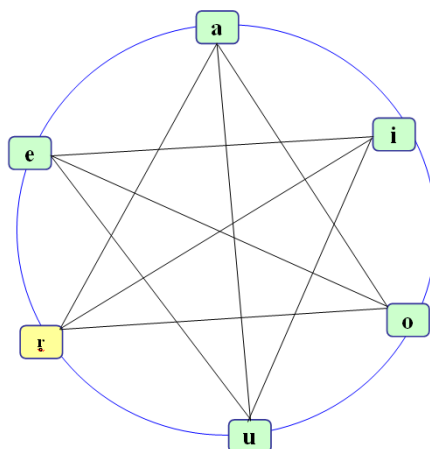


Схема 11: ВКС s-интеркорреляционал гласных

Произношение русских безударных гласных существенно отличается от соответствующих в ВКС. Их артикуляция позиционно обусловлена – под ударением они произносятся четко, а в безударных слогах сокращаются. В безударных слогах артикуляция является нечеткой, мутной и более неопределенной. Существуют две степени редукции – первая и вторая. Первая степень появляется в первом предударном слоге и в начале слова: вода́ [vǎdá] ‘voda’, она́ [ǎná] ‘ona’, поле́ [pol’ǎ] ‘polje’. Вторая степень возникает во всех других позициях: *сковорода́* [sʲkʲvʲrǎdá] ‘tava’.

Существуют два типа ударения: динамическое (экспираторное) и мелодическое (музыкальное). В динамическом ударении выделяется один слог силой произношения. Такое ударение имеет русский язык. Мелодическое ударение отличается изменением тона (повышением ↗ или понижением ↘). Такое ударение имеют ВКС и словенский языки. Различается также устойчивое и свободное ударение. Устойчивое ударение закрепляется за одной позицией (первый, второй, последний, предпоследний... слог). Свободное ударение, наоборот, может находиться на любом слоге. К языкам с устойчивым ударением относятся чешский (ударение на первом слоге), польский (ударение на пенультима) и македонский (ударение на антепенультима). Подвижное ударение может варьировать в различных грамматических формах, что наблюдается и русском, и в ВКС (ср. им. п. ед. ч. *голова́* – *глову*, *gláva* ‘голова’ – вин. п. ед. ч. *glávu*). В русском языке подударным может быть любой слог, в то время как в ВКС правила не разрешают ударение на последнем слоге.

В отличие от Ru в Sr, Hg и Vs различаются четыре ударения – два восходящих (долгое и краткое) и два нисходящих (долгое и краткое). Кроме того, существует и заударная долгота, так что просодическую систему ВКС составляют пять компонентов. Она является комбинацией продолжительности тона и его качественного изменения, т. е. повышения и понижения.

№	Ударение	Акцент	Знак	Пример
1	долгое восходящее	dugouzlazni	ˊ	<i>májka</i>
2	краткое восходящее	kratkouzlazni	ˋ	<i>rúka</i>
3	долгое нисходящее	dugosilazni	ˆ	<i>sān</i>
4	краткое нисходящее	kratkosilazni	˘	<i>nōga</i>
5	заударная долгота	dužina	-	<i>mного žénā</i>

Табл. 2: Система ударения в ВКС

Два ударения имеют отдельные штокавские диалекты ВКС (в областях Зета и южный Санджак). Системой из трех ударений отличается словенский язык, чакавский и кайкавский диалекты. Чакавский диалект

часто сохраняет старые позиции ударения: *selò* 'село', *ženà* 'жена', *rūkà* 'рука', *prítàti* 'просить', *dèsēti* 'десятый' и этим близок к русскому и старославянскому языку. Данный диалект имеет также т. наз. «кановацкое ударение» («kanovački аксен/a/t»)⁴ – долгое восходящее ударение вместо краткого восходящего, если последний слог является кратким (*žéna* 'жена', *séstra* 'сестра', *ótac* 'отец') – Peco/Stanojčić 1972: 52.

8. Что касается рефлекса звука ять, в ВКС существуют три результата – **е**, **je/ije** и **и**, а в русском языке только один – **е**: *белый*, *место*. В других славянских языках ситуация такова: в белорусском языке появляется **е**: *белы* 'белый', *снег*, в украинском **и**: *білий* 'белый', *місто* 'место', *літо* 'лето', *сніг* 'снег', в польском вместо ять перед твердыми согласными **а**: *biały* 'weiß', перед мягкими согласными – **е**: *bieli* 'белый', *dział* 'отдел' – *dzielić* 'делать, работать', в чешском **и** (от долгого ять) – *bílý* 'белый', *sníh* 'Снег' и **е** после **n, t, d** (*těsto* 'тесто'), в словацком **ie** от долгого ять (*biely* 'белый', *viera* 'вера') и **е** от краткого ять (*mesto* 'место', *sneh* 'снег'), в лужицко-сербском **ě** – гласный между **и** и **е** (*věra* 'вера', *městno*, устар. *město* 'место', *běly* 'белый').

9. Фонетико-фонологический супракорреляционал образуют отношения единиц различных фонетико-фонологических подкатегорий, например гласных и согласных.

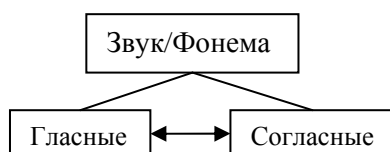


Схема 12: Структурный супракорреляционал

Существуют два вида отношений гласных и согласных. Один является фонетическим, второй – фонологическим. Фонетическая корреляция возникает при произношении и подразумевает артикуляционное влияние гласного на согласный и наоборот, в результате чего происходит приспособление одного из них. Такая корреляция является синтагматическим, линейным отношением, которое реализуется в двух комбинациях: гласный + согласный, согласный + гласный. В первом случае последующий согласный влияет на характер предыдущего гласного, в первую очередь

⁴ В сербской области Шумадия также существует данное ударение на пенультине у двух- и трехсложных слов, если за таким слогом не следует долгий слог: *voda* > *voda* 'вода', *lepota* > *lepota* 'красота', *séstra* > *séstra* 'сестра', *visok* > *visok* 'высокий', *Milan* > *Milan*. Название «kanovački» происходит от слова *kanom* (*bato*), что является часто используемым словом-паразитом (из-за чего жителей этого региона называют *kanovci*).

на его открытость/закрытость. Во втором случае последующий гласный воздействует на произношение предыдущего согласного. Самым типичным примером такого приспособления является мягкость согласных перед гласными переднего ряда, которая наблюдается в русском – **p : p'**, **b : b'**, **v : v'**, **f : f'**, **t : t'**, **d : d'**, **m : m'**, **n : n'**, **l : l'**, **r : r'**, **s : s'**, **z : z'**, **k : k'**, **g : g'** и **h : h'**. В ВКС мягкость позиционно не обусловлена и с твердостью образует только четыре пары – **l : l'**, **n : n'**, **ž : ž'**, **tʃ : tʃ'**. Например: *пил – пыл*, *бить – быть*, *мил – мыло*. При произношении мягких согласных артикуляция переносится вперед, причем передняя и средняя спинка языка поднимаются к твердому небу.

Корреляционная система русских согласных состоит из двух колец – в одном находятся твердые согласные (21), во втором – мягкие (16), всего 37.

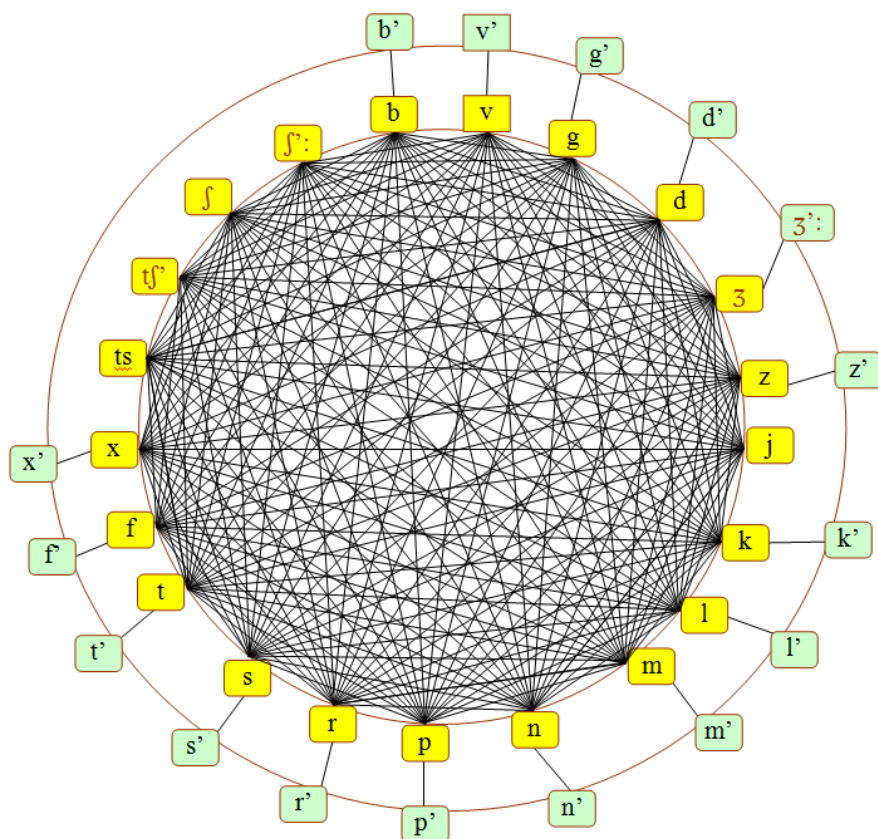


Схема 13: Интракорреляционал согласных в Ru (21 + 16 = 37)

Так как в системе согласных ВКС существует только четыре пары твердых и мягких согласных, ее можно представить в форме одного кольца (25 согласных).

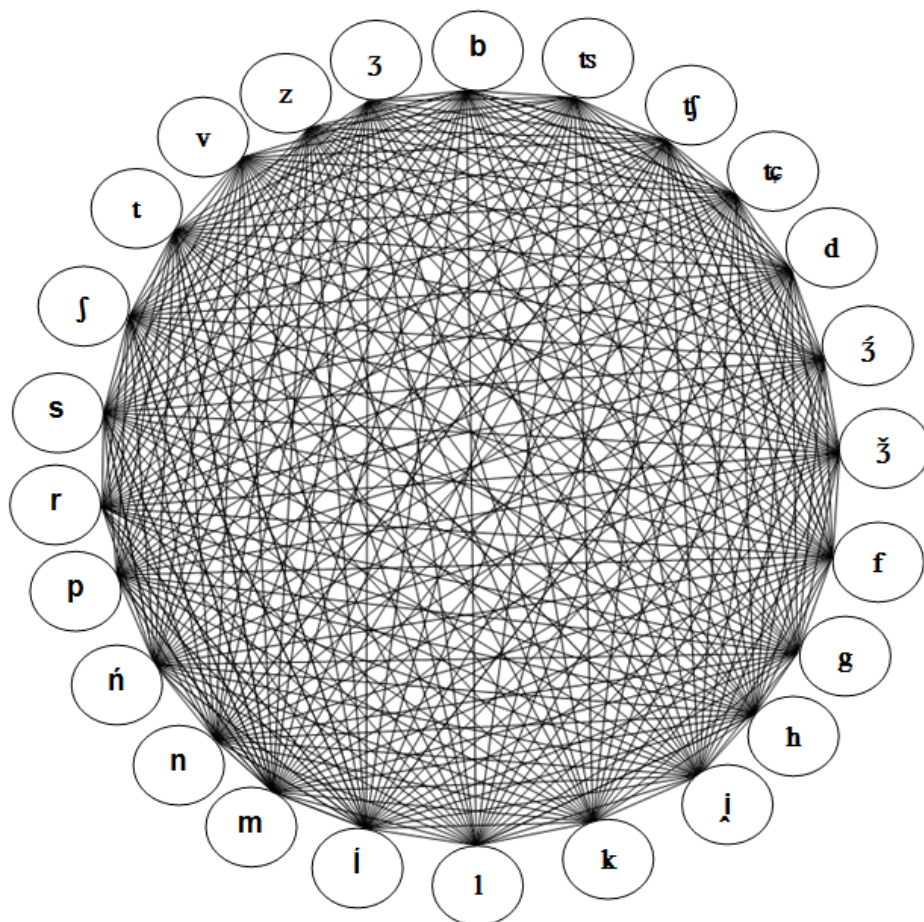


Схема 14: Интракорреляционал согласных в ВКС (25)

Фонологическая корреляция – это парадигматическое отношение гласного и согласного, выполняющее смыслообразительную функцию: заменой гласного на согласный и наоборот меняется значение слова. Сюда относятся пары а) в русском: *кто – это, рост – роса, кость – коса, морг – море, горб – горе*, б) в ВКС: *kad – kao* ‘когда – как’, *iako – tako* ‘хотя – так’, *utak – smak* ‘соус – гибель’, *eto – što* ‘вот – что’, *Mara – mart* ‘Мара – март’, *tak – Mao* ‘мак – Мао’, *brak – arak* ‘брак – авторский лист’ и т. п.

10. Внутри фонологической системы славянских языков есть универсальные, специфические и эксклюзивные фонемы. Универсальными называются те фонемы, которые встречаются во всех славянских языках. Специфические фонемы присутствуют только в некоторых языках, тогда как эксклюзивные фонемы есть только в одном языке.

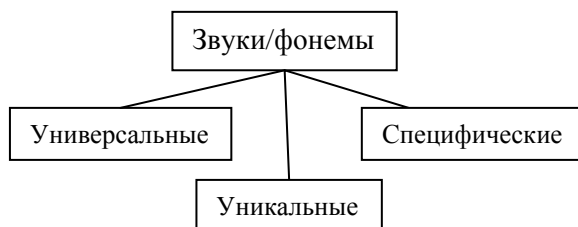


Схема 15: Межъязыковые единицы

Универсальными звуками/фонемами являются те, которые существуют во всех славянских языках. К таким относятся 24: 1) **а, о, е, і, у**, 2) **b, ts, tʃ, d, f, g, x, i, k, l, m, n, p, r, s, ʃ, t, v** и **z**. Некоторые из них имеют своеобразия в произношении типа открытости/закрытости, мягкости, особой артикуляции (**tʃ** и **ʃ**). **Sr, Hr** и **Bs** не отличаются от **Ru** наличием/отсутствием таких гласных/фонем. Их универсальность **касается (а) других неславянских языков и (б) индоевропейских языков. Необходимо различать фонемы 1-го и 2-го ранга, обозначаемые как славянские универсальные экстрафонемы. К числу славянских универсальных экстрафонем 1-го ранга относятся те фонемы, которые встречаются и в других языках мира (напр., в славянских языках и в языках американских индейцев). Славянскими универсальными экстрафонемами 2-го ранга являются фонемы, используемые в славянских и индоевропейских языках (к их числу относится большинство гласных и согласных).**

Специфические славянские фонемы характерны только для некоторых славянских языков. И эти фонемы можно рассматривать в их отношении (1) к прочим неславянским языкам и (2) к индоевропейским языкам, что вновь позволяет различать специфические славянские фонемы 1-го и 2-го ранга. Те славянские фонемы, которые появляются и в других языках мира, обозначаются как славянские специфические интерфонемы. Они могут быть фонемами 1-го ранга (если они встречаются в некоторых славянских языках и в других языках мира, например в африканских) и фонемами 2-го ранга (если они существуют в некоторых славянских языках и в некоторых индоевропейских языках).

К специфическим относятся те звуки/фонемы, которые встречаются не во всех славянских языках. Таковыми являются мягкие согласные **b', d'**,

f', g', k', l', m', n', p', r', s', t', v', z', b', ʒ', которые обнаруживаются в восточнославянских языках и частично в болгарском. К специфическим относятся старославянские носовые *o* (ж), *e* (а) – *pъжа* [rɔka] > *rúka* – рука, *масо* [mɛso] > *měso*, мясо), а также польские носовые (графически *a*, *e*: *książka*, *mięso*), гласный заднего ряда *y* (**ы**) в старославянском, русском, украинском и белорусском (напр., ст.-сл. *быти* > *bìti*, русск. *мыло* укр. *мило*, белорусск. *мытник* – бкс. *sarun*) и редуцированный гласный заднего ряда *ǫ* (**ь**) в старославянском (*сънь* > *sān*, *сон*) и болгарском (*българин* – *Bugarin*, *болгарин*). В наличии/отсутствии мягких согласных больше всего различаются Sr, Hr и Bs, с одной стороны, и Ru, с другой.

Уникатами или эксклюзивными **фонемами** считаются те фонемы, которые находим только в одном славянском языке. Для эксклюзивных славянских фонем (уникатов) характерно, что каждая из них присутствует только в одном славянском языке. Их эксклюзивность может носить внутренний и внешний характер. Внешняя эксклюзивность проявляется в том случае, если эксклюзивная славянская фонема являет собой уникат в отношении всех языков мира (1-й ранг) или в отношении других индоевропейских языков (2-й ранг). Таких единиц не так много. Сюда относятся старославянский ять *ě* (ѣ) – *мѣсто* [město] ‘место, m/j/esto’, редуцированные гласные (полугласные) переднего ряда *ī* (**и**) *дънь* [dънь] ‘день, dan’ и заднего ряда *ǫ* (**ь**). В системе современных славянских языков самым типичным примером является чешское *ř*. Ru, Sr, Hr, BS не имеет уникальных звуков/фонем.

По числу согласных русский язык занимает третье место в системе славянских языков, а BKS девятое. Из-за этого русский язык можно назвать консонантическим языком. Больше всего согласных имеет польский и украинский, следует белорусский и болгарский. В середине находится нижнелужицкосербский, верхнелужицкосербский, словацкий и чешский. Меньше всего согласных существует в македонском, BKS и словенском.

11. На суперкорреляционном уровне восточнославянские языки имеют больше согласных, чем BKS. Самое маленькое расстояние существует между BKS и русским (-12), а самое больше между BKS и украинским (-19). Среднюю позицию занимает отношение BKS и белорусского (-14). Отличия в BKS-восточнославянском экстракорреляционном явлении являются значительно бóльшими, чем в южнославянском супракорреляционном (македонский -1, словенский -4). Только расстояние между BKS и болгарским больше, чем расстояние между BKS и русским (-13 : -12).

12. Русский язык имеет больше согласных, чем BKS (37 : 25). Согласные **b, p, m, v, f, d, t, z, s, g, k** произносятся в BKS и русском (почти)

одинаково. Русское *ts* является более твердым, а **l**, **r**, **z**, **ʃ**, **x** проявляют значительные различия.

Специфическими согласными в BKS являются шипящий **tʃ**, мягкие согласные **ń**, **l̥**, **ʃ**, **z**, **ɕ**, **tʃ**, **ʒ**, **ʒ**.

Различие в артикуляции согласных русского и BKS состоит в следующем. При произношении русского **l** верх языка касается верхних зубов и частично альвеол, средняя часть языка опускается, а задняя часть поднимается к мягкому небу. Наоборот, при произношении **l** в BKS кончик языка полностью соприкасается с альвеолами и частично с верхними зубами, язык в середине немножко опущен и вытянут вперед. Ср. *лук* – *lûk*, *лом* – *lôm*. Русское **l** является более твердым, чем **l** в BKS. Русское **r** произносится так, что кончик языка поднимается к задней части альвеол и к началу твердого неба, в то время как в BKS кончик языка тяготеет к нижним зубам и деснам. Ср.: *рок* – *ròk*, *рукá* – *rúka*. При артикуляции **z** и **ʃ** в русском языке опускается средняя часть языка, а в BKS она является относительно ровной, поэтому русские **z** и **ʃ** являются более твердыми: *муж* – *mûž*, *наш* – *nàš*. Русское **x** произносится так, что задняя часть языка поднимается к мягкому небу, в то время как в BKS она растягивается назад, причем канал является более узким, и поэтому шум становится более сильным: *дух* – *dùh*. В русском языке вместо двух BKS-согласных **tʃ** и **ɕ** **существует только один, а именно tʃ**. Артикуляционно русское **tʃ** лежит между **tʃ** и **ɕ** в BKS. BKS-фонема **tʃ** является более твердой, чем русская **tʃ**, ср. *час* – *čàs*. «Наше [сербскохорватское] [ч] является более твердым (оно сплавлено из твердого [т] и твердого [ш], в то время как русское [ч'] является мягким (оно сплавлено из элементов [т'] и [ш']). При артикуляции сербскохорватского [ч] и русского [ч'] передняя часть языка прикасается к альвеолам, причем у русского [ч'] поверхность соприкосновения значительно бóльшая. Кроме того, у русского [ч'] передняя часть языка выше поднимается к твердому небу. Таким образом сокращается резонатор, и сам тон является более высоким. На акустическое впечатление 'твердости' сербскохорватского [ч] влияет и вытягивание губ при его артикуляции» (Jazić 1966: 52). BKS-фонема **ɕ** не совпадает с русским **t'** (*nâci* – *найтí*): при артикуляции русского **t'** кончик языка касается верхних зубов, и слышится слабый добавочный тон, похожий на **s'**. В отличие от BKS в русском языке отсутствует дифференциация между **tʃ** и **ɕ**. Для русского языка является типичным оглушение, которое отсутствует в BKS, напр.: *národ* – *нарòd*, *nôž* – *нож*.

По отношению к BKS своеобразием являются (1) все позиционно мягкие согласные в русском, украинском и белорусском, (2) твердое **ɕ** и мяг-

кое $\text{ɕ}'$ в украинском и белорусском, (3) три заднеязычных в белорусском: g' , g' , g'' , а также в украинском: x , h , h' , и (4) согласный ʝ в белорусском. В рамках ВКС-восточнославянского экстракорреляционала специфичными являются ВКС-согласные tɕ и ʝ . Польское l звучит подобно русскому твердому l (графема л) в слове *лошадь* (Hasen/Karnowski 2004: 46).

13. Что касается отношения звук/фонема \leftrightarrow графема, Ru и ВКС, а также все другие славянские языки, образуют сложную сеть отношений. Славянская графическая система охватывает в общей сложности 437 букв (с учетом старославянского – около 490). Это число является относительным, поскольку некоторые славянские языки используют одинаковые буквы (как латинемы, так и кириллемы). Абсолютное число (без пересечений) составляет 107.⁵

Славянская кириллическая система охватывает 245 относительных графем, из которых 54 не встречается в современных славянских языках (речь идет о старославянских графемах). Славянская латинская система охватывает 246 относительных графем и 63 абсолютные графемы. Число букв в разных славянских языках весьма различно. Меньше всего букв в словенском (25), в сербской кириллице и в латинице Sr, Hg и Bs содержится по 30 знаков. Максимальное число букв имеет старославянский (до 54). Среди живых языков на первом месте словацкий (46), за ним следуют чешский (42), верхне- и нижнелужицкий (35 и 36 соответственно).

В славянские графические системы входят буквы трех типов: универсальные, специфические и эксклюзивные (эксклюзивы, уникалы). Универсальные славянские графемы – это буквы, общие для всех славянских систем (латинских или кириллических).⁶ В славянских графических

⁵ Таким образом, только 24,7% из 437 славянских букв являются абсолютными графемами. Из них на славянскую латиницу приходится 61 абсолютная буква, а на кириллицу – 46. Для некоторых славянских языков количество букв может оцениваться по-разному: например, в польском насчитывают 32, 39 или 42 буквы (мы различаем 42); особенно сильны разногласия в отношении старославянского (мы исходим из числа 54).

⁶ Универсальность может быть экстракатегориальной, интеркатегориальной или интракатегориальной. Экстракатегориальная универсальность охватывает одинаковые знаки, используемые в различных графических гиперкатегориях. К числу гиперкатегорий (экстракатегорий) относятся буквенное письмо (письмо, в котором слова передаются с помощью букв), слоговое письмо или словесное письмо (письмо, знаки которого обозначают слоги) и картиночное письмо (письмо, образные знаки которого отображают слова, понятия или мысли) – Duden Grammatik 1984. Экстракатегориальной универсальной графемой является, например, символ «сердце» в картиночном и буквенном письме. Интеркатегориальная универсальность возникает в рамках различных графических гипокатегорий. К числу гипокатегорий (интеркатегорий) относятся латиница и кириллица. Универсальными интеркатегориальными графемами являются, например, **а**, **о**, **е**, потому что они присутствуют в обеих славянских графических системах (в латинице и в кириллице). Интракатегориальная универсальность возникает в том

системах существует 44 универсальные интракатегориальные буквы, т. е. буквы, которые есть во всех славянских языках. Кириллица обнаруживает большую универсальность (23 буквы), чем латиница (21 буква).⁷ Специфические славянские графемы – это буквы, характерные только для нескольких (как минимум двух) славянских языков. В славянских языках выделяются 43 специфические буквы, которые более типичны для латиницы (29), чем для кириллицы (14). Специфические кириллемы особенно характерны для русского языка, где их встречается десять (**ѐ, и, й, щ, ь, ы, ь, э, ю, я**). На втором месте – белорусский с восьмью специфическими кириллемами (**ѐ, й, ь, ы, ь, э, ю, я**), далее следуют украинский (**и, й, і, щ, ь, ю, я**) и болгарский (**и, й, щ, ь, ь, ю, я**), где имеется по семь специфических кириллем. Меньше всего таких букв в македонском и в Sr, Ng и Bs, где их только четыре: **и, љ, њ** и **ц**. Эти буквы отсутствуют в восточнославянской графической системе, тогда как в южнославянских языках нет типичной для русского и белорусского буквы **ѐ**.⁸ Больше всего специфических графем имеется в словацком – 16 (**á, ě, dz, dž, é, í, ĺ, ň, ó, ř, š, ť, w, y, ý, ž**). Далее идет чешский – 15 (**á, ě, d', é, ě, í, ň, ó, ř, š, ť, w, y, ý, ž**), польский – 13 (**ć, ch, cz, dz, ł, ń, ó, (rz), ś, (sz), w, y, ź**), нижнелужицкий – 12 (**ć, ě, ł, ń, ó, ř, ś, š, w, y, ž, ź**) и верхнелужицкий – 11 (**ć, ě, ł, ń, ó, ř, ś, š, w, y, ź**). Немного специфических графем (8) в VKS-латинице (**ć, ě, đ, ž, dž, lj, nj, š, ź**). Три наименее специфические графемы (**č, š, ž**) встречаются в

случае, если две и более буквы в графической гипокатегории идентичны (например, прописное и строчное **p** в латинице). К числу интракатегорий относятся некоторые подсистемы славянских графических систем, например, чешская латиница или русская кириллица.

⁷ При сравнении доли универсальных графем в различных языках с кириллическим шрифтом получаем следующие отношения: русский и белорусский 23 : 33 = 69,7%, украинский и македонский 23 : 32 = 71,87%, болгарский и VKS 23 : 30 = 76,67%. Таким образом, графические системы болгарского и VKS оказываются наиболее универсальными среди кириллических систем. Эту корреляцию можно рассматривать также и частично. Тогда выяснится, что система универсальных графем содержит только четыре гласные буквы (**а, е, о, у**) и 19 согласных букв (**б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш**).

На интеркатегориальном уровне имеются универсальные для латиницы и кириллицы графемы. Некоторым из них (**а, о, е**) присущ изоморфизм формы и содержания. Другие графемы, хотя и имеют одинаковую форму, выражают различное содержание (ср. **р, б, с, u** в латинском и в кириллическом алфавите).

⁸ В кириллической графической системе буква **и** наименее специфична, поскольку она присутствует во всех языках с кириллической графикой, кроме белорусского, в котором есть **і** и **ы**. К группе высокоспецифичных графем относятся следующие семь букв: а) **ѐ** (русский и белорусский), **ь** (русский и болгарский), **ы** (русский и белорусский) и **э** (русский и белорусский), а также б) **љ, њ** и **ц** (VKS и македонский). Промежуточное положение занимают графемы, которые есть только в четырех языках: **й, щ, ь, ю, я** (русский, белорусский, украинский и болгарский).

ВКС, словенском, словацком, чешском и в обоих лужицких языках.⁹ Пять графем имеют следующие языки: **ć** – ВКС, польский, верхнелужицкий, нижнелужицкий, **ě** – чешский, верхнелужицкий, нижнелужицкий, **l, ŋ, ś** – польский, верхнелужицкий, нижнелужицкий. Максимально специфичные графемы представлены в двух языках.¹⁰

Э к с к л ю з и в н ы е славянские графемы (эксклюзивы, уникалы) – это буквы, которые типичны для графической системы только одного языка.¹¹ Славянские графические системы обнаруживают в общей сложности 19 уникалов (считая вместе с польскими комбинациями графем – 22).¹²

Проведенный анализ дает следующие результаты: в славянских языках содержится 44 универсальные и 44 специфические графемы, а также 19 уникалов. В кириллице больше универсальных букв (23 : 21), чем в латинице, а в латинице больше специфических графем (33 : 14) и уникалов (10 : 9).

Латинский алфавит ВКС состоит из 30 букв, 27 из которых являются монографемами (**a, b, c, č, ć, d, đ, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, š, t, u, v, z, ž**), а три – диграфами (**lj, nj, dž**). Пять графем включают в свой состав диакритики (**č, ć, dž, š, ž**), которые пишутся по образцу чешских букв, разработанных Яном Гусом. Только графема **đ** представляет собой особенность ВКС.

К числу универсальных славянских графем относится 21 латинская буква (латинема): **a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, z**. В латинице ВКС есть только несколько специфических графем (9): **ć, č, đ**,

⁹ В пяти языках (польский, чешский, словацкий, верхне- и нижнелужицкий) встречаются следующие совпадающие графемы: **ch, ó, w, y**.

¹⁰ К этой группе относятся 12 букв: **á** (чешский, словацкий), **d'** (чешский, словацкий), **dz** (польский, словацкий), **dž** (ВКС, словацкий), **é** (чешский, словацкий), **í** (чешский, словацкий), **ň** (чешский, словацкий), **ř** (словацкий, нижнелужицкий), **ř'** (чешский и верхнелужицкий), **t'** (чешский, словацкий), **ý** (чешский, словацкий) и **ž** (польский, нижнелужицкий).

¹¹ Эти графемы тоже могут иметь экстра-, интер- и интракатегориальный характер. Экстракатегориальные эксклюзивы (уникалы) – это уникальные знаки в различных графических гиперкатегориях (экстракатегориях), например в буквенном и картиночном письме. Интеркатегориальные эксклюзивы (уникалы) – это уникальные буквы в различных гипокатегориях, напр. польская буква **ą** в латинице и белорусская буква **ў** в кириллице. Существуют экстракатегориальные уникалы (буквы, которые встречаются только в одной языковой семье мира, например в индоевропейской), макрославянские уникалы (буквы, которые характерны только для славянских графических систем) и микрославянские (буквы, которые присутствуют только в одном славянском языке).

¹² Кириллица содержит девять эксклюзивных интракатегориальных графем (уникалов), а латиница – одиннадцать (считая с польскими сочетаниями букв – 14). Наибольшее число уникалов (от 4 до 6) содержит польский язык, далее следуют словацкий (4), македонский и украинский (по 3) и ВКС (2). По одному уникалу есть в белорусском и в чешском. Эксклюзивы отсутствуют в русском, болгарском, словенском и лужицком.

ž, dž, lj, nj, š, ž. Три минимально специфичные латинемы в ВКС – это **č, š, ž**, которые встречаются ещё в пяти языках: в словенском, в чешском, в словацком, в верхнелужицком и в нижнелужицком. Графему **ć** используют ВКС, польский, верхнелужицкий и нижнелужицкий. К числу эксклюзивных славянских графем в ВКС относится только графема **đ**. К числу универсальных славянских графем относятся четыре кириллические гласные буквы (**а, е, о, у**) и 19 согласных букв (**б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш**).

В ВКС имеется только четыре специфические кириллемы: **и, љ, њ** и **ц**; они существуют также и в македонском.

Сокращения

Bg – болгарский, *BKS* – бошняцкий, хорватский, сербский, *Bs* – бошняцкий язык, *Hr* – хорватский язык, *Mk* – македонский, *Ru* – русский язык, *Sl* – словенский, *Sr* – сербский язык

Литература

Bač 1977 – Piotr Bač, *Gramatyka języka polskiego: Zarys popularny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Belić 1999 – Aleksandar Belić, *Istorija srpskog jezika: fonetika, reči sa deklinacijom, reči sa konjugacijom*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenike i nastavna sredstva. [Izabrana dela, t. 4]

Bošković 1985 – Radosav Bošković, *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika II. Morfologija*. Nikšić: Univerzitetaska riječ.

Duden Grammatik 1984⁴ – *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartsprache* / Herausgegeben und bearbeitet von Günther Drosdowski. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.

Hansen/Karnowski 2004 – Björn Hansen, Paweł Karnowski (zum Druck vorbereitet), *Grammatik der Polnischen*. München: Verlag Otto Sagner.

Jazić 1966 – Đorđe Jazić, *Osnovi fonetike ruskog jezika: Ruski glasovni sistem u poređenju sa srpskohrvatskim*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.

Karolak/Wasilewska 1977 – Stanisław Karolak, *Учебник польского языка*. Warszawa: Wiedza powszechna.

Korytowska/Sawicka 2007 – Korytowska, Anna; Sawicka, Irena, Bałkańskie odstępstwa od słowiańskiego sandhi. – In: *Sawicka, Irena (redaktor naukowy). Fonetyka/Fonologia*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej. – S. 183–190.

Maslov 1982 – Ю. С. Маслов, *Грамматика на българския език*. София: Наука и изкуство.

Miletić 1933 – Branko Miletić, *Izgovor srpskohrvatskih glasova (eksperimentalno-fonetska studija)*. Beograd: Štamparija Slovo.

Peco/Stanojčić 1972 – Asim Peco, Stanojčić Živojin (redaktori i urednici), *Srpskohrvatski jezik: Enciklopedijski leksikon*. Beograd: Interpres.

Rešetar 1922 – Milan Rešetar, *Elementar-Grammatik der Kroatischen (Serbischen) Sprache*. Zagreb: Mirko Breyer's Verlagsbuchhandlung.

Šwela 1952 – Bogumił Šwela, *Grammatik der niedersorbischen Sprache*. Bearbeitet und herausgegeben von Frido Mětšk. Bautzen: Domowina-Verlag.

Tošović 1988 – Branko Tošović, *Ruska gramatika u poređenju sa srpskohrvatskom*. Sarajevo: Svjetlost.

Tošović 2009 – Branko Tošović, *Korrelative Grammatik des Bosni(aki)schen, Kroatischen und Serbischen. Teil 1: Phonetik – Phonologie – Prosodie*. Münster: LIT.

Бранко Тошовић

КОРЕЛАЦИОНИ ФОНЕТСКО-ФОНОЛОШКИ СИСТЕМИ
РУСКОГ, СРПСКОГ, ХРВАТСКОГ И БОШЊАЧКОГ ЈЕЗИКА

Кључне ријечи: корелација, корелационал, руски, српски, хрватски, бошњачки, фонетика, фонологија

Резиме

У овоме раду разматрају се корелациони фонетско-фонолошке системи руског, српског, хрватског и бошњачког језика. Предмет анализе чине три питања: 1. у чему се на фонетско-фонолошком плану разликују поменути језици, 2. колико су они међусобно блиски и 3. колико екстракорелациони односи утичу на интеркорелационе. Аутор разликује лингвални и структурни корелационал. Први обухвата односе између словенских језика. Он се састоји од лингвалног интра-, интер-, супра-, супер- и екстракорелационала. У састав другог улазе односи између формалних, семантичких, категоријалних и функционалних језика једног језика или корелационих језика. На фонетско-фонолошком плану постоји фоноинтракорелационал, фоноинтеркорелационал, фоносупракорелационал, фоносуперкорелационал и фоноекстракорелационал.

Пријато 7 марта 2010 г.

Гочо Н. Гочев
Великотырновский университет
имени Святых Кирилла и Мефодия
Велико-Тырново, Болгария

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 64–76
УДК: [811.161.1:811.163.2]’373
811.161.1(=163.2)

РУССКО-БОЛГАРСКАЯ КОНТАКТНАЯ ЛЕКСИКА И ЕЁ МЕСТО В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В БОЛГАРСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: Статья посвящена русско-болгарской контактной лексике, которая выявляется на основе отношений оппозитивности между болгарскими и русскими лексическими единицами. Определяется место и роль русско-болгарской контактной лексики в процессе изучения русского языка в болгарской аудитории.

Ключевые слова: русско-болгарский; контактная лексика; межъязыковые варианты; отношения оппозитивности; межъязыковые омонимия, паронимия, энантиосемия.

I. Многочисленные сопоставительные исследования лексических составов разных языков дают основание считать, что между сопоставляемыми лексическими единицами существуют, по меньшей мере, два основных типа отношений – отношения **соотносительности** и отношения **оппозитивности**.

Эти отношения обусловлены характером развития, происхождения и формирования лексических составов языков, который предполагает определенные сходства и различия в способах и средствах выражения содержания лексических единиц.

В настоящей статье мы попытаемся:

- коротко охарактеризовать лексические фонды русского и болгарского языков с точки зрения их происхождения и формирования;
- выявить связь межъязыковых отношений русских и болгарских лексических единиц со спецификой их происхождения;
- обратить внимание на необходимость в более углубленном изучении этих межъязыковых отношений не только в практическом, но и в теоретическом плане в студенческой аудитории.

II. Сопоставительный анализ словарного состава русского и болгарского языков с точки зрения происхождения и формирования дает основание расчленить их лексику на четыре зоны – одну контактную и три неконтактные (русскую, болгарскую и общую).

Контактная зона формируется общими словами, формально или формально и семантически совпадающими. Совпадение, конечно, относительное, потому что, как известно, полных совпадений в двух языках не наблюдается.

Контактная зона включает: а) генетически общие слова (индоевропеизмы, праславянизмы), ср.: *борода – брада, брат – брат, горло – гърло, ребро – ребро, рог – рог* и т. п.; б) древнеболгаризмы, функционирующие в русском и болгарском языках, ср.: *время – време, мрак – мрак, нрав – нрав, краткий – кратък*; в) русизмы в болгарском языке, ср.: *бодър – бодрый, даже – даже, недосыгаем – недосыгаемый, ругая – ругать, точен – точный*; г) совпадающие заимствования из одних и тех же языков, ср.: др.-греч. *история – история, философия – философия*; лат. *царь – цар, аудитория – аудитория*; д) заимствования, пришедшие в болгарский язык через посредство русского языка, ср.: *бориш – борщ* (из украинского языка), *морж – морж, съомга – семга, тундра – тундра* (из угро-финских языков).

Русская и болгарская неконтактные зоны включают пласты, характерные только для одного из языков.

Русская неконтактная зона формируется восточнославянской (*балагур, вилять, вор, галка, говорун*) и собственно русской лексикой (*балалайка, забор*), а болгарская – протоболгаризмами (*бисер, вуйчо, тояга*), балканизмами (*буза, ламя, ракия*) и собственно болгарской лексикой (*вуйчов, бузест, ракиен*).

Общая неконтактная зона имеет остаточный характер – в нее входят не пласты, а отдельные слова и группы слов из контактной лексики, которые по каким-то причинам отсутствуют в одном из языков. Речь идет, например: а) о генетически общих словах (индоевропеизмах, праславянизмах), ср., только в русском: *бок, горсть, сутки*; только в болгарском: *бърдо, лъка, планина*; б) о сохранившихся в русском и не сохранившихся в болгарском языке древнеболгаризмах, ср., только в русском: *восток, отнюдь*; в) о несовпадающих заимствованиях из одних и тех же языков, ср., только в русском: лат. *каникулы, комната, циркуль, экзамен*; только в болгарском: лат. *катинар, кмет, комин*.

III. Лексика, входящая в контактную и неконтактные зоны, неоднородна с точки зрения содержания и способов его выражения.

Лексика контактной зоны характеризуется двумя разновидностями. В первую входят слова, которые имеют формальную и семантическую общность (*груша – круша, остров – остров, сон – сън*), а во вторую такие, которые имеют только формальную общность (*продумать ‘обмыслить’ – продумам ‘сказать, проговорить, произнести’, киртич ‘тухла’ – киртич ‘саман’*).

Лексика неконтактных зон обладает только семантической общностью, ср.: *окорок – бут, сдача – ресто*.

Обособленные на основе источников происхождения лексические единицы контактной и неконтактной зон характеризуются не только указанными выше различиями в формальной и семантической общности, но и тем фактом, что эти различия формируют различные типы межъязыковых взаимоотношений.

III.1. Лексические единицы неконтактных зон русского и болгарского языков характеризуются соотносительностью, которую следует понимать как отношение одного объекта к другому как к эквиваленту [Кондаков 1975, с. 561].

Межъязыковая соотносительность лексических значений устанавливается на основе их содержания и способов его выражения, формирующего две разновидности слов в межъязыковых соответствиях:

а) слова, имеющие в другом языке соответствия в виде слова или номинативного словосочетания, т.е. характеризующиеся соотносительностью, ср.: русск. *запрет – забрана, ветвистый – клонест*; болг. *катерач – скалолаз, кръпка – заплата*; русск. *запрашивать – отправям питане*, болг. *лудница – сумасшедший дом, палец – большой палец*;

б) слова, не имеющие в другом языке соответствий в виде слова или номинативного словосочетания, т.е. не характеризующиеся соотносительностью, ср.: русск. *запрыгнуть разг. да скоча (далеч, високо, извън или зад нещо)*; *бездумный – без мисли, без размишления и тревога; без да се замисля за нещо; лекомислен*; болг. *лучен – приправленный луком, чесноком; опервам се – держаться самоуверенно, развязно*.

На этом основании в научной литературе говорят об эквивалентной (*запрет – забрана, лудница – сумасшедший дом*) и безэквивалентной (*лучен – приправленный луком, чесноком*) лексике, т. е. о двух типах межъязыковых соответствий, которые различаются языковыми средствами, при помощи которых передается содержание слов одного языка на другой.

III.2. В пределах контактной лексики выявляется тип специфических отношений, который опирается на понятие 'оппозиционность'. В отношении оппозитивности находятся большие пласты русского и болгарского лексических фондов.

Наличие формальной и семантической общности или только формальной общности формирует у контактных слов квазисистемные отношения, которые по своему характеру схожи с отношениями в пределах одной лексической системы, ср., например, межъязыковую омонимию (русск.

мина ‘гримаса’ – болг. *мина* ‘рудник, шахта’) и паронимию (русск. *коса* ‘плитка’ – болг. *коса* ‘волосы’).

Между словами неконтактных зон таких отношений не возникает, ср. *хороший* – *добър*, *пугливый* – *страхлив* и т. п.

Следовательно, отграничение контактной лексики от неконтактной (эквивалентной и безэквивалентной), опирающееся на понятие ‘опозиционность’, предполагает противопоставление, имитирующее противопоставление, которое наблюдаем в пределах лексико-семантических категорий одного языка. А это дает основание при сопоставительном изучении русской и болгарской лексики (на уровне слов контактной лексики) говорить о межъязыковых квазисистемных лексико-семантических отношениях.

Этот тип отношений широко представлен в родственных и близкородственных языках и в меньшей степени – в неродственных языках.

III.2.1. Межъязыковые квазисистемные отношения возникают на основе **общности материальных оболочек** русских и болгарских слов.

Как уже было отмечено, в плане выражения контактные лексические единицы характеризуются относительным тождеством материальных оболочек, а в плане содержания – относительным совпадением или несовпадением значений.

Относительное тождество в плане выражения лексических единиц возникает в результате относительного совпадения их фонетических (*баба* – *баба*, *дам* – *дам*, *лук* – *лук*, *палка* – *палка*, *прав* – *прав*) и графических (*живот* – *живот*, *заплата* – *заплата*, *кучка* – *кучка*, *стол* – *стол*) оболочек, а также акцентологических (*виновник* – *виновник*, *граната* – *граната*, *красавец* – *красавец*, *музей* – *музей*), словообразовательных (*либерализм* – *либерализм*, *отличник* – *отличник*, *ученик* – *ученик*, *явность* – *явность*) и грамматических (ср., например, род: *дом* – *дом*, *работа* – *работа*, *желание* – *желание*) характеристик.

Относительная тождественность ослабевает при наличии различий в указанных характеристиках. Ср., например, различия:

а) в нюансах произношения русских и болгарских шипящих согласных и ч: *живот* – *живот*, *шило* – *шило*, *чай* – *чай*;

б) в написании: *бельё* – *бельё*, *боксёр* – *боксёр*, *режиссёр* – *режиссёр*, *колпак* – *калпак*;

в) в ударении: *биолог* – *биолог*, *больница* – *болница*, *грамота* – *грамота*, *нужда* – *нужда*, *славянин* – *славянин*;

г) в словообразовательных средствах: *каменщик* – *каменар*, *переводчик* – *преводач*, *слонёнок* – *слонче*;

д) в грамматической характеристике, ср., например, расхождения в роде: *вред – вреда, глоток – глотка, кашель – кашлица, нуль – нула, пар – пара, прогноз – прогноза, салат – салата, стебелёк – стѣбѣлце, фара – фар.*

III.2.2. Относительное совпадение или несовпадение плана содержания дает основание выделить в пределах контактной лексики несколько видов межъязыковых лексико-семантических отношений.

Относительное совпадение значений позволяет обособить среди слов контактной лексики **межъязыковые варианты**. Они характеризуются варьированием плана выражения, т.е. минимальными или максимальными различиями в формальном плане: в произношении, в графических оболочках, в акцентологических, словообразовательных или грамматических характеристиках. Но в то же самое время они обладают относительно совпадающими значениями, ср.: *бык – бик, возрастной – възрастов, волк – вѣлк, гладкий – гладѣк, дым – дим, жатва – жѣтва, корень – корен, корова – крава, мать – майка, сестра – сестра, счастье – щастие.*

Межъязыковые варианты характеризуются оппозитивностью только на формальном уровне – они являются вариантами какого-либо общего инварианта (индоевропеизма, праславянизма, древнеболгаризма или заимствованного в обоих языках слова) или вариантом заимствованного слова из одного языка в другой (ср., например, русизмы в болгарском и заимствованные слова, пришедшие в болгарский язык через посредство русского). С точки зрения содержания они обладают соотносительностью и являются эквивалентами.

Межъязыковые варианты являются промежуточным классом, совмещающим оппозитивность и соотносительность.

III.2.3. Несовпадение содержания порождает отношения: а) полного или частичного расхождения, т.е. отношения межъязыковой омонимии и паронимии; б) противопоставления, т.е. отношения межъязыковой энантиосемии.

Полное или частичное расхождение в плане содержания связано с тремя основными процессами, протекающими в языках:

а) со специфическим (индивидуальным) семантическим и словообразовательным развитием контактных лексем;

б) с заимствованием из одного и того же языка омонимов или одних и тех же слов с различными значениями;

в) со случайным совпадением материальных оболочек производных различных по значению слов или словоформ.

Например, индивидуальное семантическое развитие наблюдаем в словах *губя* и *губить*. Болг. *губя* приобрело значение ‘терять’ и потеряло значение ‘уничтожать’¹ в результате специфического переноса (отсутствующего в других славянских языках) ‘подвергать процессу’ → ‘переставать существовать в результате этого процесса’ → ‘переставать иметь’.

Отношения семантического расхождения формируются также в результате специфических различий в процессе сужения значения общего праславянского (индоевропейского) слова-источника. Такой спецификой характеризуются, например, русск. *киснуть* и болг. *кисна*, восходящие к прасл. **kusnati* с основным значением ‘мокнуть, мочить’ [БЕР 1979, с. 389]. Широта значения праславянского слова позволяет использовать его для номинации различных результатов процесса ‘мокнуть, мочить’: он может быть положительным (*кисна краката си, за да си отпочинат* – мочить ноги, чтобы снять усталость; *кисна плат преди шиене, за да придобие по-добри качества* – мочить ткань перед пошивом, чтобы улучшить ее качества) или отрицательным (*если корм остается в воде, она начинает киснуть*). В результате этих возможностей, обусловленных широтой семантики праславянского слова, в болгарском языке оно стало обозначать ‘мочить (с целью положительного результата)’, а русское ‘делаться кислым, портиться от брожения’.

Различия в русском слове *жалейка* (музыкальный инструмент) и болгарском *жалейка* (некролог; траур; траурная одежда) можно объяснить индивидуальным подходом носителей русского и болгарского языков в процессе номинации: при совпадающих словообразовательных средствах (корень с тождественным значением *жал-еть* и *жал-я* и суффиксом со значением ‘предмет’ *-ейка*) производятся слова, обозначающие совершенно различные предметы.

Расхождения, причем очень четко выраженные, выявляются и при заимствовании различных значений одного того же слова или слова со сходным звучанием из других языков, ср.: *кайма* ‘кенар’ в русском из турецкого *kajmak* ‘окаймлять’ [Фасмер, ЭСРЯ 1967, с. 162] и *кайма* ‘фарш’ в болгарском из турецкого *kiymak* ‘рубить мясо’ [БЕР 1979, с. 145]. Такого же типа расхождения наблюдаются и в случаях совпадения материальной оболочки слова из одного языка с материальной оболочкой заимствованного слова в другом, ср.: болг. *булка* ‘невеста’ и русск. *булка* ‘бъял хляб, кифла’, заимствованное из французского.

Следует иметь в виду, что такого типа расхождения могут возникнуть и в результате случайного совпадения в обоих языках материальных оболочек:

¹ В древнеболгарском языке *гоубити* также означало ‘уничтожать’.

а) производных различных по значению слов, ср.: русск. *горе*, которое по своему происхождению восходит к *гореть* [ЭСРЯ 1986, с. 440], и болг. *горе* ‘наверху, наверх’, производное от древнеболг. *гора* ‘планина’ [БЕР 1971, с. 264];

б) словоформ различных слов, ср.: русск. *пей* ‘пий’ – болг. *пей* ‘пой’ и т.п.

Степень расхождения не одинакова. Пары *губить* – *губя*, *киснуть* – *кисна*, *жалейка* – *жалейка*, восходящие к единому первоисточнику, сохранили в какой-то степени точки семантического соприкосновения. Значения этих пар различаются или противопоставляются, что дает основание говорить о межъязыковой паронимии (*губить* – *губя*) и о межъязыковой энантиосемии (*киснуть* – *кисна*). В парах *кайма* – *кайма*, *булка* – *булка*, *горе* – *горе*, *пей* – *пей* точки семантического соприкосновения полностью отсутствуют и их отношения можно определить как отношения межъязыковой омонимии.

Отношения **межъязыковой омонимии** возникают при полном несовпадении содержания, ср., например, следующие русско-болгарские омонимы: *герань* ‘мушкато’ – *геран* ‘колодец с журавлем’, *грыжа* ‘херния’ – *грижа* ‘забота’, *корица* ‘канела’ – *корица* ‘корочка’, *кучка* ‘купчинка’ – *кучка* ‘сука, сучка’, *мастика* ‘маджун, паркетин’ – *мастика* ‘анисовая водка’, *пара* ‘чифт, комплект, двойка’ – *пара* ‘пар’, *плитка* ‘плочка’ – *плитка* ‘коса’, *слепок* ‘копие, отпечатък’ – *слепок* ‘медянка’, *стая* ‘ято’ – *стая* ‘комната’, *стол* ‘маса’ – *стол* ‘стул’.

При частичном несовпадении содержания, т.е. при наличии общего понятийного сходства, возникают **отношения межъязыковой паронимии**. Ср. русско-болгарские паронимы *неделя* и *неделя*. Болгарское слово означает ‘последний ден от седмицата, през който се празнува’ (русс. воскресенье), а русское ‘единица исчисления времени, равная семи дням’ (болг. седмица). При всем различии значений, между этими словами существует определенная семантическая общность – ‘единица исчисления времени’, только в русском *неделя* обозначает общее понятие, а в болгарском – частное подразделение этого понятия.

Степень семантической общности у межъязыковых паронимов разная. В некоторых случаях она довольно четко ощущается, что дает основание говорить о соотносительности их значений, в частности, с точки зрения семантического пересечения и включения.

Семантическое пересечение предполагает наличие в значениях общих и различных сем, ср., например: *направо* ‘надясно’ – *направо* ‘прямо’, в значениях которых выявляется общая сема ‘направление’ и различные семы – ‘в правую сторону’ (русс.) и ‘прямо’ (болг.), ср. еще:

вестник ‘веститель’ – *вестник* ‘газета’, *дыня* ‘пыпеш’ – *диня* ‘арбуз’, *олово* ‘калай’ – *олово* ‘свинец’, *ослушаться* ‘да не послушам’ – *ослушам се* ‘прислушаться’, *особняк* ‘самостоятельна градска къща’ – *особняк* ‘чудак’, *сигара* ‘пура’ – *цигара* ‘сигарета’.

Семантическое включение связано с семантическим объемом паронимов:

б) значение русского слова имеет более широкий семантический объем: *изба* ‘селска къща’ – *изба* ‘погреб, подвал’, *палец* ‘пръст’ – *палец* ‘большой палец’;

в) значение болгарского слова имеет более широкий семантический объем: *гроб* ‘могила’ – *гроб* ‘ковчег’, *могила* ‘холм, курган’ – *могила* ‘гроб’.

Однако в большинстве случаев такой четкой соотносительности нет. Очень часто семантическая общность опирается на какую-то слишком общую и не очень четко выраженную в значениях ассоциацию, ср.: ‘удаление’: *теребить* ‘скубя, прибирам лен, коноп’ – *требя* ‘вырубать, выкорчевывать лес, кусты и т.п.’); ‘сходство в выполнении действий’: *теребить* ‘дърпам леко, пощипвам’ – *требя* ‘прост. перебирать крупу и т. п. чистить, очищать’.

Отношения **межъязыковой энантиосемии** наблюдаются у слов, обладающих семантической общностью и противоположными семами. Противоположность этих слов характеризуется симметричностью (как у точных антонимов) довольно редко, ср.: *бижутерия* ‘сбир. женски украшения не от скъпоценни камни’ – *бижутерия* ‘сбир. женские украшения из драгоценных камней’; *бранить* ‘прен. подлагам на критика, нападам’ – *браня* ‘перен. защищать кого, что’; *гукать* ‘издавам глухи и резки викове, звуци’ – *гукам* ‘издавать нежные звуки’; *запамятовать* ‘забравям’ и *запаметявам* ‘запоминать’; *наболевать* ‘започва много да боли’ – *наболявам* ‘побаливать’; *турнуть* ‘прост. изгоня (*турнуть с работи*)’ – *туря*, *турна* ‘прост. назначить (*турна го министър*)’.

Чаще всего энантиосемические слова обладают несимметричной противоположностью (как у квазиантонимов), ср.: *ежиться* ‘свивам се (от студ, страх, стеснение)’ – *ежа се* ‘сердиться, злиться’; *издержаться* ‘(разг.) охарча се/охарчвам се’ – *издържам се* ‘содержать себя’; *издержки* ‘разноски’ – *издръжка* ‘содержание, иждивение’; *надушить* ‘(на)парфюмирам’ – *надуша* ‘учуять, почуять’; *никнуть* ‘вехна (*цветы никнут*)’ – *никна* ‘всходить, пускать ростки’, *побить* ‘набия’ – *побия* ‘поколотить’.

Все эти лексико-семантические квазикатегории формируют виртуальную межъязыковую лексико-семантическую систему, которая существует в скрытом виде в сознании владеющего русским и болгарским

языками. Ее проявлением являются многочисленные лексические ошибки, которыми пестрит речь изучающих русский или болгарский язык, а также ошибки, встречающиеся в переводах с одного языка на другой. Именно они (ошибки) и свидетельствуют о взаимосвязи между элементами контактной лексики, опирающейся на близость материальных оболочек и на определенные типы семантических отношений.

Межъязыковые лексико-семантические квазикатегории отличаются от внутриязыковых категорий несколькими основными особенностями.

1. Межъязыковые варианты, омонимы и энантиосемические слова характеризуются кажущимся единством материальных оболочек.

2. К межъязыковым паронимам относят и слова с кажущимся единством материальных оболочек, в отличие от внутриязыковых, у которых 'внешний вид (оболочка) не накладывается один на другой' [Вишнякова 1984, с. 3] (ср.: *кожаный* – *кожный*, *рыбий* – *рыбный*, *фабрикант* – *фабрикат*). Большинство межъязыковых паронимов, как правило, являются словами, внешний вид которых накладывается один на другой (ср.: *дума* (мысль, размышление) – *дума* (слово), хотя и не исключаются случаи несовпадения плана выражения (ср.: *сигара* – *цигара*).

3. Межъязыковые семантические отношения, возникающие между контактными словами, в своем большинстве (за исключением омонимии) сходны с квазиотношениями в внутриязыковых категориях. Например, межъязыковая энантиосемия в основном представлена противопоставлением значений с различными семантическими объемами и не совсем четко выраженным противопоставлением.

IV. В болгарской русистике для обозначения контактной лексики используются по меньшей мере четыре термина: межъязыковая омонимия [Чукалов 1958, 1960] межъязыковая омонимия и паронимия [К. Бабов 1974], близкая лексика [М.Тончева 1979], формальный эквивалент [И. Червенкова 2006]. Не оспаривая законность и основательность всех этих терминов, хочется отметить, что они не совсем точно отражают сущность рассматриваемого явления:

а) омонимия и паронимия акцентируются на отдельных особенностях семантики оппозитивных пар (не учитывается, например, что они могут иметь и противоположное содержание, т.е. игнорируется наличие межъязыковой энантиосемии);

б) близкая лексика, скорее всего, понятие, допустимое с точки зрения практики преподавания русского языка²;

² О этом см. [Червенкова 1982, с.127]

в) термин формальный эквивалент применим только к определенной части контактной лексики – к тем контактными парам, которые характеризуются определенной степенью эквивалентности, т.е. к межъязыковым вариантам (ср. *дом – дом, работа – работа* и т.д.), которые максимально приближаются к межъязыковым эквивалентам. Он неприменим к омонимическим, паронимическим и энантиосемическим контактными парам.

Использование термина «русско-болгарская контактная лексика» вызвано тем фактом, что оппозиционность лексем проявляется при наличии контакта, т.е. в процессе взаимодействия русской и болгарской лексических систем, который протекает при изучении и использовании одного из этих языков носителями другого языка. В этом процессе возникает формальное притяжение в результате относительной общности их материальных оболочек, что приводит к отождествлению контактных лексем в сознании изучающего или говорящего на иностранном языке. В связи с этим возникает необходимость в идентификации этих лексем с точки зрения «своего» и «чужого» как в формальном плане, так и в плане содержания.

Способность идентифицировать «свое» и «чужое» является важным фактором в овладении близкородственным языком, в частности, русским, носителями болгарского языка. Дело в том, что контактная лексика охватывает огромную часть лексических фондов русского и болгарского языков. Об этом свидетельствуют, например, результаты эксперимента, проведенного А. Е. Супруном [Супрун 1983, с. 21–22], который сопоставил 1000 русских слов из 10 фрагментов различных текстов с их пословным переводом на болгарский язык. Оказалось, что 68% из всех слов формально совпадают, а 32% – не совпадают. Приблизительно такие данные приводит и К. Пехливанова, которая отмечает, что «из 2500 слов, содержащихся в частотном словаре Э. Штейнфельд, только 687 отличаются от болгарских», т.е. контактная лексика составляет 72,5 %, а формально не совпадающие лексемы – 27,5 % [Пехливанова 1970, с. 245].

V. Вопрос о контактной лексике всегда был предметом пристального внимания болгарских русистов как с точки зрения сопоставления русского и болгарского языков, так и с методической точки зрения. В разное время проблемами контактной лексики занимались В. Георгиев, К. Бабов, Н. Дылевский, Г. Тагамлицкая, К. Панчев, К. Г. Попов, И. Червенкова, М. Тончева, Э. Гочева, В. Занглигер, Здр. Иванова и еще целый ряд болгарских русистов. Сделано исключительно много в теоретическом плане для выяснения специфики контактной лексики. Для практической работы в болгарской аудитории исключительно ценен и составленный К. Панчевым «Дифференциален руско-български речник». С точки зрения преподавания в болгарской русистике укрепился своего рода постулат – при составлении

учебников и учебных пособий обязательно учитывать особенности самых употребительных контактных пар.

Однако независимо от наличия углубленных работ, посвященных русско-болгарской контактной лексике, ее проблематика нуждается в дальнейшей разработке, связанной, во-первых, с ее более четкой теоретической систематизацией, подходящей для целей обучения, и, во-вторых, с необходимостью пополнить и обновить состав зафиксированных единиц русско-болгарской контактной лексики.

Контактную лексику обязательно надо включать в курсы сопоставительного изучения русской и болгарской лексики, описывая ее особенности с точки зрения происхождения, отмечая ее основные отличия от неконтактной, а также излагая типологию межъязыковых оппозиций. Все это вызвано необходимостью осознанного усвоения специфических различий лексических систем русского и болгарского языков, которое, независимо от всех инноваций в методике преподавания иностранных языков, продолжает оставаться основным фактором в эффективности овладения русским языком болгарскими учащимися.

Литература

Бабов 1974 – К. Бабов, *Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе*. София: Народна просвета.

БЕР 1971 – *Български етимологически речник*, т.1. София: Изд-во на БАН.

БЕР 1979 – *Български етимологически речник*, т.2. София: Изд-во на БАН.

Вишнякова 1984 – О. В. Вишнякова. *Словарь паронимов русского языка*. Москва: Русский язык.

Кондаков 1975 – Н. И. Кондаков. *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука.

Панчев 1963 – К. Панчев. *Диференциален руско-български речник*. София: Наука и изкуство.

Пехливанова 1970 – К. И. Пехливанова. *Типичные ошибки болгар, изучающих русский язык*. Теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков. Москва: Наука.

Супрун 1983 – А. Е. Супрун. *Лексическая типология славянских языков*. Минск: Изд-во БГУ

Тончева 1979 – М. К. Тончева. *Близката лексика като специфично явление при обучението по руски (близкородствен) език*. Автореферат. София.

Червенкова 1982 – И. Червенкова. *О сопоставительном описании русской и болгарской лексики*. Вопросы сопоставительного описания русского и болгарского языков. Фонетика и лексика. София: Наука и искусство.

Червенкова 2006 – И. Червенкова. *Попарный сопоставительный анализ лексических единиц: принципы и методика*. 60 години руска филология в Софийския университет. София: Изд-во на СУ.

Чукалов 1958 – С. Чукалов. *Лексикално родство между руския и българския език*. Славистичен сборник. София: Изд-во на БАН.

Чукалов 1960 – С. Чукалов. *Руско-българска омонимика*. Езиковедско-етнографски изследвания в памет на акад. Ст. Романски. София: Изд-во на БАН.

Штейнфельд 1963 – Э. А. Штейнфельд. *Частотный словарь современного русского литературного языка*. Москва: Прогресс

ЭСРЯ 1986 – М. Фасмер. *Этимологический словарь русского языка*, т. 1. Москва: Прогресс.

ЭСРЯ 1967 – М. Фасмер. *Этимологический словарь русского языка*, т. 2. Москва: Прогресс.

Гочо Н. Гочев

РУСКО-БУГАРСКА КОНТАКТНА ЛЕКСИКА И ЊЕНО МЕСТО У ИЗУЧАВАЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА У БУГАРСКОЈ АУДИТОРИЈИ

Кључне речи: руско-бугарски, контактна лексика, међујезичке варијанте, опозициони односи, међујезичка хомонимија, паронимија и енагиосемија.

Резиме

Упоређивањем лексичких јединица руског и бугарског језика могу се утврдити два основна типа односа: корелациони и опозициони, који су резултат порекла, развоја и формирања лексичких система (двају) језика. У конфронтационој анализи може се утврдити непосредна веза између порекла лексичких јединица и односа међу њима.

Са становишта порекла, развоја и формирања лексичких фондова руске и бугарске лексичке јединице могу се сврстати у две велике групе: (1) контактна и (2) неконтактна лексика.

У контактну лексику спадају: а) генетски заједничке речи (индоевропеизми, прасловенизми); б) старословенизми који су у употреби у руском и бугарском језику; в) русизми у бугарском језику; г) идентичне позајмљенице из истих језика; д) позајмљенице које су у бугарски језик ушле посредством руског језика.

У неконтактну лексику спадају лексички слојеви који су карактеристични само за један од језика. Руску неконтактну лексику чини источнословенска и изворна руска лексика, а бугарску – прабугаризми, балканизми и изворно бугарска лексика. У неконтактну лексику укључујемо и поједине речи или групе речи из контактне лексике, које из неких разлога нема у једном од упоређиваних језика (индоевропеизми, прасловенизми, старословенизми), као и неподударне позајмљенице из истих језика.

Опозициони односи (међујезичка хомонимија, паронимија и енантиосемија) успостављају се међу контактним лексемама, а корелациони односи (еквивалентност и безеквивалентност) – између неконтактних лексема. Повезујућа карика између та два типа односа су међујезичке варијанте, које су опозиционе на формалном, а корелационе на садржајном нивоу.

Принято 8 мая 2010 г.

Вера Белокапич-Шкунца
Факультет дошкольного и
начального образования
Белград, Сербия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 77–83
УДК: [811.163.41:811.161.1]’373.46:37

СОВРЕМЕННАЯ СЕРБСКАЯ И РУССКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: В работе рассматриваются проблемы систематизации и семантизации терминологии в условиях модернизации образования. Международное сотрудничество и соответствующие реформы, связанные с присоединением Болонскому процессу, существенно повлияли на профессиональную лексику русского и сербского языков в сфере образования и воспитания. Появилась необходимость введения новых понятий, переосмысления и пополнения содержания уже существующих терминов. Особое внимание уделяется труднопереводимым терминам двух языков, в частности, несовпадающим по объему значений понятиям, безэквивалентной лексике, межъязыковым омонимам.

Ключевые слова: семантизация терминологии, информатизация образования, дистанционное обучение, дистанционное образование, e-Learning, труднопереводимые термины, интеграция в образовании

Проблема систематизации терминологической основы является актуальной в любой отрасли науки. Это особенно важно для профессиональной подготовки специалистов, чтобы в рамках изучаемых дисциплин не было противоречивых определений различных понятий, а процесс обучения строился на основе точной и возможно более полной системы терминов.

Непрерывно происходят изменения во всех сферах человеческой деятельности – и в научной, и в культурной. Эти изменения находят отражение в языке, прежде всего, в терминологии. Словарный состав педагогики, как и любой науки, находится в постоянном движении. В условиях современной модернизации системы образования произошла существенная трансформация содержания многих понятий педагогики, проявились тенденции вовлечения иноязычных заимствований, насыщения терминологии неологизмами, дублетами. Приток новых терминов происходит чаще всего за счет роста терминов-словосочетаний (например, в русском языке открытое образование, менеджмент в образовании и др.).

Кроме того, одной из важнейших тенденций современного образования в России и мире в целом является глобальный процесс информатизации, в рамках которого уже сегодня активно развиваются такие на-

правления в педагогике, как медиаобразование, дистанционное обучение, дистанционное образование.

В сербском языке используются термины *образовање на даљину* и *учење на даљину*, но они чаще всего воспринимаются синонимами. В сербском языке находим следующие примеры:

«Образовање на даљину или учење на даљину је наставни метод којим ученик не мора да иде у школу.»

«Када се говори о учењу на даљину често је у употреби низ термина: Distance Learning, Distance Training, Distance Education, eLearning (e-Learning, «e»Learning), Online (On-line) Education, Virtual Instruction, Virtual Education, Virtual Classrooms, Electronic Classroom, Blended Learning... Схватање ових термина као синонима није случајно. Свима њима заједничко је да претпостављају процес учења у којем су извор знања и прималац физички удаљени и у којем је њихов однос посредован применом ICT-а.»

Но есть и другие определения:

«Образовање на даљину је ужи појам од појма електронско учење, мада имају поједине заједничке карактеристике. Образовање на даљину је наставни процес организован у функцији стицања знања, умења и вештина ученика/студента, при чему се комуникација између актера наставног процеса у одређеном степену одвија уз помоћ различитих медија и технологија.»

«Учење на даљину – distance learning

Када је целокупан процес образовања осмишљен тако да се изводи путем Интернета, e-learning постаје један од облика образовања на даљину (d-Learning). Поновимо – један од облика образовања на даљину.»

Что касается дефиниций терминов дистанционное обучение и дистанционное образование в русском языке, то для дистанционного обучения в литературе предлагается несколько толкований:

– «новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента», характеризующаяся тем, что «учащиеся, в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент времени поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации»;

– «совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению учебного материала, а также оценку их знаний и навыков, полученных в процессе обучения»;

– «новая ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео– и аудиотехники, космической и оптоволоконной техники».

Некоторые ученые предлагают определить дистанционное обучение, как «...синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению».

Определение понятия «дистанционное обучение», близкое по смыслу к приведенному, дается и в тексте «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в РФ», разработанной в Институте Дистанционного Образования МЭСИ (Московского государственного университета экономики, статистики и информатики).

Дистанционное образование трактуют как «систему, в которой реализуется процесс дистанционного обучения для достижения и подтверждения обучаемым определенного образовательного ценза, который становится основой его дальнейшей творческой и (или) трудовой деятельности», в связи с чем подчеркивается, что по общепринятым представлениям образование не сводится к обучению, так как оно предполагает и воспитание, и развитие человека. Данное определение понятия дистанционное образование, по мнению специалистов, не исчерпывает целей образовательной деятельности, которая может и должна реализовываться в дистанционной форме с применением Интернет-технологий, т.е. все еще рано говорить о реализации дистанционного образования как полномасштабного процесса, включающего обучение, воспитание и развитие человека, или как о результате обучения, воспитания и развития, полученном полностью или в основном посредством Интернет-технологий. По этой причине предлагается термин «дистанционная образовательная деятельность», понимая под этим ту или иную деятельность, направленную на обучение, воспитание и развитие, (а не только и не обязательно в «чистом» виде учебную) и осуществляемую посредством применения Интернет-технологий.

Терминологический аппарат в любой области знаний является основополагающим, поскольку только так можно достигнуть взаимопонимания между специалистами. В литературе по дистанционному обучению, как мы видели, можно встретить самые разные толкования одного и того же

термина. Очень важно развести понятия дистанционное образование и дистанционное обучение, имея в виду, что это родственные, но не тождественные понятия.

Каждая наука имеет свой терминологический аппарат и введение нового термина или понятия должно быть четко обосновано.

Именно поэтому в русском языке считаются необоснованными такие нововведения как: дистанционная или электронная педагогика, дистанционные технологии, дистанционный учитель. Педагогика, дидактика, частные методики являются едиными для разных форм обучения, лишь способы реализации педагогических, дидактических, методических задач, принципов обучения могут быть разными в каждой из форм обучения. Развиваются новые концепции, но наука остается одна со своим методологическим аппаратом. Специалисты по языку считают, что невозможно согласиться и с термином дистанционный учитель. Для русского языка корректнее звучит учитель, преподаватель дистанционного обучения. В сербском языке эквивалентных нововведений почти нет.

И пока специалисты по языку и педагогике все еще решают проблему терминов дистанционное обучение, дистанционное образование и дистанционный учитель, специалисты по технологии считают, что говорить о проблеме дистанции сегодня бессмысленно, потому что она решена телекоммуникационными технологиями.

Когда Владимиру Тихомирову, бывшему ректору МЭСИ, академику и вице-президенту Академии технологических наук задали вопрос: «В русский язык входят лишние слова, как E-Learning или M-Learning. Это новая терминология, вместо того, чтобы сказать дистанционное образование, или, например, есть контент вместо содержание образования. Как вы относитесь к этой проблеме?» он ответил так: «Создана рабочая группа ЮНЕСКО по терминологии. В русском понимании электронное обучение объединяет дистанционное, открытое, на расстоянии, телекоммуникационное, интернет-обучение. Дело в том, что E-Learning и дистанционное обучение — не синонимы. Рабочая группа, в которую входят специалисты из разных стран (США, Канады, Японии, Европы) и я в том числе, заканчивает документ, в котором будет рекомендовать странам не переводить E-Learning ни на какие языки. Потому что точного перевода сделать нельзя, это своя философия и новая парадигма. E-Learning — это свои стандарты, стандарты представления знаний.

Что такое контент? Содержание образования может быть изложено в книге, а контент — это знания в электронном виде. Здесь мы подошли к термину «дистанционное обучение». Дистанция была самой главной проблемой общения студента и преподавателя. Но, например, в МЭСИ

сегодня каждый день идут видеолекции на всю Россию и за рубеж, мы работаем в 17 странах. Более того, с развитием мобильного Интернета, когда люди, имеющие сотовые телефоны, входят в Интернет так же, как они разговаривают по мобильному, проблема дистанции решается телекоммуникационным оператором. Речь идет об E-Learning, но уже в мобильной его части, то есть путем создания программ содержания образования, того самого контента в таком виде, чтобы его можно было разместить на экранах малых компьютеров. Говорить о проблеме дистанции сегодня бессмысленно, она решена телекоммуникационными технологиями.»

В сербском языке термин E-Learning все еще связан с понятием дистанции.

Приведем следующий пример из сербского языка:

«Сигурно веома често сурфовањем по Интернету, на ТВ-у или у новинама наиђете на појам eLearning-a или, како се најтачније преводи као појам на српски језик, учење на даљину.»

В связи с присоединением и России и Сербии к Болонскому процессу и связанной с ним реформой образования появилась необходимость введения новых понятий, переосмысления и пополнения содержания существующих терминов. Это обусловлено созданием концепции непрерывного образования, появлением новых типов учреждений, развитием новых форм и методов обучения и воспитания.

При сопоставлении воспитательно-образовательной терминологии сербского и русского языков можно найти немало труднопереводимых терминов, в том числе несовпадающие по объему значений понятия двух языков, безэквивалентную лексику, т.е. лексику с очень выраженной национально-культурной семантикой, межъязыковые омонимы. Так как многие из них не нашли соответствующего отражения в двуязычных русско-сербских и сербско-русских словарях, приведем самые яркие примеры с переводом на сербский язык:

учитель *учитељ, професор* (у вишим разредима основне школе и у средњој школи)

учитель начальных классов *учитељ, професор разредне наставе*

учитель-предметник *професор* (у вишим разредима основне школе и у средњој школи)

педагог *просветни радник; педагог*

профессор *професор* (на факултету)

доцент *доцент*

(русски термин доцент односи се на звање које могу добити и магистри и доктори наука, док у српском језику доцент означава звање које може добити само доктор наука)

наставник ментор, татор, руководица

преподаватель наставник, предавач

декан декан

(руски термин декан означава функцију на коју могу бити изабрани и магистри и доктори наука, док у српском језику декан означава функцију коју могу обављати само доктори наука)

бакалавриат основне академске студије

бакалавр бечелор

магистратура дипломске академске студије (мастер-студије)

магистр мастер

магистерская диссертация мастер-рад

специалитет дипломске професионалне студије

докторантура докторске студије

аспирантура магистратура

зачетная единица/кредитная единица по ECTS/кредит кредит, ЕСПБ

бод

перевод кредитов преношење кредита

начальная школа нижи разреди основне школе (од 1. до 4. разреда)

основная школа виши разреди основне школе (од 5. до 9. разреда)

старшие классы средња школа (10. и 11. разред).

Международное сотрудничество в сфере образования и воспитания, активно развивающееся в последнее десятилетие, существенно повлияло на профессиональную воспитательно-образовательную лексику русского и сербского языков. Из иностранных языков в русский и сербский языки вошли новые термины и понятия, изменяя и расширяя уже существующий терминологический ряд. Видно, что идет процесс интеграции в образовании. Но при этом следует иметь в виду, что мировое сообщество пока еще не выработало единых обозначений, используемых в стандартах и других нормативных документах, т.е. существуют понятия, требующие полной ясности.

Вопрос о воспитательно-образовательной терминологии неоднократно поднимался в печати и на различных конференциях. Среди специалистов достигнуто согласие в том, что требуется не простая расшифровка терминов и уточнение определений, а более широкое толкование понятий развивающегося международного сотрудничества в области образования и воспитания.

Литература

- Ахаян 2001 – А.А.Ахаян, *Виртуальный педвуз. Теория становления*. – СПб: Корифей.
- Бим-Бад 2002 – Бим-Бад Б.М., *Педагогический энциклопедический словарь*. – Москва: Большая Российская энциклопедия.
- Захарова 2003 – Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. – Москва: Издательский центр «Академия».
- Коджаспирова 2005 – Коджаспирова Г.М., *Педагогический словарь*. – Москва: Издательский центр «Академия».
- Мисюров 2006 – Д. Мисюров, Четыре принципа нового образования. Режим доступа: <http://www.planetaedu.ru/articles/338> 25.12.2009.
- Нифантьев 2001 – О.Е. Нифантьев, А.П. Мешковский, Е.О. Нифантьев, О профессиональной лексике в сфере обращения лекарственных средств. Режим доступа: <http://www.pharmateca.ru/cgi-bin/statyi.pl?sid=734&mid=1085056570&magid=66> 25.12.2009.
- Солеша 2006 – D. Soleša, *Obrazovna tehnologija*. – Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Pedagoški fakultet, Sombor.

Вера Белокапић-Шкунца

САВРЕМЕНА СРПСКА И РУСКА ТЕРМИНОЛОГИЈА У ОБЛАСТИ
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Кључне речи: семантизација терминологије, компјутеризација образовања, учење на даљину, e-Learning, тешко преводиви термини, интеграција у образовању.

Резиме

У раду се разматрају проблеми систематизације и семантизације терминологије у условима модернизације образовања. Међународна сарадња и одговарајуће реформе, везане за прикључење Болоњском процесу, знатно утичу на стручну лексику руског и српског језика у области образовања и васпитања. Појавила се потреба за увођењем нових појмова и променама у садржају већ постојећих термина. Посебна пажња се посвећује тешко преводивим терминима у руском и српском језику – терминима са различитим пољем значења, безеквивалентној лексици и међујезичким хомонимима.

Пријато 26 априла 2010 г.

Алексей Борисович Арсеньев
Общество русской диаспоры
Нови-Сад, Сербия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 84–95
УДК: 81'246.2
[811.163.41:811.161.1]'24

ЗАМЕТКИ О БИЛИНГВИЗМЕ ИРИНЫ ГЕОРГИЕВНЫ ГРИЦКАТ-РАДУЛОВИЧ

Аннотация: Признанный сербский лингвист Ирина Георгиевна Грицкат-Радулович (1922–2009) в своих воспоминаниях и статье *Заметки о билингвизме* (1982) излагает психологические аспекты своего билингвизма и рассматривает многие вопросы двуязычия: сам феномен билингвизма, достоинства и недостатки билингвов, пишет о засорении родного языка русских беженцев-эмигрантов, оказавшихся в Сербии, излагает свои мнения о связях двуязычия с переводческой работой билингва.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, билингв, родной язык, русско-сербское двуязычие, интерференция, сербизмы, художественный перевод.

Академик Сербской Академии наук и искусств Ирина Георгиевна Грицкат родилась в Белграде в 1922 году, где и скончалась, летом 2009 года. Основными видами ее научной деятельности являлись сербская лексикография и история сербского языка. Всю свою жизнь она проработала в Институте сербскохорватского языка при Академии, а с 1969 года – в Археографическом отделении Национальной библиотеки Сербии. Неоценим ее вклад в составление и редактирование многотомного академического *Словаря сербскохорватского литературного и народного языка*, а также ее многолетнее редактирование журналов «Южнославянский филолог» и «Археографические приложения». Ирина Георгиевна сотрудничала в изданиях книг серии «Древняя сербская литература», принимала участие в составлении *Словаря славяно-сербского языка*, *Этимологического словаря сербского языка*, терминологических словарей и т.д.

В 2002 году, отмечая 80-летие своего действительного члена, Академия выпустила библиографию трудов Ирины Грицкат,¹ содержащую 245 библиографических единиц – перечень научных трудов, эссе, переводов, поэтических произведений, рецензий, отдельных книг-монографий, воспоминаний и интервью. Этот перечень свидетельствует о широком диапазоне интересов лексикографа вопросами философии, эстетики музыки, художественного перевода, психологии, альпинизма.

¹ Лидија Јелић. Библиографија радова академика Ирине Грицкат-Радуловић, у част осамдесет година живота. Српска академија наука и уметности. Издања библиотеке 19. Београд, 2002.

Наше внимание сосредоточим на высказываниях и размышлениях академика о билингвизме. Но для этого необходимо коротко остановиться на биографических данных ученого-сербиста. Прочитируем несколько фраз из неопубликованных воспоминаний Ирины Георгиевны,² написанных на русском языке:

«Мой отец родился на бедной окраине великолепного города Санкт-Петербурга. Родился он в семье скромного пекаря. (...) Семейство Грицкатис было наполовину литовское, наполовину же состояло из обрусевших прибалтийских немцев. Отца записали в русско-немецкую школу. (...) В самом скором времени он стал почти что членом семьи военного министра, генерала от инфантерии Алексея Николаевича Куропаткина и неразлучным другом Лулу, избалованного сына генерала. Жил он годами в их доме, учился вместе с хозяйским сыном французскому и английскому языкам, слушал в доме прекрасную музыку, ездил на лекции, на собрания и балы. (...) Окончил гимназию и Институт инженеров путей сообщения».³

Судьба матери – Зинаиды Григорьевны, урожденной Черниковой – резко отличалась от судьбы отца. Она росла в Керчи, в Крыму, в семье морского офицера, своего отчима, князя Кунцбах-Радзивилла, графа Рыбалто-Рыбалтовского. Бабушка помогла ей самостоятельно обосноваться в Петербурге, окончить консерваторию по классу фортепиано. Инженер и пианистка повенчались летом 1914 года, а в начале 1920-х годов оказались эмигрантами в Белграде.

«Хоть оба они и чувствовали себя русскими, но отец мой был и по крови и по крещению не русского происхождения и не православным, а лютеранином. В жилах матери текла, помимо русской и польская кровь. Важнее же было то, что они являли собою представителей двух различных духовных укладов: отец стоял ближе к старым западникам, мать к славянофилам. Отец был олицетворением интеллектуального взгляда на жизнь, тогда как мать была художественной натурой. Отец старался знать, а мать верила; отец считал себя близким к буддизму, мать к православию, однако увлекалась и теософией».⁴

Их дочь Ира не была отдана в белградские русские учебные заведения, а окончила сербско-немецкую начальную школу, сербскую женскую гимназию, а затем – Отделение сербскохорватского языка и южнославянской литературы при Философском факультете. По приглашению академика Александра Белича, одновременно с Иваном Поповичем, Павлом и

² И.Г. Грицкат. На зарубежной родине. (Машинопись, 555 стр.; б.м., б.г.).

³ На зарубежной родине. С. 10–14.

⁴ Там же. С. 5.

Милкой Ивичами, она стала ассистентом своего профессора в институте при Сербской Академии. Помимо русского, Ирина Георгиевна владела немецким, французским, английским и словенским языками.

Интересны и значимы рассуждения Ирины Грицкат, отражающие психологические и психофизические аспекты ее билингвизма, изложенные в воспоминаниях. Часть их приводим, в подлиннике:

«В основы человеческого духа обыкновенно вложены Родина, родственники, родной язык. Здесь же получились своеобразные сдвиги. Родина с отечеством не совпали, кровных родственников, кроме родителей, не было никаких. Родных языков оказалось два, и я применяла к самой себе сложные психологические тесты с целью уяснения – который же из них – мой настоящий язык мыслей и чувств. Так это и остается не совсем выясненным. Думаю я, считаю, и сны вижу и на том и на другом языке. Пожалуй, – сербский язык является моим языком умственным (*аполлоновским*), а русский эмоциональным (*дионизийским*). Суждено нести две любви, а это представляет собою и богатство, и обременение, удвоение и раздвоение в одно и то же время.

Поэтому сложилась школа маскировки на всю жизнь, наука о неполном выявлении себя. Говоря по-сербски, дружа с сербами, и будучи вполне предана им, я никогда не переставала знать, что я русская. Живя же с русскими (ровесниками – А.А.), я постоянно чувствовала, что училась иначе, чем они, ходила в иные классы, разумела иное и многого русского не разумела. Случалось, что одну из своих двух культур приходилось скрывать, по скромности, из чувства такта; случалось и наоборот, выставлять ее как щит перед напором чего-то чуждого. Мне казалось иногда, что я и живу и дышу в каком-то переводе.

Ввиду того, что в доме начали обучать меня русской грамоте, русским песням и сказкам прежде, чем началось обучение всему сербскому в школе (кроме самого сербского языка, который я не отделяла от русского с самых ранних лет), то многое в сербском быте вначале выглядело как отступление от естественного. Потом одно с другим сравнялось. Когда же привелось познакомиться ближе с первыми советскими людьми, опять перед глазами предстало некоторое отклонение от знакомого русского. Были ли «мы» русские отступления от естественного, или те были отступлением? Как бы то ни было, белградская эмиграция осыпалась и разваливалась, стало уже не с кем и говорить на языке своих отца и матери. (...)

Благодаря всей этой двойственности, и национальной, и мировоззренческой, и иной – выработалось определенное двуличие. Одно лицо было как бы портативным, о нем знали друзья и знакомые, а другое углублялось и скрывалось, словно нижняя часть айсберга. Часто я ловила

себя на том, что рекомендуюсь как представитель не той страны, в которой коротаю одинокие досуги. А где по-настоящему лежит эта моя страна, мой край душевного или задушевного существования, я не знаю».⁵

Выше нами приведены откровенные высказывания Ирины Григорьевны психологического плана. Опубликованные на сербском языке в 1982 году, ее *Заметки о билингвизме*⁶ состоят из четырех разделов и отражают не одни эмоциональные пласты этого явления.

В первом разделе там идет речь о самом понятии двуязычия, как области лингвистики и его изучении. Во втором рассматривается феномен двуязычия с разных точек зрения – лексическом, семантическом, синтаксическом, морфологическом, содержатся высказывания о качественности двуязычия, достоинствах и недостатках билингва. В третьем разделе речь идет о русских, которые взрослыми и подростками оказались в Сербии. Последний раздел посвящен связям двуязычия с переводческой работой билингва.

И в мире, и в нашей среде (тогдашней Югославии – А.А.), отмечает Ирина Георгиевна в 1982 году, преобладает скорее эмпирическая и практическая, а не теоретическая сторона билингвизма. По ее мнению, вопросы двуязычия чаще всего и необходимо трактовать на конкретном материале, в отдельных проявлениях. Теоретические обобщения можно проводить лишь после скрупулезных многосторонних изучений. В наше время вопросы двуязычия изучаются социологами и политиками, которых на это принуждает деколонизация многих регионов, масштабные политические и экономические передвижения населения и более честное отношение к национальным меньшинствам многонациональных государств. Этим феноменом психологи интересуются в первую очередь, чтобы ответить на вопрос, вреден ли или полезен билингвизм для развития детской психики. Невропсихологам он интересен при исследовании афазии и многих болезней. Лингвистам он помогает рассматривать различные виды интерференций и трансферов, заимствований, калек, сравнительную идиоматику, контрасты между языками, психолингвистические вопросы.

Учитывая неоднозначные основные положения и неупорядоченности терминов в билингвизме, Ирина Георгиевна отмечает, что под этим понятием ученый мир подразумевает разные содержания. Одни под билингвизмом подразумевают знание двух языков вообще, причем один из них родной. Большинство исследователей под этим термином подразумевают одинаково солидное знание двух языков.

⁵ Там же. С. 4–6.

⁶ Др Ирина Грицкат. Запажања о билингвизму // Зборник Матице српске за књижевност и језик. Књига XXX/2. Нови Сад, 1982, стр. 161–181.

Примером неоднозначности терминов в научной литературе является сам первый наученный язык – родной, семейный, язык детской комнаты. Это не обязательно язык матери. Он может быть языком отца, мачехи, не должен быть семейным, а, скажем, языком няни.

Помимо хронологического первенства, важно позднейшее усовершенствование языков или ориентация билингва на один язык. Так, целесообразно говорить о главенствующем, престижном, первом языке, а он не обязательно совпадает с первоначальным. Исследователи вводят и понятия – врожденный, координированный, компонованный и коррелятивный билингвизм, – определения, которых здесь не приводим.

Во втором разделе своих заметок Ирина Георгиевна ставит вопрос, возможно ли вообще полностью овладеть уравновешенным билингвизмом, даже если он культивируется при самых благоприятных условиях, например, когда ребенок с раннего возраста слушает своих родителей, постоянно говорящих на двух различных языках? Большинство исследователей утверждают, что такое невозможно, так как один из двух языков все-таки закрепляется как главенствующий, но с течением времени эта примординальность может перейти с одного языка на другой. Другие считают, что два языка в психике человека могут жить абсолютно равноправно. Такое явление следует называть эквILINGВАЛЬНОСТЬЮ или амбилингВАЛЬНОСТЬЮ.

Лингвист по профессии, знающий, что следует подразумевать под знанием языка, Ирина Георгиевна сомневается в том, что оба языка можно знать в совершенстве – во всем и в любой момент. Она стоит на позициях, что у билингва чаще всего один из языков преобладает.

Большинство ученых верят в возможность освоения билингвизма и после раннего детства или возмужалости. Но почти все они соглашаются в том, что позднее уже невозможно овладеть просодийной, интонационной стороной второго языка, общей линией роста и спада фразы, размещением кратких перерывов в речи.

По мнению Ирины Георгиевны, то, что осваивается с самых ранних лет это лишь зародыши будущего двуязычия. Это заданная билингвальность, которой предстоит дальнейшее развитие, причем по более запутанным путям, чем при освоении одного языка. Ребенок в самом начале смешивает свои языки и эта «двуязычная рогатка» сохраняется, вместе со своими запутанными ростками. У молодых билингвов, как и тех, кто позднее не стремится чисто говорить на своих языках или обладает скромными интеллектуальными запросами, заметны интерференции и стратификации в их речи. Интерференция у них происходит на лексико-семантическом и синтаксическом уровне, а реже, можно сказать – случайно, на морфоло-

гическом. Под стратификацией подразумевается находчивость билингва в определенном выразительном пласте: в непринужденной беседе или при написании работы по теме своей специальности. Тут билингв обычно специализируется, либо на одном, либо на другом языке.

С собственно языкового аспекта, Ирина Георгиевна учитывает и интимное преобладание одного языка над другим. Она пишет: «Согласно высказываниям ряда билингвов, а сужу и по себе, где-то с самого рождения, один язык в течение всей жизни имеет специфический перевес. Одновременно с самими ранними проявлениями личности, с фикциями (некоторые возникают уже в первый год жизни), протекает и своеобразное речевое формирование воли, эмоций и интеллекта. Процессы усвоения языка во многом неврологические, и в эти феномены могут быть подключены оба языка одновременно. Тут свою роль играют и чисто психические моменты, например, находится собственный эго-идеал из ближайшего окружения. Постепенно формируется самоотождествление индивида, а он в своих глубинах вряд ли может стать двоичным в языковом аспекте. Этот самый интимный язык не обязательно должен оставаться тем, которым человек лучше владеет. Чаще всего им является первый наученный язык».⁷

Ирина Георгиевна у билингвов подмечает недостатки в сфере их двуязычия. Когда они изъясняются на языке, который для них в данный момент не является преобладающим, они могут ощущать некоторую неуверенность, подобно монолингвам, говорящим на иностранном языке. Они либо бессознательно ошибаются, либо, замечая, что им не хватает нужного запаса слов или правильного оборота речи, – исправными средствами проделывают различные окольные языковые маневры. Они говорят в рамках грамматических и идиоматических норм, но все-таки тут и там грешат в стиле или просто в некотором узусе. Существует мнение, что билингвы ни на одном из своих языков не становятся хорошими стилистами. Ирина Георгиевна с этим утверждением не согласна, так как среди них попадаются хорошие писатели.

Ей принадлежит оригинальное наблюдение, относящееся к талантливым и остроумным билингвам. Они в состоянии спонтанно, самопроизвольно использовать словосочетания, не содержащиеся в грамматиках и словарях, а лишь в редких трудах по лингвистике. Билингв в состоянии удачно обогатить один из своих языков, сознательно переняв из другого сложное или новообразованное слово, по-новому присоединить какой-нибудь префикс к глаголу, как это делают талантливые писатели. В беседе друг с другом, свою речь билингвы могут пестрить элементами остроумия,

⁷ Запажања о билингвизму. С. 166.

в особенности, если их языки генетически схожи. Они могут использовать межъязыковые омонимы, алломорфы и кальки, строить остроумные двусмысленности и каламбуры.

Ирина Георгиевна подчеркивает, что билингвизм не берет свое начало от талантливости к языкам, а из жизненных обстоятельств. Все-таки, он в некоторой степени стимулирует любознательность к вопросам языка и способствует развитию более утонченных способностей. С другой стороны, при изъяснении на своих языках, билингв чаще может «поскользнуться», чем монолингв, состоя на том же культурном уровне. Однако, по отношению к языку, некоторые вещи он видит более рельефно, словно наблюдает их через трехмерные очки.

Ирина Георгиевна строго судит о тех русских, которые взрослыми и подростками в 1920-е годы беженцами-эмигрантами прибыли в Королевство СХС. В подавляющем большинстве они не овладели сербским языком до того уровня, чтобы их можно было считать билингвами. На это влияли психологические и социальные моменты. Многие из русских оказались в окружении соседей-старожилов, состоящих из смешанного населения, скудно или плохо говорящего на сербских диалектах или говорящего на языках национальных меньшинств. В новой среде русские считали себя деградированными, оказались тут уже с окончательно определившимися взглядами на мир, отличающимися от тех в своем новом окружении, и опасались утратить свою культурную суть. Но среди них были и такие, которые стремились ассимилироваться, обеспечить своим детям здоровое существование. Эти русские не становились билингвами и потому, что осваивание фактов, понятий и языка происходит в определенном порядке – от простого к более сложному, одновременно с личным ростом и возмужанием. Однако, основное препятствие в Сербии представлял факт, что русский и сербский языки генетически родственны. Этот низкий барьер и трудное усвоение различий между ними были дополнительной помехой для преодоления дифференциаций.

С другой стороны, сербский язык беженцев-эмигрантов влиял на порчу их русского, родного языка. Одновременно, их русский язык еще и устаревал, сжимался, в отношении лексического и стилистического разнообразия. Отсутствовал живой контакт с естественными течениями языка в Советской России. Русские в Сербии и далее говорили *аэроплан*, а не *самолет*, *автомобиль*, а не *легковая машина* или *автомашина*.

Русские дети, родившиеся в Сербии, имели возможность стать билингвами. Некоторые ими и стали. Тут решающую роль играли семья и ее уровень культуры. Чем больше в доме обращалось внимание на чистоту родного, русского языка, тем и их сербский язык становился лучшим.

Однако, с течением лет, сербский язык для второго поколения русских неминуемо становился преобладающим.

Интересны заметки Ирины Георгиевны об отличиях в русской речи ее родителей – «петербургской» и южнорусской. Не будем задерживаться на том, как она это замечала и воспринимала в доме. Интереснее указать на ее детское восприятие мира, связанное с русским и сербским языками. Приводим ее слова:

«Мои детские глаза мир видели отчетливо дихотомным. Я задумывалась над тем, что люди разделяются на детей и взрослых, на тротуаре стелется свет или тень, в трамвае люди либо сидят, либо стоят. Доступные животные четко разделялись на собак и кошек, овощи – на картошку и морковь, приправы к блюдам – на сахар и соль, а кремы на туалетном столике были – ланолин и вазелин. И весь мир разделялся на сербское и русское, причем, это не относилось к одним знакомым или к их речи. Белград и трамвай я принимала за сербов, а свои игрушки и чайник – за русских».⁸

В своих воспоминаниях о раннем детстве Ирина Георгиевна не помнит случая, когда у нее возникали затруднения что-либо высказать на обоих языках равноправно, пускай и недостаточно правильно, что зависело от возраста. Сербский язык она ощущала как свое дополнительное, особое умение, как вид развлечения, надстройку. Играя одна, она воображала себя сербкой, не понимающей по-русски, любила подмечать плохое качество сербского языка у некоторых знакомых-русских. Позднее, уже в школьном возрасте, она себе воображала, что девочкам-сербкам преподает русский язык. Она пишет, что в запасе русских слов у нее были многие пробелы, но они пополнялись незаметно. В зрелых годах было наоборот – с русскими словами она знакомилась проявляя «любопытность», тогда как соответствующие сербские слова уже давно «знала».

Относительно интерференции, Ирина Георгиевна вспоминает, что иногда неадекватно переводила русские слова на сербский язык. Приводит примеры:

- *отпутовала у Топчидер*, вместо – *отишла у Топчидер*;
- *данас сам сањала*, вместо – *ноћас*;

У нее возникали трудности, как сказать правильно:

- *курочка лежит* или *сидит* на яйцах;
- *обесити* или *окачити* капут;
- *На ком спрату живите*, вместо – *станујете*;
- *два пута виши*, вместо – *двоструко виши*.⁹

⁸ Там же. С. 170–171.

⁹ Там же. С. 172.

Превозмогая эти свои колебания-нерешительности, она проходила через этапы какого-то обжалования собственных, уже приобретенных знаний. Постепенно это перешло в область полной машинальности, автоматизма.

Присматриваясь к своему родному языку, Ирина Георгиевна в нем находит засорения, которые впитала из речи белградских русских – их интерференции, вульгаризмы и ошибки, тогда как она непрерывно обогащала свой сербский язык, благодаря школе и профессиональной деятельности.

По ее мнению, научный интерес представляют массовые интерференции в речи белградских русских. Ей было известно, что этому явлению сопротивлялись образованные люди в Белграде, где уже в 1928 году возник *Союз ревнителей чистоты русского языка*. В год празднования 100-летия со дня кончины А. С. Пушкина Союз выпустил свою Памятку¹⁰ – «скромную попытку собрать воедино наиболее часто встречающиеся искажения нашей разговорной речи». ¹¹ В этой скромной книжечке приводятся многочисленные примеры порчи русского языка на чужбине: засорение иностранными словами, неправильные выражения, опoшление языка, употребление слов в неправильном значении, ошибки от смешения с родственным сербским языком, неправильные ударения. Один из членов союза вспоминал: «Мы ядовито ловили друг друга на употреблении ненужных иностранных слов и неправильных оборотов». ¹²

Помимо примеров влияния сербского на русский язык в белградской среде, в *Заметках о билингвизме* приводятся и случаи стремления эмигрантов к гиперкорректности в их изъяснении на родном языке. Они избегали слова, которые им казались сербизмами. Вместо: *в этом кроется сущность*, говорили – *скрывается*, избегали слова *потребный*, *безбедный*. ¹³

Невозможно в кратком обзоре перечислить все аспекты и проблемы сербско-русского билингвизма, затронутые в статье Ирины Георгиевны. Их много. В последнем разделе *Заметок* речь идет о связях двуязычия и переводческой деятельностью. По ее словам, многие предвзято считают, что билингвы могут и должны быть хорошими переводчиками литературных и любых других текстов. Проблемы последовательного и симультанного профессиональных переводов значительно от них от-

¹⁰ Въ защиту русскаго языка: Памятка Союза ревнителей чистоты русскаго языка. Бѣлградъ, 1937, 42 стр.

¹¹ Въ защиту русскаго языка. С. 7.

¹² Лидия Алексеева. Из воспоминаний о Белграде // Русский альманах. Издатели: Зинаида Шаховская, Ренэ Герра и Евгений Терновский. Париж, 1981. С. 368.

¹³ Запажања о билингвизму. С. 175.

личаются. Ирина Георгиевна придерживалась мнения, что большинство билингвов не достигло уровня переводчика, хотя они и могут оказывать помощь в простых бытовых обстоятельствах. Билингвы чаще всего обладают скромными интеллектуальными запросами и не владеют пером. Они остаются двуязычными, но не располагают глубинными познаниями обоих языков. Билингв может владеть литературным языком одного народа и нелитературным диалектом другого. Например, житель Далмации, красиво и богато говорящий по-итальянски и икавским диалектом сербскохорватского языка.

При переводе художественной литературы необходимо обладать высоко развитой литературной культурой, способностью чувствовать и передавать эстетические особенности, красочность и аромат оригинала. Для этого необходим талант и множество внелингвистических знаний. В связи с преобладанием одного языка, билингв обычно переводят лишь на один из языков. Труднее переводить на генетически схожий язык.

Лексические единицы обладают своим тематическим полем, своим кругом значений. В генетически схожих языках значимая фонетическая близость слов при переводе приводит к ошибкам. Примеры:

Русское *огорчён*, переводят на сербский, как *огорчен*;

Скаредный, как *скаредан*;

Собственно (в значении *именно, действительно*), как *сопствено*;

Он не поспеваает, как *он не успева*;

Поражать, как *поражавати*;

Меня это угнетает, как *мене то угњетава*.¹⁴

Ирина Георгиевна подводит итоги: переводчики близки к билингвам. Однако, всякое более глубокое наблюдение, основывающееся на сравнении ошибок одних и других, покажет, что между ними существуют различия в психических глубинах, в ментальной технике и еще во многом другом. По ее мнению, люди, билингвально или почти билингвально владеющие обоими языками, могут стать прекрасными критиками и корректорами уже осуществленных чужих переводов. Лишенные предпосылок к литературному творчеству (желательного для переводчика), билингвы обладают тем преимуществом, что текст оригинала их непосредственно не связывает, а оба текста, уже сбалансированные, им предоставляются на оценку.

Окончив чтение *Заметок о билингвизме* своим знакомым-москвичам я раскрыл воспоминания Ирины Георгиевны Грицкат, – 555 страниц аккуратного машинописного текста на русском языке, и попросил их

¹⁴ Там же. С. 179.

обратить внимание на чистоту русского языка. Белградский билингв свои воспоминания писал уже в пенсионном возрасте. Приводим пару сербизмов, которые обнаружили москвичи:

*Еще один домысел*¹⁵ – в русском языке *домысел* обозначает необоснованное предложение. Здесь употребленное, это калька с сербского *домишљати се* (по-русски это слово значит *соображать, искать выход из затруднительного положения*);

*О талантах, высказываемых в кофейнях*¹⁶ – талант *проявляют*. Здесь использовано русское слово по ассоциации с сербским словом *исказивање* – *выражение, проявление*;

Белградская эмиграция осыпалась и разваливалась.¹⁷ По-русски *осыпаться* может штукатурка. Вероятно, от сербского глагола *осипати се* в значении *разваливаться*, и в переносном смысле *редеть, рассеиваться*;

На первой инженерной службе в Белграде у отца бывали нелады с начальством, подчас его шиканировали.¹⁸ По-русски – *притесняли, третировали, придирались к нему*;

*Одинокое горолазничество*¹⁹ – звучит не по-русски. Имеется в виду *одиночное хождение по горам*.

В 2001-м году Институт русского языка им. В.В. Виноградова при Российской Академии наук выпустил монографию *Язык русского зарубежья*.²⁰ Воспоминания Ирины Георгиевны Грицкат представляют интерес и как ценный материал для исследований ее русского языка, билингва и профессионального лингвиста.

Алексеј Борисович Арсењев

ЗАПАЖАЊА О БИЛИНГВИЗМУ
ИРИНЕ ГЕОРГИЈЕВНЕ ГРИЦКАТ-РАДУЛОВИЋ

Кључне речи: билингвизам, двојезичност, билингви, матерњи језик, српско-руски билингвизам, интерференција, србизми, књижевни превод.

¹⁵ На зарубежной родине. С. 3.

¹⁶ Там же. С. 5.

¹⁷ Там же. С. 6.

¹⁸ Там же. С. 12.

¹⁹ Там же. С. 15.

²⁰ Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты. Москва-Вена, 2001, 492 стр.

Резиме

У плејади деце-избеглица из Русије и руске деце рођене у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца, који су касније стекли име у научном свету, специфично место заузима Ирина Грицкат (1922–2009), научни саветник Института за српскохрватски језик при САНУ, касније начелник Археографског одељења Народне библиотеке Србије и академик САНУ.

Из широког дијапазона области интересовања Ирене Грицкат (лексикографија, филозофија, естетика музике, књижевно преводилаштво, психологија, алпинизам) у овом раду даје се приказ њених свестраних опсервација о билингвизму. О том феномену објавила је студију, али му се враћала и у опсежном необјављеном аутобиографском тексту, написаном на руском језику («На зарубежной родине»).

Студија «Запажања о билингвизму» (1982) садржи четири поглавља у којима се говори о самом појму, семантичким, синтаксичким и морфолошким одликама билингвизма, о нивоу владања језицима, предностима и недостацима билингва. Треће поглавље се бави квалитетом српског језика којим су говорили Руси-емигранти и њихови асимилизовани потомци у Србији, а у четвртом се износе оригинална запажања о вези билингвизма и књижевног превођења.

Ирина Грицкат бележи психолошке препреке у раном детињству и личне напоре да превазиђе интерференције у сродним руском и српском језику.

Принято 2. февраля 2010 г.

Бобан Чурич
Филологический факультет
Белград, Сербия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), р. 96–102
УДК: 811.161.1'271.2:325.25(=161.1)

РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В ЗАЩИТУ РУССКОГО ЯЗЫКА: *ПАМЯТКА* БЕЛГРАДСКОГО СОЮЗА РЕВНИТЕЛЕЙ ЧИСТОТЫ РУССКОГО ЯЗЫКА (1937 Г.)

Аннотация: Сохранить национальную культуру на своем, национальном языке, воспитывать новые поколения на родном языке, хранить чистоту языка в неблагоприятных условиях эмиграции – цель деятельности основанного в 1928 году белградского Союза ревнителей чистоты русского языка.

Основные задачи данной борьбы намечены в опубликованной в год пушкинского юбилея Памятке – брошюрке Союза – под названием «В защиту русского языка».

Ключевые слова: русский язык, русская эмиграция, Белград, Союз ревнителей чистоты русского языка

В национальном и культурном сознании любого народа вопрос о языке играет важную роль. Сохранение национальной культуры, выраженной своим национальным языком, становится весьма актуальным, существенным, в тех немалых рядах русских беженцев, оказавшихся после Октябрьской революции и за ней последовавшей гражданской войны вне своей родины, в разбросанных по всему миру эмигрантских островках русской культуры, в инородном – инокультурном и иноязыковом – не всегда доброжелательно к ним настроенном, окружении.

Два противодействующих процесса замечаются в эмигрантской среде: с одной стороны, это весьма понятная в новых условиях жизни на чужбине тенденция культурной ассимиляции (происходящая постепенно, через стадии культурной адаптации, культурной модификации и, в конечном итоге, полной культурной ассимиляции новой, господствующей культурной средой). С другой стороны, в то же время и при таких же условиях русская эмиграция проявляет сильное стремление к защите и сохранению своей национальной, в том числе и культурной особенности, развивая живую периодическую, книгоиздательскую, научно-просветительскую деятельность на родном, русском, языке.

Сохранение языка в данном случае осознается частью особой, культурной миссии спасения и сохранения духовной сути русского народа, его самобытных культурных ценностей, путем их правильного и чистого языкового выражения. Ибо «человек, не говорящий и не думающий по-

русски, – перестает быть русским».¹ Во избежание печальной судьбы национального исчезновения, вопрос о языке становится одним из самых злободневных в культурной деятельности русской эмиграции.

Основанный в 1928 году преподавателями и учащимися белградской Русско-сербской гимназии Союз ревнителей чистоты русского языка главную задачу своей деятельности видит в поддержке национальных заветов культурной жизни всей эмиграции: «Сохранить свой родной язык в чистоте, научить детей думать по-русски, правильно говорить и писать по-русски – это сейчас едва ли не главный и первый национальный долг всех русских, в вынужденном рассеянии сущих» (5).

В отличие от основанного под эгидой белградской русско-сербской гимназии в том же 1928 году поэтического кружка *Новый Арзамас*, члены Союза ревнителей чистоты русского языка поощрением собственной литературной деятельности особенно не интересовались; сфера их деятельности – забота о русском языке в нерусском окружении.² О работе Союза, в котором к середине 30-х годов состояло 110 человек, вспоминает бывший его член, поэтесса Лидия Алексеева (Девель): «В нем я четыре года состояла секретарем. Кружок был полугимназического типа, немного скучноватый, но очень добродетельный. Устраивались чтения, составлялась библиотека газетных вырезок, читались лекции, и мы ядовито ловили друг друга на употреблении ненужных иностранных слов и неправильных оборотов. Евгений Александрович /Елачич, основатель и председатель Союза, профессор Русско-сербской гимназии – Б.Ч./ был высок, худ, педантичен, вегетарианец и держал нас всех в повиновении. Был в правлении и его брат, Гавриил Елачич, поэт, погибший в первую бомбардировку Белграда в 1941 г.»³

В Уставе Союза указывается, что целью его деятельности является «всемерное содействие охране чистоты русского языка, как от порчи его неправильными, неотвечающими духу языка выражениями, оборотами, ударениями, так и от засорения его не являющимися необходимыми иностранными словами» (40). Добиваясь достижения намеченных целей, Союз развивает разностороннюю деятельность: устраивает собрания, чтения докладов и собеседования, посвященные рассмотрению вопроса

¹ *В защиту русского языка. Памятка Союза ревнителей чистоты русского языка*, Белград, 1937, стр.5. В дальнейшем тексте цитаты даются по этому изданию, с указанной страницей в скобках.

² Правление Союза с 1933 года находилось в здании белградского Русского дома; в нем же проводились и собрания членов, чтения и другие виды публичной деятельности Союза.

³ Л.Алексеева: «Из воспоминаний о Белграде», в: *Русский Белград*, Москва, 2008, стр. 234–235.

о чистоте русского языка и мерах его защиты; проводит чтения, посвященные ознакомлению с русской литературой; содействует углублению познаний в области русского языка, как среди своих членов, так и среди других русских, находящихся на чужбине; следит за правильным употреблением языка, в устной и письменной форме, своих членов и всех других русскоговорящих эмигрантов, в первую очередь рождающихся и подрастающих на чужбине русских детей (40–41).

С такой целью и публикуется в 1937 году маленькая брошюра, практическое пособие, памятка по случаю празднования пушкинского юбилея, под названием *В защиту русского языка* и под заголовком *Памятка Союза ревнителей чистоты русского языка*.

Столетие гибели Пушкина в 1937 году торжественно отмечалось как важнейший праздник русской культуры во всех углах эмигрантского мира. Связывая свою деятельность с именем и творчеством великого поэта, Союз ревнителей чистоты русского языка именно в нем видит творца современной русской языковой нормы, одного из «главных творцов и создателей того неопределимого национального достояния, которым мы ныне обладаем в русском языке» (3). Для членов Союза Пушкин не только «солнце русской поэзии»; его роль в создании «великого, могучего, правдивого и свободного» русского языка неизмерима, он и «учитель, наставник, источник познания» (4) по вопросам языка и стиля. «Не имея возможности положить в годовщину столетия кончины Пушкина венок на могилу его, ни к подножию его памятника бронзового», – заявляют составители *Памятки* в своем вступительном слове, – «Союз ревнителей чистоты русского языка приносит свой скромный венок к подножию нерукотворного памятника Пушкину (ясная аллюзия на пушкинские стихи «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» – Б.Ч.), посвящая ему свою «Памятку», свой труд, пусть малый, но все же, по слову его /Пушкина – Б.Ч./, – «усердный, безымянный»» (4).

Авторы брошюры указывают на порчу и искажение русского языка в новых исторических обстоятельствах – как в России, новыми властями, так и в эмиграции, «в силу забвения его /языка – Б.Ч./ и в силу постоянного употребления другого, местного языка» (6). Союз взывает к необходимости широкой акции сохранения чистоты родного языка, и письменной, и разговорной речи; его члены утверждают, что «человек, плохо говорящий по-русски, едва ли русский; ребенок, думающий не по-русски, вероятно, уже утерян для русской культуры» (37). «Поймут ли нас и наших детей, когда окажется возможным вернуться на Родину»(6) – выражают они свое опасение.

Поэтому Союз предлагает ряд мер для сохранения чистоты русской речи проживающих на чужбине людей: следить за правильностью собственной речи, следить за правильностью и чистотой печатного слова – в периодике, публицистике, художественной литературе и публикуемых научных трудах; следить за чистотой речи русских детей, настаивать, по мере возможностей, на обучении детей в школах с преподаванием на русском языке; постоянно знакомить юное поколение на чужбине с русской культурой, во всех ее видах, особенно с помощью русской книги («Надо цепко держаться хорошей русской книги, великой русской художественной литературы», 38); создавать союзы, общества и кружки по охране чистоты русского языка и привлекать к такой деятельности в большем количестве учащуюся молодежь.

Союз также обращается ко всем «авторитетным лицам» в области культурной деятельности, а именно: к писателям, публицистам, преподавателям словесности, с призывом «своим веским словом» укрепить «в сознании русской общественности необходимость борьбы за язык» и указать лучшие способы данной борьбы (39).

Памятка является результатом активной работы Союза по сохранению чистоты языка. По словам ее составителей, это – «скромная попытка его членов собрать воедино наиболее часто встречающиеся, наиболее распространенные искажения» русской эмигрантской разговорной речи (7). В своей работе Союз опирался на ряд уже опубликованных в эмиграции докладов, статей и призывов к защите языка, список которых приводится в конце вступительной статьи *Памятки*.

Собранный языковой материал представлен в семи смысловых разделах, со следующими названиями: 1. засорение иностранными словами; 2. неправильные выражения; 3. засорение речи ненужными словами; 4. употребление слов в неправильном значении; 5. разного рода неправильности речи; 6. ошибки от смешения с сербо-хорватским языком; 7. неправильное ударение.

1. В первом разделе, в кратком историческом обзоре, авторы указывают на историческую неизбежность появления иностранных слов в любом языке; это представляет собой обогащение языка; но данный процесс весьма легко может превратиться в свою противоположность, в отрицательное явление – употреблением таких иностранных слов, которые русскому языку не нужны, так как в нем для соответствующего понятия имеются свои собственные слова. Приводится целый ряд примеров: абстрактный – отвлеченный; легально – законно; персонально – лично; генерация – поколение; анонс – объявление; претендовать – притязать; негативный – отрицательный; экстренно – срочно; экспорт – вывоз и

т.д. За чрезмерное употребление иностранных слов, словосочетаний и выражений осуждается эмигрантская печать. Осуждаются также частые среди беженцев обильные вставления в русскую речь слов местного языка. Такие смешанные, пренебрежительно названные русско-французский, русско-сербский или русско-болгарский языки, представляют, по мнению авторов, «грубое неуважение к своему родному языку» (17).

2. Во втором разделе приводятся многочисленные примеры неправильных выражений: «займите мне» вместо правильного «дайте мне взаймы» или «ссудите мне», ибо слово «занять» имеет только значение «брать взаймы», но ни в коем случае не «дать взаймы»; неправильно говорить «все-же таки», можно говорить или «все же» или «все-таки»; неправильно употреблять слово «согласно» с родительным падежом («согласно указания» или «согласно предписания»), данное слово употребляется с дательным падежом; нельзя злоупотреблять глаголом «вести», заменяя без надобности им другие, более подходящие по смыслу слова («вести работу» вместо правильного «производить, исполнять, выполнять работу»); смешение слов «одевать» и «надевать»; употребление предлога «благодаря» в смысле «вследствие», «из-за» («он разорился благодаря пожару» или «мы опоздали благодаря дурной дороге»).

3. Засорение речи ненужными словами, то есть неуместное и чрезмерно частое употребление некоторых выражений, оборотов, словечек или ненужное повторение слов («так сказать», «собственно говоря», «значит», «понимаете ли», «вообще», «именно», «ведь», «да, да», «конечно, конечно»).

4. Употребление слов в неправильном значении, то есть употребление слов в неприсущем им значении, обычно для его усиления, выделения или особой эмоциональной окраски – слово наделяется новым, метафорическим, весьма расплывчатым и неопределенным значением (нпр. ошибочное замещение усиливающего наречия «очень» словами «страшно» или «ужасно» – «страшно люблю», «ужасно хочется спать»; употребление слова «обязательно» вместо «непреренно» – нпр. «обязательно приду»; употребление слова «вновь» в смысле «новый», «ново» – нельзя говорить «вновь вышедшая книга» если это не повторное издание, а новая книга, или: «Посетите наш вновь открытый магазин» хотя этого магазина раньше не было (вместо «недавно открытый», «только что» или «новооткрытый»).

5. Неправильное употребление числительных, единственного и множественного числа, разных форм глагола входит в пятый раздел, под названием «Разного рода неправильности речи» («двое столов», «торговля кирпичами» или «торговля сырами», «Приходите в четверг» – или «при-

ходите по четвергам» или «придите в четверг», сокращение «пол» звучит плохо когда ставится перед прилагательным, означающим время – «приди в полпервого или полвторого»).

6. Ошибки от смешения с сербско-хорватским языком. Живущие в Югославии русские беженцы, особенно дети, привыкают пользоваться в своей родной, русской речи, весьма близким, родственным сербско-хорватским языком, при чем пользуются словами, формально общими для двух языков, в их сербско-хорватском значении и употреблении – употребление свойственных русскому языку слов в не свойственном ему значении и сочетании («я гулял сам» вместо «один», «вы его всегда браните» вместо «защищаете», «я хотел положить экзамен, но пал» вместо «сдать» и «провалиться», «дождь падает» вместо «идет», «хорошее время» вместо «погода», «мне пошло за рукой» вместо «мне удалось»).

7. Ударению и произношению посвящен последний, седьмой раздел; приводится ряд слов, которые особенно часто произносятся с ошибочным ударением («поло́жить» вместо правильного «положи́ть», «звóнить/позвóнить» вместо правильного «звони́ть/позвони́ть», «мо́зги» вместо правильного «мозги́», «кухо́нный» вместо правильного «кухо́нный» и т.п.).

Памятка заканчивается горячим призывом ко всей русской эмиграции с требованием объединения сил для совместной борьбы за чистый национальный язык как важнейшее достоинство национального культурного познания и самопознания: «Союз ревнителей чистоты русского языка, отнюдь не навязывая себя никому в руководители и ни в коем случае не принимая на себя не свойственного ему возглавления этого большого, важного национального дела, – горячо призывает всех русских, кто хочет таковыми остаться, и кто хочет сохранить наших детей русскими, – безотлагательно приняться за работу по охране родного языка всегда, всюду, всячески» (35).

Бобан Ђурић

РУСКА ЕМИГРАЦИЈА У ЗАШТИТУ РУСКОГ ЈЕЗИКА:
ПАМЈАТКА БЕОГРАДСКОГ САВЕЗА РЕВНИТЕЉА ЧИСТОТЕ
РУСКОГ ЈЕЗИКА (1937. Г.)

Кључне речи: руски језик, руска емиграција, Београд, Савез поборника чистоте руског језика.

Резиме

У суровим условима избегличког живота, у доминантном инојезичком окружењу, културна «мисија» руске емиграције огледала се, између осталог, и у борби за очување националне културе, изражене на чистом, правилном матерњем језику. Године 1928. у Београду је од ученика и предавача Прве руско-српске гимназије основан кружок под називом Савез поборника чистоте руског језика, чији је главни циљ и основни задатак био борба за чистоту језика Руса у егзилу, указивање на учестало «кварење» и «прљање» језика у новој средини и покушај да се, како личним примером, тако и широком акцијом у редовима културних посленика емиграције, више ради на очувању језичких норми и језичке традиције.

Добар пример такве борбе јесте и објављена у години Пушкиновог јубилеја малена брошура Савеза, практични приручник са обиљем примера језичких деформација у специфичним условима емигрантског живота, под насловом *В защиту русского языка* и поднасловом *Памятка Союза ревнителей чистоты русского языка*. Презентовање ове готово заборављене брошуре, скретање пажње на њену изузетну важност, како језичку, тако и културно-историјску, јесте циљ овог рада.

Принято 10 февраля 2010 г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКА СМИ – ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКЕ

Аннотация: Изучение языка средств массовой информации в настоящее время становится одним из важнейших направлений в современной лингвистике. Многоаспектность проблематики воздействия СМИ на общественное сознание в современных условиях требует нового подхода, а именно комплексного междисциплинарного исследования языка массовой коммуникации в аспекте продуцирования и восприятия текста. В статье дается краткий обзор важнейших направлений в исследовании языка современных русских СМИ, в рамках которых язык СМИ исследуется в лингвистическом, психолингвистическом, социологическом, юридическом и культурологическом аспектах.

Ключевые слова: СМИ, язык публицистики, политический дискурс, русский язык, интердисциплинарное исследование, прагмалингвистика.

Главная особенность использования языка в современном мире – глобализация информационных процессов, расширение форм воздействия на человека с помощью новых СМИ, которые по-новому структурируют «старые» формы и возможности коммуникации. В текстах массовой коммуникации активно реализуются общие конструктивные принципы: применение самых современных технических возможностей и специальных языковых средств с целью информационного воздействия на общественное сознание.

Сегодня информация стала решающим стратегическим фактором во всех сферах человеческой жизни. Новые информационные технологии вносят радикальные изменения в существующую картину мира. По мнению исследователей, наша картина мира лишь на десять процентов состоит из знаний, основанных на собственном опыте. Все остальное мы знаем из книг, газет, радио- и телепередач, Интернета. СМИ являются неотъемлемым компонентом социального бытия современного человека, основным способом его приобщения к событиям окружающего мира, посредником в формировании культуры. Определяя общеполитический и культурный климат нового «информационного общества» в целом, масс-медиа определяют также языковой климат каждой конкретной страны в отдельности.

Роль СМИ и публицистики в жизни современного общества трудно переоценить. Никакие другие роды и виды словесности не оказывают на

общество и его институты столь сильное и всеохватывающее влияние, как СМИ и их важнейшая составляющая – публицистика.

Язык СМИ – это язык власти и язык политической оппозиции (политический дискурс), язык науки, дипломатии, искусства, религии и т. д. Все эти темы составляют содержание СМИ. Рассчитанные на широкую аудиторию, они отражают интересы и языковые вкусы самых разнообразных социальных групп.

Язык СМИ находится в центре стилистической системы современного русского языка, оказывая сильное воздействие на все речевые жанры и практически на весь литературный язык. Многие словесные новшества, прежде чем получить всеобщее распространение, возникают и апробируются именно в языке СМИ.

Будучи в центре общественной, политической и языковой жизни, СМИ взаимодействуют со всеми социальными институтами, со всеми родами и видами литературы, испытывая их влияние и, в свою очередь, оказывая воздействие на литературную речь во всем ее многообразии. Публицистика как важнейшая составная часть СМИ значительно расширила поле своего применения. Активное взаимодействие публицистики с такими сферами, как культура, Интернет и др., требует углубить и расширить понимание современной публицистической речи. Такой подход соответствует общему направлению развития современной лингвистики, стремительно расширяющей свой предмет изучения и дифференцирующей области исследования (когнитивная лингвистика, антропологическая лингвистика, прагмалингвистика и др.).

Подвергаясь непрерывным и многообразным воздействиям, публицистика изменяет свой языковой облик, речевой строй и жанры. Все это определяет необходимость постоянного анализа СМИ, учитывающего изменения как в обществе, так в самих СМИ.

Обладая высоким престижем и самыми современными средствами распространения, язык СМИ выполняет в «информационном обществе» роль своеобразной модели национального языка. Он во многом формирует литературные нормы, языковые вкусы и предпочтения, оказывает влияние на восприятие политики, идеологии, искусства и литературы.

Не будучи составной частью культуры, язык СМИ воздействует на нее самым фактом своего существования. С одной стороны, язык массовой коммуникации по-своему обогащает литературный язык, насыщая его оценочными оборотами, формируя отточенную, нередко афористическую речь. С другой стороны, нельзя не видеть негативной роли языка некоторых СМИ, изобилующего многообразными отступлениями от нормы, наводняющего речь жаргонизмами и иноязычными словами. В условиях

снижения общей информационно-языковой и речевой культуры язык СМИ требует к себе особого внимания.

Многоаспектность проблематики воздействия СМИ на общественное сознание в современных условиях требует нового подхода, а именно комплексного междисциплинарного исследования языка массовой коммуникации в аспекте продуцирования и восприятия текста.

На рубеже XX-XXI вв. поэтому язык СМИ исследуется в лингвистическом, психолингвистическом, социологическом, юридическом и культурологическом аспектах. Особое внимание уделяется семиотическому, когнитивному и стилистическому подходам к анализу языка массовой коммуникации.

Исследователи, обеспокоенные бурным **развитием электронных и аудиовизуальных средств массовой информации** и их активным вмешательством в информационный процесс, говорят то о небывалом расцвете прессы, связанном с процессами демократизации и свободы слова [Стернин 1998], то о ее серьезной трансформации в связи с необходимостью конкурировать с аудиовизуальными средствами, то о том, что «печатная пресса» вообще обречена на исчезновение [Волков 2000, с. 7–9].

В то же время в научных исследованиях почти единодушно отмечается факт изменения функций прессы.

Так, социологи в качестве одной из новых функций прессы называют «обостренную общественную потребность», которая обнаруживает себя в периоды значительных социальных потрясений и преобразований [Волков 2000, с. 8].

Философы отмечают, что изменение социально-политического устройства России прежде всего повлияло на характер информационного взаимодействия в обществе, в котором сформировалась новая, естественная для рационального функционирования общества структура информационного взаимодействия – «состояния публичной гласности» [Мансурова 2002, с. 14–15]), что, кстати, корректирует с определением современного публицистического дискурса как практически нового типа дискурса, возникшего в постперестроечный период, для которого характерна концептуальная, оценочная и языковая свобода [Стернин 1998, с. 17].

Психологи утверждают, что новейшая практическая психология, используя журналистские методы, расширяет свое воздействие до уровня массовой коммуникации: «Журналистам кажется, что они просто «продают новости». Людям кажется, что они просто «удовлетворяют свое любопытство». Но потом оказывается, что поток сообщений подспудно и непредвиденно изменил их мнения и поведение и породил совершенно

новые формы социальной практики, которых никак не ожидали и сами журналисты» [Пронин 2002, с. 7].

Филологи, в свою очередь, признавая важность и актуальность для современной прессы таких традиционно выделяемых функций, как информационная (информационно-содержательная) и воздействующая [Шмелев 1977; Кожин 1982; Рождественский 1997; Солганик 1997; Сметанина 2002 и др.], говорят о том, что функция убеждения в публицистике первична, а публицист прямо и открыто агитирует, убеждает, пропагандирует [Солганик 1997, с. 203], воздействуя на убеждения или поведение читателя, на его оценку тех или иных факторов [Шмелев 1977, с. 64] через эмоциональное воздействие на читателя, в явной форме выражая свое отношение к сообщаемому [Кожин 1982, с. 110].

В то же время отмечается, что современный человек живет в условиях **постоянного речевого воздействия** [Речевое воздействие..., 1990, с. 3; Шостром 1992; Азнабаева 1998, Колтунова 2003 и др.], которое может быть как **некооперативным** (направленным на срыв идеально прозрачного обмена информацией – «коммуникативный саботаж» [Николаева 2003, с. 268]) и манипулятивным, или суггестивным (т.е. скрыто воздействующим на сознание собеседника и игнорирующим его волю [Сковородников 1997; Киклевич 1998 и др.]), так и **кооперативно-актуализаторским** (высшая форма речевого взаимодействия, ведущая к эффективной коммуникации) [Седов 2003, с. 25].

Немаловажную роль в этом играют СМИ, выполняющие обе функции (манипулятивно-суггестивную и кооперативно-актуализаторскую), из которых первая – функция регуляции, контроля и манипулирования сознанием реципиента [Рогозина 2003, с. 39], являющаяся, по мнению некоторых лингвистов [Гудков 2000, с. 46], основной в сфере печатных и электронных СМИ, привлекает особое внимание исследователей в силу того, что ее использование в СМИ создает особый аудиовизуальный мир, воздействию которого вольно или невольно подвергается каждый из нас, что заставляет лингвистов серьезно ставить вопрос об ответственности средств массовой информации перед обществом [Володина 2003; Какорина 1996; 2003; Майданова 1997; Сковородников 1997; Шейгал 1999; Горбаневский 2001; 2002; Корженевска-Берчинска 2004; Ширяев 2002; Желтухина 2003; Басовская 2004 и др.].

Некооперативное общение становится объектом изучения двух новых дисциплин – **лингвистической конфликтологии** [Муравьева 2002; Третьякова 2004; Саржина 2004 и др.] и **юридической лингвистики**, одним из аспектов изучения которых является не только инвективное функционирование языка, **проблемы языкового насилия и речевой**

агрессии в сфере массовой информации, но и способы их регулирования в лингвоюридической сфере (см., например, сборники статей: Юрислингвистика – 1,2,3,5, 1999; 2000; 2002; 2004; Цена слова 2001, 2002; Право і лінгвістика 2003 и др.).

В то же время **функция кооперативно-анализаторская**, ориентированная в СМИ на установление контакта с адресатом (читателем и слушателем) и являющаяся залогом эффективной коммуникации в любой сфере, изучена еще недостаточно. Исследователи, описывающие экспрессивное речевое поведение личности в условиях массовой коммуникации, традиционно в трихотомии «автор – текст – адресат» рассматривают взаимоотношения «автор – текст» или «текст – адресат» [Шульга 1998; Дегтева 1999; Чистякова 1998; Стексова 2003 и др.], в то время как ключевая дихотомия «автор – адресат» остается без внимания (в этом смысле интересны, например, исследования Л. О. Бутаковой, изучающей коммуникативные отношения говорящего – адресата в художественном тексте [Бутакова 2004, с. 29–38]). Определенный свет на реализацию кооперативно-анализаторской функции в сфере массовой информации проливают исследования, посвященные изучению когнитивных и лингвокогнитивных структур текстов СМИ, ориентированных на фактор адресата (см., например: Винокур 1993; Иссерс 1999; Голев 2003; Чернышова 2002; 2003; 2003а).

Как отмечает Т. В. Чернышова [2007, с. 11], существенные изменения, особенно в сфере газетной коммуникации, претерпевает и **функция информационная**: «Независимая, а точнее сказать, зависимая от читателя современная пресса, быстро реагирует на нужды потребителей информации» [Какорина 2003, с. 245]. Справедливо определяемая исследователями как одна из важнейших исторически изначальных функций газеты, которую в годы советской власти оттесняет функция агитационно-пропагандистская (шире воздействующая, или экспрессивная) [Кожина 1993, с. 183], она характеризуется то как один из основных компонентов общения в массовой коммуникации наряду с содержанием массовой коммуникации и аудиторией, при этом весь процесс общения в сфере массовой коммуникации рассматривается то как организованный в целях наиболее полной передачи информации [Трескова 1989], то как критерий разграничения жанров публицистического стиля – информационных и аналитических [Кузнецов 1991, с. 80], то как «медиа-репрезентация реальности», обладающая необходимым новостийным потенциалом [Рогозина 2003, с. 30] и т.д.

Изменения в информативной функции современных газетных СМИ, на наш взгляд, обусловлены тем, что на фоне «непечатных» СМИ,

которым принадлежит приоритет первыми (со скоростью звука и света) информировать общество о событиях, происходящих как в России, так и за ее пределами, прессе отводится особая роль – так или иначе, с учетом разнообразных критериев и установок, интерпретировать произошедшее событие, переводя факт реальный посредством речевых структур в факт вербальный (виртуальный) [Сорокин 2000], факт-комментарий [Сметанина 2002, с. 50] и давая ему определенную оценку. В практике СМИ это приводит к тому, что одно и то же общественное (социальнополитическое) событие является стимулом к созданию ряда текстов [Романова 2001, с. 75]. Структура вербального факта – это «виртуальная реальность», цель которой в отличие от структуры факта-события «не показать, а оценить себя» [Сорокин 2000, с. 94]. При этом, интерпретируя факт-событие (т.е. факт реальный), пишущий не может не принимать во внимание фигуру адресата, который, по замечанию многих исследователей, определяет цель любого коммуникативного акта (см. об этом: Винокур 1993; Лотман 2001; Крысин 2000; Кобозева 2003; Александрова 2003; Чернышова 2002; 2003; 2004 и др.), поскольку «даже логически безупречный аргумент обречен на неудачу, если он исходит из чуждых адресату принципов и идеалов» [Кобозева 2003, с. 104.]. Мы разделяем мнение исследователей, считающих, что успех воздействия через убеждение в СМИ связан с моделированием смыслового поля реципиента (аудитории) [Леонтьев 2003, с. 70; Петренко 2002].

Другая особенность публицистики, разделяемая в той или иной мере как российскими, так и зарубежными исследователями, – это признание факта **активного влияния средств массовой информации на формирование и развитие массового сознания общества** [Зильбердт 1986; Montgomery 1986; Федякин 1988; Fairclough 1989; Simpson 1993; Салмина 1998; Добросклонская 2001; Желтухина 2003 и др.], обуславливающее нормальное его функционирование [Пруха 1974, с. 286] и осуществляемое через регулирование общественного мнения [Трескова 1989; Володина 2001, с. 12], формирование общественных взглядов и настроений [Аннушкин 2001, с. 5], создание сложной и многомерной картины мира, обеспечивающей социализацию реципиентов [Рогозина 2003, с. 36] и при необходимости позволяющей охарактеризовать психологическое состояние общества на данный момент, его социокультурные настроения [Вепрева 2002, с. 6], а также диагностировать состояние духовного здоровья этносоциума и прогнозировать его эволюцию» [Васильев 1998, с. 9].

Данное положение во многом объясняет как особенности воздействия в сфере массовой информации, так и **факт существования суггестивных, манипулятивных и прочих функций языка СМИ**, о которых

говорилось ранее. Однако если учесть тот факт, что любое высказывание (текст), особенно в изучаемой сфере, не существует в вакууме, а производится «говорящим и слушающим в конкретных ситуациях, в рамках широкого социокультурного контекста» [Дейк ван 1988, с. 159], то следует признать, что тексты СМИ, как и язык СМИ в целом, представляющий сегодня обобщенный совокупный образ русского национального языка, предстают как национальный поток сознания современного человека [Караулов 2001, с. 15–16], как ментально-языковое пространство, в котором пересекаются, взаимодействуют фрагменты национальной картины мира, отраженные языковым сознанием личностей как автора, так и адресата, что делает взаимодействие коммуникантов в сфере массовой коммуникации не столько манипулятивным (суггестивным), сколько конвенциональным и диалогичным [Грайс 1985; Азнабаева 1988; Винокур 1993; Муравьева 2002, с. 66–67; Кобозева 2003; Кормилицына 2003 и др.], обусловленным коммуникативной функцией языка как «физического носителя социальных связей, направленных на установление отношений» [Розеншток-Хюсси 1994, с. 122], ритуальным [Романова 2001; Мониц 2001; Паршив 2001], а подчас и фатическим, ориентированным на установление контакта прежде всего со «своим» адресатом [Чепкина 2000; Чернышова 2004].

Изучение языка массовой коммуникации – актуальная задача для филологов, которые призваны рассматривать СМИ в широком контексте, позволяющем понять и объяснить влияние социально-психологических, политических и культурных факторов на функционирование языка в обществе. Решение этой задачи возможно только в тесном сотрудничестве с представителями других областей знания, т.е. на междисциплинарном уровне.

Литература

Азнабаева 1998: Азнабаева Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении. Уфа, 1998.

Александрова 2003: Александрова О.В. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Тезисы докладов междунар. науч. конференции. Москва, 2003.

Аннушкин 2001: Аннушкин В.И. Стиль речи СМИ – стиль жизни общества // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Тезисы докладов междунар. науч. конференции. Москва, 2001.

Басовская 2004: Басовская Е.Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации // Критика и семиотика. 2004, № 7.

Бутакова 2004: Бутакова Л.О. Прецедентные феномены в интерьере коммуникативной системы текста // Человек – коммуникация – текст: Сб. статей / Под ред. А.А. Чувакина. Вып. 6. Барнаул, 2004.

Васильев 1998: Васильев А.Д. Тексты российского телевидения: к вопросу о преемственности мифологизации // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Науч.-метод. бюллетень. Вып. 6. Красноярск-Ачинск, 1998.

Вепрева 2002: Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. Екатеринбург, 2002.

Винокур 1993: Винокур Т.Г. Говорящий – слушающий: варианты речевого поведения. Москва, 1993.

Волков 2000: Волков А., Пугачева М., Ярмолюк С. Предисловие // Пресса в обществе (1959–2000). Оценки журналистов и социологов. Москва, 2000.

Володина 2003: Володина М.Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Москва, 2003.

Голев 2003: Голев Н.Д., Чернышова, Т.В. Публицистический антропотекст как отражение социальной позиции адресата // Вестник Томского государственного университета. Серия «Философия. Культурология. Филология». 2003. № 277.

Горбаневский 2002: Горбаневский М.В. Будь осторожен, выбирая слово! // Цена слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации. Изд. 2. Москва, 2002.

Грайс 1985: Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. Вып. XVI. Москва, 1985.

Гудков 2000: Гудков Д.Б. Функционирование прецедентных феноменов в публицистическом дискурсе российских СМИ // Политический дискурс в России – 4: Материалы рабочего совещания 22 апреля 2000 г. Москва, 2000.

Дегтева 1999: Дегтева Е.В., Ягубова М.А. Оценочное слово в языке газеты // Вопросы славистики. Вып. 28 Саратов, 1999.

Дейк ван 1988: Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка. Вып. XXIII. Москва, 1988.

Добросклонская 2001: Добросклонская Т.Г. Социозначимые свойства медиа-речи // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Тезисы докладов междунар. науч. конференции. Москва, 2001.

Желтухина 2003: Воздействие, восприятие, понимание и интерпретация масс-медиального дискурса // *Языковое сознание: устоявшееся и спорное*. XIV междунар. симпозиум по психолингвистике в теории коммуникации. Москва, 2003.

Зильбердт 1986: Зильбердт Б.А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты: Монография. Саратов, 1986.

Иссерс 1999: Речевое воздействие в аспекте когнитивных категорий // *Вестник Омского университета*. Вып. 1. 1999.

Какорина 1996: Какорина Е.В. Стилистический облик оппозиционной прессы // *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*. Москва, 1996.

Какорина 2003: Какорина Е.В. Сфера массовой коммуникации: отражение социальной ориентированности языка в текстах СМИ // *Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация* / Под ред. Л.П. Крысина. Москва, 2003.

Караулов 2001: Караулов Ю.Н. Язык СМИ как модель общенационального языка // *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. Тезисы докладов междунар. науч. конференции. Москва, 2001.

Киклевич 1998: Киклевич А.К., Потехина Е.А. О суггестивной функции текста // *Фатическое поле языка (памяти профессора Л.М. Мурзина)*. Межвуз. сб. науч. трудов. Пермь, 1998.

Кобозева 2003: Кобозева И.М. Лингвопрагматический аспект языка СМИ // *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. Тезисы докладов междунар. науч. конференции. Москва, 2003.

Кожин 1982: Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. Москва, 1982.

Кожина 1993: Стилистика русского языка. Москва, 1993.

Колтунова 2003: Колтунова М.В. Конвенции как прагматический фактор речевого общения // *Языковое сознание: устоявшееся и спорное*. XIV междунар. симпозиум по психолингвистике в теории коммуникации. Москва, 2003.

Корженевска-Берчинска 2004: Синдром военизации в современном публицистическом дискурсе. Российское социополитическое пространство на фоне польской действительности // *Этика и социология текста: Сб. статей науч.-методич. семинара «TEXTUS»*. Вып. 10. Санкт-Петербург – Ставрополь, 2004.

Кормилицына 2003: Кормилицына М.А. Экспрессивные синтаксические конструкции в современной прессе // *Проблемы речевой коммуникации*. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. М.А. Кормилицыной. Саратов, 2003.

Крысин 2000: Крысин Л.П. Социолингвистический аспект изучения речевых неправильностей // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000.

Кузнецов 1991: Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного русского языка. Москва, 1991.

Леонтьев 2003: Леонтьев А.А. Психолингвистические особенности языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Тезисы докладов междунар. науч. конференции. Москва, 2003.

Лотман 2001: Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург, 2001.

Майданова 1997: Майданова Л.М. Агрессивные положительные портреты // Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации. Екатеринбург, 1997.

Мансурова 2002: Мансурова В.Д. Журналистская картина мира как фактор социальной детерминации. Монография. Барнаул, 2002.

Монич 2001: Монич Ю.В. На стыке ритуала и языка: комплексная мотивация в семантической эволюции // Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Юрия Сергеевича Степанова / Отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. Москва, 2001.

Муравьева 2002: Муравьева Н.В. Язык конфликта. Москва, 2002.

Николаева 2003: Николаева Т.М. О принципе «некооперации» и/или о категориях социолингвистического воздействия // Логический анализ языка. Избранное. 1988–1995. Москва, 2003.

Петренко 2002: Петренко В.Ф. Психосемантика ментальности: коммуникативный аспект // Проблемы медиапсихологии. Материалы секции «Медиапсихология» междунар. науч. конф. «Журналистика в 2000 г. Реалии и прогнозы развития». Москва, МГУ, 2001. Москва, 2002.

Право і лінгвістика 2003: Матеріалі Міжнародної науково-практичної конференції. Сімферополь – Ялта, 18–21 вересня 2003 р. У двох частинах. Ч. 2. Сімферополь, 2003.

Пронин 2002: Пронин Е.И. Психологические проблемы современной журналистики // Проблемы медиапсихологии. Материалы секции «Медиапсихология» междунар. науч. конф. «Журналистика в 2000 г. Реалии и прогнозы развития». Москва, МГУ, 2001. Москва, 2002.

Пруха 1974: Пруха Я. Теория речевой деятельности и исследование массовой коммуникации // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева

Речевое воздействие..., 1990: Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. Москва, 1990.

Рогозина 2003: Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. Монография. Москва – Барнаул, 2003.

Рождественский 1997: Рождественский Ю.В. Теория риторики. Москва, 1997.

Розеншток-Хюсси 1994: Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. Москва, 1994.

Романова 2001: Романова Е.Г. Ритуальный характер политической дискуссии // Политический дискурс в России – 5. Москва, 2001.

Салмина 1998: Салмина Л.М. Стратегия и тактика в процессе массовой коммуникации // Человек – коммуникация – текст: Сб. статей / Под ред. А.А. Чувакина. Вып. 2. Ч. 2. Барнаул, 1998.

Саржина 2004: Саржина О.В. Различие языковых кодов коммуникаторов как конфликтообразующий фактор (на примере инвективных имен лица)

Седов 2003: Седов К.Ф. О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. М.А. Кормилицыной. Саратов, 2003.

Сковородников 1997: Сковородников А.П. Языковое насилие в современной российской прессе // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Научно-методич. бюллетень. Красноярск – Ачинск, 1997.

Сметанина 2002: Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). Санкт-Петербург, 2002.

Солганик 1997: Солганик Г.Я. Стилистика текста. Москва, 1997.

Сорокин 2000: Сорокин Ю.А. Статус факта (события) и оценки // Политический дискурс в России – 4. Материалы рабочего совещания-семинара. Москва, 2000.

Стексова 2003: Стексова Т.И. Тенденция к «разорванности» синтаксиса на страницах современной прессы // Сибирский филологический журнал. 2003 № 2.

Стернин 1998: Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: Очерк изменений в русском языке конца XX века. Воронеж – Пермь, 1998.

Трескова 1989: Трескова С.И. Социолингвистические проблемы массовой коммуникации. Москва 1989.

Третьякова 2004: Речевой конфликт и аспекты его изучения // Юрислингвистика – 5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права. Межвуз. сб. науч. трудов. Барнаул, 2004.

Федякин 1988: Федякин И.А. Общественное сознание и массовая коммуникация в буржуазном обществе. Москва 1988.

Цена слова, 2001, 2002: Цена слова / Под ред. М.В. Горбаневского. Москва, 2001, 2002.

Чернышова 2002: Чернышова Т.В. Фактор адресата как определяющий в сфере массовой коммуникации (на материале событий 11 сентября 2001 г.) // Вопросы филологии, методики преподавания иностранных языков и страноведения. Вып. IV. Нижний Новгород, 2002.

Чернышова 2003: Чернышова Т.В. Особенности коммуникативного воздействия автора и адресата через текст в сфере газетной публицистики // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. Москва, 2003, № 4.

Чернышова 2003а: Чернышова Т.В. Современный публицистический дискурс (коммуникативно-стилистический аспект): Учебное пособие. Барнаул, 2003.

Чернышова 2004: Чернышова Т.В. Фатическая речь как социальный символ коммуникации (на материале текстов печатных СМИ) // Известия Алтайского гос. университета. Серия история, филология, философия и педагогика. Барнаул, 2004, № 4.

Чернышова 2007: Чернышова Т.В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России. Москва, 2007.

Чистякова 1998: Чистякова О.Н. Специфика отношений «автор – адресат» в СМИ // Человек – коммуникация – текст: Сб. статей / Под ред. А.А. Чувакина. Вып. 2. Ч. 2. Барнаул, 1998.

Шейгал 1999: Шейгал Е.И.: Вербальная агрессия в политическом дискурсе // Вопросы стилистики. Вып. 28. Саратов, 1999.

Ширяев 2002: Ширяев Е.Н. Типы норм и вопрос о культурно-речевых оценках // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2002.

Шмелев 1977: Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях (к постановке проблемы). Москва, 1977.

Шостром 1992: Шостром Э. Анти-Карнеги: Человек-манипулятор. Москва, 1992.

Шульга 1998: Шульга М.В. Количественно-оценочные слова в публицистическом тексте // Hwa Kang Journal of Foreign Language & Literature. Vol. 5. May 1998.

Юрислингвистика – 1, 1999: Проблемы и перспективы. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.Д. Голева. Барнаул, 1999.

Юрислингвистика – 2, 2000: Русский язык в его естественном и юридическом бытии. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.Д. Голева. Барнаул, 2000.

Юрислингвистика – 3, 2002: Проблемы юрислингвистической экспертизы. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.Д. Голева. Барнаул, 2002.

Юрислингвистика – 5, 2004: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права. Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.Д. Голева. Барнаул, 2004.

Fairclough 1989: Fairclough N. Language and Power. London, 1989.

Simpson 1993: Simpson P. Language, Ideology and Point of View. London, 1993.

Montgomery 1986: Montgomery M. An Introduction to Language and Society. London, 1986.

Лиржи Газда

ИЗУЧАВАЊЕ ЈЕЗИКА СМИ –
ЈЕДАН ОД ЗНАЧАЈНИХ ПРАВАЦА У САВРЕМЕНОЈ РУСИСТИЦИ

Кључне речи: СМИ, језик публицистике, политички дискурс, руски језик, интердисциплинарно истраживање, прагмалингвистика.

Резиме

У раду се истиче да изучавање језика средстава масовне информације (СМИ) у садашње време постаје један од најважнијих праваца у савременој лингвистици. Многострана проблематика деловања СМИ на друштвену свест у савременим условима захтева нов приступ, тј. комплексно интердисциплинарно истраживање језика масовне комуникације са аспекта продуковања и перцепције текста. Потом се даје сажети преглед најважнијих праваца у истраживању језика савремених руских СМИ, у којима се он изучава са лингвистичког, психолингвистичког, социолошког, правног и културолошког аспекта.

Пријато 22 фебрула 2010 г.

Ирина Дулебова
Университет им. Коменского
Братислава, Словакия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 116–122
УДК: [811.161.1:371.3(437.6)]:004.738.5

ИНТЕРНЕТ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СЛОВАЦКИХ ВУЗАХ

Аннотация: в статье мы рассматриваем Интернет как источник учебных материалов для студентов, обучающихся русскому языку. При этом мы подробно останавливаемся на возможностях использования уже проверенных в нашей педагогической практике интернет-версий учебников, он-лайн словарей, интерактивных тестов и диктантов, аудио и видео материалов, образовательных языковых порталов, он-лайн версий наиболее популярных в России газет и журналов. В заключении мы подчёркиваем, что интернет сегодня, в случае грамотного руководства со стороны педагога, является неисчерпаемым источником информации и учебных материалов для студентов, обучающихся русскому языку в вузах Словакии.

Ключевые слова: обучение русскому языку, Интернет, интернет-версии учебников, он-лайн словарь, информационно-справочный портал.

Говоря о необходимости и полезности обучения русскому языку нельзя не вспомнить тот факт, что Согласно Ethnologue, справочнику по языкам мира, разрабатываемому и выпускаемому организацией SIL International (<http://whoyouglе.ru/texts/most-popular-languages/>) русский относится к числу самых популярных языков мира (по числу носителей языка как родного находится на восьмом месте, а по критерию „самые популярные языки интернет-общения» на девятом) и „является родным языком приблизительно 164 миллионов людей. Это 130 миллионов граждан РФ, 26,4 миллионов жителей стран бывшего СССР и примерно 7,5 миллионов русских, постоянно проживающих в странах дальнего зарубежья. В качестве второго языка русский знают ещё 114 миллионов людей. Нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что русский язык является одним из 6 официальных языков ООН (наряду с английским, французским, испанским, китайским и арабским). Русским языком сегодня владеет 6 % жителей ЕС, что составляет почти 30 миллионов людей» (Дулебова, 2008, стр. 33). После расширения ЕС в результате присоединения государств Восточной и Центральной Европы и стран Прибалтики русский язык стал родным языком для сотен тысяч новых граждан ЕС, а по показателю «иностранный язык в ЕС» обогнал например испанский, итальянский и турецкий и занял четвёртое место уступив лишь английскому, немецкому и французскому.

Русский язык как иностранный сегодня изучается на всех образовательных уровнях в более чем 90 странах и имеет, без сомнения, огромную перспективу и в будущем. В последние годы мы можем с удовлетворением констатировать повышение интереса к русскому языку в средних школах и вузах Словакии, что является для нас, русистов Словакии, весьма благоприятным поворотом после первоначального падения интереса к русскому языку в 90-е годы. «Основным фактором поворота был, по всей видимости, экономический и политический подъём России. Интересно, что среди внутренних факторов сегодня опять больше чувствуется влияние традиционного русофильства.....подавляющее большинство поступающих приходит из русофильской среды» (Матейко, 2009, стр. 64). И с этим нельзя не согласиться.

В 2008/2009 году русский язык в Словакии изучался в 544 общеобразовательных и средних школах, общее количество учеников, изучающих русский как иностранный, было 36 246. Русистике как специализации в университетах в 2008/2009 обучалось 450 студентов в рамках различных программ: транслатологии – русский язык и культура, славянские языки – русские и восточноевропейские исследования, преподавание русского языка и литературы. Изучение русского языка не как специальности, но как одного из иностранных языков возможно на кафедрах иностранных языков многих вузов, однако статистику, касающуюся количества обучающихся, нам найти не удалось.

Остро сегодня стоит вопрос вузовских учебников, соответствующих современным требованиям. Учебная литература для вузов в основном либо разрабатывается непосредственно на отдельных кафедрах, либо заказывается из России, и во втором случае часто случается, что имеется в единственном экземпляре у педагога или в библиотеке. Кроме того нельзя забывать, что современный педагог не может базировать обучение лишь на одном или нескольких пособиях, которые сегодня быстро устаревают, он должен постоянно актуализировать материал, и здесь невозможно переоценить роль Интернета, помня постоянно о том, что «эффективность учебного процесса зависит от гибкости самих преподавателей, что проявляется в умении внедрять новшества в педагогический процесс» (Петрикова, 2007, стр.76).

Каковы основные направления использования интернета в обучении русскому языку в Словакии сегодня?

Выбрать дидактическую литературу, соответствующую современным тенденциям обучения языку, благодаря интернету возможно на страницах известных авторитетных в области русского языка издательств www.zlat.spb.ru, www.rus-lang.ru, www.cie.ru, www.flinta.ru. При подготовке

к семинару педагогу могут стать полезными страницы, представляющие интересные дидактические идеи <http://rus.1september.ru/index.php?year=2002&num=43> и <http://www.ruscenter.ru/969.html>.

Наиболее надёжными и полезными для наших учащихся стали широко известные сайты <http://www.gramota.ru/> и <http://www.gramma.ru/>, которые возможно продуктивно использовать и для начинающих и для продвинутых в изучении языка студентов. При подготовке к занятиям с использованием программы Power Point можно использовать опорный орфографический компакт по русскому языку, размещённый на странице <http://www.yamal.org/ook/index.htm#cont>. Отличный справочник по орфографии и пунктуации, произношению и литературному редактированию, одним из авторов которого является корифей русского языкознания Д.Э. Розенталь, находится на странице <http://www.evartist.narod.ru/text1/20.htm>.

Студентов, обучающихся языку, сегодня необходимо сориентировать и во множестве он-лайн словарей, поскольку они постоянно пользуются именно ими, несмотря на постоянные предостережения с нашей стороны, и если уж процесс всё равно невозможно остановить, то его необходимо хотя бы организовать. Им можно рекомендовать, например, словари, расположенные на сайте <http://www.dic.academic.ru/>, где имеются не только переводные словари, но и толковые, энциклопедические, специальные. И на уже упоминаемой ранее странице <http://www.gramma.ru/> размещены словари относительно надёжные и отлично распределённые по различным категориям. Смело можно посоветовать студентам и „крупнейший энциклопедический ресурс интернета» <http://www.rubricon.com/>, на страницах которого сосредоточено множество он-лайн энциклопедий различных отраслей знания. Имеются в Интернете и известные словари Ушакова и Даля соответственно на сайтах <http://www.vidahl.agava.ru/> а <http://www.ushdic.narod.ru/>, надёжность которых проверена годами. Что же касается переводного он-лайн словаря словацко-русского и русско-словацкого, то мы не только рекомендуем студентам, но и объясняем им, как правильно пользоваться словарём <http://www.slovník.org/>. Его большим преимуществом является и наличие на сайте клавиатуры в кириллице, что позволяет пользоваться ею на каждом компьютере, и краткая русская грамматика, и краткий фразеологический словарь, параллельные тексты и словарик наиболее распространённых примеров русско-словацкой межъязыковой омофонии под названием словарь „ложных друзей переводчика». Параллельные тексты русско-словацкие весьма полезны студентам для самоконтроля в домашних условиях, кроме вышеупомянутой страницы их можно также найти и на сайте www.ruskodnes.sk который содержит и информацию о деятельности и новостях АРС (ассоциации русистов

Словакии), а также и весьма полезные сведения по истории, культуре и географии России, включая и интерактивные тесты. Но это уже разумеется для студентов продвинутого уровня изучения языка, для них же, особенно для встретившихся с русским страноведением, исходя из собственного опыта (по преподаванию предмета *Реалии русскоязычных стран*) нам бы хотелось порекомендовать отличный (структурированный не только по темам, но и по лекциям и семинарским занятиям) веб-учебник автора Михаэлы Пешковой *Reálie Ruska* <http://www.ruskerealie.zcu.cz/>, который «предоставляет информацию о современной России, позволяет сориентироваться в русской истории и культуре...включает список литературы по предмету и ссылки на веб-сайты по представленным темам» (Пешкова, 2006, стр.1).

В связи с обучением страноведению России в инославянской аудитории нам особо хотелось бы подчеркнуть, что нашей целью является не только повышение коммуникативной компетенции студентов, но и развитие общности славянского самосознания, учитывая «общее историческое и культурное русско-инославянское наследие, которое имеет свои характерные черты у каждого из славянских народов, но, несомненно, оно значительно в каждом случае и требует должного внимания при культуuroобразующем обучении русскому языку в инославянской среде» (Станкович, 2009, стр.10). Особым интересом в процессе обучения страноведению России в последние два года на наших занятиях пользовался проект *Имя России*, подробно освещаемый на одноимённом сайте <http://www.nameofrussia.ru/>. Каждый из студентов „выбрал» для своего реферата одну выдающуюся личность из числа „победителей проекта» и в 15–20 минутном докладе (сопровождаяемом презентацией в Power Point) попытался не только осветить её эпоху и деяния, но и по заданию преподавателя должен был выразить своё отношение к ней, попытаться найти похожую личность в словацкой истории или культуре, а также предложить „свою» выдающуюся личность в приложении к России и Словакии. Также студентов заинтересовал и проект *Семь чудес России* (<http://www.ruschudo.ru/>) результатам которого (опубликованным например на сайте <http://www.lenta.ru/news/2008/06/12/seven/>) мы посвятили один семинар. Домашнее задание *Семь чудес Словакии* было предметом увлекательной дискуссии на следующем семинаре.

Учитывая постоянные изменения в политической жизни России и её административном устройстве, мы вместе со студентами следим за страницами <http://www.kremlin.ru/>, <http://www.government.ru/content/>, <http://www.russia-today.ru/default.htm>, www.kreml.org, а также разумеется и за наиболее популярными российскими периодическими изданиями, имеющими свои

интернет-версии www.aif.ru, www.pravda.ru а www.ng.ru. Конечно, введя в процесс обучения тексты СМИ в качестве обязательных, мы не должны ни на минуту забывать, что эти тексты не адаптированы возможностям наших студентов, и, несмотря на нашу славянскую общность, такие тексты часто характеризуются для нас «повышенной этнокультурной информативностью...которая русскому кажется вполне естественной...при этом скрытость и косвенность оценки достигает соответствующих параметров именно в иностранной среде....опыт работы с такими текстами позволяет высказать убеждение, что адекватное восприятие такого текста нуждается в комментариях» (Сипко, 2002, стр.10–11). Понять многие лингвокультурологические особенности и часто присутствующий прецедентный фон текста без дополнительных объяснений преподавателя для словацких студентов очень трудно.

Тенденция русского языка к образованию сокращений и аббревиатур часто и для нас, педагогов и для студентов, становится проблемой, и отличным помощником в данном случае является постоянно обновляющаяся страница <http://www.sokr.ru/>, самый полный словарь сокращений, акронимов, аббревиатур и сложносоставных слов русского языка, содержащий более 100000 единиц.

Интернет позволяет студентам укреплять уже полученные знания и заниматься самоконтролем и самостоятельным тестированием при помощи интерактивных диктантов и тестов, которые возможно повторять до отличного результата. Лучшие из тестов, по нашему мнению, находятся на страницах www.grammar.ru и www.gramota.ru, но также можем смело рекомендовать и страницу <http://language.edu.ru/> с он-лайн диктантами по основным правилам правописания (звуковыми и интерактивными). Отличные образцы тестов для самопроверки находятся и на сайте Московского института русского языка имени Пушкина <http://www.pushkin.edu.ru/index.php?m=030304>

Весьма полезными для развития языковых навыков восприятия устной речи студентами является возможность просмотра русскоязычного телевидения, мы рекомендуем нашим студентам с этой целью следующие страницы радио и ТВ <http://www.radiorus.ru/>, <http://www.rtr-planeta.com/>, <http://www.tvkultura.ru/>, www.wvitv.com. Отличной страницей в интернете в помощь желающим поупражняться в правильном русском произношении является <http://free-translator.imtranslator.net/speech.asp>. Размер доклада не позволяет нам, к сожалению, указать и ближе охарактеризовать интернет-страницы, которые мы рекомендуем нашим студентам-русистам по отдельным предметам, некоторые из них размещены в открытом доступе

на сайте кафедры русского языка и литературы философского факультета университета Коменского в Братиславе <http://www.fphil.uniba.sk/>.

Как видно из вышеописанного, подготовка к занятиям по русскому языку является делом творческим и со стороны педагога, и со стороны студентов. Нам, преподавателям русского в Словакии, это необходимо в первую очередь потому, что мы просто обязаны сегодня, на волне возродившегося в Словакии интереса к языку и культуре России поддерживать и развивать внутреннюю мотивацию студентов, выбравших русский язык для изучения в вузе, попытаться обогатить и актуализировать содержание предмета и сделать его для студента интересным и увлекательным, применяя при этом все имеющиеся сегодня в нашем распоряжении достижения передовых технологий.

Литература

Дулєбова, И.: *Kritériá ERR a ich aplikácia vo výučbe predmetu reálii rusky hovoriacich krajín na EU v Bratislave*. In: Odborný jazyk na vysokých školách IV : sborník prací z mezinárodní konference. – Praha : Katedra jazyků Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze, 2008

Матейко, Л.: *Традиции и перспективы русистики в университете им. Коменского в Братиславе*. In: Русский язык как инославянский. – Белград: Славистическое общество Сербии, 2009

Петрикова, А.: *Методика работы с видеофильмом на уроках русского языка как иностранного*. In: Zborník príspevkov z medzinárodného seminára rusistov. – Prešov, 2007

Пешкова, М.: *Страноведение России (Reálie Ruska)*. In: <http://www.ruskerealie.zcu.cz/> 2006

Сипко, Й.: *Тексты с повышенной этнокультурной коннотацией*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.-Prešov, 2002

Станкович, Б.: *О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского*. In: Русский язык как инославянский. – Белград: Славистическое общество Сербии, 2009

Ирина Дулебова

ИНТЕРНЕТ КАО ОБРАЗОВНИ РЕСУРС
У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА СЛОВАЧКИМ УНИВЕРЗИТЕТИМА

Кључне речи: настава руског језика, Интернет, интернетске верзије уџбеника, он-лајн речници, информативно-приручни портал.

Резиме

У раду се анализира стање високошколске наставе руског језика у Словачкој и при том се констатује брзо застаревање уџбеника који се у њој користе. Зато се посебна пажња посвећује Интернету као извору наставних материјала. Подробно се разматрају могућности коришћења материјала које је аутор проверио у сопственој наставној пракси: интернетске верзије уџбеника, он-лајн речници, интерактивни тестови и диктати, аудио и видео материјали, образовни језички портали, он-лајн верзије најпопуларнијих новина и часописа у Русији. У закључку се истиче да је Интернет данас у рукама искусног и упућеног наставника неисцрпан извор информација и наставних материјала за студенте који изучавају руски језик на високим школама и универзитетима Словачке.

Пријато 24 јанвара 2010 г.

Сильвия Медленова
Университет им. Коменского
Братислава, Словакия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), р. 123–127
УДК: 811.161.1:378.014.3(437.6)

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. КОМЕНСКОГО В БРАТИСЛАВЕ

Аннотация: В статье содержится попытка проследить, каким образом на учебных планах Кафедры русского языка и литературы философского факультета Университета им. Коменского в Братиславе (Словакия), а в результате и на подходе к обучению русистов-переводчиков, отразилось внедрение одного из болонских принципов, в частности, разделения обучения в вузе на два цикла (3 года бакалавриат и 2 года магистратура).

Ключевые слова: Болонский процесс, двухуровневая структура высшего образования, бакалавриат, магистратура, учебные планы, изучение теоретических дисциплин, практическая подготовка.

Процесс гармонизации высшего образования стран Европы, получивший название Болонского процесса и направленный на создание единого европейского пространства высшего образования, в котором студенты и преподаватели смогут свободно передвигаться, а их квалификации будут беспрепятственно признаваться, настолько известен, что более подробно освещать его в данном докладе, наверное, не стоит. Напомним лишь, что декларируемые цели должны быть достигнуты, главным образом, за счет введения легко понимаемых и сопоставимых ученых степеней, принятия системы двухуровневого высшего образования (двухступенчатого и послеступенчатого), внедрения единой оценки знаний на основе накопительных кредитов (т.е. единиц измерения трудоемкости изучения дисциплин), содействия мобильности студентов и преподавателей, развития структур обеспечения качества образования. На философском факультете Университета им. Коменского в Братиславе принципы Болонского процесса стали постепенно внедряться уже через несколько месяцев после их принятия. Так, с 2000/2001 учебного года обучение на факультете ведется по кредитной системе. В настоящем докладе мы хотели бы поделиться опытом, каким образом на учебных планах Кафедры русского языка и литературы, а в результате и на подходе к образовательному процессу, отразилось внедрение лишь одного из болонских принципов, в частности, разделения обучения в вузе на два цикла (3 года бакалавриат и 2 года магистратура). Считаем такую попытку обобщения и оценки нашего опыта

очень актуальной, так как в этом учебном году заканчивают учебу первые магистры, проучившиеся на нашей кафедре по данным планам. Переходя к анализу, следует еще оговориться, что это будет не столько результат научных исследований, сколько подведение итогов практических наблюдений педагога-русиста с более чем тридцатилетним преподавательским стажем.

Рассматривать будем учебные планы не всех специальностей, подготовку по которым курирует Кафедра русского языка и литературы философского факультета, а только планы переводческого отделения, по которым велось обучение переводчиков до 2004/2005 учебного года, т.е. до принятия системы двухуровневого высшего образования, и сопоставим их с учебными планами, введенными в 2004/2005 учебном году.

Концепция первых трех лет обучения по старой системе была основана на том, что за эти три года студент должен был получить серьезную теоретическую подготовку, нужную для успешного освоения им более глубоких теоретических знаний и практических умений по специальности в течение последних двух лет учебы. Это соответствующим образом отражалось на учебном плане: сразу же в первом семестре предполагалось пройти введение в языкознание и введение в литературоведение, а в дальнейшем следовали по два семестра фонетики и фонологии, парадигматики и морфологии, синтаксиса, стилистики, древнерусской литературы, литературы XIX века и литературы XX века.

В отличие от прежней системы, новая концепция предусматривает, что бакалавр должен уже обладать достаточным уровнем практических умений, чтобы он мог, не продолжая учебы, трудоустроиться и эффективно работать. С этой целью в план были введены семинары по переводу коммерческих текстов и текстов средств массовой информации, оба продолжительностью в два семестра. Кроме того, было увеличено количество часов, отведенных на приобретение и совершенствование навыков последовательного перевода. В связи с этим, а также в связи с тем, что последний семестр бакалавриата предназначен для написания бакалаврской работы, пришлось сократить количество часов, отведенных на изучение теоретических дисциплин: вообще были исключены из учебного плана введение в языкознание и введение в литературоведение, а курсы по фонетике и фонологии, синтаксису, древнерусской литературе, литературе IX и XX веков читаются вместо двух семестров только один семестр. В условиях, когда на кафедру из средних школ поступают абитуриенты с не очень хорошим знанием русского языка и все ухудшающейся общелингвистической и литературоведческой подготовкой, это представляется серьезной дидактической проблемой. К изучению специальных лингвистических дисциплин приступают студенты, которые

почти ничего не знают ни о лингвистике как науке о языке, ни о разделах лингвистики. Для иллюстрации: начиная читать морфологию, преподаватель сталкивается с аудиторией, имеющей весьма туманное представление о названиях частей речи или даже падежей на русском языке и вообще не имеющей никакого представления о грамматических категориях, о морфемике и не говоря. Аналогичная ситуация наблюдается и на курсах по литературе: у студентов нет нужных знаний по теории литературы и истории литературы, с Пушкиным и Лермонтовым знакомятся студенты, не владеющие или недостаточно владеющие такими понятиями, как литературное направление, литературные жанры, приципы стихосложения, стопа, стихотворный размер, тропы и т.д. Если бы изучение каждого из теоретических предметов длилось два семестра, как раньше, с проблемой можно было бы как-нибудь справиться, но все курсы, за исключением морфологии, рассчитаны всего на один семестр... Программы всех теоретических дисциплин приходится максимально упрощать и даже такую упрощенную версию проходить «галопом по Европам».

Еще одна беда связана с тем, что последний семестр бакалавриата отведен на написание бакалаврской работы и большинство теоретических и практических дисциплин должно быть к тому времени пройдено, поэтому их изучение передвигается по возможности ближе к началу учебы. Например, лексикология читается уже во втором семестре. Весьма показательны в этом отношении специализированные семинары по переводу коммерческих текстов и текстов СМИ, которые реализуются в четвертом и пятом семестрах учебы. Такие семинары требуют соответствующей подготовки, приобретаемой в рамках основного курса перевода нехудожественных текстов, который должен проводиться уже в третьем семестре, когда студенты еще не только не имеют никакого понятия о функциональных стилях языка (стилистика у них по программе в пятом семестре), но даже еще не успели научиться на параллельно проводимых занятиях по морфологии образовывать причастия и деепричастия, а знакомство с синтаксисом только предстоит в следующем семестре. Единственный возможный выход из ситуации – объяснять студентам все с нуля, нередко даже на родном языке, и таким образом кропотливо приобщать их к знаниям.

Причины, которые привели к упоминаемым изменениям учебных планов, представлены здесь из-за краткости времени в несколько упрощенном и сжатом виде. Уменьшение количества учебных часов, отведенных на изучение теоретических дисциплин, было, например, вызвано также европейскими требованиями к максимальной еженедельной учебной нагрузке студента. Но какими бы ни были причины, нынешняя модель подготовки бакалавров, принятая не только в подготовке русистов, но и в подготовке студентов

других специальностей, и не только в нашем университете, но и в остальных высших учебных заведениях Словакии, видится не совсем идеальной. Более адекватной представляется модель, действующая, например, в России, где срок подготовки бакалавров составляет четыре года. Однако на принятие в Словацкой Республике такой модели мы вряд ли можем рассчитывать из-за нехватки средств для финансирования высших учебных заведений.

Наш доклад завершим на более оптимистичной ноте: практика показывает, что на магистерском уровне как бы все встает на свои места. Благодаря стараниям преподавателей бакалавриат заканчивают студенты с приличными теоретическими знаниями и практическими умениями, и в магистратуру поступают только самые способные из них. За счет большей академической мобильности для выпускников бакалавриата открылась возможность продолжать учебу в любом высшем учебном заведении, и к нам поступают также студенты, получившие диплом бакалавра в других вузах Словакии, и даже студенты из-за рубежа. Если сравнить прежние планы четвертого и пятого годов обучения с новыми магистерскими учебными планами, то мы видим, что новые планы предусматривают более основательную практическую подготовку: раньше была возможность выбирать между последовательным переводом и синхронным переводом, переводом художественных текстов и переводом нехудожественных текстов, в то время как сейчас посещение тех и других обязательно. Новые учебные планы не уступают старым и по количеству теоретических дисциплин, более того, они предлагают широкий спектр факультативных предметов. Это дает основание надеяться, что мы и впредь будем готовить высококвалифицированных лингвистов-переводчиков, не только практически владеющих русским языком, но и обладающих фундаментальными знаниями в области теории языка, русской истории, культуры и литературы, в области механизмов перевода как особого вида речевой деятельности и не в последнюю очередь также в области межкультурной коммуникации.

Силвија Медленова

ПЛУС И МИНУС БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА:
ИСКУСТВО ИЗ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТУ
«КОМЕНСКИ» У БРАТИСЛАВИ

Кључне речи: Болоњски процес, двостепена структура високог образовања, основне академске студије, мастер-студије, наставни планови, изучавање теоријских дисциплина, припрема за праксу.

Резиме

У чланку се разматрају измене у наставним плановима Катедре за руски језик и књижевност на Филозофском факултету Универзитета «Коменски» у Братислави, којим је (применом болоњских принципа) универзитетска настава подељена у два циклуса: 3 године основне академске студије и 2 године мастер-студије. Констатују се не само одређене предности, већ и значајне негативне појаве. Полазећи од дугогодишњег наставног искуства аутор даје низ сугестија за побољшање ситуације.

Приято 23 января 2010 г.

Ксения Кончаревич

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 128–133

Православный богословский факультет

УДК: 811.161.1'243:371.67

Белградского университета,

Белград, Сербия

ПООЩРЕНИЕ АВТОНОМИИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ СРЕДЕ ПРИ ПОМОЩИ УЧЕБНИКА

Аннотация. В предлагаемой работе анализируются структурные элементы учебника, содействующие формированию способностей к самообучению. В частности, внимание обращается на инструктивные тексты как теоретически наименее изученные и практически недостаточно разработанные компоненты текстотеки учебника иностранного языка. Автор делает попытку обоснования их дидактических функций и способов оформления в процессе конструирования учебника русского языка как инославянского.

Ключевые слова: Русский язык как инославянский, учебниковедение, структура учебника, метакогнитивная функция учебника, инструктивный текст.

В теории учебника предлагается довольно богатый спектр решений в плане конструирования его мета-, макро- и микроструктуры, направленных на различные аспекты индивидуализации и дифференциации обучения. В этом смысле особенно подчеркивается роль вопросов, заданий и упражнений с обратной информацией, вариабильных инструкций к упражнениям и заданиям, параллельных (альтернативных) каналов презентации информации, специальных заданий для самостоятельной работы, дополнительных материалов текстотеки и аппаратуры организации усвоения для работы по интересам, и т. д. (см. Шляхов 1982, 6–24; Арутюнов 1987, 68–71; Пешић 1998, 167–168, 174, 204–205; Кончаревич 2002, 170–178; Плут 2003, 134–148, 176–178). Однако, в деле формирования способностей к самообучению на подготовительном, исполнительном и контрольном этапе, которые признаны одной из базовых составляющих коммуникативной компетенции учащихся (Митрофанова 1996, 156–159), и которые некоторыми авторами выделяются в особую категорию, называемую метакогнитивной компетенцией (обзор см. в: Кончаревич 2003, 75–94), важная роль принадлежит и таким структурным элементам учебника, какими являются инструктивные тексты. Поскольку они являются, с одной стороны, теоретически наименее изученным, а с другой, практически недостаточно разработанным компонентом текстотеки учебника иностранного языка, в настоящей работе мы сделаем попытку обоснования

их дидактических функций и способов оформления в процессе конструирования учебника русского языка как инославянского.

Инструктивные тексты излагают алгоритм мыслительных и речевых операций и практических действий, направленных на развитие навыков самостоятельной работы (самообучения, самоконтроля, самокоррекции, самооценки). Е. И. Пассов данный элемент текстотеки (в его терминологии – «памятки») определяет как «вербальную модель приема учебной деятельности, т. е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение)» (Пассов 1989, 106), разделяя их на памятки типа алгоритма, инструкции, совета, демонстрации и стимула (Пассов 1989, 106–108, 157, 180).

Учитывая специфическую дидактическую направленность инструктивных текстов – оказание помощи учащемуся в формировании навыков и умений самостоятельной работы, включая и культуру использования школьной книги, можно сказать, что они представляют переходную категорию между структурной системой текстов и подсистемой аппаратуры организации усвоения. Один из основоположников системно-структурного подхода на уровне общей дидактики Д. Д. Зуев, кстати, инструкции, помещенные в учебнике, включает в аппаратуру организации усвоения, считая их внетекстуальными компонентами (Зуев 1988, 123–124), упуская из вида, таким образом, их структурно-композиционные признаки.

Во всем корпусе актуальных отечественных учебников русского языка данный тип текстов встречается лишь в учебниках для средних специальных богословских училищ «Первый диалог»¹ и «Радость общения»², причем в последнем они представляют обязательный компонент рубрикации урока, реализованный на родном языке учащихся (поскольку учебники предназначены для первого и второго года обучения) в рубриках «Умеће учења», «Ово је корисно да знаш» и «Из угла филолога». Так, в учебнике для II класса учащиеся знакомятся с развитием механизмов аудирования в аутентичной среде и в учебных условиях (с. 9–10), с возможными приемами эффективного формирования диалогических умений (с. 40–41), умений письменной речи (с. 124–125), чтения (стр. 167), с индивидуальными когнитивными стратегиями в овладении языком (с. 85), с применением паралингвистических средств в общении на русском языке (с. 103), применением компенсационных тактик (с. 215–216), овладением

¹ К. Кончаревић, *Первый диалог. Учебник руског језика за први разред српских православних богословија*. Изд. Св. арх. синода СПЦ, Београд, 2000, 168 с. (2-ое изд. Белград, 2006)

² К. Кончаревић, *Радость общения. Учебник руског језика за други разред српских православних богословија*. Изд. Св. арх. синода СПЦ, Београд, 2001, 247 с.

безэквивалентной лексикой (с. 145–146), лингвокультурологическими потенциалами обучения (с. 66, 196–197), использованием Интернета в целях более эффективного овладения языком (с. 210), и т. д. Приведем пример:

ИЗ УГЛА ФИЛОЛОГА

Сви смо ми навикли да се приликом изражавања својих мисли служимо нарочитим покретима тела – гестовима, да њима емоционално бојимо поруку исказану речима, чинећи је сликовитијом и разумљивијом, или да их користимо као замену за речи. Чим дођеш у Русију, заметићеш да твоја гестикулација у неким случајевима није адекватна нормама које важе у тој средини, као и да Руси користе неке гестове који код тебе изазивају недоумицу, неразумевање, или ти одвлаче пажњу. Рецимо, подигнути палац десне руке код Руса означава задовољство, оцену да је нешто (рецимо, неки филм) веома добро, док код нас тај гест значи да желиш да зауставиш такси. Или: руски гест при набрајању је савијање прстију леве руке у песницу уз помагање кажипрстом десне руке (при томе, набрајање почиње од малог прста), док се у нашој култури у истој ситуацији прсти десне руке одвајају од песнице. У руској школи знак да ученик жели да одговара је подизање подлактице десне руке, а код нас – истицање два прста уз подизање читаве руке, леве или десне. На растанку (на железничкој станици, аеродрому и сл.), у знак поздрава Руси окрећу длан од себе и машу прстима горе-доле, док се код нас маше шаком лево-десно. А ти ћеш Русе довести у недоумицу ако, рецимо, задовољство укусном храном покажеш додирујући усне спојеним палцем и кажипрстом уз звук пољупца, ако их тапшеш по леђима да би испољио срдачност, или ако у недоумици следнеш раменима.

Најважније је, и поред свих разлика, да не мислиш да је гестикулација и култура понашања у било којој другој земљи «чудна», «неприродна» или мање вредна него у твојој, него да јој приступиш са уважавањем (РО, 103).

Инструктивний текст может быть помещен и в самом начале учебника, после предисловия. Его функция – повышение культуры использования учебной книги и осмысление стратегии обучения каждым учащимся:

- Начин на који ћеш стицати знања из овог предмета доста се разликује од онога у другим предметима.

Како ћемо, дакле, учити? И како да постигнеш најбољи могући успех, да ти учење буде задовољство и радост?

Најважније је да радиш са интересовањем, са љубављу, али и са дисциплином. А то значи: редовно, систематски, истрајно. Ако не учиш редов-

но, нећеш моћи да пратиш оно што се излаже касније, што се надовезује на претходна знања. Језик је у овом погледу веома сличан математици.

Никада немој очекивати да ћеш знати све. Потпуно је природно и нормално што ћеш грешити, што ће те у твојим првим реченицама наставник често исправљати. Али то није разлог да избегаваш да се јављаш! Језик се учи само кроз праксу, и зато не пропуштај прилику да читаш, да говориш, да питаш наставника за било које објашњење. Немој се плашити да ћеш направити грешку. Уосталом, не грешити само онај ко ништа не ради!

Буди активан, радознао, пажљив!

Редовно учи ново и обнављај раније градиво! Језик се заборавља веома лако ако му се не посвећује довољна пажња. Рецимо, да би трајно запамтио неку реч потребно је да је поновиш бар десетак пута.

Много пута нећеш лично учествовати у дијалозима или одговарати на питања наставника, јер свако у разреду треба да добије такву прилику. Али, то што неко други чита или говори никако није разлог да ти останеш по страни. Уосталом, зар можеш да научиш страни језик ако си на часу активан свега два-три минута? Никако! И зато:

– увек замишљај да је наставниково питање или вежбање које радите упућено управо теби;

– размисли како би ти одговорио на то питање, како би ти урадио задатак: немој пасивно посматрати како то други чине;

– своје решење упоређуј са оним које је понудио наставник и са одговорима других ученика. Никада не оклевај да упиташ наставника за разјашњење.

А када дође ред на тебе, покушај да не одговараш тако што ћеш понављати само оно што си научио из ове књиге, него се труди да у свакој прилици изговориш и оно што ти је лично занимљиво и значајно, да додаш нешто из свог искуства. Успех неће изостати (ПД, 6).

Данные примеры, как мы видим, связаны с формированием у учащихся способности к самообучению в учебном процессе и непосредственно в ходе использования языка на практике. Однако, важную роль в формировании метакогнитивной компетенции учащихся играют и специфически оформленные инструктивные тексты, рассчитанные на самооценку и повышение мотивации для дальнейшего изучения языка. Так, например, в рамках теста самооценки по шести параметрам, помещенного в конце учебника, предлагается инструктивный текст:

- Свако заокружено «а» заслужује велику похвалу: стартовао си изврсно, остаје ти само да одржаваш ниво, а то ти неће бити тешко, пошто си, очигледно, и талентован и заинтересован.

Одговори под «б» такође показују солидан почетак. На оно што си до сада постигао нова знања ћеш сигурно успешно надовезивати, само ако будеш редовно учио и обновљао градиво.

Тамо где си заокружио «в» треба да даш све од себе да поправиш успех. Сада то још увек можеш да урадиш: преко распуста поново, пажљиво и лаганим темпом, проради књигу, научи оно што си пропустио. Открићеш да градиво није било тако тешко, да је требало само радити редовно и бити активан на часу. А следеће године ћеш окренути нови лист, прионућеш на посао и... имати најмање четворку! (ПД, 152)

В некоторых учебниках недостаток инструктивных текстов в определенной мере компенсируется специфическим оформлением теоретико-познавательных текстов, при котором в них включаются комментарии, направленные на инструктирование учащихся в процессе самостоятельной работы (серии «Здравствуйте, ребята» и «Давайте дружить»), однако, это решение не нашло последовательного применения (подробнее см. в: Кончаревић 1997, 197–205).

Инструктивные тексты могут найти применение не только в основном учебнике, но и в других компонентах учебного комплекса, особенно тех, которые рассчитаны на самостоятельную работу учащихся (рабочая тетрадь). В учебных пособиях по русскому языку, которые используются в сербской среде, это конструктивное решение отсутствует.

В заключение отметим, что последовательное и систематическое включение инструктивных текстов в учебники и учебные пособия значительно содействует повышению качества их дидактического оформления, а там самым и реализации коммуникативно-прагматических, образовательных и развивающих целей обучения.

Литература

Арутюнов 1997 – А. Р. Арутюнов, *Конструирование и экспертиза учебника. Методические рекомендации для авторов учебников и учебных пособий, составителей учебных курсов и рецензентов учебной литературы по русскому языку для иностранцев и по иностранным языкам*. Москва: Институт русского языка им. А. С. Пушкина / Факультет повышения квалификации преподавателей РКИ / Комиссия по учебникам.

Зујев 1988 – Д. Д. Зујев, *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кончаревић 1997 – К. Кончаревић, *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу. Докторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет.

Кончаревић 2002 – К. Кончаревић, *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кончаревић 2003 – К. Кончаревић, *Метакогнитивна функција савременог уџбеника руског језика у инословенској средини: проблеми и решења*. У зб.: Ј. Вучо (прир.), *Уџбеник у настави страних језика*. Никшић: Универзитет Црне Горе – Филозофски факултет, стр. 75–94.

Митрофанова 1996 – О. Д. Митрофанова, *Пороговий уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение*. Москва: Совет Европы Пресс.

Пассов 1989 – Е. И. Пассов, *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.

Пешић 1998 – Ј. Пешић, *Нови приступ структури уџбеника. Теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плут 2003 – Д. Плут, *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шляхов 1982 – В. И. Шляхов, *Индивидуализация обучения и проблемы создания самоучителя русского языка. Автореф. дисс. канд. пед. наук*. Москва: Институт русского языка им. А. С. Пушкина.

Ксенија Кончаревић

СТИМУЛИСАЊЕ АУТОНОМИЈЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ
РУСКОГ ЈЕЗИКА У ИНОСЛОВЕНСКОЈ СРЕДИНИ ПОСРЕДСТВОМ
УЏБЕНИКА

Кључне речи: Руски језик као инословенски, теорија уџбеника, структура уџбеника, метакогнитивна функција уџбеника, инструктивни текст.

Резиме

У раду се анализирају структурални елементи уџбеника који доприносе формирању способности самоучења. Посебна пажња посвећује се инструктивним текстовима као теоријски најслабије истраженим и практично недовољно разрађеним компонентама текстотеке уџбеника страног језика. Аутор чини покушај заснивања њихових дидактичких функција и конструктивних решења у погледу обликовања при изради уџбеника руског језика као инословенског.

Приято 16 јанвара 2010 г.

ОТБОР УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ И ИХ ФУНКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСЛАВЯНСКОМУ

Аннотация: В предлагаемой работе предпринята попытка кратко охарактеризовать и описать тексты для аудиторной работы школьного обучения, рассмотреть основные критерии и принципы отбора учебных текстов, их функции в процессе обучения русскому языку в близкородственной сербской языковой и социокультурной среде; также указывается на отбор текстов в зависимости от учебных целей и задач, на типологию, виды, жанры и их значимость в обучении иностранному русскому языку.

Ключевые слова: учебный текст, критерии отбора учебных текстов, функции учебных текстов, близкородственная языковая и социокультурная среда, типы и виды учебных текстов.

Обучение каждому иностранному языку основывается на текстах данного языка, с тем, что на различных этапах обучения различными способами подходим к их обработке. В учебном процессе иностранного языка не только реализуется необходимая речевая деятельность учащегося, но и моделируется его возможная речевая деятельность в будущем, а необходимым компонентом обучения иностранного учащегося является – *текст*, который он воспринимает или порождает. Как известно, каждый урок (занятие) и раздел учебника должен начинаться с текста: диалога, полилога, монолога, устной или письменной речи. Учащемуся должен быть предъявлен образец текста – *эталон* современного иностранного языка, так как отобранные образцы, модели в учебном процессе необходимы, чтобы показать как функционирует каждое отдельное слово, фраза, высказывание в оригинальном тексте. Нужны диалоги-модели, монологи-модели, т.е. речевые модели. Чем ниже уровень обучения языку, тем элементарнее знание языка, и тем проще должен быть текст (подроб. см.: Акишина, Каган, 48–49).

Для того, чтобы рассмотреть вопрос отбора и функции учебных текстов, интереснее, и на наш взгляд, показательнее сначала привести хотя бы некоторые обобщения и определения понятия «текст». При этом можно задать и обсудить такие вопросы: Что такое текст? Нужны ли учебные тексты? Какую роль играют тексты в процессе усвоения иностранного

языка? Какие типы текстов надо предлагать учащимся на разных этапах обучения языку? Зачем, когда и с какой целью возможно (иногда и нужно) адаптировать определенные типы текстов?

По Д.Э Розенталю и М.А.Теленковой, «текст – произведение речи (*высказывание*), воспроизведенное на письме или печати» (Розенталь, Теленкова, 1972, 440). А.А.Акишина и О.Е.Каган обоснованно определяют *текст* как «продукт (реализацию, конечный результат) речевой деятельности. Текст – это словесное произведение, реализующее поставленную цель. Границы текста очень широки. Это может быть одна фраза, в которой реализована цель (...) Это может быть диалоговое единство (реплика одного партнёра и ответная реплика второго), например, встреча на работе (...) Это может быть статья, репортаж, лекция и многотомный роман. В этом случае текст состоит из множества микротекстов. Микротекст – это минимальный текст, продукт реализации речевого действия (акта). Из многих таких речевых действий (актов) и состоит речевая деятельность, поэтому в учебных целях говорят о *минимальной единице обучения* – речевом акте» (Акишина, Каган, 2005, 34–35).

Совершенно правильно констатирует В.В.Красных, что «*текст*, как явление языковой и экстралингвистической действительности, представляет собой сложный феномен, выполняющий *самые разнообразные функции*: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определённой исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определённых социокультурных традиций и т.д.» (Красных, цит. по кн.: Прохоров, 2006, 12).

Выдающиеся российские учёные – лингводидакты и исследователи – Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров обоснованно констатируют, что «руководящий, самый существенный и высший критерий оценки содержательного плана учебных текстов – их *учебно-методическая целесообразность* (...) Текст, который допустимо и эффективно включить в преподавание русского языка иностранцам, называется *учебным*. Он может иметь любой объём: в грамматическом упражнении, как правило, он состоит из одной фразы, а в книгах для чтения занимает несколько страниц. Если объёмное художественное произведение (например, повесть) используется для преподавания языка, то и его называют учебным текстом (...) Мы окружены морем газет, журналов, сборников, справочников, словарей, профильных учебников, художественных книг, но содержащиеся в них тексты далеко не всегда пригодны к использованию в учебных целях» (Верещагин, Костомаров, 1981, 117–118). При отборе учебных текстов, особое внимание надо обратить на тексты художественных произведений,

которые богатый источник лингвострановедческих и страноведческих информации. Каждый учитель и автор учебника русского языка должен стремиться предлагать ученикам тексты произведений выдающихся русских писателей (прозаиков и поэтов), так как «они стимулируют мыслительную деятельность учащихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» (Акишина, Каган, 2005, 56).

Как общеизвестно, в процессе обучения иностранному языку учащиеся одновременно знакомятся с историей народа, с его традицией и обычаями, с экономикой, политикой, географией страны, с его культурой, литературой, искусством и религией. Это значит, что без знания страноведения и лингвострановедения обучение языку неполно.

По Верещагину и Костомарову, «в процессе создания национально ориентированных учебников общедидактическое требование учёта адресата лингводидактически преломляется в рекомендации опоры на родной язык аудитории (...) Опора на родной язык стимулирует языковой перенос и предупреждает языковую интерференцию; учёт национальной культуры равным образом способствует возникновению лингвострановедческого переноса и предупреждает лингвострановедческую интерференцию. В частности, желателен отбор учебных текстов, подчёркивающих и отражающих историко-культурные, литературные, политические, экономические и другие связи между соответствующей страной и (СССР) – Россией. Практический опыт показывает, что презентация явления отечественной культуры на фоне аналогичного или близкого факта родной культуры обучающихся приводит к повышению заинтересованности аудитории, вследствие чего материал усваивается глубже и прочнее» (Верещагин, Костомаров, 1981, 159–161).

Тексты, предлагаемые ученикам *в учебнике*, представляют разные *сферы общения*: бытовую, учебную, общественную, профессиональную, политическую, художественную. В зависимости от возраста, этапа и профиля обучения преобладают тексты из той или иной сферы общения. Как правило, на начальном этапе тексты адаптируются, на продвинутом – даются в оригинале (см.: Щукин, 2003, 218–219).

В обучении русскому языку как инославянскому *в сербской языковой и социокультурной среде*, особенностью нового поколения (новой серии) *отечественных учебников русского языка* (для основной и средней школы) является ориентация на живую, естественную речь русских людей во всем стилевом разнообразии. Учебники, как правило, состоят из наиболее актуальных тем для речевого общения. Разделы учебников включают тексты для чтения – обычно отрывки из произведений русской классической и современной художественной литературы, адаптированные и неадапти-

рованные материалы российских газет и журналов как для детей, так и для взрослых, тексты научно-популярного жанра; диалоги, моделирующие общение на русском языке в разных ситуациях в рамках данных тем, формы русского речевого этикета и узуса, русские пословицы и поговорки, важные культурологические сведения, которые знакомят учащихся с ценностями русской культуры, с традицией, обычаями и бытом, сведения о выдающихся русских людях; затем лексические и стилистические задания, различные задания по развитию навыков и умений устной и письменной речи и т.д. В учебниках предъявляются и тексты о Сербии, сербской культуре, традициях, культурно-исторических памятниках и т.д. Такое сопоставительное предъявление текстов различного объёма и содержания способствует восстановлению диалога культур между двумя близкородственными народами. Однако, в актуальных учебниках по-разному предлагают этот материал. Так, например, многие страноведческие и лингвострановедческие реалии предлагаются в виде текстов различных видов, фоновые сведения (пословицы, поговорки, крылатые слова, цитаты и т.п.) обычно составляют содержание текстов для формирования навыков и умений устной речи; описываются по-русски и являются содержанием текстов для чтения, являются содержанием монологических и диалогических текстов, затем через аутентичные тексты: театральные афиши и билеты, меню, расписание и т.д. Этот факт говорит, что есть разные точки зрения на страноведческий аспект обучения русскому языку как иностранному и инославянскому.

Основательно высказал суждение и обобщение А.Р. Арутюнов, что «коммуникативные цели обучения обеспечиваются речевым минимумом в виде текстотеки (...) *Текстотеку учебника* составляют все материалы презентации – печатные и звучащие тексты разных жанров, рисунки и иллюстрации, мотивирующие и стимулирующие общение, коллажи, материалы прессы, инструкции и объявления, графики, чертежи, бланки и формуляры – словом, все виды информации и каналы их предъявления, с которыми учащиеся будут регулярно работать в ходе учёбы и после её окончания. Текстотека учебника однозначно ориентирована на цели обучения: она служит стимулом для учебной коммуникации, показом и примером решения задач *коммуникативного минимума*, содержит фактический и речевой материал для решения задач» (Арутюнов, 1987, 19).

Среди умений автора учебника и учителя русского языка – правильно оперировать содержанием текста. Одним из самых важных умений является компрессия (сжатие) текста – создание его краткого варианта без потери основной информации, в первую очередь для школьников начального этапа обучения. Умения компрессии текста «необходимы иностранным

учащимся при выполнении таких заданий, как составление плана, краткий пересказ текста, конспектирование, при поисковом, просмотрном чтении, а также при реферировании, аннотировании и тезировании» (Барыкина, 1987, 27). В процессе усвоения русского языка *на начальном этапе* обучения текст представляет собой основу только для беседы с учащимися, а весь речевой процесс, речевое поведение стараемся, чтобы оно протекало в условиях максимально близких к реальным речевым условиям в различных стандартных и проблемных ситуациях общения, мотивирующих школьников к речевой деятельности, побуждающих их искать и употреблять чем больше адекватные языковые и речевые средства для общения. *На продвинутом этапе* обучения русскому языку практикуется, как правило, краткое изложение учащимися содержания текста (любого типа и функционального стиля), которое является самым сложным видом сжатия, потому что сокращение текста до минимума, и сохранение при этом его основной информации, требует умения выделить основную смысловую связь высказывания, которое в русском языке конструирует предложение в качестве минимальной коммуникативной единицы.

С другой стороны, и «при отборе *дополнительных текстов* следует учитывать, что любой из них не только вводит определённый грамматический, лексический и культурологический материал, но и является основой для развития речевых и коммуникативных навыков и умений (...) Текст должен быть удобен для изложения его в другой форме (замена повествовательной формы диалогом, замена диалога повествованием в третьем лице или от лица одного из участников беседы)» (Акишина, Каган, 2005, 49). Надо иметь в виду, что дополнительный текст может включать и совсем ограниченное количество новой лексики, предназначенной лишь для пополнения и развития пассивного и потенциального словарей учащихся, несколько новых грамматических явлений для активного употребления в речевой деятельности и т.д.

В преподавании иностранного языка особое внимание методисты уделяют среди которых и Е.И.Пассов, требованиям и к *текстам для чтения*, и такое внимание безусловно обосновано, «ибо от текстов зависит многое. Требования предъявляются и к содержанию, и к форме, и к объёму текстов», – подчёркивает он, и продолжает, что «содержание текстов должно, главным образом, отвечать интересам учащихся: нужно давать читать то, о чём им хотелось бы узнать, чего они не знают, однако с таким расчётом, чтобы они могли установить определённое соотношение между содержанием текстов и своим опытом» (Пассов, 2003, 181).

Итак, без учебного текста не обойтись в учебном процессе. Текстовой материал нужно отбирать. Это просто одно из условий быстрого

продвижения в языке в процессе его усвоения. Надо отбирать тексты в зависимости от целей, задач, возраста и этапа обучения языку, и от того, чему мы обучаем учащихся – устному и/или письменному общению.

Взаимосвязанному развитию речи и мышления помогает работа по формированию у школьников способов самостоятельной работы с текстом, между прочим следующих: определение в тексте темы и основной мысли, формулирование темы и основной мысли в собственном высказывании, выделение в тексте части, соответствующей микротеме (одному сообщению о предмете речи), деление текста на части и их озаглавливание, выбор заголовка в соответствии с темой или основной мыслью, составление плана текста, анализ текстов разного функционального назначения, составление текстов разных типов (ответ, описание, повествование, сообщение, рассуждение) и жанров (письмо, репортаж, заметка, запись в дневнике, интересная статья в учебнике и т.д.).

В заключение настоящего сообщения полагаем, что можно основательно констатировать: отбор и организация учебного текстового материала в конечном итоге методически определяется целями обучения, реальными темами и сферами коммуникативного подключения, которые *актуальны* для данного контингента учащихся, актуальны для устной или письменной формы рецепции или продуцирования содержания текста. Очень важно определение, в каком виде речевой деятельности (рецептивном или продуктивном) и в какой форме (графической или аудитивной) будет использован информативный и содержательный текстовой материал.

На всех этапах обучения русскому языку как инославянскому (в основной и средней школе) различные типы учебных текстов являются основанием для формирования и развития личности ученика, постижения общеобразовательных и воспитательных целей, для его речевых, умственных, эстетических и других способностей.

Литература

Акишина, Каган, 2005: Акишина А.А., Каган О.Е., *Учимся учить*. Для преподавателя русского языка как иностранного. 3-е издание, ипр. и доп. Москва, Русский язык. Курсы, 34–35.

Арутюнов, 1987: Арутюнов А.Р., *Конструирование и экспертиза учебника*. – Методические рекомендации для авторов учебников и учебных пособий, составителей учебных курсов и рецензентов учебной литературы по русскому языку для иностранцев и по иностранным языкам. Москва, Институт русского языка им. А.С.Пушкина.

Барыкина, 1987: Барыкина А.Н., *Компрессия информативного содержания текста как один из ведущих навыков при обучении письменной речи на базе текста*. Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. метод. статей № 24. Ответ. редак. Е.И.Кедайтене. Москва, Русский язык, 27–30.

Белякова Н.Н., Василенко Е.И., Добровольская В.В., *Текст как единица обучения коммуникативной деятельности*. Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. мет. статей. Москва, Рус. язык, № 24, 22–27.

Бурвикова Н.Д., *Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы*. Москва, Русский язык.

Верещагин, Костомаров, 1981: Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., *О лингвострановедческом аспекте учебника*. Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. Сб. статей/Сост. Л.Б.Трушина. Москва, Русский язык, 154–170.

Верещагин, Костомаров, 1990: Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва, Русский язык.

Казарцева О.В., *Культура речевого общения: теория и практика обучения*. Учебное пособие. 5-е изд. Москва, Флинта: Наука, 198.

Метса А.А., Алликметс К.П., *Коммуникативно ориентированные учебники вчера, сегодня, завтра*, РЯЗР, 4, 1988, 54–61.

Пассов Е.И., *Обучение чтению как средству общения. Чтение как вид речевой деятельности*. Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного. Сбор. статей и учеб. материалов/Х Конгресс МАПРЯЛ. Ответ. редак. В.Г.Костомаров. Москва, 2003, 167–190.

Красных В.В. В кн.: Прохоров Ю.Е., *Действительность. Текст. Дискурс: учебное пособие*. 2-е изд. испр. 2006. Москва, Флинта : Наука, 2006, 11–14.

Розенталь, Теленкова, 1972: Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., *Справочник лингвистических терминов*. Москва. Пособие для учителя. Просвещение, 440.

Skrljarov M., *Jezik i govor u nastavi stranih jezika*. Zagreb, Školska knjiga, 1987.

Щукин, 2003: Щукин А.Н., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва, Высшая школа.

Вучина Раичевић

ИЗБОР НАСТАВНИХ ТЕКСТОВА И ЊИХОВА ФУНКЦИЈА У НАСТАВИ
РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО ИНОСЛОВЕНСКОГ

Кључне речи: избор наставних текстова, критеријуми избора текстова, функције наставних текстова, блиско сродна говорна и социокултурна средина, типови и врсте наставних текстова.

Резиме

У овом раду учињен је покушај да се укратко окарактеришу и опишу текстови намењени школској настави страног (руског) језика, да се размотре основни критеријуми и принципи избора наставних текстова и њихова функција у процесу наставе руског језика у блиско сродној српској говорној и социокултурној средини; да се укаже на избор текстова у зависности од циља и задатака наставе, као и на типологију, врсте, жанр и њихов значај у настави страног (руског) језика.

Пријато 16 јанвара 2010 г.

Мелина Панаотович
Философский факультет
Нови-Сад, Сербия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), р. 142–151
УДК: 929 Andrejev L.: [82.09:371.3(497.11)]

ЛЕОНИД АНДРЕЕВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Тема работы – раскрыть проблемы преподавания литературы в условиях изменяющейся системы образования на примере изучения произведений Леонида Андреева на Философском факультете Новисадского университета. Мы также рассматриваем творчество писателя, как в свете традиций русской литературы 19 и 20 столетий, так и в контексте мировой литературы.

Во второй части доклада мы затрагиваем вопрос современной методологии изучения литературы, необходимости использования таких средств как Интернет, аудио-книги, таблицы, схемы. Кроме того, опираясь на отдельные примеры (*Рассказ о семи повешенных*, драма *Жизнь человека*), мы попытались показать, насколько важную роль в процессе изучения играет использование элементов субкультуры.

Ключевые слова: Леонид Андреев, *Рассказ о семи повешенных*, *Жизнь человека*, экспрессионизм, новая драма, процесс обучения, современные средства обучения.

«Андреев так врос в эпоху, что отвергнуть его – значит отвергнуть и ее; принять его – значит принять и ее».

К. Чуковский¹

Возникают вопросы: как обучать студентов русской литературе? Как преподавать литературу в условиях меняющейся системы образования? Реформа образования в Сербии еще не окончена, и наша задача правильно сформировать принципы изучения русской литературы.

Методологи считают, что условия успешного образования следующие: динамичность обучения, информативность, комбинирование нескольких методов, полнота обучения, логическая структура процесса обучения. Также надо учитывать принципы самоорганизации и сотрудничества, а каждому принципу соответствуют определенные условия его реализации.

Каждую идею надо развивать в совокупности принципов. Принципы выполняют двоякую роль – с одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, с другой, – принцип выступает в смысле принципа действия-норматива, побуждения к деятельности.

¹ К. Чуковский, *От Чехова до наших дней*, СПб, 1908, стр. 218.

І. Леонид Андреев в обучении Русской литературы на Новисадском университете

Студенты русского языка и литературы на третьем году обучения, в рамках курса *Русская литература 4*, первый семестр, читают рассказ Леонида Андреева *Рассказ о семи повешенных*. Наша цель – ознакомить студентов с самим текстом произведения, а так же с понятием экспрессионизма, имея в виду то, как сербские исследователи называли Андреева – «протоавангардистом», «экспрессионистом»².

Обратим наше внимание на три издания данного рассказа на сербском языке – 1963, 1967 и 2004 годов. Издания 1963 и 1967³ гг. содержат слово критика, т.е. послесловие Лиляны Мойсов.⁴ Издание 2004 года предоставляет только текст произведения, редактором является Владимир Меденица, а переводчиком – Максим Сантини⁵.

О *Рассказе...* писали и в сербской периодике. Здесь можно упомянуть отзыв Миодрага Максимовича⁶ по поводу издания белградского *Рада* 1963 года. Максимович пишет, что темой этого рассказа является страх перед смертью, присущий людям разного социального сословия. Автор рассказа затрагивает вопросы необходимости «смертной казни», и Максимович предлагает свое субъективное мнение, говоря, что он сам не читал более сжатого, интересного и психологически пронизательного произведения на эту тему. Андреев в своем рассказе дает 14 психологических портретов, показывает разные характеры в состоянии до и после сообщения о смертной казни, в сумасшествии страдания, муках, в лихорадке перед потерянным солнцем, в интеллектуальном спокойствии, между мечтой и реальностью, между волей и эмоциональной стихией.⁷

В заключение скажем, что *Рассказ о семи повешенных* изучается на Новисадском университете в свете сербского восприятия, учитывая мнения таких авторов, как Вулетич, Стойнич, Флакер. Кроме того, *Рассказ...* трак-

² О Андрееве-экспрессионисте нет единого мнения, хотя есть авторы, которые изучали именно этот вопрос.

³ Леонид Андреев, *Прича о седморици обешених*, превео Роман Шовари, РАД, Београд 1963. и Леонид Андреев, *Прича о седморици обешених*, превео Роман Шовари, РАД, Београд, 1967.

⁴ См. Љильана Мойсов, *Леонид Н. Андреев*, в: *Л. Андреев, Прича о седморо обешених*, Рад, Београд, 1967, стр. 112–118.

⁵ См. Леонид Андреев, *Прича о седморо обешених*, превео с руског Максим Сантини, Плато, Београд, 2004.

⁶ Миодраг Максимовић, *Леонид Андреев, Прича о седморо обешених, Београд, 1964*, в: *Илустрована политика*, број 290, јули, Београд, 1964.

⁷ См. Миодраг Максимовић, *Леонид Андреев, Прича о седморо обешених, Београд, 1964*, в: *Илустрована политика*, број 290, јули, Београд, 1964, стр. 39.

туется в контексте традиций русской литературы 19–20 вв., т.е. проводится анализ схожей темы – темы смерти – в произведениях Л.Н. Толстого (*Три смерти*, *Смерть И. Ильича*), Н. М. Достоевского, который, как известно, не раз обращался к теме состояния человека перед казнью.

На занятиях студенты также знакомятся с направлением экспрессионизма, его основными чертами и представителями, на примерах не только русской, но и мировой литературы.

На четвертом курсе (первый семестр), в рамках предмета *Русская драматургия* студенты читают пьесу *Жизнь человека*.

Таким образом мы знакомим студентов с драматическим творчеством Л. Андреева, давая им его общие характеристики. Внимание уделяем двум направлениям его драматического проседея – реалистическим тенденциям (например, пьеса *Дни нашей жизни*), и символистическим (*Жизнь человека*, *Черные маски* и т. п.). Понимая, что такое строгое деление достаточно условно, мы знакомим студентов с местом Андреева в процессе создания «новой драмы» в России в начале 20 века (многие не принимали творчество Андреева, но признавали его).

В историю русской драматургии Андреев вошел как драматург-новатор, обогативший русское драматическое искусство новой проблематикой и новыми художественными формами.

Форма для Андреева – лишь одежда содержания, а не художественный догмат, и поэтому он использует все, что наиболее способствует раскрытию замысла его произведения. Разные приемы Андреев подчинял собственной художественной воле.

Жизнь человека, написанная в 1907 году, считается образцом условно-стилизованной драмы, предшествовавшей новой символической трагедии⁸, неореалистической пьесой. Андреев показывает противоречивость человеческой жизни и подчеркивает несоответствие между мечтой и действительностью. Желая создать обобщенный образ человека, Андреев в этой пьесе изолировал своего героя от конкретно-исторических, социальных связей. Перед зрителем на сцене предстала не сама жизнь человека, а как бы повествование о ней. Критики говорят, что пьеса пессимистична по своей сути, так как человек, неведомо откуда приходящий в мир, предназначен смерти, исчезновению. В связи с этой драмой возникло множество самых противоречивых толкований Андреева. Этому способствовало и то, что сам Андреев в годы работы над своими «условными» пьесами не давал ответов на вопросы.

⁸ По Лунчарскому, смотри в: История русской драматургии. Вторая половина 19 – начало 20 века, до 1917 года, АН СССР, Ленинград, 1987, стр. 534.

Жизнь человека – пьеса-представление, то есть это только условная игра, а не попытка воссоздать подлинную жизнь на сцене. Андреев ввел пролог и эпилог, которые изгнаны из реалистической драмы нового времени. Традиционное деление драмы на акты и действия были заменены «картинами» с особыми заглавиями, а заглавия эти раскрывали самую суть изображаемого. Также для этой пьесы характерен отказ автора от воспроизведения конкретно-индивидуального. Такой отказ вызвал контурное изображение персонажей, с одной стороны, единичных (актер, его жена), а с другой, – объединенных в группу (Гости, Враги, Друзья). Андреев-драматург широко использовал гротеск, гиперболу, антитезу. Стоит хотя бы обратить внимание, например, на сцену бала в *Жизни человека*. Пошлость человеческой жизни у Андреева превращалась во всемирную пошлость, а по степени заострения многое в его драматургии напоминало искусство плаката.

Для Андреева характерны и обезличивающие обобщения. Схематизированная обобщенность позволила ввести в пьесу на равных началах персонажей, воплощающих отвлеченные понятия – Некто в Сером.

Некто в сером – это рок, божественный промысел, символ неумолимой природы с ее биологическими законами. Образ Некого в сером на всем протяжении пьесы напоминает о том, что Андреев ищет в реальном ирреальное.

Образы Некто в Сером, горящая свечка глубоко символичны. Они также служат доказательством Андреевского двойственного мировосприятия, которое сказалось и в одновременном тяготении писателя к реалистической и символистической манере письма. Другими словами, Андреев прибегал к широкому использованию элементов реалистической, символистской и экспрессионистской поэтики. Можно ли в связи с этим говорить об эклектизме художественного стиля Андреева?

Андреева-драматурга считают экспериментатором в области жанров. Он делает внутренние противоречия человеческого сознания источником драматических коллизий. Сюжетом ряда его пьес становилось не конкретное происшествие, а идея писателя, реальные же изображаемые события предстают как метафорический заменитель идеи. Можно сказать, что Андреев избирает сюжеты из области отвлеченных идей. Андреев-драматург стремился к драме сильных эмоций, к остроте ситуаций, и к контрастам ужасного и смешного. Многие искания Л. Андреева шли в русле, близком к чеховскому направлению.

В русле традиции русской литературы 19 и 20 веков. Наша задача обратить внимание студентов на черты театра Л. Андреева, сродные художественным особенностям драматургии Чехова. В связи с этим, говорим

о сложном сочетании авторской иронии с объективным изображением трагизма жизни героев, о внимании к конкретным формам бытовых отношений людей к случайным ситуациям и к нюансам переживаний. Также надо отметить вторжение эксцентрики в драму и особое значение мимики в драматическом действии.

Андреев ценил Чехова за раскрепощение драмы от привычного сюжетного развития, за своеобразие его символики и за новый вид психологизма, а сам себя считал его верным учеником.

Цвет и музыка тоже характерны для драматургии обоих. Пьесам Андреева присущ особый музыкальный настрой, а в *Жизни человека* звучит мотив пошленькой польки.

В контексте мировой литературы и культуры. Драматическое творчество Андреева часто сравнивали с творчеством Метерлинка. Но Метерлик никогда не достигал такой жестокости, грубости, наивности в постановке вопросов, какими обладал Андреев.

Также творческие искания Андреева оказались близкими художественным устремлениям зарубежных драматургов. Сравнивали Андреева с Э. Барнавалом, и никто не мог опровергнуть воздействие андреевской драматургии на раннее творчество Пиранделло, Ю. О Нил.

Критики считали, что Андреев предвосхитил экспрессионизм как международное художественное движение, а интеллектуальный театр Андреева сравнивали не раз с эпическим театром Брехта. С другой стороны, панпсихизм Андреева близок творчеству Бергмана и его работе *Осенняя соната*, так что можно говорить и о важности драматического творчества Андреева в контексте мировой культуры.

Переводы на сербский язык. Сербские критики о *Жизни человека*. В переводе на сербский язык эта пьеса появилась в 2004 году в сборнике Леонид Андреев, *Дни нашей жизни*⁹. Это первое собрание Андреевских пьес, в котором сербской публике представлены пять пьес серебряного сияния. *Жизнь человека* появилась в переводе Новицы Антича, а о самой пьесе писал Чирилов.

Чирилов писал, что *Жизнь человека* написана как аллегория без действия, а оригинальность состоит в том, что герой – это Человек–гражданин, «припадник средњег сталежа који је опседао Андрејева током целокупног стваралаштва, како у приповедачкој прози, тако и у драми».¹⁰

⁹ Леонид Андреев, *Дани нашег живота*, избор и превод Новица Антић, Zepher Book World, Београд, 2004.

¹⁰ Там же, стр. 10.

Чирилов делает вывод, что Андреев как драматург известен уже целое столетие, но он до сих пор ждет своей реабилитации. К сожалению, именно начало 21-го века соответствует Андреевским пьесам как время *морального кризиса и темных угроз*.

Витомир Вулетић¹¹ пишет о персонажах пьесы – Человеке, его Жене, Отце и о групповых образах. Вулетић ведет читателя своей статьи через пять сцен, подчеркивая что последнюю сцену Андреев написал в 1908 году, с ощущением безвозвратного ухода в темноту.

Образ Некого в сером, считает Вулетић, представляет рок, в мистическом виде олицетворяемое несчастье Человека. Символы пьесы – свеча, загадочный Некто в сером, приближают текст пьесы к символизму, хотя, с другой стороны, пьеса по своему звучанию – экспрессионистична.

Учебников на сербском языке мало, особенно новых – совсем нет. Студентам предлагается учебник на русском языке: *История русской драматургии. Вторая половина 19 – начало 20 века, до 1917 года*, АН СССР, Ленинград, 1987, и дается возможность искать критику в интернете. Об опасности и пользе использования интернета в процессе обучения – позже в данном докладе.

В самом процессе обучения, студентам предлагаются две темы – главные образы драмы, и символика драмы, под чем подразумевается самостоятельная работа студентов над текстом драмы. Также студентам рекомендуется прочесть и ознакомиться и с другими пьесами Андреева. В связи с этим, возникает вопрос роли и необходимости других элементов культуры и субкультуры в изучении литературы, а именно возможность сходить со студентами в театр и посмотреть спектакль. В настоящее время существуют две возможности – съездить в Белград на постановку *Собачьего вальса*, или посмотреть монодраму *Фикс идея*, по мотивам *Мысли*, новисадской *Сцены 34*.

II. Современная методология обучения

2.1. Элементы суб/культуры в изучении литературы

Театр как образовательный ресурс при обучении русской литературы.

В рамках курса *Русская драматургия* мы информируем студентов о возможности посмотреть пьесу Андреева *Собачий вальс* на сцене

¹¹ Витомир Вулетић, *Трагична усамљеност Леонида Андрејева*, в: *Траг*, часопис за књижевност, уметност и културу, год III, књига III, свеска XI, Врбас, 2007.

Югославского драматического театра в Белграде. Мы считаем, что самое важное – это слова автора, в данном случае режиссера Деяна Мияча, и знакомим студентов с тем, как Мияч читал Андреева¹².

Также мы знакомим студентов с понятием хронотипа (так как Мияч сам говорил о хронотипе как перекрестке разных времен на одном месте), с повторениями на протяжении пьесы – вальс звучит четыре раза в пьесе и каждый раз несет новые значения.

Режиссер данной постановки подчеркивает значение монологов и самого подзаглавия художественного текста. Так как речь идет о *Поэме одиночества*, Мияч выделяет некоторые стилистические приемы, которыми он сам пользовался в данной инсценировке (например, прием лестницы).

Все это важно для студентов, изучающих литературу, в качестве дополнительного материала, факта эпохи. Для изучения литературы, подчеркиваем, текст самого художественного произведения всегда является исходной точкой анализа.

Театр *Цена 34* в Нови-Саде как элемент субкультуры. Театр *Цена 34* возник как потребность молодых художников выразить свое отношение к драматическому искусству и к культуре вообще. Их цель – показать реальность настоящей жизни, реальность как таковую, а не задерживаться только на фактах литературной истории и теории.

Актер и автор Страхиня Боиович играет доктора Креженцева в *Фикс идее* – монодраме по мотивам драмы *Мысль* Леонида Андреева. Креженцев в первый раз перед публикой – своими психиатрами говорит о своем преступлении. Идея автора этой адаптации в том, чтобы показать, что модель нормального человека не существует, и что все зависит от того, кто и на кого смотрит.

Имея в виду, что студенты русской литературы по программе не проходят *Мысль*, монодрама *Сцены 34* служит дополнительным материалом, давая повод для разговора о тематической ориентации Андреевских пьес. Сравниваются мотивы *Мысли* с мотивами *Жизни человека* (например, мотив персонализации/ деперсонализации характеров, денег, счастья, с одной стороны, и ревности и убийства, с другой и т.п.), главные персонажи, роль среды в развитии ярких индивидуальностей и т.д.

¹² Леонид Андрејев, *Псећи валцер* [позоришни каталог], програм приредили Д. Илић, Ј. Ковачевић, М. Миливојевић Мађарев, Г. Стојановић, Југословенско Драмско Позориште, Београд, 2004. (Премијера 6. јуни 2004, редитељ: Дејан Мијач, Превод: Новица Антић.)

2.2. Интернет, аудио материалы и схемы в процессе обучения

Интернет на уроке литературы. Тексты самих литературных произведений в сегодняшнее время, чаще всего, можно легко и быстро найти на интернете. Но, если быстро найти текст интернет помогает, то для выбора критической литературы он «опасен». Интернет чаще всего служит примером «плохой критики». Точнее, если студенты сами доходят до критического материала путем сети, мы должны на уроке литературы найти время и обсудить, проанализировать с ними именно ту критику, которую они нашли и прочитали. Наша цель создать критический, самостоятельный образ мышления у каждого студента, а не избежать все, что мы считаем односторонним, пошлым, упрощенным, ненаучным и бесполезным в процессе изучения литературы.

Аудио-книги помогают, хотя на самом уроке времени нет для прослушивания произведения в целом. Прослушиваются, конечно, отрывки, чаще всего с целью знакомства студентов с творчеством данного автора, произведения которого остались вне программы обучения новисадского университета.

Схемы, таблицы, графики часто используются в процессе обучения. Они помогают, как при анализе конкретного произведения, так и для характеристики творчества писателя в целом. Например, таблица: *Творчество Л. Андреева*, схемы: *Главные персонажи «Жизни человека»*, *Символы в рассказе/рассказах Андреева* и т. п.

В целом, вопрос о творчестве Андреева до сих пор остается открытым. Является ли он экспрессионистом, гением, новатором, или малозначимым писателем, в сравнении с другими деятелями искусства своей эпохи?

В связи с проблематикой его творчества существует много флоскул, общих мест – все цитируют слова Толстого (*Он пугает, а мне не страшно*), или слова Горького о том, что Андреев являлся одним из самых знаменитых писателей Европы и Америки в начале 20 века; и конечно, ошибок, т. е. ошибочных толкований, представлений фактов его жизни (например, вопрос эмиграции, – в основном сербские критики пишут, что Андреев эмигрировал в Финляндию, а дело в том, что он *переехал* на свое имение, купленное им заранее, намного раньше появления самого феномена эмиграции).

Итак, в процессе изучения литературы, исходной точкой анализа всегда является текст произведения. Учебники, Интернет, аудио-материалы, таблицы и схемы, безусловно, помогают усвоению текста, но процесс обучения литературе подразумевает чтения, прочитывания, постоянно новые возвращения к самому тексту произведения, размещающие всегда данный текст и его автора в контекст современный, учитывая традиции культуры среды, в которой процесс обучения происходит.

Литература.

1. Леонид Андрејев, *Прича о седморици обешених*, превео Роман Шовари, РАД, Београд 1963.
2. Леонид Андрејев, *Прича о седморици обешених*, превео Роман Шовари, РАД, Београд, 1967.
3. Леонид Андрејев, *Прича о седморо обешених*, превео с руског Максим Сантини, Плато, Београд, 2004.
4. Леонид Андрејев, *Дани нашег живота*, избор и превод Новица Антић, Zeptr Book World, Београд, 2004.
5. Леонид Андрејев, *Псећи валцер* [позоришни каталог], програм приредили Д. Илић, Ј. Ковачевић, М. Миливојевић Мађарев, Г. Стојановић, Југословенско Драмско Позориште, Београд, 2004.
6. Витомир Вулетић, *Трагична усамљеност Леонида Андрејева*, у: *Траг*, часопис за књижевност, уметност и културу, год III, књига III, свеска XI, Врбас, 2007. стр. 63–84.
7. *История русской драматургии. Вторая половина 19 – начало 20 века, до 1917 года*, АН СССР, Ленинград, 1987.
8. Људмила Језуитова, *Андрејев/Мунх*, у: *Појмовник руске авангарде* 5, уредили А. Флакер и Д. Угрешић, ГЗХ, Завод за знаност о књижевности ФФ, Загреб, 1987, стр. 191–206.
9. Миодраг Максимовић, *Леонид Андрејев, Прича о седморо обешених*, Београд, 1964, у: *Илустрована политика*, број 290, јули, Београд, 1964.
10. *Руска књижевност II*, група аутора, Свјетлост, Нолит, Сарајево, Београд, 1978.
11. Александар Флакер, *Руска авангарда*, СНЛ, Глобус, Загреб, 1984.

Мелина Панаотовић

ЛЕОНИД АНДРЕЈЕВ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ
ИЗУЧАВАЊА КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРЕ

Кључне речи: Новосадски универзитет, Леоонид Андрејев, *Човеков живот*, *Прича о седморо обешених*, експресионизам, књижевна рецепција, интернет, суб/култура, савремени услови наставе књижевности.

Резиме

У измењеним, новим условима наставе, на примеру стваралаштва Леонида Андрејева на Новосадском универзитету, рад се бави проблемом методологије наставе књижевности уопште.

Ослањајући се на појединачне примере (*Прича о седморо обешених*, драма *Живот човека*), рад дотиче и покреће питање улоге и нужности елемената супкултуре у настави, као и место и значај савремених средстава (не/могућност коришћења интернета, аудио материјала, графичко-табеларних приказа) у настави књижевности.

Приято 21 фебрала 2010 г.

Елена Гинич
Филологический факультет,
Белград, Сербия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), p. 152–161
УДК: [811.161.1:811.163.41]’34:371.3

УЧЕБНАЯ ПРОСОДИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ ПРОСОДИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА

Анотация: В данном докладе рассматриваются некоторые наблюдения автора, почему важно и нужно изучать просодию русского языка в рамках сопроводительно-фонетического курса, приводятся самые яркие различия между русской и сербской акцентологической и интонационной системами. В докладе также рассматривается состояние обучения просодии русского языка в восьмилетних и средних школах и гимназиях Сербии. Даются результаты анализа мнений учителей русского языка о состояниях и перспективах обучения просодии в школах; рассматриваются возможности повышения «просодической компетенции» самих учителей, тоже на материале проведенной анкеты. В итоге даются некоторые выводы о перспективах обучения просодии в школах и на филологическом факультете в Сербии.

Ключевые слова: просодия, акцентологическая система русского и сербского языка, интонационная система русского и сербского языка, синтагматическое членение, вводно-фонетический курс, сопроводительно-фонетический курс.

Почему важно и нужно изучать просодию?

Обучение фонетике является очень важным для каждого человека или ребёнка, изучающего иностранный, в том числе и русский язык. Каждый курс иностранного языка начинается с так называемого «вводно-фонетического» курса, с рекомендацией никогда не переставать заниматься фонетикой в течение обучения, т. е. начинать каждый урок с «фонетической зарядки»: 5, 7, 10 минут на каждом уроке – (тнз. «сопроводительно-фонетический» курс).

Когда говорим об обучении фонетике русского языка, мы имеем в виду обучение произношению отдельных звуков, звуков в речевом потоке, обучение ударению и обучение интонации русского языка.

Здесь ставится вопрос: с чего начать обучение фонетике? С отдельного звука, как минимальной частицы речи, звука, употреблённого в слоге или слове? [Костомаров, Митрофанова 1984:55]. Или сразу начать с минимальной коммуникативной единицы – высказывания (конечно, короткого, состоящего из нескольких, коротких слов). На наш взгляд, важнее всего начать с высказывания, имея в виду просодические единицы, то есть с интонации коротких высказываний, (или фонетических синтагм),

ибо речь, т. е. коммуникативная информация, которую мы хотим передать, ради которой человеческая речь и существует, всегда реализуется в высказывании, как в кратчайшей коммуникативной единице (в этом докладе не будем говорить о больших единицах, как дискурс). [см. тоже, Hodek 1965]. Как указывают многие методисты и лингвисты, «неверная интонация чаще приводит к непониманию, чем неправильная, неточная артикуляция звуков» [Костомаров, Митрофанова 1984:59].

Хорошее произношение звуков речи надо осваивать одновременно с просодией, как более элементарной единицей речи. Надо начать с того, что важнее всего для усвоения хорошего произношения, а это, на наш взгляд, всё-таки просодические или суперсегментные единицы.

Почему трудно изучать просодию?

Почему обучение фонетике чаще всего начинается со звука, как с кратчайшей единицы речи? На наш взгляд, гораздо легче и удобнее начинать с отдельных звуков, потому что обучая учеников или студентов фонетике, можно использовать разные, очень удобные приёмы, например, «приём опоры на осязаемые моменты артикуляции» [Московкин, Капитанова 2005:112, Костомаров, Митрофанова 1984:61]: органы речи можно ощущать, чувствовать и контролировать. А что и как контролировать, когда речь пойдёт о суперсегментной фонетике, когда она неощутима, а только слышима? Обучая учеников интонации, мы остаёмся в сферах абстрактного, неощутимого, более отдалённого уровня. Намного ближе пониманию и легче для обучения сегментный уровень.

Если сделать связь с письменной речью, в ответе на вопрос, почему трудно изучать просодию, мы можем сказать, что одно предложение может быть правильно написано только одним образом, а произнесено, всё-таки, правильно несколькими образами.

Родной язык, родная речь является частью личной идентичности каждого человека. Говоря на иностранном языке, каждый из нас (кроме билингвов) теряет часть своей личной идентичности. Из-за интонации и ритма речи родная речь является родной. Просодия родной речи является удостоверением личности каждого из нас. Меняя интонацию родного языка на интонацию и ритм иностранного языка – мы теряем связь с личной идентичностью, с духом языка. Интонация и ритм речи являются сильнейшим аудитивным элементом звучащей речи, которым родная речь отличается от чужой. Особенности трудности происходят с русской интонацией, которая кажется намного эмоциональней сербской (см. тоже Радошевић 1965: 19–20, 173).

Работа над интонацией и ритмом русской речи требует большой работы в лингафонном кабинете [Акишина, Каган 2005:165]. Сами знаем, что сербские школы (основные и гимназии, а здесь мы должны добавить и филологический факультет, кафедра славистики) не имеют пока лингафонного кабинета. Хотя, как отмечает Радошевић 1965, несмотря на то, проводились ли уроки по фонетике и интонации русского языка в классе или в лингафонном кабинете, результаты, которых ученики добивались, занимаясь в лингафонных кабинетах или классах, являются похожими.

Мы перечислили некоторые факторы, из-за которых обучение просодии является «напряжённой точкой» обучения фонетике.

Каковы основные, самые яркие различия между сербской и русской просодическими системами?

До того, как перечислить основные различия между русской и сербской просодическими системами, постараемся ответить на некоторые вопросы, которые покажут нам основные различия. Как построить обучение просодии? Нужно ли учитывать факты родного языка? «[...] работа по преодолению иноязычного акцента должна строиться на двуязычном сопоставлении. Важно включить в фонетическое тестирование те ошибки, которые обусловлены фонологическими закономерностями родного языка учащегося.» [Пашковская 2006:41]. Мы приведём некоторые различия, на наш взгляд, самые яркие, между сербской и русской просодическими системами.

1) На что еще нужно обратить внимание, обучая учеников фонетике, начиная с высказывания, как кратчайшей коммуникативной единицы? Нужно обратить внимание на ритмику слова: ритмика русского слова очень отличается от ритмики сербского слова, что обусловлено природой ударения: мелодическое ударение в сербском языке и количественно-качественное ударение в русском языке, в котором «просодическое ядро», состоящее из первого предударного и ударного слога, чётко выделяется из всех остальных слогов в слове [Князев, Пожарицкая 2005]. Надо также обратить внимание и на то, что ударный слог обособлен от предударного слога определенной отставкой, т. е. обособлен от остальных слогов относительными паузами. [Жинкин 1954, в Федянина 1982: 15].

Приведённые факты – наличие «просодического ядра» и «отставка ударного слога» также должны быть учтены и вложены в просодические упражнения для начинающих.

Кто-то мог бы правильно спросить: почему начинать с того, что труднее (ритмика слова, интонация высказывания), когда можно начинать с того, что

легче (звуки речи). Нам кажется, что мы начинаем с того, что труднее, но в то же время, начинаем с того, что самое элементарное для резкого фонетического различия (и, можно сказать, для резкого отличия русской фонетики от фонетики остальных славянских языков) между русской и сербской речью – русская речь резко отличается от сербской именно своей ритмикой, интонацией и, конечно, множеством, отдельных звуков речи.

2) В чём основные различия в движении мелодического тона между сербским и русским языком? Елица Йоканович Михайлов в своей книге *Интонација и акценуација говора на радију и телевизију* пишет: «Интонација српске реченице је у начелу мирна, без честог и формалног акцендног истицања. Овде најпре мислимо на тип обавештајне реченице (...) Реченица никад није монотона, иако је основна линија мелодије благи лук, односно мирна тонска линија, модификована карактеристичним прелазима на спојевима клауза (...) [Јокановић-Михајлов 2006:263].

В русском же языке, по словам Т. М. Николаевой, налицо совсем другое: «Его (русского языка – Е. Г.) интонационные фигуры отличаются широтой диапазона, временным размахом, яркостью выделения ударных (ни один славянский язык в этом отношении с русским не сопоставим) <...> По мнению многих зарубежных интонологов, нейтральные русские интонационные фигуры воспринимаются как эмоционально насыщенные – именно благодаря своему размаху.» [Николаева 2002:74].

3) Есть ли различия между синтагматическим членением между сербским и русским языком? Можно коротко сказать, что русскоговорящие делают паузы там, где сербоговорящий не сделал бы, используя перед паузой чаще всего ИК-3, т. е. конструкцию с резким повышением тона и резким его понижением, которое может начинаться на том же слоге. Терзић 1984: 87 приводит такие примеры: «Вечером / к нам придут гости. | Или Белград –/ столица Югославии. |» Сербоговорящий ни в коем случае не сделал бы в этом месте паузу, а такое резкое повышение тона для сербского языка несущественно. Мирић 1991: 56 отмечает: «ИК-3 је доминантна интонација нефиналне синтагме у статистичком смислу. У руском изговору говорних представника српскохрватског језика она се не реализује, већ се замјењује блажим успоном тона, блиским ИК-4.» Терзић 2001:39 пишет, что особую трудность для овладевающих русским языком представляет «синтагматическое членение и правильное употребление интонационных конструкций».

Мы перечислили самые яркие и самые крупные различия, «напряженные точки», на которые следует обратить внимание и на которых следует строить курс обучения просодии русского языка сербоговорящих учеников и студентов.

Каково состояние обучения просодии сербскому языку в школах сегодня?

Присутствуя на многих уроках русского языка в восьмилетних школах и гимназиях, мы заметили, что учителя почти вообще не уделяют внимания фонетике русского языка, тем более никакое внимание вообще не уделяется просодии. Здесь ставится вопрос: Почему это так? Почему, когда в русской лингвистике и методике обучения фонетике и просодии уже почти 70 лет, если не дольше (см. Бернштейн 1937, Брызгунова 1977) особое внимание уделяется обучению интонации. Сегодня выпускаются многие пособия только по интонации русского языка (см., например, Муханов 1977, Муханов 2006). Оказывается, что фонетические элементы (в том числе и просодические) почти вообще не входят в школьные программы по русскому языку в Сербии. Их, конечно, очень мало и в учебниках русского языка для основных школ и гимназии, чаще всего они рассчитаны на вводно-фонетический курс, на чём всё обучение фонетике начинается и заканчивается.

Мы хотели всё-таки исследовать, обучают ли учителя русского языка своих учеников просодии и фонетике русского языка и провели небольшую анкету, в которой участвовало 67 учителей основных школ и 47 учителей гимназий и средних школ Сербии. Анкета была проведена 12 января 2009 года на семинаре для учителей русского языка Сербии (Зимняя школа). Большинство учителей (90 из них, что составляет 80% всех заполняющих анкету), на факультете имели особые занятия по фонетике русского языка, т. е. ознакомились со всеми проблемами по произношению, ударению и интонации русского языка.

1) Чтобы проверить, помнят ли учителя элементарные данные русской фонетики, мы написали и прочитали учителям вопросительное предложение без вопросительного слова: *На улице холодно?* (общий вопрос, в котором наиболее ярко проявляется ИК-3, с резким повышением тона на центре и резким понижением на постцентре). Нас очень удивили полученные данные. Хотя 80% учителей прошли на факультетах фонетический курс, только около 40 % учителей основных и около 40 % учителей СШ и гимназий узнали, о какой конструкции речь (мы не настаивали на том, чтобы они обозначили, что это именно ИК-3; мы признавали и правильно написанные стрелочки над написанным предложением, т. е. стрелочки, которыми учителя обозначали резкое повышение, а потом резкое понижение тона). Гораздо меньше учителей узнало ту же конструкцию в финальной синтагме *Родители знали, / что Анна сдаст экзамен.*, которая им тоже была произнесена сразу после первого предложения, с таким же

движением тона: (приблизительно 15% учителей основных и 10 % учителей СШ и гимназий). Эти данные напоминают нам, что сколько бы ни были просодические данные интересными, они со временем забываются, в учебники и школьные программы они не включены. А как научить учеников тому, что сами не знаем?

2) На второй вопрос, в котором мы спросили, чем, обучая своих учеников фонетике, учителя занимаются на уроках русского языка (мы предложили следующие возможности: произношение отдельных звуков, произношение звуков в речевом потоке, упражнения по ударению, упражнения по интонации разных типов высказываний, упражнения по интонации нефинальных фонетических синтагм.) Для 30% учителей основных и 25 % учителей гимназий и средних школ заниматься фонетикой значит заниматься либо звуками русского языка (отдельными или в речевом потоке) либо упражнениями по ударению. Интонацией они не занимаются. 70 % учителей основных и 75 % учителей средних школ и гимназий занимаются как звуками и ударением, так и интонацией. Но только 10% из тех, кто занимается интонацией, обучает учеников синтагматическому членению и интонации нефинальных синтагм. Это все-таки поражающие данные: именно в этом является самая яркая специфика русского языка по отношению к сербскому в интонации, а мало кто из учителей этому обучает учеников. Большинство учителей основных школ, которые просодией (кроме ударения) не занимаются со своими учениками, заявило, что фонетикой занимаются чаще всего на начальном этапе обучения, т. е. в пятом классе, а в шестом, седьмом и восьмом классах – меньше.

3) Почти все учителя (основных и СШ и гимн.) считают, что программы слишком объемные, тексты длинные, и они не успевают реализовать даже то, что программой назначено, и на фонетику и просодию просто не остается времени. Все они (95 %), также, считают, что им бы самим на семинарах очень полезными были занятия по просодии русского языка и методические рекомендации о том, как заниматься просодией с учениками.

4) Движение мелодического тона можно обозначать линиями с разными стрелочками над написанным предложением, на что указывал еще Бернштейн 1937. На вопрос, отмечают ли иногда движение тона над предложением, почти 50 % учителей СШ и гимназий и около 35 % учителей основных школ ответило, что рисует движение мелодического тона. Этот факт является для нас очень важным, поскольку всё-таки указывает на то, что учителя, хотя бы и редко, занимаются интонацией.

5) Присутствия на многочисленных уроках русского языка в основных и средних школах мы заметили, что много учеников не умеет про-

читать слово с обозначенным ударением и задали такой вопрос: в каком проценте (по их мнению) ученики умеют правильно прочесть слово, когда ударение графически обозначено. Получились интересные данные: 11 % учителей основных школ считает, что меньше 50% учеников умеет правильно прочесть слова с графически обозначенным ударением. 35 % учителей считает, что правильно прочесть слово умеет 50–60%, 35% считает что это 60–70% учеников. Остальные считают, что это больше 70 %. 40 % учителей СШ и гимназий считает, что число таких учеников 70–80%, 15 % учителей считает, что меньше 50 % учеников умеет прочесть слово, 20 % считает, что число учеников 60–70%. Остальные считают, что таких учеников больше 80%. Все согласны в том, что много учеников не умеет правильно прочесть слов с графически обозначенным ударением. Это нам указывает на еще одну проблему: следует разработать определенные упражнения, которые помогли бы ученикам определить место ударения в слове (когда графически ударение обозначено) и правильно произнести слово.

б) Ученикам очень трудно определить место ударения в слове и они часто ошибаются, когда говорят. Учителя считают, что больше 50% учеников не умеет правильно поставить ударение в словах, которые много раз встречались на уроках русского языка. Этот факт задает нам еще одно задание: узнать, в каких наиболее употребительных словах ученики чаще всего ошибаются, разработать такие упражнения, которые помогли бы ученикам правильно ставить ударение¹.

Некоторые выводы

1) Обучение фонетике не надо начинать с более легкого (звука речи), а с более элементарного (речевой просодии, речевого ритма). Русский язык резко отличается от сербского языка именно своими просодическими характеристиками: синтагматическим членением, резким повышением тона в нефинальных синтагмах, на что с начального этапа надо обращать внимание. Просодические данные, охватывающие СЧ, резкое повышение тона надо считать «первым концентром» в обучении фонетике русского языка. Первый концентр надо повторять, добавляя новые концентры, но именно первый концентр должен «помочь ученику осветить суть определенного явления» [Драгићевић 2008:124]. Сутью различий русской просодической

¹ Надо указать ученикам на важность места ударения в слове, указать на идею об ударении как души слова: «поставите неправильно ударение – разрушится всё слово» [Федянина 1982:3]

системы по сравнению с сербской являются синтагматическое членение и ИК-3.

2) Фонетический курс (в том числе и просодический) в обучении русскому языку никогда не смел бы быть вводно-фонетическим, а обязательно сопроводительным. Надо найти способ совместить обучение фонетике и просодии с остальной программой (грамматикой, лексикой), но не как было до сих пор, в ущерб фонетике.

3) Надо разработать и распределить просодический материал в школьной программе и, следовательно, добавить материал по просодии (короткие диалоги, стихи, особые упражнения) в учебники, обязательно записав их с паузами, со стрелочками над текстом, чтобы ученики могли правильно повторять за диктором.

4) Особое внимание следует уделить учителям русского языка в школах, повышать их квалификацию по фонетике и просодии, указывая на важность обучения просодии, на яркие отличия между сербской и русской просодическими системами, ритмикой речи, синтагматическим членением.

Использованная литература на русском языке

1. Акишина, Каган 2005 — А. А. Акишина, О. Е. Каган: *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. – 3-е издание, испр. и доп. – Москва, «Русский язык. Курсы», 2004. – 256с.

2. Бернштейн 1937 — С. И. Бернштейн: *Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам*. В: *Вопросы фонетики и обучение произношению*, Издательство Московского университета, Москва 1975, с.5–61.

3. Брызгунова 1977 — Е. А. Брызгунова: *Звуки и интонация русской речи*. «Русский язык», Москва 1977, 252с.

4. Князев, Пожарицкая 2005 — С. В. Князев, С. К. Пожарицкая: *Современный русский литературный язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия*. Академический Проект, Москва 2005, 320с.

5. Костомаров, Митрофанова 1984 — В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова: *Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам*. 3-е издание, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984. – 159с.

6. Московкин, Капитонова 2005 — Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин: *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. – СПб: Златоуст, 2006. – 272с.

7. Муханов 1977 — И. Л. Муханов: *Интонация в русской диалогической речи*. — Москва, «Русский язык», 1977. — 120с.

8. Муханов 2006 — И. Л. Муханов: *Интонация в практике русской диалогической речи*. — 4-е изд., исправл. — Москва, «Русский язык. Курсы», 2006. — 176с.

9. Николаева 2002 — Т. М. Николаева: *Многомерность интонационного пространства и ограниченность его отображения*. «Русский язык в научном освещении», № 1(3)/2002, с.74–86.

10. Пашковская 2006 — С. С. Пашковская: *Фонетическое тестирование на начальном этапе обучения*. «Русский язык за рубежом», № 2/2006, с.39–44.

11. Федянина 1982 — Н. А. Федянина: *Ударение в современном русском языке*. — 2-е изд. перераб. и доп. — Москва, «Русский язык», 1982. — 304с.

Использованная литература на сербском языке

1. Драгићевић 2008 — Рајна Драгићевић: *Типичне грешке ученика стечене у првом кругу усвајања градива у настави српског језика*. «Књижевност и језик», LV/1–2, Београд 2008, стр. 117–126.

2. Јокановић-Михајлов 2006 — Јелица Јокановић-Михајлов: *Акцент и интонација говора на радију и телевизији*. Друштво за књижевност и српски језик Србије, Београд 2006, 279 стр.

3. Мирић 1991 — Душанка Мирић: *Однос руских и српскохрватских суперсегментних средстава у контакту*. «Живи језици», Београд 1991, стр. 53–60.

4. Hodek 1965 — Nada Hodek: *Skica za kontrastivnu analizu engleskog i srpskohrvatskog izgovora*. «Живи језици» 3–4, Београд 1965, стр. 63–73.

5. Радошевић 1965 — Наталија Радошевић: *Процес формирања фонолошког система и друге језичке појаве при учењу сродног (руског) језика*. Докторска дисертација. Дактилографисани рукопис, 194 с.

6. Терзић 1984 — Александар Терзић: *Хијерархија акцената руске реченице у експресивно неутралном говорном акту*. «Живи језици» 1984, стр. 81–98.

7. Терзић 2001 — Александар Терзић: *Обучавање студената-филолога интонационим нормама руског језика у нашој средини*. «Славистика V», 2001, стр. 33–43.

Јелена Гинић

НАСТАВА ПРОЗОДИЈЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У СВЕТЛУ ПРОЗОДИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Кључне речи: прозодија, акцентуацијски систем руског и српског језика, интонациони систем руског и српског језика, синтагматско рашлањивање, уводно-фонетски курс, пратећи фонетски курс.

Резиме

У уводном делу рада, под називом *«Зашто је важно и потребно учити прозодију?»* наводе се неки разлози за учење фонетике и прозодије током читавог школовања. Дају се и предлози за почетак учења фонетике (чак и у почетној фази) од најмање комуникативне значењске јединице – исказа.

У првом делу рада, под називом *«Зашто је тешко учити прозодију?»* наводе се неке тешкоће због којих је настава прозодије много тежа од наставе гласова, те је због тога и померена на други план.

У делу *«Које су основне, најупечатљивије разлике између српског и руског прозодијског система?»* наводе се најупечатљивије разлике у акцентуацији и интонацији српског и руског језика.

У одељку *«Какво је стање наставе прозодије данас у школама Србије?»* дају се резултати анкете спроведене 2009. године на семинару за наставнике и професоре руског језика *«Зимска школа»*, чији су најоштрији закључци да је настава прозодије у школама Србије данас запостављена, као и да сами наставници нису компетентни да изводе наставу (и сами не поседују довољно знања и умења за овакву наставу, те им је потребно стручно усавршавање како би допунили постојећа знања и стекли умења за извођење наставе прозодије).

И коначно, у одељку *«Неки закључци»*, дају се најупечатљивија, по мишљењу аутора, места рада: настава фонетике требало би да почне од најмање комуникативне јединице – исказа, а не од најмање фонетске јединице, тј. гласа. Издвајају се најважније прозодијске чињенице које разликују српску од руске прозодије и указује се на непходност наставе већ у првој фази учења (синтагматско рашчлањивање, природа акцента, ритам речи, нагли успон и пад тона у оквиру најфреквентније руске интонационе конструкције – ИК-3. Коначно, указује се на неопходност допунског материјала у оквиру уџбеника руског језика у вези с увежбавањем прозодијских јединица, као и на потребе допуњавања школских програма (у коме настава прозодије није заступљена).

Пријато 5 мая 2010 г.

Дойчил П. Войводиц
Философский факультет
Нови-Сад, Сербия

БИБЛИД: 1821–3146, 2(2010), р. 162–173
УДК: [811.161.1:811.163.41]’36:371.3(497.11)

О РОЛИ «СИНТАКСИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСЛАВЯНСКОГО (НА ФОНЕ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: В работе рассматривается возможность использования синтаксического принципа в изучении морфологии русского языка как инославянского в отечественных (сербских) вузах. Исходные методологические основы применения данного принципа автор находит в модели В. П. Озёрской. В соответствии с этой моделью существенную роль в усвоении русского языка (как родного) играет непрерывное изучение синтаксиса в русских школах. Предлагается изучение синтаксического аспекта морфологии с точки зрения структуры и грамматических значений двух основных синтаксических единиц – словосочетания и предложения. Особое внимание уделяется изучению изменяемых частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, местоимений, числительных), их синтаксической роли – либо в качестве главных или зависимых компонентов словосочетания, либо в качестве главных или второстепенных членов предложения.

Ключевые слова: изучение морфологии в вузах, синтаксический аспект, модель Озёрской, словосочетание, предложение, изменяемые части речи, русский язык как инославянский, сербский язык.

1. Особую роль в обучении языку, как родному, так и иностранному, всегда играли дидактически осмысленные принципы организации и реализации учебного процесса, способствующие успешному развитию знаний, умений и навыков учащихся, а также методические приемы, направленные на наиболее эффективное овладение данным языком. Ускоренное развитие и укрепление настоящей, практической ориентации на современном, более продвинутом этапе изучения иностранных языков обусловлено, на наш взгляд (ср. Войводиц 2005), обстоятельствами упрощенного обучения, вызванного, в первую очередь, процессами мировой глобализации, отличающейся, в частности, духовным обеднением и всеобщей деградацией духовно-культурных ценностей, т.е. потребностью приспособления к современным, взаимоконкурентным рынкам труда и капитала и, в связи с этим, прагматическо-утилитаристическим стремлением западно-европейской культуры.

Наряду с приведенными общими – часто несоответствующими и общественно-экономически детерминированными – обстоятельствами,

в значительной степени отрицательно влияющими на успешное развитие образовательных моделей и создание оптимальных условий для систематического приобретения знаний и усваивания положительных духовно-культурных ценностей, отдельными трудностями в изучении иностранного языка являются как недостаточное обеспечение consistency учебных программ и содержания, так и раздробленность грамматического материала.

Раздробленность грамматического материала достаточно часто создает впечатление у учащихся, что язык – плохо организованное целое, что речь идет о явно нелогичном предмете, без порядка и систематичности, вследствие чего учащиеся часто оказываются не в состоянии установить логические связи общего и составляющих его частей. Чтобы учащийся смог понять, что язык все-таки представляет собой единое и системно последовательное упорядоченное целое, мы считаем, что необходимо обратиться к определенным абстрактным моделям обучения иностранному (в том числе и инославянскому, русскому) языку, не проистекающим непосредственно из конкретного языкового (лексико-семантического) материала, но способствующим овладению законов выражения мыслей на неродном языке как в рамках обучения начинающих, так и в рамках продолжительного обучения инославянскому (русскому) языку.

2. В школьных программах и учебниках рассмотрение частей речи охватывает, с одной стороны, описание лексического значения и системы грамматических форм и, с другой стороны – описание их функционирования в словосочетании и предложении. Школьная практика показывает, что данный последний аспект (представляющий, кстати, костяк в изучении иностранного языка), создает самые большие трудности, и, как правило, ученики и студенты его недостаточно усваивают. Следовательно, чтобы достичь удовлетворяющий уровень усвоения морфологии, необходимо особое внимание посвятить закреплению материала по синтаксическим особенностям частей речи, а тем самым и презентации основных грамматических закономерностей.

Данный «синтаксический» принцип применяется с большим успехом в России в преподавании русского языка (как родного) на начальном этапе обучения. Зачинщицом такой идеи была Виктория Павловна Озёрская (1917–1984), известный методист преподавания русского языка, выдвинувшая в конце 70-х – начале 80-х годов прошлого века свою идею о создании отдельной системы (программы) перманентного изучения синтаксиса в русских школах. Опираясь на естественную, органическую взаимосвязь морфологических и синтаксических категорий в самом языке, она сумела построить, осмыслить и поставить в реальные рамки современного пре-

подавания русского языка соответствующую активную систему изучения морфологических явлений с точки зрения их функционально-синтаксических возможностей. Ее «программированные» пособия для преподавателей русского языка, в которых последовательно излагаются и разрабатываются теоретические принципы данного морфо-синтаксического подхода, а материал (учебные единицы) систематически и наглядно распределен по этапам обучения языку (с V по VII класс), наряду с обязательным утверждением соответствующего грамматического минимума для каждого класса, что в определенном смысле представляет собой концентрическое распределение материала, согласно которому материалы, обработанные в предыдущих этапах, в каждом новом этапе сначала повторяются (что, на самом деле, представляет собой коррективный аспект преподавания), а затем расширяются и глубже разрабатываются (что в определенной степени напоминает систематические курсы иностранного языка в университетах), сыграли значительную роль в разработке наиболее эффективных способов обучения русскому языку, а также в развитии методики его преподавания в целом (см. Озерская 1989).

По своим характеристикам данная модель дидактического осмысления процесса изучения и усвоения грамматики представляет центральную часть коммуникативной модели преподавания иностранного (русского) языка, так как «лингвистическая грамматическая компетенция является частью коммуникативной, поскольку невозможно рассматривать овладение грамматической стороной иноязычной речи изолированно от процесса коммуникации» (Вовк 2010).

На преимущество этого подхода (с помощью которого ученики и студенты становятся активными участниками учебного процесса, вследствие чего достигается бóльшая эффективность в изучении языка) указывают и другие лингводидактические исследования (см., в частности: Костомаров 1982; Лобанова 1982; Метс 1981: 80–91; Кончаревич 2004: 146–159). Отметим, что и в некоторых отечественных современных грамматиках русского языка наблюдаются элементы морфо-синтаксического подхода в изложении морфологического материала (ср., например, Пипер 2002).

В связи с этим следует напомнить, «что наиболее важные концепты кодируются именно в языке и отображаются в грамматике языков; именно грамматическая категоризация создает основу для распределения всего концептуального материала, выраженного лексически. В грамматике отображаются те концепты, которые являются самыми существенными для определенного языка, т.е. важнейшая часть концептуальной информации разных уровней сложности фиксируется в грамматическом строении языка в виде грамматических концептов, отображающихся в грамматических

формах, категориях, синтаксических структурах и т.п.» (Вовк 2010; ср.: Мильруд 2000; Кончаревич 2004: 153–154).

Добавим, что согласно всеобъемлющим исследованиям преподавания русского языка на филологических курсах в бывшей СФРЮ, проведенных в начале 90-х годов прошлого века проф. Ксенией Кончаревич, на наших факультетах, в отличие от русских школ (где на практике был реализован вышепредставленный подход), преобладает системно-структурный подход и линейное (сукцессивное) распределение материала по принципу прогресса, согласно которому обработанные материалы больше не возобновляются (Кончаревич 1996: 161–172).

3. Исходя из основных положений модели В. П. Озёрской, попытаемся в кратких чертах представить возможности ее применения в рамках изучения русского языка как иностранного (инославянского) в наших условиях. Конечно, большую помощь в усваивании грамматического материала, а также в реализации общих коммуникативных целей и задач, сможет оказать родной язык (здесь прежде всего имеется в виду сербский как родственный русскому славянский язык). Но его роль не должна быть на первом плане, так как известно, что в таком случае (когда применяется грамматическо-переводный метод) становится довольно заметной межъязыковая интерференция, особенно когда речь идет о родственных языках. Это значит, что систему новых языковых знаков для обозначения понятий, уже сформировавшихся в качестве результата предшествующей категоризации в родном языке, потенциальный учащийся инославянский (русский) язык должен усвоить непосредственно, без посредничества родного языка, т.е. только на основании приобретенных ассоциативных навыков в процессе мыслительно-речевой деятельности. Результатом такого влияния родного языка, роль которого, в принципе, сводится к «внутренней речи», к инициальному средству в развитии новых способов выражения ассоциативного мышления, не может быть межъязыковая интерференция; ожидаемым, конечным результатом должно стать формирование искусственного билингвизма как качественного отношения двух языков, где каждый из них независим (ср., в частности: Журавлева 1982; Костомаров 1982: 6–8; Куликов 2004; ср. также: Радошевич 1973; Станкович 1979; Кончаревич 2004: 79–88)¹.

¹ Следует отметить, что основные идеи, заложенные в данный современный концептуальный (когнитивно-сопоставительный) метод обучения иностранному, особенно близкородственному (инославянскому) языку, были теоретически обоснованы уже в начале XX века известным славистом профессором Радованом Кошутичем, которые потом, начиная со второй половины прошлого века, во многих аспектах были разработаны и реализованы на практике в отечественной, сербской русистике, в пер-

Синтаксический аспект изучения морфологии, т.е. частей речи подразумевает, что в центре внимания всегда находятся две основные синтаксические единицы: словосочетание и предложение. Иными словами, они должны рассматриваться с точки зрения их структуры и грамматических значений.

3.1. Так, например, рассмотрение употребления *существительных* в словосочетаниях и предложениях должно быть параллельным. Это, с одной стороны, обозначает, что студенты (учащиеся) должны ознакомиться с типичными для этой части речи синтаксическими связями с другими словами в словосочетании, а также приобрести необходимое умение и навыки в проведении структурного и семантического анализа данных словосочетаний. Несмотря на то, что словосочетания, в состав которых входят существительные, могут быть весьма разнообразны по структуре, их все же можно свести к достаточно небольшому числу основных моделей: «прилагательное + «существительное», «глагол + существительное», «существительное + существительное». Например, если существительное находится рядом с прилагательным (синтаксическое отношение согласования), тогда оно является главным компонентом словосочетания (напр.: *веселый человек, уютная квартира, яркое солнце, большие города*), или, если находится рядом с глаголом (управление), тогда оно выполняет роль зависимого компонента (напр.: *посещать театр, читать книгу, писать письмо, спорить о литературе*).

Рассмотрение данных моделей и различных вариантов их конкретного оформления дает возможность углубить знания о средствах связи слов в словосочетании, а также о том, что структура и семантика словосочетаний всегда обусловлены морфологическими и лексическими факторами, что напрямую связано с функцией, т.е. статусом существительных в словосочетании по отношению к степени их (не)зависимости (так как они могут быть как главными, так и зависимыми компонентами). В то же время речь учащихся становится в синтаксическом смысле богаче, так как активно употребляются приведенные модели. Также (особенно с

вую очередь в работах и пособиях выдающихся методистов преподавания русского языка – Петра Митропана (см. в частности, Митропан 1968) и Наталии Радошевич (Радошевич 1973), а также их сотрудников, учеников и последователей, о чем более подробно в своих работах пишет известный исследователь и ведущий специалист в области теории и методики преподавания русского языка в Сербии проф. Ксения Кончаревич (см., например, раздел «Пути развития русистской лингводидактики» в ее соавторской монографии с проф. Дарой Дамлянович <Дамлянович 2010: 195–302, в отдельности с. 251–264>; ср. также Раичевич 2009: 18 и сл.).

помощью обнаружения и преодоления типичных ошибок при образовании словосочетаний) повышается уровень речевой культуры.

Большую роль в изучении языка должно иметь и рассмотрение употребления существительного на уровне предложения, так как практика преподавания не только иностранных, но и родного языка показывает, что учащиеся очень часто не умеют определять их синтаксическую роль в предложении (не могут, например, разграничить синтаксические функции именительного падежа, что отражается прежде всего в том, что вокативной номинации /обращению/, а иногда и сказуемому присваивается функция подлежащего, а также и в том, что они путают омонимичные формы именительного и винительного падежей, вследствие чего им не удается разграничить подлежащее и прямое дополнение). Ср употребление дополнения (сущ. ж.р.) в винительном падеже: *Петр читает сказку*; ср. также прямое дополнение в винительном, выраженное существительным м. р., которое формально совпадает с формой именительного падежа: *Петр читает роман*).

3.2 Рассмотрение синтаксической роли *прилагательных*, т.е их корреляции с существительными (как в рамках словосочетания «прилагательное + существительное», где главную роль играет согласование, а также порядок слов, так и в рамках предложения, где эта часть речи чаще всего имеет функцию определения, а также сказуемого) имеет в преподавании русского языка особое значение.

Позиция, которую прилагательное (а также и причастие) занимает по отношению к существительному, играет значительную роль в изучении словосочетаний, особенно в случаях, когда между прилагательным и существительным (согласовывающимися в роде, числе и падеже) находятся другие слова, что для учащихся при усвоении может являться большой проблемой; ср.: *Хриплый от простуды голос студентки становился все тише*; *В холодной после грозы воде барахтались мальчики*; *Юноша с тяжелым от книг рюкзаком вошел в вагон*.

Прилагательное как зависимый член в основном находится перед главным членом – существительным. Однако на уровне предложения такая последовательность может и измениться, но тогда, как правило, речь идет о стилистически маркированном порядке слов, в основном употребляющемся (прежде всего в поэзии) в качестве средства эмоционального воздействия на читателя; ср.:

*Белеет парус одинокий
В тумане моря голубом...*

Что ищет он в стране далекой?

Что кинул он в краю родном?.. (М. Ю. Лермонтов)

Наряду с вышеуказанным, нужно иметь в виду, что прилагательное в функции определения всегда имеет полную форму (ср.: *Я прочитал интересную книгу; Ночью подул сильный и холодный ветер*), в то время как сказуемое (а в случае сложного, составного сказуемого – его именная часть) может быть выражено не только полной формой прилагательного (напр.: *Утро – свежее; Ветер – сильный; Эта книга интересная*), но и его краткой формой (ср.: *Ответ был точный/точным – Ответ был точен*). Более того, кратким формам прилагательных функция сказуемого как раз имманентна (ср.: *Книга интересна / была интересна / будет интересна; Ребенок весел / был весел / будет весел; Он был спокоен, неговорлив и смиренен*).

Подобной ролью отличаются и причастия; ср. употребление (полной формы) действительного и страдательного причастий в синтаксической функции определения в рус. яз. и его эквиваленты в сербском; *Внезапно раздался топот скачущей лошади* (= ‘внезапно раздался топот лошади, которая скачет’) / *Изненада је одјекнуо топот коња који галопира / је галопирао* (= *‘изненада је одјекнуо топот галопирајућег коња’); *На полке стояли непрочитанные книги / На полици су стајале непрочитане књиге*. Ср. также употребление кратких форм страдательных причастий в роли сказуемого – как с невыраженным (в первом предложении), так и с выраженным (в других двух предложениях) семантическим субъектом в творительном падеже (что является одной из специфических характеристик русского языка): *Все экзамены сданы на отлично / Сви испити су положени са одличном оценом; Дом построен рабочими* (= ‘рабочие построили дом’) / *Радници су саградили кућу; Полка для книг быстро сделана молодым столяром* (= ‘молодой столяр быстро сделал полку для книг’) / *Столар је брзо направио полицу за књиге*.

Учитывая приведенную специфику прилагательных и их частичное сходство с причастиями (в первую очередь, когда речь идет о синтаксических возможностях на уровне предложения), следует подчеркнуть, что осмысленный подход к разбору синтаксических функций прилагательных является одновременно и подготовкой для усвоения правильного употребления причастий, так как обучающимся русскому языку особую проблему представляет именно согласование (в роде, числе и падеже) причастий и существительных, т.е. употребление причастного оборота в осложненных предложениях. Это является важным компонентом в преподавании русского языка в сербском окружении, так как в своем родном языке

сербы не имеют подобную, в такой мере богатую, разветвленную систему причастий (сербский язык использует лишь один тип причастия – страдательное причастие прошедшего времени, в то время как русский язык обладает четырехчленной системой причастий, а если учесть и все еще некодифицированное употребление два типа причастий (действительное и страдательное) будущего времени, то можно говорить даже о шести-членной системе причастий). Ср. следующие возможности употребления причастий и их эквивалентов в русском и сербском языках:

В лесу раздаются голоса девушек, собирающих ягоды (= *В лесу раздаются голоса девушек, которые собирают ягоды*) / *У шуми се разлијежу гласови дјевојака које беру јагоде*;

Я встретился со студенткой, приехавшей из моего родного города (= *Я встретился со студенткой, которая приехала из моего родного города*) / *Сусрео сам се са студенткињом која је недавно допутовала из мог родног града*;

Вопрос, обсуждаемый нами на семинаре, очень важен (= *Вопрос, который мы обсуждаем на семинаре, очень важен*) / *Питање које разматрамо на семинару веома је важно*;

Он сидел у себя в комнате и перечитывал письма, полученные вчера (= *Он сидел у себя в комнате и перечитывал письма, которые получил вчера*) / *Он је сједио у својој соби и изнова читао писма добијена јуче* (= *Он је сједио у својој соби и изнова читао писма која је јуче добио*).

3.3. При работе над глаголом необходимо обратить внимание на его лексико-грамматический аспект, прежде всего на его валентность, т.е. его способность образовывать различные грамматические сочетания, чем эта категория как раз и выделяется среди всех остальных частей речи. Иными словами, глагол по сравнению с остальными частями речи обладает самым широким диапазоном синтаксических связей (уже на уровне словосочетания). Глагольное управление напрямую – причем нередко обязательно – коррелирует с самыми разнообразными падежными отношениями, особенно пространственными с признаками «надкатегориальной локализации», какими являются локативность, аблативность, адлативность, перлативность (см., в первую очередь, Пипер 2001: 9–36). Следует также добавить, что переходные глаголы (с прямым дополнением) в словосочетании занимают позицию главного компонента, образуя при этом предикативный тип предметной (объектной) валентности (напр. *читать книгу*).

Давно известно, что учащимся необходимо указать на важность основной функции глагола в предложении – функции сказуемого, что,

конечно, должно помочь в определенной мере успешному усвоению одного из главных членов предложения, а также типичного способа его выражения. Однако именно эта характеристика глагола часто способствует появлению синтаксических ошибок, так как учащиеся далеко не всегда могут узнать другие типы сказуемого (выражаемые неглагольными средствами), а также и члены предложения, которые, как и сказуемое, могут быть выражены глаголом (прежде всего инфинитив). Учащиеся во избежание ошибок должны твердо усвоить правило, что глагольные формы дифференцируются по их синтаксическим признакам. Иначе говоря, необходимо наглядно представить личные глагольные формы – настоящего, прошедшего и будущего времени, повелительного и сослагательного наклонений (выполняющие чаще всего роль сказуемого) и противопоставить их неличной (неопределенной) форме – инфинитиву (который лишь в редких случаях выполняет роль сказуемого). Ср. употребление финитных форм с употреблением нефинитной формы – инфинитива глагола *учиться* и *любить*: *Саша учится (учился / будет учиться / учился бы); Саша, учись! // Учиться – полезно; Любить – значит жить жизнью того, кого любишь* (Л. Н. Толстой). Ср. также употребление инфинитива в функции сказуемого с субъектом (семантическим) в дательном падеже, что является яркой специфической чертой русского языка, не встречающейся в современном сербском языке: *Быть дождю. Дочке завтра в город уезжать*. Данным употреблением инфинитива выражается футуральность с (субъективным) модальным признаком персуазивности, т.е. оценкой и убеждением говорящего, что определенное действие реализуется с большой степенью вероятности (= ‘дождь обязательно будет идти’ / ‘сигурно ће пасти киша’; ‘дочка непременно завтра уедет в город’ / ‘кћерка ће сутра неизоставно ићи у град’).

Подобное внимание необходимо обратить и на представление морфолого-синтаксического материала при работе над другими, особенно синтаксически самостоятельными и морфологически изменяемыми частями речи – местоимениями и числительными.

4. В работе мы попытались лишь в кратких чертах обрисовать последовательность основных методических приемов и содержания обучения грамматике русского языка в инославянском окружении, обусловленных в первую очередь неразрывной взаимосвязью морфологии и синтаксиса, т.е. синтаксическими функциями частей речи.

Следует полностью согласиться с мнением, что данную лингвистическую грамматическую компетенцию «нельзя рассматривать в изолированной позиции от процесса коммуникации», так как приобретенные

«знания должны быть составной частью общей базы знаний, которой овладевают студенты в процессе обучения, и которая с точки зрения современных подходов является не статическим «складом информации», а подвижной самоорганизующейся и саморегулирующей системой, изменяющихся на основе новых данных» (Вовк 2010).

На наш взгляд, студенты с помощью настоящей модели дидактического осмысления процесса обучения грамматике и ее усвоения могут стать активными участниками учебного процесса, в котором важную роль играет и родной (в данном случае сербский) язык, что дает возможность использования сопоставительного анализа грамматического материала двух языков.

В заключение отметим, что применение данной (морфо-синтаксической) модели в изучении русского языка может обеспечить более эффективное усвоение учащимися коммуникативного и семантического содержания языкового материала в целом на более высокой степени речевой компетенции. Таким образом они приобретают возможность включиться в реальную языковую ситуацию говорящих на русском языке.

Литература

Вовк 2010 – Вовк Е. И. Проблема формирования грамматической компетенции студентов-филологов при овладении практической грамматикой иностранного языка. – Режим доступа: http://yaratiso.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=537&Itemid=50. 19.4.2010.

Войводич 2005 – Војводић Д. Настава морфологије на синтаксичким основама као допринос ефикаснијем усвајању страног (руског) језика у савременим условима // *Педагошка стварност*. – Год. LI. – Бр. 7–8. – С. 582–595.

Дамљанович 2010 – Дамљановић Д., Кончаревић К. *Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју*. – Београд: Славистичко друштво Србије : Чигоја штампа. – 310 с.

Журавлева 1982 – Журавлева В. В., Кедайтене Е. И. К проблеме механизма интерференции // *Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы* / Доклады советской делегации. – Москва: Русский язык. – С. 129–135.

Кончаревич 1996 – Кончаревић К. *Настава страног језика на филолошким студијама: теорија и пракса*. – Београд: Филолошки факултет. – 284 с.

Кончаревич 2004 – Кончаревић К. *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. – Београд: Славистичко друштво Србије. – 440 с.

Костомаров 1982 – Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев // *Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы* / Доклады советской делегации. – Москва: Русский язык. – С. 3–20.

Куликов 2004 – Куликов Д. В. *Становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма (лексический и лексикографический аспекты)* / Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Саратов: [Сарат. гос. акад. права]. – 26 с.

Лобанова 1982 – Лобанова Н. А., Слесарева И. П., Хавронина С. А. Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов при подготовке филологов-русистов // *Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы* / Доклады советской делегации. – Москва: Русский язык. – С. 194–204.

Метс 1981 – Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. *Структура научного текста и обучение монологической речи*. – Москва: Русский язык. – 142 с.

Мильруд 2000 – Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. – № 4. – С. 9–15; № 5. – С. 17–22.

Митропан 1968 – Митропан П. *Методика наставе руског језика*. – Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије, 1968. – 125 с.

Озерская 1989 – Озерская В. П. *Изучение морфологии на синтаксической основе: книга для учителя*. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Просвещение. – 224 с.

Пипер 2001 – Piper P. *Jezik i prostor*. – 2. dopunjeno izdanje. – Beograd: Ćigoja štampa (= Biblioteka XX vek; 91). – 270 s.

Пипер 2002 – Пипер П., Стојнић М. *Руски језик: изговор, граматика, конверзација, вежба*. – Београд: Завет. – 375 с.

Радошевич 1973 – Радошевић Н. *Процес усвајања сродног (руског) језика у српскохрватској говорној средини*. – Нови Сад: Универзитет. – 204 с.

Раичевич 2009 – Раичевич В. *Методологија истраживања у методици наставе страних језика: основни принципи и методе истраживања : избор текстова*. – Београд: Чигоја штампа. – 126 с.

Станкович 1979 – Станковић Б. *Интерференција у предикатским синтагмама руског и српскохрватског језика*. – Београд: Филолошки факултет. – 239 с.

Дојчил П. Војводић

О УЛОЗИ «СИНТАКСИЧКОГ ПРИНЦИПА» У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА
КАО ИНОСЛОВЕНСКОГ (НА ФОНУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА)

Кључне ријечи: високошколска настава морфологије, синтаксички аспект, модел Озерске, синтагма, реченица, промјенљиве врсте ријечи, руски језик као инословенски, српски језик.

Резиме

У раду се разматра могућност примјене синтаксичког принципа у настави морфологије руског језика као инословенског на високошколском нивоу у српској средини. Полазне методолошке основе за примјену овог принципа аутор налази у моделу В. П. Озерске, према којем битну одредницу у усвајању руског језика (као матерњег) чини перманентно учење синтаксе у руским школама. Предлаже се да се синтаксички аспект наставе морфологије изучава са становишта структуре и граматичких значења двију основних синтаксичких јединица – синтагме и реченице. Посебан акценат ставља се на проучавање промјенљивих врста речи (именица, придјева, глагола, замјеница и бројева), на њихову синтаксичку улогу, било као главних или зависних компоненти синтагме, било као главних или споредних чланова реченице.

Истиче се да студенти према овом моделу дидактичког осмишљавања процеса учења и усвајања граматике постају активни учесници наставног процеса, у којем важну улогу има и матерњи (у датом случају српски) језик, што допушта контрастивну анализу граматичке грађе двају језика.

Примјена овог (морфо-синтаксичког) модела у настави руског језика омогућила би студентима, закључује аутор, ефикасније усвајање комуникативног и семантичког садржаја укупне језичке грађе на вишем степену језичке компетенције, чиме би се студентима пружила могућност укључивања у реалну језичку ситуацију говорника руског језика.

Принято 26 апреля 2010 г.

РОЛЬ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: Суть индивидуализации заключается в том, что организация учебно-воспитательной работы направлена на создание благоприятных условий для того, чтобы каждый учащийся учился без препятствий, без перерыва, чтобы без поддержки переходил к следующему этапу усвоения учебного материала, в соответствии с индивидуальным темпом и уровнем потребностей. Рабочая тетрадь предназначена, прежде всего, для самообучения, самостоятельной работы и эвальвации учащихся, поэтому она обладает выраженной индивидуализирующей функцией.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, дифференциация обучения, самообучение, рабочая тетрадь.

Индивидуализация и дифференциация обучения являются крупнейшими вызовами, с которыми в настоящее время сталкиваются и авторы учебников, и преподаватели, пользующиеся этими учебниками.

Индивидуализация учебного материала в процессе конструирования учебника и в течение учебного процесса является самой трудной, самой сложной и, в то же время, самой вдохновляющей проблемой с точки зрения психологии обучения, особенно в свете её выготскианской концепции, так как индивидуализация должна принимать во внимание индивидуальные формы интеллектуальной работы и учебной деятельности учащихся. Авторами учебников еще не найдена оптимальная модель, соответствующая требованиям индивидуализации учебного процесса в массовой школе. В конце шестидесятых и начале семидесятых годов авторы учебников стали внедрять в учебники определенное число упражнений и более трудных заданий (задания со звездочкой), предназначенных для более сильных учеников. Однако под индивидуализацией понимается не только усвоение определенного объема более или менее сложного учебного материала. Учащиеся сталкиваются с проблемами при усвоении некоторых видов учебного материала и, следовательно, надо определить причины ошибок и трудностей и создать как можно больше систем упражнений с целью тренировки и закрепления умений и навыков. В более широком смысле, индивидуализация понимается как дидактический принцип приспособления целей, содержаний, методов, организационных форм и средств обучения каждому конкретному учащему-

ся. Следовательно, задача учителя заключается в том, чтобы обнаружить и постоянно учитывать и развивать реально существующие индивидуальные различия учащихся, их предпочтения, желания и потребности, проводить дифференциацию и персонализацию при групповом обучении, максимально стимулировать творческое мышление, и, таким образом, проявлять уважение к личности и индивидуальным особенностям каждого учащегося.

Большинство русских дидактиков этим термином пользуется в контексте организации учебного процесса, в котором при выборе методов, приемов и темпа проведения обучения учитываются индивидуальные различия между учащимися, т.е. степень развития их способности к усвоению знаний, умений и навыков. Можно сказать, что индивидуализация – это императив времени, в котором мы живём, ибо она подразумевает такие формы планирования, организации и реализации учебной программы и совокупного воспитательно-образовательного процесса, при которых учитываются интересы, потребности и возможности каждого отдельного учащегося, а также максимально развиваются его способности и обеспечиваются необходимые предпосылки для творческого включения его в учебный процесс.

Понятия «дифференциация обучения» и «индивидуализация обучения» взаимосвязанны и взаимодополняющиеся. Некоторые теоретики обучения считают эти понятия синонимичными, в то время, как другие понятие дифференциации считают более узким. Под дифференциацией обучения ими понимается разделение учащихся на просторно отдельные, более устойчиво профилированные группы, а иногда имеется в виду формирование специальных экспериментальных школ и классов. С другой стороны, некоторые авторы подчёркивают, что можно говорить о внешней (продуктивной) и внутренней (дидактической) дифференциации обучения. Под внешней дифференциацией подразумевается разделение учащихся по определенным признакам (способностям, интересам и т. д.) на устойчивые группы, в которых и содержание образования, и методы обучения, и организационные формы разные. Внутренняя дифференциация учитывает индивидуально-типологические особенности учащихся в процессе обучения в устойчивой группе (классе), созданной по случайным признакам. Разделение на группы может быть явным или неявным, а состав групп меняется в зависимости от поставленной учебной задачи, причём можно сочетать индивидуальную, групповую и работу в парах. (перечень концепций в: Унт 1990, 38–83).

Дальнейшее наше изложение будет основываться на концепции индивидуализированного обучения, которая обязательно включает оба упомянутых принципа – индивидуализацию и дифференциацию – в их взаимообусловленности и взаимосвязанности. Суть этой концепции заклю-

чается в том, что организация учебно-воспитательной работы направлена на создание благоприятных условий для того, чтобы каждый учащийся учился без препятствий, без перерыва, чтобы без задержки переходил к следующему этапу усвоения учебного материала, в соответствии с индивидуальным темпом и уровнем потребностей. Индивидуализация и дифференциация, при этом, может проводиться на уровне группы учащихся или всего класса. Такая ситуация, характеризующая индивидуализированное обучение, резко отличается по отношению к конвенциональному коллективному обучению, в котором более сильные ученики стагнируют, в то время как слабые испытывают постоянное чувство неполноценности из-за слишком быстрого темпа работы и непосильных для них содержаний обучения. Итак, можно сказать, что важнейшими характеристиками индивидуализированного обучения являются: гибкое использование учебного времени, новая позиция преподавателя, как координатора направляемого самообучения, программа постоянного развития для каждого учащегося, эффективное использование индивидуальных способностей и склонностей учащихся и постоянная эвальвация их развития. (Джукич, 2003)

Обучение иностранным языкам также не остается вне поля интереса создателей теории индивидуализированного обучения. Между лингводидактиками встречается распространенное мнение, что именно в выборе форм и приемов индивидуализации содержится самый значительный новационный потенциал, способствующий модернизации и развитию обучения иностранному языку, ибо индивидуализированное обучение по отношению к традиционному проявляет ряд преимуществ. Во-первых, время достижения различных компетенций учащимися одного и того же класса тоже отличается, и поэтому нужно учитывать *принцип индивидуального темпа*. Во вторых, преподаватель заранее рассчитывает на различные результаты обучения в каждый конкретный момент и для каждого конкретного учащегося и, следовательно, готовит для каждого отдельные материалы, источники знаний и средства обучения, учитывая при этом разные уровни предыдущих знаний, различные склонности, когнитивные стратегии и другие индивидуально-психологические факторы, существенные для успешного овладения языком. В-третьих, используя индивидуализированное обучение, учитель имеет большее количество возможностей дифференциации между учащимися относительно лингвистических, коммуникативных, экстралингвистических содержаний, которые им предлагаются, между стилями учения и материалами, которыми учащиеся пользуются. В-четвёртых, перед преподавателем возникают более широкие возможности для осуществления персонализации работы с учащимися в зависимости от степени развития их метакогнитивных

способностей, для руководства развитием каждого учащегося, идентификации трудностей в этом развитии и использования адекватных методов их преодоления. Успешность индивидуализированного обучения в его оперативном этапе будет зависеть, с одной стороны, от согласованности с реальной коммуникативно-лингвистической компетентностью учащегося, от его мотивированности к работе и его самооценки, а, с другой стороны, от руководства преподавателя, опирающегося на свои знания достижений учащихся, а также от индивидуальных психологических характеристик и способностей каждого учащегося.

В отличие от оперативного этапа, в препаративном этапе конструирования учебного комплекта, предвидение форм индивидуализации намного сложнее, так как в данном этапе отсутствует непосредственный контакт автора с каждым отдельным учеником, следовательно, он не имеет возможности ознакомиться с индивидуальными характеристиками каждого отдельного ученика, следить за его развитием и наблюдать за его продвижением в овладении отдельными компетенциями. Однако из этого не следует сделать вывод, что в учебниках должны содержаться единообразные требования к учащимся, единообразные учебные содержания и конструктивные решения. (Пешич, 1998; Кончаревич 2002).

В теории учебника, которой предлагается достаточное количество решений, относящихся к индивидуализации и дифференциации работы, особенно подчёркивается проблема формулировки установок к заданиям и создания упражнений, которые учитывали бы разные уровни знаний, а, с другой стороны, подчеркивается проблема получения релевантной обратной связи, т.е. информации о результатах обучения. Такая информация должна каждому учащемуся указать на часть учебного материала или тип упражнений, которым он не успел овладеть, а также на тип допущенной им ошибки, включая и стратегии её преобладания и предупреждения подобных ошибок в последующей работе.

Учитывая факт, что рабочие тетради являются частью учебного комплекта, предназначенной для самостоятельной работы учащихся, можно сказать, что они представляют собой удобное средство для эффективного осуществления индивидуализации обучения иностранному языку. Большинство упражнений в рабочих тетрадях ученики выполняют самостоятельно, т.е. без непосредственной помощи преподавателя, а это подразумевает самостоятельность учащегося в мыслительных операциях и в ориентации в учебном материале. Рабочая тетрадь представляет собой набор вопросов, упражнений и заданий, в котором ученик записывает свои ответы, наблюдения и опыты. Несмотря на неразрывную связь рабочей тетради с учебником относительно содержания, она во всём другом от него

отличается. В отличие от учебника, рабочая тетрадь предназначена, прежде всего, для самообучения, самостоятельной работы и эвальвации учащихся, поэтому она обладает выраженной индивидуализирующей функцией. Следовательно, в рабочей тетради должны содержаться конструктивные решения, стимулирующие индивидуализацию способностей самоконтроля и самокоррекции учеников. С помощью вопросов, упражнений и заданий, находящихся в рабочей тетради, можно было бы успешно закрепить и активизировать именно те аспекты коммуникативно-лингвистической компетенции, в которых собственно обнаруживаются индивидуальные отличия и овладение которыми может представлять трудность для учащихся. Поэтому в рабочих тетрадях должны содержаться рекомендации и требования, побуждающие учащихся к обнаружению проблем и критической проверке уровня приобретенных ими знаний, умений и навыков. В этом смысле, в начале каждого раздела авторы могли бы включить специальные тесты в качестве инициального опроса с целью распределения учащихся по уровням знания.. С помощью таких тестов можно было бы проверить, обладает ли учащийся достаточным уровнем знаний, позволяющим следить за последующим учебным материалом. В состав каждой из систем упражнений можно было бы включить постоянный раздел, условно называемый «не понимаю» или «я хотел бы выяснить», в котором были бы предусмотрены особые поля для записи непонятных и трудных мест. Такое решение давало бы возможность учащемуся самостоятельно или в совместной работе с преподавателем определить, насколько и почему некоторые упражнения являются для него трудными, а также устранить проблему и, таким образом, успешно продолжить работу над последующим учебным материалом. Вместе с автокоррекцией и самоконтролем учащихся, в рабочие тетради надо включить и самостоятельную эвальвацию. Иначе говоря, обратная информация позволяет учащимся, ознакомившись с результатами своей учебной деятельности, касающейся овладения языком, предпринимать определённые меры с целью повышения эффективности обучения. Поэтому рекомендуется включать в рабочие тетради особые структурные компоненты, дающие учащимся обратную информацию, например, информацию о трудности каждого сделанного упражнения, указание на тип прогнозированной ошибки и её причину, ссылку на части учебного материала, которыми учащийся должен лучше овладеть и т. п. К сожалению, авторы рабочих тетрадей нередко игнорируют разнообразие возможных подходов, фокусируя свое внимание только на ситуацию, в которой учащийся находится наедине с рабочей тетрадью. Они также нередко оставляют вне внимания необходимость проведения дифференциации в процессе работы с помощью

предлагаемых материалов, так как рассчитывают на несуществующего в реальности «среднего» ученика. Значительная роль в обеспечении индивидуализации обучения принадлежит и вариабельным инструкциям, предназначенным для работы над упражнениями, а также упражнениям, предназначенным для самостоятельной работы. Поэтому в рабочих тетрадях, помимо вопросов, упражнений и заданий, предназначенных для «средних» учеников, должны находиться и дополнительные элементы, предназначенные для менее успешных и менее способных учеников, а также факультативные части, являющиеся своего рода вызовом для более амбициозных и более способных учеников. Несмотря на это, большинство заданий и упражнений отведено «средним» ученикам, т.е. тем, у которых не возникают проблемы в процессе овладения учебным материалом, но, с другой стороны, не наблюдаются и особые результаты. Таким ученикам также рекомендуется подавать как можно больше учебного материала для выполнения самостоятельных проектов, письменных сочинений и т. п. Вариабельность инструкций к упражнениям также в определённой степени способствует осуществлению индивидуализации обучения. Следует упомянуть, что формулировка инструкции положительно влияет на пробуждение любопытства у учеников и на повышение уровня мотивации. Авторы рабочих тетрадей в инструкциях обращаются непосредственно к каждому отдельному ученику, стараясь активизировать не только его интеллектуальный, но и эмоциональный потенциал. Поэтому предпочитают *ты* формы обращения, а также использование инклюзивного императива типа *давайте посмотрим, давайте прочитаем*. С. Гашич-Павишич указывает, что проблема индивидуального контакта между автором учебника и учеником не ограничивается формами обращения, а подразумевает и требование к автору учебника сделать его диалогичным, т.е. «создавая учебник, автор должен постоянно учитывать своего многого собеседника – ученика, как активного участника в коммуникации» (Гашич-Павишич 2001, 167).

В конце, хочется подчеркнуть, что возможно и необходимо сделать эвальвацию каждой отдельной рабочей тетради, являющейся частью учебного комплекта, и приспособить её требованиям современного обучения иностранному языку. То есть, кажется, что экстенсивность и интенсивность индивидуализированных учебных содержаний в рабочих тетрадях не соответствует достижениям теоретической модели индивидуализированного обучения. Однако следует подчеркнуть, что в рабочих тетрадях нового поколения есть определённые элементы индивидуализации, представляющие собой основную предпосылку для того, чтобы обучение иностранному языку стало целенаправленным процессом самостоятель-

ного овладения языком, обучением, позволяющим достигнуть высшего уровня удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей каждого отдельного учащегося и его стимуляции и мотивации к самообразованию, самоутверждению и непрерывному саморазвитию.

Литература

1. Гашић-Павишић 2001: Гашић-Павишић, С. (2001). Језик уџбеника. In: *Савремени основношколски уџбеник. Теоријско-методолошке основе* (Требјешанин, Б. и Д. Лазаревић, прир.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 31–58.
2. Ђукић 2003: Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
3. Зујев 1988: Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Загреб: Школска књига, Сарајево: Свјетлост, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Титоград: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
4. Кончаревић 2002: Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Пешић 1998: Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника. Теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Унт 1990: Унт, И. Э. (1990). *Индивидуализација и дифференциација обучења*. Москва: Педагогика.

Наташа Ајџановић

УЛОГА РАДНЕ СВЕСКЕ У ПРОЦЕСУ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ И ДИФЕРЕЦИЈАЦИЈЕ НАСТАВЕ

Кључне речи: индивидуализација и дифференциација наставе, уџбенички комплет, радна свеска, страни језик.

Резиме

Индивидуализација наставног градива приликом стварања уџбеника и у самом наставном процесу јесте један од најтежих, најсложенијих и уједно најинспиративнијих проблема са становишта психологије наставе. Најопштије представљено, индивидуализација се интерпретира као дидактички принцип који обавезује на саобраћавање циљева, садржаја, метода, организационих облика и средстава наставе

сваком конкретном ученику, али исто тако и на откривање, уважавање и развијање научно доказаних разлика међу ученицима, на максимално диференцирање и персонализовање групног поучавања и учења, на подстицање креативног мишљења сваког ученика и уважавање самобитности његове личности, стимулисање његових афинитета, жеља и потреба. Као најважније карактеристике индивидуализоване наставе могли бисмо истаћи следеће: флексибилно коришћење наставног времена, нова позиција наставника као координатора усмераваног и вођеног самообразовања, програм континуираног напредовања за сваког ученика, ефикасно коришћење ученичких способности и афинитета и стална евалуација њиховог напредовања. Узевши у обзир чињеницу да су радне свеске део уџбеничког комплета који је намењен самосталном раду ученика на изради вежбања и задатака постављених у њему, могли бисмо рећи да оне представљају добар начин да се настава страног језика индивидуализује. Наиме, највећи део задатака и вежбања у радним свескама ученици раде самостално, дакле без непосредне помоћи наставника, а то, наравно, захтева самосталност у мисаоним операцијама, као и самостално оријентисање у наставном материјалу.

Приято 16 јанвара 2010 г.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСЛАВЯНСКОГО НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ В СЕРБСКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В данной работе рассматриваются особенности вузовского преподавания иностранного (русского) языка на факультетах неязыкового профиля, в частности, психологические и дидактико-методические предпосылки учебного процесса, а также возможности обеспечения положительной мотивации.

Ключевые слова: вуз, преподавание, иностранный язык, русский как инославянский, язык специальности.

Вузовское преподавание (в частности, обучение иностранным языкам) отличается от других видов преподавания по своим целям, характеру, методике и учебному содержанию. Кроме того, обучение в вузах характеризуется своей социальной детерминированностью и психологической и дидактической обоснованностью.

С точки зрения дидактики бросается в глаза особое соотношение между образованием и самообразованием: огромное значение в этом случае приобретает самостоятельная работа, т.е. вузовское обучение рассматривается фактически как самообразование, направляемое и контролируемое с помощью преподавателей (Чурич 1966, 64). Второй особенностью дидактической концепции вузовского обучения является четкость и открытость его целей, а именно: целью обучения является вовсе не то, что студент должен знать абсолютно всё, просто студента следует обучить, как решать проблемы, которые будут возникать в ходе его будущей профессиональной работы. Отсюда вытекает специфичность задач обучения: помимо информационных (приобретение знаний, умений и навыков) и воспитательных задач (формирование личности, мировоззрения, моральных ценностей, эстетического богатства личности), особое значение придается оперативным задачам (выход в практику в процессе обучения и в будущей самостоятельной профессиональной работе).

Иначе выглядит и содержание обучения в вузах: большое значение приобретают методологические вопросы, причем меняются методы и организационные формы обучения, ввиду чего приоритет приобретают формы обучения, дающие возможность использовать индивидуальную работу студентов, работу в парах и группах.

Социальная детерминированность вузовского обучения выявляется в учете социального заказа (в настоящее время востребована интенсивная специализация, профессиональность высокого класса, постоянное совершенствование и т.п.). Принимается во внимание развитие науки и образовательной системы конкретной среды, существующие национальные культурные традиции и др.

Психологическая обоснованность вузовского обучения предполагает учет психо-социальной личности студентов в процессе разработки концепции обучения и ее осуществления.

Главными задачами вузовской методики преподавания иностранного языка являются следующие:

- а) определение целей и задач обучения иностранному языку;
- б) изучение результатов реализации целей и задач учебного процесса и программных требований в учебных материалах – в учебниках и пособиях;
- в) выявление потребностей и мотиваций студентов по отношению к изучению иностранного языка;
- г) изучение учебного процесса как совместной деятельности студентов и преподавателей, а также результатов этого процесса (объем и качество приобретаемых знаний, умений и навыков), с учетом намеченных учебных целей и задач;
- д) поиск соответствующих форм и методов обучения (метод в широком смысле понимается как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, т.е. как направление в обучении, а в более узком – как способ обучения отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности; Капитонова и др. 2008, 8);
- е) изучение адекватности и надежности контроля и установление критериев проверки.

Поскольку процесс обучения иностранному языку в вузах подразумевает единство теории и практики, то обычно выделяются два вида методики: методика преподавания науки о языке (это система знаний из области лингвистической русистики, изложение которых не отличается от систематического изложения любого предмета) и методика практического преподавания иностранного языка, т.е. методика овладения языком во всех его видах (Бородулина, Минина 1968, 15).

Обучение иностранному языку в вузах должно по своему содержанию и концепции опираться на совокупность психологических и дидактико-методических предпосылок, в то время как учебник обязан непременно отражать особенности учебного процесса. Мы рассмотрим

психологические, а затем дидактико-методические факторы (особенности усвоения иностранного языка на высоком уровне обучения, статус иностранного языка, в данном случае русского, как одного из учебных предметов, влияние родного языка и объективных условий реализации учебного процесса), имеющие немалое значение в высшем образовании (см. Кончаревич 1996, 24–48).

Из психологических факторов прежде всего следует обратить внимание на психо-физиологические особенности студентов как отдельной возрастной и социо-психологической категории. Период учебы в вузе – это время «ранней зрелости», что означает оптимальный набор интеллектуальных и логических способностей и начало общественной (они перенимают у взрослых социальные функции) и профессиональной адаптации (завершающий этап обучения, начало профессиональной деятельности).

Развитие сознания у студентов происходит в направлении формирования оптимального понятийного мышления. В этом возрасте наблюдается общее возрастание продуктивности памяти и мышления, причем первостепенное значение приобретает функция мышления. Сокращается объем механической памяти, по сравнению с периодом детского и подросткового возраста, однако возрастает активность краткосрочной (оперативной) памяти, обеспечивающей быстроту и правильность использования языкового материала в речи (как известно, долговременное запоминание помогает зафиксировать языковой материал, используемый в продуктивных и рецептивных видах речи). Изменения в функциях запоминания и мышления неравномерны (Кончаревич 1996, 25): в возрасте 18–21 года уменьшается объем внимания, однако вместе с тем возрастает его концентрированность, особенно с 22-х лет; мнестические функции в когнитивных процессах приоритетны в возрасте 19–24 года, а в возрасте 20-ти, 23-х и 25-ти лет преобладают логические функции, однако с 26-ти лет показатели обеих функций снижаются (Зимняя 1989, 69). В период учебы в вузе возрастают и аттенционные потенциалы личности, особенно скорость переключения внимания с одного объекта на другой. Общая структура интеллекта заметно меняется в 22–23 года: «В 18–21 год корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22–25 лет образуется сложно ветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух центров – мнемологического (единая структура памяти и мышления) и аттенционного (фактор внимания)» (Зимняя 1989, 68).

Для студенческого возраста характерен постоянный рост функциональной трудовой способности и производительности, при условии правильного режима труда, отдыха, сна и свободного времени и такого

планирования учебных обязанностей, которое бы не мешало гармоничному развитию личности. Следует избегать перегрузок в учебе, поскольку это приводит к уменьшению трудовых потенциалов студента. Общая еженедельная нагрузка студентов, если не учитывать конкретных условий реализации учебного процесса в каждом вузе, должна составлять не более 50-ти часов, причем собственно на учебу (лекции и практические занятия) приходится 26–30 часов. Самостоятельная подготовка в среднем занимает около 40% времени, которое отводится для обучения; считается, что это соответствует примерно четырем часам самостоятельных занятий в день (это максимум для первого курса как для периода адаптации). И. А. Зимняя отмечает: «Учитывая особенности иностранного (русского) языка как учебной дисциплины, время ежедневной самостоятельной работы при обязательной ее регулярности должно быть в пределах двух часов» (Зимняя 1989, 97).

Начало обучения в вузе связано с целым рядом разноплановых трудностей: в профессиональном смысле (выбор профессии, включение в учебный процесс), в дидактическом (знакомство с новыми формами и методами обучения, формирование навыков самостоятельной работы) и социо-психологическом (установление контактов со студентами – однокурсниками и преподавателями). Студенты первого курса в среднем должны усвоить почти в три раза больше учебного материала, чем учащиеся средней школы. В вузах главное место занимает самостоятельная работа, причем проверке и контролю подлежат большие по объему фрагменты учебного материала, повторение материала практически отсутствует.

Период студенчества отличается активной социализацией и профессиональной направленностью. Студенты, как правило, весьма активно занимаются общественной работой, проявляют живейший интерес к событиям в области культуры. В это время развиваются морально-этические установки, формируется характер и оттачивается вкус. В учебном процессе студенты стремятся к роли равноправного партнера, хотя, безусловно, обнаруживают психологическую зависимость от преподавателей (Чурић 1966, 62). К третьему курсу формируются профессиональные навыки и сознательное отношение к своей будущей профессии. По сравнению со школьниками студенты отличаются более высоким самосознанием, они ощущают необходимость буквально ежеминутно иметь четкое представление о своем продвижении в процессе обучения, а также о возможных пробелах в учебе (Леонтьев 1980, 47–48). В конце периода «ранней зрелости» (к концу третьего десятка) обнаруживается более высокий уровень самоконтроля, появляются новые интересы.

Все перечисленные особенности структуры и функционирования интеллекта в период ранней зрелости требуют особого выбора методов и принципов обучения. Обучение должно опираться на совокупную деятельность мышления и запоминания. Специалисты по дидактике считают, что в этом возрасте следует предпочитать понимание: оно должно играть главную роль по сравнению с механическим запоминанием. В изучении иностранного языка это отражается в выборе методов презентации материала, в использовании сознательно-аналитического подхода. В усвоении языкового материала следует начинать с его понимания (определение места каждого языкового явления в системе, условия и правила функционирования данного явления, сопоставление его с аналогичным явлением в родном языке), затем происходит его автоматизация (формирование навыков) и дальнейшее активное употребление в продуктивных видах речевой деятельности (формирование умений). Память, безусловно, играет свою роль, поскольку усвоение любого иностранного языка требует хороших мнемонических способностей (т.е. требует достаточного объема памяти), что крайне необходимо для запоминания лексики, грамматических структур, орфографических правил. При всем при том следует учитывать разумную нагрузку студентов (не более двух часов в день на подготовку домашнего задания). Организация фонда учебного времени является совместной обязанностью преподавателей и студентов, при этом от студентов ожидается правильная самоорганизация и сознательный самоконтроль, вкупе с сознательным выполнением всех учебных заданий.

В процессе обучения на младших курсах необходимо научить студентов, как надо учиться: объяснять им цели и задачи изучения русского языка, ориентировать на работу со специальной литературой. На занятиях по изучению языка на нефилологических факультетах следует отводить особое время для знакомства с литературой по специальности: развивать скорость ознакомительного чтения, знакомиться с различными методами чтения (по диагонали, для поиска информации и др.), развивать языковую догадку, понимать подтекст при глубинном анализе содержания текста. Необходимо ввести обучение основным особенностям научного стиля в целом и научного стиля и терминологии в рамках специальности, что поможет успешнее использовать специальную литературу. Обучение языку специальности начинается с первого года обучения (рецептивное владение научным стилем: аудирование, чтение), а далее следует использовать продуктивные виды речевой деятельности: говорение, письмо (написание рефератов, организация дискуссий, перевод научных работ и работ по специальности письменно и устно и т.п.). Следует также упомянуть преодоление психологических барьеров в говорении на иностранном языке и

привыкание к речи носителей русского языка, участвующих в практических занятиях. Поэтому дидактико-профессиональной и психологической адаптации студентов необходимо уделять особое внимание путем особой организации учебного процесса по овладению иностранным языком и строгим отбором учебных материалов на младших курсах.

Поскольку студенческий возраст представляет собой период формирования и совершенствования характера, активного развития моральных ценностей, мировоззрения, отсюда вытекает и необходимость воспитательной деятельности в процессе преподавания русского языка как иностранного. Воспитательные задачи должны помочь гармоничному развитию личности, эмоциональному и эстетическому обогащению и повышению культурного уровня студентов (нпр., следует знакомить студентов с русской культурой, активно включать лингвокультурологические материалы в учебный процесс).

В процессе обучения русскому языку необходимо стремиться к индивидуализации, что в дальнейшем поможет быстрейшему профессиональному совершенствованию. Тут годится специально продуманная система упражнений, соответствующая уровню знаний студентов, подбор текстов для чтения, анализа и перевода, упражнения по развитию речевых навыков и письму с учетом интересов учащихся (на этом особенно настаивают представители коммуникативно-деятельностного подхода к обучению). Неплохо, чтобы упражнения максимально воссоздавали ситуации общения: и собственно речевые упражнения, обеспечивающие владение речевой деятельностью, и условно-речевые, формирующие речевые навыки и направленные на овладение средствами и способами осуществления речевой деятельности (в отличие от языковых упражнений, направленных на конструирование и анализ единиц языка, для условно-речевых упражнений характерно наличие речевой задачи, и, следовательно, грамматическая форма и значение лексических единиц усваиваются в единстве с их функцией). С помощью собственно речевых упражнений преподаватель должен помочь студентам преодолеть психологические барьеры и неудобства при формировании речевых навыков и умений. Безусловно, всю систему обучения необходимо оценивать через призму личности студентов, т.е. следует учитывать их потребности, интересы, возрастные и национальные особенности. Трудности в говорении и мышлении на иностранном языке часто связывают с возрастом и структурой личности студентов: «Степень затруднений действия речевого механизма возрастает с увеличением возраста обучаемого и, вероятно, зависит от меры косности стереотипов поведения, гибкости мышления, уровня развития языковых способностей, легкости процесса уподобления носи-

телю языка, проявляющейся, в частности, в имитативных способностях обучаемого» (Зимняя 1989, 33).

Большое значение для изучения иностранного языка имеют мотивационные факторы. Исследования показывают, что решающая роль в успехах в учебном процессе принадлежит именно мотивационной сфере, и лишь после этого – уровню интеллигенции и способностям в данной области. Особенно велико значение автономной (первичной) мотивированности (заинтересованности в изучении языка). Вся система обучения должна быть направлена на развитие и поддержание разных видов мотивации, поэтому следует внимательно готовить учебные планы и программы, точно определять цели, указывать методические приемы и критерии эвалуации.

Для обеспечения положительной мотивации у студентов в планы и программы практического обучения иностранному (русскому) языку необходимо заложить следующее:

1) реальность поставленных целей, соответствие требованиям в овладении языковой системой и речевой деятельностью во всех ее видах (слушание, говорение, чтение, письмо), соответствие уровню коммуникативной и лингвистической компетенции студентов, достигнутому в предыдущий период обучения языку; 2) доступность и достаточность учебного материала для данного этапа обучения; 3) объем учебного материала и его соответствие психофизическим возможностям студентов; 4) подбор методов презентации материала; 5) пути рационализации и интенсификации учебного процесса (использование технических учебных средств); 6) организация работы в группах (состав группы, совместная работа, соревнования между членами группы); 7) организация проверки знаний (обратная информация на лекциях и практических занятиях, уменьшение дозы материала для проверки на зачетах и экзаменах).

Следует помнить, что языковую мотивацию определяют как «признание необходимости и ценности владения языком, настойчивое творческое отношение к изучению языка и страны, культуры его носителей, стремление не только узнавать ранее неизвестное, но и находить ему место в своей жизни» (Вятютнев 1984, 88), а это означает, что надо знакомить студентов и с важнейшими элементами русской культуры.

В отношении дидактико-методических факторов необходимо учитывать следующее: статус иностранного (русского) языка как учебного предмета, влияние близкородственного славянского родного языка учащихся и некоторые особенности усвоения русского языка как иностранного в вузе. Существенной особенностью иностранного языка является его кажущаяся беспредметность: ведь при изучении языка учащиеся фактически не

получают непосредственных знаний об окружающей действительности, поскольку язык представляет собой лишь средство выражения мыслей о действительности. Изучение иностранного языка находится где-то посредине между изучением точных наук (у них похожая структура знаний, т.е. правила) и практических дисциплин, например, спортивных, потому что в овладении языком огромную роль играют навыки и умения (Зимняя 1989, 19–23).

В зависимости от образовательного профиля, в изучении иностранного языка ставятся различные задачи, связанные с тем, что обучение языку может различаться в количественном, качественном и функциональном плане. В качестве языка специальности на неязыковых факультетах иностранный (русский) язык изучают в основном с практическими целями развития языковых и речевых умений в чтении, слушании, говорении и письме, с ориентацией на профессиональную сферу общения. В этом случае усваивается количественно меньший и более конкретный объем языкового и речевого материала, чем тот, которым овладевают на филологических факультетах. Следовательно, при этом ставится задача минимизации языкового материала на основании прагматических задач обучения языку, т.е. из подлежащего изучению языкового материала устраняются периферийные, менее частотные и стилистически маркированные явления (диалектизмы, профессионализмы и др.). Что же касается глубины знаний (качественный аспект), от нефилолога ожидается лишь корректное употребление языковой единицы на письме и в речи, без подробного объяснения данного языкового явления в иностранном языке, причем в обучении нефилолога языку обычно доминирует научный стиль, при общей коммуникативной направленности обучения.

В отношении функциональных особенностей иностранного (русского) языка как языка специальности следует отметить его следующие главные функции:

А. Особенности, отражающие социальные функции индивидуума:

1. Средство общения как форма социальной интеракции;
2. Средство приобщения к языковому коллективу.

Б. Особенности реализации интеллектуальных функций:

1. Средство развития профессиональных интересов;
2. Средство удовлетворения коллективных потребностей: выражение мысли, чувства, воли, познавательных потребностей (отчасти);
3. Средство решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач (Зимняя 1989, 13–19; Кончаревич 1996, 41–42).

Относительно влияния родного (сербского) языка на усвоение русского языка как иностранного необходимо отметить следующее: это два генетически близкородственных славянских языка, которые, тем не менее, имеют серьезные типологические отличия в фонологии, грамматике, лексике, стилистике (см. обзор типологического дифференцирования этих языков: Р. Маројевић 1986, 21–41; Р. Маројевић 1988; Б. Тошовић 1988; Н. Радошевић 1973).

При усвоении русского языка на сербскоязычной территории происходит фацилитация, т.е. положительное перенесение знаний и умений из родного языка из-за сходства двух языков, что значительно облегчает усвоение русского языка в начале процесса его изучения, особенно при овладении рецептивными видами речевой деятельности (слушание, чтение), когда имеется возможность пользоваться языковой догадкой. С другой стороны, возникает интерференция (отрицательное влияние родного языка), вызывающая грубые ошибки в продуктивных видах речевой деятельности (говорение, письмо), причем такого рода ошибок становится все больше на продвинутых этапах изучения языка, когда студент пытается передать на иностранном языке сложные мысли, не будучи больше на обязательной для начального периода изучения языка «языковой» диете. При изучении языка специальности не следует постоянно обращаться к сопоставлению родного и изучаемого языка. Конечно, отдельные элементы сопоставительного анализа непременно должны присутствовать в преподавании русского языка в основном с целью преодоления результатов интерференции (обычно это межъязыковые омонимы: *младенац – младенец, вриједан – вредный*).

Изучение русского языка на сербской языковой территории происходит при отсутствии языковой среды изучаемого языка, а это, безусловно, неблагоприятные условия для изучения иностранного языка (Вятютнев 1984, 122). Важным компонентом профессиональной обученности студентов неязыковых вузов является коммуникативная компетентность, прежде всего, в области своей специальности. В связи с этим современный учебник русского языка для студентов нефилологического профиля должен иметь по возможности коммуникативную направленность (хотя это неглавная, вспомогательная цель изучения языка) и опираться на все виды речевой деятельности (Каталинић 1983, 129). В обучении русскому языку на нефилологических факультетах реализуются практические (коммуникативные), образовательные и воспитательные цели в теснейшем взаимодействии между собой и с общими конечными целями профессионального обучения студентов (Кончаревић 2004, 408).

В преподавании русского языка как иностранного на факультетах и в вузах филологического профиля определенное место принадлежит и коммуникативным целям, которые осуществляются с помощью формирования необходимых языковых и речевых умений в чтении, слушании, говорении и письме. В результате студенты получают возможность приобретения профессиональных знаний, в частности, при чтении литературы по специальности, при прослушивании устных научно-профессиональных сообщений и докладов на иностранном языке, при общении в русской языковой среде (в профессиональной, социокультурной среде, в повседневных бытовых ситуациях и др.). Конечная цель изучения чтения – формирование умения читать и понимать тексты профессиональной и социокультурной сферы общения. При этом используются разные виды чтения: обучающее, информационное, диагональное, реферативное. При обучающем чтении целью является формирование умения точно понять информацию из текста при скорости чтения около 50 слов в минуту. При информационном чтении студент должен понять основное содержание при скорости около 200 слов в минуту. При чтении по диагонали следует очень быстро (500 слов в минуту) просмотреть текст по специальности и вычленить в нем необходимую информацию, после чего текст можно прочитать еще раз более внимательно. Тексты для реферативного чтения предназначены для извлечения из них информации, необходимой для составления доклада или сообщения, причем эту информацию следует представить письменно или устно в виде резюме, аннотации или реферата (доклада).

При слушании предъявляется требование, чтобы студенты полностью поняли информацию из устного сообщения, прочитанного нормальным темпом, и передали ее устно или письменно в несколько сокращенном (сжатом) виде. Рекомендуется, чтобы текст по содержанию относился к профессиональной, научной или социокультурной сфере. При говорении студенты-филологи в монологической речи должны научиться передавать на языке аудио- или графический текст, выделяя нужную информацию, пересказывая их согласно продуманному плану, а также уметь самостоятельно составить свой текст-сообщение. В диалогической речи студенты должны научиться участвовать в обмене мнениями, уметь аргументировать (обосновать) свои взгляды, задавать вопросы и отвечать на них, соглашаться или выражать свое несогласие с собеседником, приводя причины своего согласия или несогласия. Что касается письма, от студентов неязыковых вузов требуется умение писать тезисы, конспекты, резюме и рефераты по своей специальности или из социокультурной сферы, корректно используя адекватный языковой материал. Тексты должны

быть правильно композиционно оформлены, содержать соответствующие языковые средства для передачи критических замечаний, рекомендаций, для обоснования своей точки зрения.

При обучении русскому языку как языку специальности преимущество имеют рецептивные виды речевой деятельности, прежде всего чтение литературы по специальности, затем слушание и понимание устных сообщений (лекций, докладов и т.п.) на русском как иностранном; продуктивные виды речевой деятельности на втором плане и относятся к общению на языке с коллегами в рамках профессиональной деятельности и в бытовом общении, а также письменное сообщение на профессиональные темы.

Обучение русскому языку как языку специальности базируется на знаниях, навыках и умениях, приобретенных в школе. Поэтому задачей обучения в этом случае является не формирование элементарной лингвистической и коммуникативной компетенции, а подготовка студента к использованию языка в его будущей профессиональной деятельности, в связи с чем в начале обучения в неязыковом вузе следует проводить своеобразный корректирующий курс. Лишь после этого приступают к систематическому изучению языка специальности, формируются навыки чтения и слушания текста по специальности, идет работа над подготовленной монологической речью. Параллельно отрабатываются навыки письменного составления текстов по специальности репродуктивного типа. Лексический фонд составляет общенаучная лексика и лексика по специальности, а вместе с тем вводятся и частотные элементы терминологических систем тех дисциплин, которые изучают студенты (ср. учебник: Е.В. Дубинская, Т.К. Орлова и др., «Русский язык будущему инженеру», Москва, 2007). На заключительном этапе совершенствуются и систематизируются знания, навыки и умения, имеющие важное значение для профессиональной подготовленности студентов. Они уже могут читать тексты по специальности, необходимые для удовлетворения профессиональных потребностей, принимать информацию на слух с одновременным конспектированием, составлять письменные сообщения по специальности – доклады, тезисы, резюме, делать устные монологические сообщения (доклады на семинарах, симпозиумах), участвовать в дискуссиях по специальности. Особое внимание следует уделять переводу текста по специальности с русского языка на родной и (в меньшей степени) с родного на русский. Основные формы обучения – лекции, практические занятия и самостоятельная работа студентов (соотношение между аудиторными занятиями и самостоятельной работой 2 : 1, из чего вытекает, что студентов не следует перегружать домашними заданиями). Проверка полученных

знаний, умений и навыков обычно в малых дозах присутствует на каждом занятии, а также в форме теста при завершении изучения каждой темы и в виде экзамена (письменного и устного) в конце каждого курса.

На каждом неязыковом факультете преподаватель обязан составить учебную программу по русскому языку, с учетом особенностей языка специальности, а на основе программы составляется годовой и семестральный план работы (Кончаревич 2004, 411).

Рекомендуется для студентов-нефилологов использовать оригинальные (неадаптированные) тексты научного, информативно-публицистического, административно-делового стиля (особенно для студентов экономического или юридического факультетов), которые бы соответствовали данному этапу изучения языка и служили для выполнения определенной коммуникативной задачи (например, для обучения конспектированию или информационному чтению). Такой текст должен с точки зрения композиции и лексико-грамматического материала представлять язык конкретной профессиональной сферы. По возможности он должен содержать и культурологические моменты.

При усвоении языкового материала для студентов неязыкового профиля важно прежде всего дать несколько принципиальных рекомендаций, поскольку теоретические знания о языке не являются в этом случае целью обучения, имея лишь вспомогательный характер. При обучении фонетике не следует требовать безупречного произношения, ведь важнее всего обеспечить понимание. При усвоении грамматики повышается степень автоматизации владения грамматическими элементами, знакомыми со школы, причем специально отрабатываются явления, типичные для языка специальности. Грамматический материал следует усваивать сознательно, с краткими лингвистическими комментариями, не злоупотребляя этим. Необходимо основательно заучивать лишь такую информацию, которая имеет выход в практику. К. Кончаревич (2004, 411) перечисляет основной языковой материал, который непременно должен быть представлен в учебных программах по курсу русского языка для нефилологов, подчеркивая, что этот материал предназначен для активного усвоения на неязыковых факультетах, в то время как объем пассивного минимума значительно шире.

Литература

Чурић Р. и др., *Основни проблеми факултетске наставе*, Нови Сад, 1966.

Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н., *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*, Москва, 2008.

Бородулина М.К., Минина Н.М., *Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе*, Москва, 1968.

Кончаревић К., *Настава страног језика на филолошким студијама – теорија и пракса*, Београд, 1996.

Зимняя И.А., *Психология и обучение неродному языку*, Москва, 1989.

Леонтъев А.А., *О специфике заочного обучения*, «Русский язык за рубежом», № 3, Москва, 1980.

Вятютнев М.Н., *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*, Москва, 1984.

Маројевић Р., *Типолошко диференцирање руског и српскохрватског језика (из дијахронијске и синхронијске перспективе)*, Јужнословенски филолог, XLII, 1986.

Маројевић Р., *Грамматика руског језика*, Београд – Нови Сад, 1988.

Тошовић Б., *Руска граматика у поређењу са српскохрватским*, Сарајево, 1988.

Радошевић Н., *Процес усвајања сродног (руског) језика у српскохрватској говорној средини*, Нови Сад, 1973.

Каталинић-Удовчић П., *Проблеми структуре уџбеника руског језика за факултете и више школе техничког профила*, Магистарски рад (дактилографисани рукопис), Београд, Филолошки факултет, 1983.

Кончаревић К., *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*, Београд, 2004.

Јулија Ненезић

О НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО ИНОСЛОВЕНСКОГ НА НЕФИЛОЛОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СРПСКОЈ ЈЕЗИЧКОЈ СРЕДИНИ

Кључне речи: високо школство, настава, страни језик, руски језик као инословенски, језик струке.

Резиме

У овом раду разматрају се специфичности високошколске наставе руског језика као страног (односно инословенског) на нефилолошким факултетима у српском језичком окружењу. У центру пажње су психолошки и дидактичко-методички предуслови наставног процеса као и разноврсне могућности за позитивну мотивацију, тј да се код студената развије интересовање за учење руског језика.

Пријато 16 јануара 2010 г.

НОВАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО РУСИСТИКЕ

И. А. Стернин: *ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ*. Избранные работы.
Изд. «Истоки», Воронеж 2008, 595 с.

В российском научном сообществе сложилась традиция – ученый отмечает свой юбилей выпуском сборника своих избранных, наиболее характерных научных трудов, сборника, в котором и его коллеги, друзья, ученики публикуют свои работы, посвященные юбиляру. Иногда издается научная биография ученого, библиография его работ.

Перед нами одно из таких юбилейных изданий – сборник, выпущенный по поводу 60-летия жизни и 40-летия научной деятельности ведущего ученого Воронежского государственного университета, доктора филологических наук, профессора Иосифа Абрамовича Стернина, имя которого хорошо известно в мировой, в том числе и сербской славистике. Профессор Стернин – автор около тысячи научных трудов; из этого числа 30 единиц – монографии, 20 – учебные пособия для вузов, более 30 – учебные пособия для школ. Не случайно статьи о нем включены в авторитетные энциклопедии «Ведущие языковеды мира» и «Славянские языковеды». В предлагаемой книге хорошо отражены многогранные научные интересы Иосифа Абрамовича, начиная с его ранних работ вплоть до новейших публикаций, что позволяет читателю проследить эволюцию его идей и расширение направлений творчества. Отметим, что Иосифу Абрамовичу Стернину принадлежат фундаментальные теоретические труды по проблемам дейксиса, варьирования значения слова в речи, по компонентному анализу значения слова, по проблемам социолингвистики и методов лингвистических исследований. Он внес значительный вклад в развитие психолингвистики как создатель методики использования ассоциативных экспериментов в когнитивной лингвистике. Особая заслуга профессора Стернина состоит в том, что он открыл новое научное направление – коммуникативную лингвистику, определив базовые категории этого направления – коммуникативное сознание и коммуникативное поведение. На основе этих категорий изучаются особенно важные для сопоставительной лингвистики и лингводидактических исследований

особенности межкультурного общения. Так, в Центре коммуникативных исследований Воронежского университета под его руководством изучено и описано коммуникативное поведение людей разных стран, включая и Сербию (в сборниках «Коммуникативное поведение славянских народов») русские и сербские лингвисты опубликовали ряд работ посвященных сербской коммуникативной культуре, сделанных в рамках совместного межкафедрального проекта, который проводился под руководством И. А. Стернина и П. Пипера). Наблюдения над сходствами и различиями в коммуникативном поведении разных народов, обнаружение концептуальных лакунов в их концептосферах позволили по-новому представить ряд проблем сопоставительной и сравнительной лингвистики.

В «Избранное» автор включил теоретические фрагменты своих диссертаций, монографий и учебных пособий, которые сохранили актуальность для сегодняшнего дня. Включены и его научные статьи по всем интересовавшим его разделам лингвистики и лингводидактики, причем некоторые из них публикуются впервые. Книга включает и традиционные для юбилейных изданий разделы – библиографический, научное редактирование, список аспирантов, докторантов, защищавших свои диссертации под руководством И. А. Стернина. Нетрадиционны для юбилейного издания публицистические выступления и публикации в жанре лингвистического юмора, которым автор увлекался со студенческих лет. Избранные отклики коллег из России и ряда других стран (Румыния, Эстония, Литва, Финляндия, Австрия, Польша, Германия, Сербия), учеников и друзей о научной и педагогической деятельности И. А. Стернина также нашли место в данном издании.

Читателям «Русского языка как инославянского» хочется обратить внимание прежде всего на работы, в которых разработано понятие контрастного лингвистического анализа, предполагающего сопоставление единиц и коммуникативных фактов родного языка со всеми их возможными соответствиями в языке сопоставления (в отличие от сопоставительного анализа, опирающегося на сопоставление языковых систем и подсистем), определено понятие национальной специфики семантики лексических единиц как совокупности семных различий в структуре значений сопоставляемых слов, разработаны приемы выявления национальной специфики единиц и коммуникативных фактов, разработаны методы контрастного описания лексики, фразеологии и коммуникативного поведения, а также принципы составления контрастных двуязычных словарей различных типов на базе результатов контрастного компонентного анализа (статьи «Понятие контрастного анализа и методика контрастного писания», с. 184-192 и «Типы межязыковых соответствий», 193-199). Раздел «Ком-

муникативное поведение и межкультурная коммуникация» включает также ряд для читателей «Русского языка как инославянского» предельно интересных работ, в которых разработано понятие коммуникативного поведения как совокупности норм и традиций общения народа, группы или индивида, разработан терминологический аппарат описания национального коммуникативного поведения, предложены методы и приемы изучения и описания национального, возрастного, гендерного, профессионального коммуникативного поведения («Коммуникативное поведение и его описание», с. 104-128, «О понятии *менталитет*», 129-130, «О понятии *коммуникативное сознание*», 130-139, «Экспериментальное исследование категории *русский коммуникативный идеал*», 139-141, «Межкультурная коммуникация», 142-148, «Особенности русской улыбки», 148-153). Особую актуальность в среде зарубежных славистов приобретают также работы И. А. Стернина, представленные в разделах «Русский язык в новых социально-культурных условиях» («Основные изменения в русском языке конца XX – начала XXI века», 200-208, «Кризис или развитие?», 209-210, «Возникновение сленга в русском языке», 210-214 и «Проблемы прогнозирования коммуникативного и языкового развития России в первой половине XXI века», 214-221), а также ряд статей в разделах «Формирование речевой культуры» (293-328) и «Методика, педагогика, образование» (329-348).

Один из ведущих российских языковедов, профессор Иосиф Абрамович Стернин, как показывают материалы данной книги, сделал большой шаг в сторону приближения лингвистической науки к культурологии, психологии коммуникации, коммуникологии, а также в сторону синтетизирования фундаментальных и прикладных, монолингвальных и конфронтативных исследований. Для нас, русистов из других стран, творчество Иосифа Абрамовича Стернина имеет особое значение, поскольку связано с основами методики преподавания русского языка в иноязычной, в том числе и в инославянской аудитории. Давно признано, что владение языком заключается отнюдь не только в знании его системы и что обучение иностранному языку ставит ряд проблем, которые, вслед за Н. Холмским, можно назвать танталовыми. При этом ключом к овладению иностранным языком является именно овладение культурой народа-носителя, его менталитетом, системой ценностей и всеми соответствующими проявлениями его коммуникативной культуры. Весомым вкладом в это являются исследования профессора Стернина.

От имени славистов Сербии хочется выразить пожелание, чтобы трудами профессора Стернина и его последователей ветвистое и мощное

дерево, которое он посадил, принесло обильные плоды и в российской лингвистике, и в лингвистике других стран.

Принято 30 марта 2010. г.

Ксения Кончаревич,
Православный богословский факультет
Белградского Университета, Сербия

Елена Иванова: *СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ БОЛГАРСКО-РУССКАЯ ГРАММАТИКА. Т.2. СИНТАКСИС*. «Велес», 2009, 335 с.

Контрастивное описание синтаксического уровня языка как часть большого проекта сопоставительной болгарско-русской грамматики, осуществляемого под научным руководством проф. д-ра Стефаны Димитровой, представлено в концепции петербургской болгаристики – профессора, доктора филологических наук Е.Ю. Ивановой. Опубликованная монография содержит подробный анализ нескольких базовых логико-семантических типов предложений, которые, по мнению автора, охватывают основной массив простых предложений в системах русского и болгарского языков. Это бытийные предложения, предложения именованья, идентификации и характеристики. Анализ логико-семантических типов сопровождается параллельным наблюдением над семантическими типами предикатов, формирующих эти предложения. Таким образом образуется вариант классификационной сетки, «совмещающий дифференциальные признаки двух важнейших для славистики классификаций: 1) логико-синтаксических типов предложений и 2) семантических типов предикатов» [Иванова 2009: 13].

Сочетание этих двух подходов сопровождается комментарием, отражающим некоторые принципы и исследовательские приемы, характерные для деривационного синтаксиса и трансформационной грамматики. В работе уделяется место некоторым элементам деривационной парадигмы описываемых логико-синтаксических типов, комбинаторике языковых элементов в их структуре, способностям к транспозициям и подстановкам, а также возможности переключать значение структуры для выражения дополнительных оттенков значения или же принципиально различных типов предикации. Все это делает исследование Е.Ю. Ивановой новым и оригинальным. Почти все имеющиеся описания синтаксических единиц в русско-болгарской сопоставительной лингвистике базируются исключительно на системно-структурном или функциональном подходе к описанию грамматического уровня языка.

В славистике подобное обращение к методике деривационного синтаксиса представлено в книге чешского слависта проф. Романа Мразека «Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения», изданной в Брно в 1990 году. Процедуру синтаксического анализа он представляет следующим образом: «В основе нашей трактовки структур славянского предложения лежит принцип деривационного синтаксиса: любое конкретное высказывание так или иначе соотносительно с тем или иным исходным, ядерным пред-

ложением-конструктом. А последнее характеризуется немаркированными, «примарными» параметрами, какими оказываются: аффирмативность, повествовательность, примарность морфологического оформления партиципантов, неpassивная диатеза, отсутствие субъективной эксплицитной модализации, фазизации и эмоционализации, объективный словопорядок» [Мразек 1990: 7]. Существенными для сопоставительного анализа Р. Мразек считает обследование и инвентаризацию «деривационных полей», а также иерархизацию, истолкование и межсистемное сопоставление живых микротипов высказываний [Там же: 21]. Основные структуры славянских простых предложений проф. Мразек делит на два больших класса: подлежащные и бесподлежащные, а в них, в зависимости от семантики предиката, различает предложения действия, качества или качественного состояния, экзистенции, обладания и количества [Там же: 39]. Труд Р. Мразека охватывает в основном базовые, исходные структуры славянского предложения, и трансформационные и деривационные отношения исследуются на базе этих структур и на большом славянском материале.

Элементы подобного исследовательского подхода, базирующегося, однако, на концепции о логико-синтаксических типах предложений Н.Д. Арутюновой и обогащенной идеями авторитетнейших русских лингвистов – Ю.С. Маслова, Ю.Д. Апресяна, А.В. Бондарко, Е. В. Падучевой, Т. В. Булыгиной, О.Н. Селиверстовой, Г.А. Золотовой и др., находим в книге Е.Ю. Ивановой. В ней содержится детальный, развернутый и исчерпывающий авторский анализ параллельных логико-синтаксических структур русского и болгарского языков. Автор делает оговорку, что в ее работе есть определенные вынужденные ограничения в охвате языкового материала: рассматриваются не все семантические типы предикатов, не были специальным объектом внимания диатезные и залоговые преобразования (с.61); не рассматриваются модифицированные и усложненные предикации и др., но этот факт отнюдь не уменьшает достоинства работы.

Основную часть исследования составляет анализ структуры, семантики и речевого функционирования логико-синтаксических типов предложений. Е.Иванова имеет солидный опыт в изучении именно этих типов предложений и их неполных реализаций в текстах русского и болгарского языков – данные структуры являются предметом исследования в ее докторской диссертации [Иванова 2003].

Работа строится на основательной концептуальной базе, при конкретном описании обоих языков используется одноуровневая понятийная система, хорошо продуманная и удачно структурированная. Используемый при анализе понятийный аппарат реализован в работе логически мотивированно и четко. Весьма удачным представляется то, что принятые

автором дефиниции основных рабочих понятий обобщены в конце работы в виде терминологического словарика. Стыковка русской и болгарской лингвистической терминологий также проводится весьма корректно и не вызывает разночтений. Отсылки к теоретическим источникам по болгаристике охватывают труды ведущих болгарских языковедов: Й. Пенчева, В. Станкова, Ст. Стоянова, Р. Ницоловой, К. Ивановой, Ст. Димитровой, Ст. Брезинского и др. Свой анализ Е. Иванова иллюстрирует впечатляющим по объему эмпирическим материалом. Приведенная библиография является свидетельством того, что Е. Иванова хорошо знает не только основной массив контрастивных описаний славянских языков в области исследования систем простых предложений, но и все основные труды в области болгаристики и русистики.

Внимание автора концентрируется не только на неких заключениях статического характера о структуре сравниваемых типов конструкций, но при помощи трансформационных правил она стремится представить возможные периметры сохранения и функционирования конструкций определенной семантики, а также дает рекомендации, формирующие адекватные речевые умения для носителей двух сопоставляемых языков.

Объясняя свой подход к описанию синтаксических конструкций в первом разделе, Е. Иванова обращает особое внимание на те факторы, которые учитываются ею при описании особенностей отдельных типов предложений. Анализ структуры и семантики предложений сопровождается учетом референциальной стороны номинации и коммуникативного аспекта при реализации каждой отдельной конструкции. Референтный и нереферентный характер именных групп и их артиклевая маркированность в болгарском языке, статика и динамика предикатов и их локализация на оси времени, особенности актуального членения и акцентного выделения – все эти аспекты и направления анализа разработаны автором основательно и компетентно.

Первый рассматриваемый тип предложений – это предложения именования. В соответствующем разделе перечислены основные модели именующих предложений, выявлены предикаты, которые их формируют, показана их частотность. Обсуждаются также вопросы о вариативности падежной формы именительного и творительного падежей в русском языке, рассматриваются различные ситуации, в которых употребляются именующие конструкции разного типа, обращается внимание на случаи неантропонимной номинации предметов и лиц и на предложения, определяемые автором как псевдоименующие, анализируется богатый эмпирический материал.

Достаточно подробно рассмотрен второй тип конструкций – предложения идентификации. Подчеркивается, что основная семантика иденти-

чности объекта самому себе в обоих языках выражается биноминативным предложением, рассматриваются различные ситуации идентификации, четко указываются случаи экспликации компонента *есть* и его опущения (что имеет несомненную ценность для практического изучения обоих языков), перечисляются случаи неполной реализации структуры (которые не одинаковы для русского и болгарского языков), а также глагольные способы выражения идентифицирующего значения. В следующем разделе комментируется пересечение значений идентификации и характеристики.

Третий из рассматриваемых типов – бытийные предложения (имеющие довольно полное и исчерпывающее описание в русской и в болгарской лингвистике) – автор представляет, начиная со структуры ситуации бытийности и ее составляющих. Здесь использованы элементы функционального подхода – на с. 113 и далее бытийный тип предложений трактуется как полевая структура со своим центром и периферией – со ссылкой на идеи представителей школы А.В. Бондарко. Довольно много страниц посвящено проблемам наложения и соприкосновения бытийных предложений с другими типами структур: обладания, местонахождения, таксономии, идентификации, экзистенции. Следует особо подчеркнуть, что исследование бытийных предложений болгарского языка в их сопоставлении с русскими конструкциями позволяет автору уточнить концепцию бытийной модели и отграничить ее от моделей другого типа [Иванова 2009:120].

В отдельном параграфе работы рассматриваются синкретические конструкции со значениями экзистенции и обладания, которые автор называет фузионными.

Больше всего места в работе отводится четвертому типу – предложениям характеристики. Значение характеристики автор понимает очень широко, включая в него семантику качества, квантификации, состояния, места, времени, статические и динамические характеристики и т.п. (с. 161). Основное деление характеризующих предикаций осуществляется по признаку временной локализованности, приводится развернутый анализ конструкций по морфологическому типу предиката: адъективного, субстантивного, предложно-падежного, наречного или количественного. Далее следует довольно подробное рассмотрение проблемы выбора и дифференциации краткой и полной адъективной формы предиката, а также анализ структур с предикатом – страдательным причастием. В данном разделе представлено также описание семантических разновидностей предикатов, обозначающих качества, свойства и занятия; показаны межъязыковые сходства и различия в грамматическом поведении предикатов одного и того же семантического типа. Два последних параграфа посвящены статическим и динамическим явлениям: состояниям, процессам и

событиям. Такой подробный анализ имеет несомненную ценность как для теоретического курса сопоставительного синтаксиса, так и для практики обучения языкам.

Специальный раздел монографии, вне рассматриваемых основных логико-семантических типов, посвящен такому существенному признаку предикатной лексики, как контролируемость/неконтролируемость действия и его отношению к формированию разновидностей простых предложений в русском и болгарском языках. В процедуру синтаксического анализа втягиваются новые разновидности простых предложений: конструкции со значением запланированного действия, цели и побуждения, некоторые разновидности инфинитивных предложений, конструкции с различными типами субъектных форм. Хотелось бы отметить, что инфинитивные предложения в целом ведут себя по отношению к этому признаку весьма неоднозначно, элементы контролируемости и неконтролируемости действия комбинируются в их смысловой структуре сложным образом, их синкретичная структура тесно связана с контекстом и ситуацией употребления, и поэтому требуют более детального рассмотрения. Учитывая спорность некоторых положений, связанных с применением этой методики, автор подчеркивает в заключении, что «при накоплении наблюдений над возможностями предикатов, противопоставленных по признаку «контролируемость», можно будет нарисовать более стройную и отчетливую картину, демонстрирующую все «сферы влияния», определяемые наличием или отсутствием данного признака» (с.317).

В целом книга Е. Ивановой впечатляет вдумчивостью, глубиной, стройностью и четкостью лингвистического анализа. Перед нами солидное, терминологически выдержанное и хорошо продуманное изложение основных логико-семантических типов предложений. Поскольку эти типы свойственны и русскому, и болгарскому языку, внимание автора сконцентрировано не столько на их статике, сколько на динамике и на возможном построении деривационной парадигмы каждого отдельного типа. Отсюда и регулярное обращение к различным подстановкам и трансформациям, заменам компонентов, к ограничительным механизмам и запретам на замещение синтаксических позиций в них. Такой подробный анализ является ценным источником сведений как для русистов, так и для болгаристов, преподающих второй инославянский язык.

Автором проработан и проанализирован огромный эмпирический материал, иллюстрирующий как некоторые ключевые, типологические, так и более частные расхождения между системами русского и болгарского синтаксиса. Наряду с хорошо известными типологическими различиями устанавливается множество тонких и недостаточно отчетливо выявляемых

при беглом анализе несовпадений в дистрибуции языковых элементов. Демонстрируя тонкое языковое чутье и отменное знание деталей и процедуры семантического анализа, автор по ходу работы восполняет пробелы в контрастивных описаниях и намечает те участки, которые остаются недостаточно изученными и нуждаются в более углубленном изучении.

Реализованный в работе динамический подход к сопоставительному описанию является несомненно новым и перспективным. Е. Иванова разрушает устоявшийся стереотип сравнивать синтаксические конструкции в статике, в одной из их устойчивых ипостасей. Большое количество трансформаций, подстановок, тестов на различные типы преобразований, выявление контекстных и ситуативных блокаторов и различий в дистрибуции форм показывают глубину проникновения в исследованные проблемы и дают ценный материал как для дальнейшего теоретического осмысления соотносительности систем русского и болгарского языков, так и для практики обучения болгар русскому синтаксису и русских – болгарскому синтаксису. Расширение и углубление представленного в работе семантического анализа и построение деривационной парадигмы синтаксических структур может быть весьма полезным и для осмысления и объяснения целого ряда переводческих соответствий и трансформаций при двуязычном переводе .

В целом и по охвату языкового материала, и по четкости и глубине лингвистического анализа труд Е. Ю. Ивановой является на данном этапе самым солидным вкладом в теорию и практику болгарско-русского контрастивного синтаксиса.

Литература

- Иванова 2003: Е.Ю. Иванова. Логико-семантические типы предложений: Неполные речевые реализации. Санкт-Петербург, 2003.
- Иванова 2009: Е.Ю. Иванова. Сопоставительная болгарско-русская грамматика. Т.2: Синтаксис, София, Велес, 2009.
- Мразек 1990: Мразек Р. Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения. Брно, 1990.

Принято 13 июня 2010 г.

Анна Николова
Шуменский университет
им. Еп. К. Преславского,
Болгария

Д. Дамљановић, К. Кончаревић: *НАСТАВА И МЕТОДИКА НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ У XIX И XX ВЕКУ*
– ПРИЛОЗИ ЗА ИСТОРИЈУ. Београд: Славистичко друштво Србије –
Чикоја штампа, 2010, 312 с.

Монографија НАСТАВА И МЕТОДИКА НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ У XIX И XX ВЕКУ – ПРИЛОЗИ ЗА ИСТОРИЈУ Дары Дамљанович и Ксени Кончаревич, објављена у оквиру научног пројекта Славистичког друштва Србије «Србско славистичко наслеђе», представља са собом искуство комплексног и систематичког разматрања историје предавања руског језика у србским школама почевши од званичног увођења овог предмета у њихове наставне планове у 1849. годину и истовремено преглед најважнијих достигнућа отаџбинске методике.

Књига састоји се од три главне, у којима разматране су 24 теме. У првој глави «Руски језик у образовном систему Србије» представљени следећи одељци: Из историје предавања руског језика у духовним школама Српске Православне Цркве, Оснивање Катедре руског језика и литературе у Београду и О једној мало познатој детаљу из историје београдске катедре русистике. Друга глава, посвећена водитељима у овој области, укључује одељке: Место Алимпија Васиљевића у оснивању српске русистике, Допринос митрополита Иннокентија Павловића у српску русистику и лингводидактику, Лингводидактичко наслеђе Ефрема Илића, Неизвестни документи о универзитетској активности Радована Кошутича, У предци творчештва С. М. Кулбакина, Заборани војнички славистички Димитриј Џурјевич, Улога Наталије Радошевић и Петра Митропана у оснивању модерне методике предавања руског језика у српској средини, Наставни Петар Митропан, Методички ставови професора Радована Лалића, Лингводидактичко наслеђе професора Вере Николић, професор Мила Стојнич као методист и педагог. У завршној глави под називом «Путеви развоја методике предавања руског језика» представљени следећи одељци: Развој методике предавања руског језика у Србији до 1914. године, Српска русистика у часописима «Наставник» и «Просветни гласник» 1880-1914, Преглед српске методике предавања руског језика између два светска рата, Пријем творчештва Радована Кошутича у послевојничку лингводидактику, Управљање развојем послевојничке методике предавања руског језика у српској (србохрватској) аудиторiji, Теорија наставног руског језика и издавање наставних књига у Србији и Југославији: традиција и перспективе,

Представления о России в сербских учебниках русского языка, На пути к русско-сербской билингвометодике: сопоставительные лингводидактические исследования в сербской русистике, Сербская методика преподавания русского языка на рубеже веков.

В монографии можно выделить три главных концентрa. Первый концентр посвящен введению русского языка в сербские учебные заведения – сначала в духовные училища Сербской Православной Церкви, а потом в белградский Лицей (Велика школа), где в 1877 году была открыта Кафедра русского языка и литературы. Второй концентр посвящен деятельности наиболее заслуженных фигур отечественной славистики. Так, например, авторы рассматривают деятельность автора первого сербского учебника русского языка Алимпия Василевича, автора первой русской хрестоматии для сербов Иннокентия Павловича, автора ряда учебников Ефрема Илича, освещая их роль в зарождении сербской русистики. Следующий этап в ее развитии связан с деятельностью крупнейшего представителя сербской русистики конца XIX – середины XX века Радована Кошутича, видного палеослависта и русиста С. М. Кульбакина, лексикографа и составителя авторитетной грамматики русского языка Д. Джуровича, а также последователей идей Р. Кошутича, внесших наиболее заметный вклад в развитие отечественной методики во второй половине XX столетия. Третий концентр освещает основные вехи развития отечественной методики на основании изучения как учебной, так и методической и лингвистической литературы, архивных документов, учебных программ и других источников. Авторы предлагают комплексный анализ исторического развития лингвистических, психологических и педагогических основ функционирования и имманентных характеристик системы обучения русскому языку в сербской речевой и социокультурной среде в ее подготовительном, исполнительном и контрольном аспектах на всех этапах и во всех профилях обучения.

Монография дает представление о главных направлениях в сербской методике преподавания русского языка в контексте развития отечественной и зарубежной (русской, славянской) лингводидактики и филологических наук в целом. Поскольку преподавание русского языка в Сербии имеет исключительно богатые традиции (в некоторых школах Воеводины он присутствует еще с первой трети XVIII столетия, официально же он был включен в учебные планы в середине XIX века), рассмотрение его истории тоже проведено в более широком контексте – с учетом культурных, просветительских, экономических, политических, идеологических, межцерковных и других связей между русским и сербским народами.

В заключение отметим, что монография Дары Дамлянович и Ксении Кончаревич представляет значительный вклад в историю русистики, славистики, педагогики, русско-сербских культурных и просветительских связей.

Принято 6 марта 2010 г.

Вучина Раичевич,
Филологический факультет
Белградского Университета,
Сербия

НОВАЯ РУСИСТИКА, ЕЕ СТРУКТУРА И ЧАСТНЫЕ ИТОГИ (Пять номеров нового русистского журнала – 2008-2010)

Во вводную статью нового журнала филологической и ареальной русистики *Новая Русистика*, основанного в Брно, я вписал следующие программные пункты:

«В течение 90-х годов 20 века, после развала Чехословакии, когда чешская и словацкая русистики организационно и методологически вошли в русло чешской и словацкой славистики в широком понимании, вопрос о русистике, хотя и не потерял актуальности, все же не стоял на переднем плане. Только позже, примерно с конца 90-х годов, когда постепенно осознавалось, что русистика в мировом масштабе как ведущая, доминантная часть славистики имеет свою специфику, заслуживающую поддержки и особой трибуны, – именно тогда вопрос об основании русистического журнала стоял особо остро. Во вводной статье к первому номеру журнала мы формулировали ее основные задачи, которые, как нам кажется, в определенной степени выражают насущные потребности современной русистики:

1) «Новая русистика» – это международный научный журнал, исходящий из традиций европейской мысли о языке и литературе, базирующийся на морфологических и структурных методах, а также разнообразных постструктуралистских, коммуникативных, рецепционных и антропологических концепциях и приемах.

2) «Новая русистика» будет поддерживать тесную связь филологических и других гуманитарных и социальных наук в рамках ареальной филологии.

3) «Новая русистика» будет стараться культивировать дискуссии о методологических вопросах современного языкознания и литературоведения и, прежде всего, русистского языкознания и литературоведения.

4) «Новая русистика» будет открывать новые исследовательские горизонты, освещая темы и проблемы русистики в широком понимании, а также в форме специальных тематических номеров.

5) «Новая русистика» будет открыта русистам разных методологических установок, но, стараясь, прежде всего, сохранить, развивать и обогащать филологическое ядро русистских исследований, будет поддерживать свое методологическое направление, предлагающее синтез чисто филологических и других научных методов и приемов.

6) «Новая русистика» будет укреплять международное сотрудничество русистов и связи с чешскими, словацкими и другими институтами и институциями, способствуя организации семинаров, конференций,

симпозиумов и совещаний по проблемам русистики и ее отдельных специальностей.

7) «Новая русистика» будет стараться вносить свой вклад в развитие отдельных лингвистических и литературоведческих дисциплин, исходя из чешской традиции сопоставительного и сравнительного изучения языка и литературы.

8) «Новая русистика» будет заниматься и проблемами методики и обучения русскому языку и литературе на научном уровне в соответствии с развитием лингвистической и литературоведческой методологии и институциональной базы, главным образом в университетах.

9) «Новая русистика» представляет собой не поколенческий, не групповой, а межпоколенческий, открытый журнал, задачей которого является сплотить научную деятельность старшего и младшего поколения ученых и тем самым обеспечить методологическую, гносеологическую и аксиологическую преемственность.

10) «Новая русистика» будет стараться усиливать общественную позицию русистики в международном, европейском, центральноевропейском и чешско-словацком контекстах и исследовать новые этно-психо-социальные процессы, выходящие за пределы филологической и ареальной русистики, в том числе проблему культурной интеграции русскоязычных иммигрантов на территории Центральной Европы и взаимные связи Центральной Европы (прежде всего в ее чешской и словацкой частях) и России.»¹

Редколлегия была образована как международная, и для исследователей, входящих в ее состав (в их числе словацкие русисты Антон Элиаш, Ольга Ковачичова, Мария Куса, оломоуцкий русист-литературовед, знаток творчества В. Набокова Зденек Пехал, русист, транслатолог и культуролог Олдржих Рихтерек, польский теоретик литературы, жанролог Гржегорж Газда, польский росиевед, основоположник эмигрантологии Луциян Суханек, брненский историк России Радомир Влчек, брненский лингвист-лексиколог Йиржи Газда, немецкий русист и богемист Рейнхард Иблер; позже были кооптированы словацкий литературовед и культуролог, достоевсколог Андрей Червеняк, белорусский лингвист Аляксандр Лукашанец, сербский славист и русист Боголюб Станкович), характерно именно тяготение к синтезу традиционной филологической славистики и русистики и ареальных трансценденций.

¹ I. Pospíšil: Editorial, Новая Русистика 2008, № 1, с. 4-5, см. I. Pospíšil: «Новая русистика», русская литература, новые концепции и проблемы. In: Русский язык как инославянский. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении. Славистическое общество Сербии, Белград 2009, вып. 1, с. 20-21.

Каждый номер имеет стабильную структуру: статьи (на русском языке), *Marginalia* (на русском и чешском языках), раздел рецензий и *Informatorium* (краткие отзывы, сообщения).

Первые пять номеров нового журнала оправдали эти намерения лишь частично. В первом номере – кроме вводной статьи главного редактора – помещены статьи о разных проблемах ареальной русистики. Брненский лингвист, классический филолог и русист С. Жажа в своей статье анализирует беспредложный приименный дательный в древнерусском языке на фоне древнегреческого и латинского языков (7-20). Л. Назаренко занимается языком российской политики, А. Н. Фортунатов обращает внимание на медийный дискурс и упрощение и деградацию коммуникативных практик, С. В. Савинков пишет о двух женах в творчестве Ф. Сологуба, Н. Л. Васильев в интересной и вдохновляющей статье указывает на роль этнических факторов в истории советского языкознания. В разделе *Marginalia* представлен некролог, написанный И. Поспишилом и посвященный памяти чешской переводчицы русской литературы Зденьки Бергровой; здесь же Ю. А. Почекутова информирует читателей о «Болдинских чтениях»-2007. В разделе рецензий обсуждаются, помимо прочего, книги Н. Бедзир, И. Поспишила, М. Заградки, журнал *Филологические записки* из Воронежа, книги С. Паштековой, А. Антоянка, Э. Малити, книга *Русский язык в Европе* и труд С. Савинкова о творческой логике Лермонтова. В разделе *Informatorium* можно прочесть о сборнике, посвященном русской и белорусской литературе на рубеже XX – XXI вв. (ред. Я. Гончарова-Грабовская), о словацком транслатологическом сборнике *Myslenie o preklade* (под ред. Либуше Вайдовой), а также о книге М. Заградки *Скитания с русскими писателями (Toulky s ruskými spisovateli)*.

Во втором номере за 2008 год помещена статья Андрея Червеньяка *К проблематике романтической аксиологии*, основанная на анализе бинарных оппозиций романтической ценностной системы. Роман Мних указывает на поэтику запаха в поэзии Анны Ахматовой, Зденька Матыгушова – на художественные ценностные структуры русской советской деревенской прозы, С. Савинков продложает свой дискурс о женских персонажах в русской литературе начала XX века (Лилит - Саломея - Ева), Т. Б. Радбиль пишет об инновационных тенденциях в русском языке последних лет в культурологическом освещении, в разделе *Marginalia* появляется статья Л. Голиковой *М. Горький и Д. Мережковский*. В разделе рецензий представлена оценка З. Трестеровой книги А. Г. Баранова *Прагматика как методологическая перспектива языка*; анализы И. Поспишила касаются двух книг сербской русистики (М. Йованович, К. Ичин); рецензию

на книгу Я. Ворела *Астральная проза А. Белого* написал Й. Догнал; Й. Шаур рецензирует книгу И. Поспишила *Поиски новой идентичности (Pátrání po nové identitě: о современной русской литературе)*; в разделе Informatorium находится сообщение о книге Т. Милютиной *Национально ориентированный текст*, представляющей собой анализ чешских переводов повестей В. Распутина.

Первый номер за 2009 год содержит блок статей, прозвучавших на семинаре по стиховедению и русской поэзии. В блок вошли работы и исследования О. Рихтерека о русской поэзии как о феномене чешского перевода, А. Элиаша – о трех словацких переводах *Евгения Онегина*, К. Лепиловой – о музыке в поэзии, В. Франты – о кризисе семиотики на фоне гуманитарных и естественных наук, С. Паштековой – о символике Петербурга/Ленинграда вплоть до Анны Ахматовой, И. Поспишила – о традиции брненского стиховедения и о специфике русской поэзии. В разделе Marginalia мы найдем портрет русиста Ю. В. Сато (1925-2004), текст И. Поспишила по случаю юбилея русистики Г. Биновой и его же справку о новых учебных программах в Институте славистики Университета им. Масарика, инфомацию Й. Шаура о семинаре по филологическо-ареальным исследованиям, который состоялся в Брно. Наконец, И. Поспишил представил здесь некролог и размышления над творчеством литературоведа, романиста и русиста Д. Шайтара, доцента Масарикова университета. В разделе рецензий публикуются оценки З. Трестеровой книги синтаксиста А. Б. Копелиовича, рецензия И. Поспишила на книгу А. Элиаша о русской романтической и постромантической поэзии; Й. Шаур критически пишет о чешском издании книги А. Труая о Екатерине Великой, И. Поспишил обсуждает эстетико-антропологическую концепцию А. Червеняка, Р. Иблер рецензирует книгу *Современная русская драма*, И. Поспишил положительно отзывается о книге Марка Соколянского о Гоголе. В разделе Informatorium встречается справка о новом оломоуцком славистическом журнале *Rossica Olomucensia* и о сербском журнале *Русская почта*.

Второй номер за 2009 год содержит блок исследований из семинара по филологическо-ареальным исследованиям, который состоялся в Институте славистики Масарикова университета: В. Франта изучил в сравнительном плане хронотоп отдаленного будущего у Жюль Верна и Ф. Булгарина, Й. Догнал написал о модели мира как об ареально определяемом феномене, В. Жемберова исследовала проблему ноэтики и поэтики на фоне ареальных исследований; Д. Бина проанализировал постнарративные фиктивные миры, Э. Никлсова выступила со статьей о комиксовой трансформации литературных произведений в современной чешской литературной коммуникации; К. Лепилова пишет здесь о дефици-

те осознания стиля и жанра литературного текста, М. Пужа анализирует ареал на фоне глобальной интернет-культуры, И. Поспишил исследует ареал и его отношения. В статье, стоящей особняком, Л. Большухин и М. Александрова анализируют поэзию В. Маяковского. Раздел *Marginalia* содержит некролог чешского русиста Цтирада Кучеры (О. Рихтерек) и комментарий И. Поспишила к переводам Мирослава Станека с русского на чешский и его же сообщение о международной литературоведческой конференции о Гоголе, состоявшейся в Брно. В разделе рецензий можно найти обсуждение книг канадской русистики (Donna Tussing Orwin) о психологии творчества И. Тургенева, Ф. Достоевского и Л. Толстого, оценку В. Жемберовой чешской антологии русского рассказа; И. Поспишил пишет о японских сборниках о России, Й. Газда рецензирует новый чешский учебник русского языка; кроме этого, здесь можно прочесть рецензию на книгу белорусской исследовательницы Дзины Дудзинской о связи литературы и космоса и о скоморохах в памятниках русской письменности.

Первый номер *Новой русистики* за 2010 год состоит из продолжения блока филологическо-ареальных исследований (Л. Назаренко пишет о прагматическом эффекте просторечия в языке русской политики, Й. Шаур – о связи историографии и литературоведения, Л. Павера – об ареальных исследованиях в Польше, Л. Суханек – о славянском мире и Европе). В следующем разделе М. Уртминцева пишет о русском романе XIX века и его «испытании провинцией», Л. Лебедева посвящает свою статью семантике цветообозначений в русском и чешском языках. В разделе *Marginalia* находится статья о юбилее чешского русиста-литературоведа, культуролога и транслатолога О. Рихтерека, сообщение о чеховской конференции в Москве, а также об очередной встрече славистов в Белграде (Б. Станкович) и о II конгрессе чешских славистов в Градце Кралове; далее, статья Й. Гонзика о переводчице З. Бергровой, работы В. Жемберовой о переводе Г. Айги, Н. Чувелевой – о поэзии В. М. Тушновой и, наконец, эссе М. Климентьева о гоголевском мире. В разделе рецензий можно ознакомиться с обсуждениями книг о Достоевском и мировой культуре, прочесть о методах и стилях, о Марине Цветаевой, о книге американского историка *Красный принц (The Red Prince)* о роли Габсбургов в Восточной Европе; в том же разделе мы найдем справку о международном журнале *Миргород* и о сборнике минских русистов, посвященных Гоголю и мировой литературе.

Журнал *Новая русистика* постепенно моделирует свой профиль как журнал филологической и ареальной русистики, но его статьи и материалы, тем не менее, не избегают и общих тем традиционного языкознания и литературоведения, трансцендирующих в сторону культуроведения,

диалога культур и политических и геополитических аспектов литературы так таковых. Их авторами являются видные русисты старшего и младшего поколений с особыми темами и вопросами, с особыми подходами, которые вносят сюда свое собственное видение филологическо-ареальной проблематики, связанной с современной технологией, с тривиализацией литературы и с ее реализацией в массмедиаальных средствах. Журнал может, таким образом, стать и своего рода средоточием новых дискуссий о будущем славистики, о характере и свойствах международного славистического движения, которое сейчас находится в неудовлетворительном состоянии и требует существенных изменений. Международная редколлегия и круг авторов, рецензентов и обозревателей, призывающий к сотрудничеству всех русистов, дают, кажется, гарантию его дальнейшего развития.

Принято 30 мая 2010 г.

Иво Постшишл,
Институт славистики философского
факультета им. Масарика,
Брно, Чехия

МЕРОПРИЯТИЯ И СОБЫТИЯ

РЕШЕНИЯ

IV Международного конгресса исследователей русского языка
«Русский язык: исторические судьбы и современность»
(Москва, МГУ, 20–23 марта 2010 года)

20–23 марта 2010 года в МГУ им. М. В. Ломоносова состоялся IV Международный конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». Этот конгресс стал широким и представительным международным форумом по актуальным проблемам русской филологии.

Программа Конгресса состояла из двух дней пленарных заседаний, на которых было прочитано 13 докладов, представлявших основные направления исследования русского языка в его синхронии и диахронии, и четырёх дней работы секций, круглых столов и семинаров. Работало 19 секций, 12 семинаров и 9 круглых столов, на которых было заслушано и обсуждено 611 докладов. Всего в Конгрессе вместе с докладчиками (и другими лингвистами, обсуждавшими прозвучавшие доклады) приняли участие 702 ученых из университетов и других научных центров 18 стран мира и более 89 городов России.

Тематика секций и пленарных заседаний концентрировалась вокруг проблем теории и методологии русского языкознания, истории и предистории русского языка, актуальных системных процессов в его современном состоянии, условий, результатов функционирования и статусных характеристик русского языка как средства международного, межнационального общения и межкультурной коммуникации, выявления разнообразных форм бытования русского языка в виде различных функциональных стилей, жанров, идиолектов и т.п., вопросов преподавания русского языка в средней и высшей школе, а также в иноязычной аудитории. Кроме того, в рамках работы секций, семинаров и круглых столов обсуждались проблемы языковой политики, социолингвистики, юридической лингвистики, риторики и др.

Представленные доклады предварительно группировались вокруг следующих теоретических проблем:

- принципа системности русского языка, взаимозависимостей между характеристиками различных его подсистем;
- принципа базируемости современных концепций различных участков и уровней русского языка на коммуникативной теории его устройства;
- необходимости описания не только собственно языковых единиц, но и механизмов функционирования языка с выявлением всех специфических механизмов, обеспечивающих адекватное решение коммуникативных задач;
- необходимости усиления интенсивности лексикографирования данных в ходе масштабных лингвистических эмпирических исследований;
- принципа планирования лексикографических проектов на основе теоретических моделей устройства того или иного участка системы языка.

К сожалению, необходимо отметить, что имели место некоторые неконструктивные высказывания, содержащие явно субъективные, необоснованные оценки современного состояния русистики.

Участники Конгресса отмечают актуальность и высокий теоретический уровень состоявшегося Конгресса, а также большой вклад, который внес в его проведение МГУ во главе с Председателем Оргкомитета конгресса ректором МГУ академиком В.А. Садовничим и Заместителем председателя Оргкомитета деканом филологического факультета профессором М. Л. Ремневой.

Необходимо отметить конструктивную работу руководителей секций, круглых столов и семинаров, а также творческую активность всех участников Конгресса.

Участники Конгресса констатируют следующее:

- проблема сохранения и развития русскоязычного социокультурного и информационного пространства в современном мире далека от полноценного разрешения, в частности, не делается всего, что необходимо для поддержания статуса русского языка в ближнем и дальнем зарубежье;
- наблюдается тенденция снижения уровня знания русского языка и владения русским языком учащимися средней школы и студентами высшей школы, что связано, в первую очередь, с понижением качества преподавания русского языка и литературы в средней школе (в частности, с уменьшением числа часов, выделяемых в школе на эти

дисциплины, а также с невниманием в высшей школе к воспитанию речевой культуры ее выпускников);

- особую тревогу вызывает ориентация Министерства образования и науки РФ на непропорциональную редукцию программ и объема проверяемых познаний и навыков учеников средней школы по русскому языку и литературе, а также в ряде случаев — на неоправданную формализацию способов проверки этих знаний. В совокупности это ведет к резкому снижению мотивации учеников к чтению, уровня понимания художественного своеобразия и этических основ русской литературы, что, естественно, препятствует воспитанию культуры и гражданского самосознания личности;
- в процессе обсуждения участниками круглого стола «Проблемы функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации на современном этапе» были поставлены следующие проблемы:
 1. об уровне владения государственным языком государственными служащими и всеми специалистами, работающими в административно-правовой сфере;
 2. о конкретизации общего требования к государственным и муниципальным служащим «владеть русским языком» в виде некоего стандарта, эталона. О необходимости создания специалистами языковедами на его основе тестовых материалов для проведения квалификационного экзамена, аттестаций, которым принадлежит важная роль в реализации кадровых технологий в государственной службе;
 3. о разночтениях, различных версиях написания, содержащихся в ортологических словарях, с одной стороны, и ведомственных инструкциях и правилах подготовки служебных документах, с другой. Отмечалось, что пользователями таких рекомендаций выступают работники органов государственного управления, и для них более авторитетными являются предписания государственных законов и служебных документов, а не лингвистических справочников;
 4. о необходимости в связи с этим создания «согласительной комиссии» с целью решения вопроса о возможности отражения корпоративной нормы в словарях и служебных инструкциях и рассмотрения ряда других актуальных вопросов.

Для выработки рекомендаций в этой области участники Конгресса полагают целесообразным в ближайшее время собрать совещание на фи-

лологическом факультете МГУ с участием всех заинтересованных специалистов с целью обсуждения и решения проблем, связанных с функционированием русского языка Российской Федерации как государственного на современном этапе.

По результатам работы Конгресса после обобщения решений и предложений всех секций и участников Оргкомитету поручается выработать документ, содержащий конкретные предложения в области языковой политики и совершенствования филологического образования на всех уровнях и довести его до сведения лингвистической общественности.

Просить кафедру русского языка и лабораторию фонетики и речевой коммуникации (руководитель Л.В.Златоустова) взять на себя в 2011 году проведение Всероссийского совещания экспертов-лингвистов.

Следующий, V Конгресс предлагается провести на базе МГУ имени М. В. Ломоносова в 2013 году.

*Принято 23 марта 2010 года на пленарном заседании
IV Международного конгресса исследователей русского языка
«Русский язык: исторические судьбы и современность».*

КРУГЛЫЙ СТОЛ

Проблемы школьного и вузовского преподавания РКИ в иноязычном (в том числе, инославянском) окружении (Москва, МГУ, 22 марта 2010)

В рамках программы IV Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» 22 марта 2010 года на круглом столе рассматривались вопросы школьного и вузовского преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и как инославянского (РКИнсл). Круглым столом руководили Церенчимед Саранцацрал, профессор Монгольского государственного университета (Улан-Батор) и Боголюб Станкович, профессор Белградского университета и председатель Славистического общества Сербии (Белград).

Были предусмотрены следующие тематические направления для обсуждения:

- Актуальное состояние изучения русского языка и русской культуры в иноязычном и инославянском окружении;
- Состояние и перспективы сопоставительного исследования русского с другими славянскими и неславянскими языками;
- Специфика диалога культур в преподавании русского языка в иноязычном родственном и неродственном окружении;
- Актуальные теоретические и практические вопросы разработки методики преподавания русского языка как инославянского, а не как иностранного.

Первой выступила профессор Церенчимед Саранцацрал. Тема выступления: *Мотивы изучения русского языка в иноязычной (монгольской) аудитории*, в котором сообщены результаты социологического опроса, проведенного среди студентов, изучающих русский язык в Монгольском Государственном Университете. На ее адрес была прислана заявка от проф. Дмитриевой Л.М. (Алтайский Государственный Университет) «Языковая ситуация в Западной Монголии», о чем она также сообщила на Круглом столе.

В докладе Боголюба Станковича *О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского, а не как иностранного* были изложены и основные сведения о будущем общеславянском долгосрочном научно-исследовательском проекте **Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении.**

По поводу этого доклада выступили В.Ф. Захаров, от имени Международного педагогического общества в поддержку русского языка (МПО); Т.Ю. Ириархова, от имени Дома Русского Зарубежья им. Солженицина (ДРЗ); Е.Ф. Киров, зав. кафедрой русского языка МГПУ; М.В. Всеволодова, Филологический факультет МГУ; Т.А. Потапенко, Петербургский Государственный Университет

Все участники, предлагая определенные дополнения, поддержали идею о проекте. Представители МПО и ДРЗ высказали готовность своих учреждений активно участвовать в проекте. Ответственный секретарь Международного педагогического общества В.Ф. Захаров в своем выступлении предложил конкретные совместные мероприятия в ближайшем будущем, с которыми читатели могут ознакомиться в последующем его тексте.

Принято 4 апреля 2010 г.

Вукосава Дзяпа-Иветич
Филологический факультет
Белградского Университета,
Сербия

МПО И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ
*ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ИНОСЛАВЯНСКОМ ОКРУЖЕНИИ¹*

От имени Координационного совета Международного педагогического общества в поддержку русского языка хочу высказать нашу высокую оценку инициатив Славистического общества Сербии по разработке проекта «Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении». Международное педагогическое общество заинтересовано в развитии такого направления в русскоязычном образовании за рубежом России и считает, что оно может стать одним из важных направлений международного сотрудничества в сфере продвижения русского языка и поддержки соотечественников средствами образования. Мы уверены, что инициативы сербских коллег будут поддержаны русистами других славянских государств, поскольку близость русского языка к их национальным языкам создает благоприятную среду для разработки подходов к содержанию и методике русскоязычного образования. Как нам представляется, это особенно проявляется в тех случаях, когда речь идет о формировании лингвокультурной компетентности на базе общности славянских культур. Более того, отношение в образовательной практике славянских стран к русскому языку не просто как к иностранному, а как к «инославянскому» может дать дополнительные позитивные результаты с точки зрения формирования политико-культурных и деловых ориентаций на взаимодействие с современной Россией, развитие межкультурного диалога между нашими странами, в том числе совместное изучение объединительных тенденций в нашей истории, укрепление взаимодействия в вопросах сохранения духовных и материальных ценностей славянских культур на базе исторической и духовной общности наших народов.

Что касается уже намеченных тематик проекта, разрабатываемого Славистическим обществом Сербии, то, по имеющейся у нас информации, они охватывают практически все основные аспекты изучения русского языка как «инославянского» с учетом возможностей широкого сотрудничества ученых и педагогов-практиков разных стран в этой работе.

Особое значение, на наш взгляд, имеет предусматриваемое проектом совершенствование содержания и методики билингвального обучения русскому языку как «инославянскому». Международное педагогическое общество в последние годы уделяет большее внимание вопросам развития

¹ Выступление на Круглом столе «Проблемы школьного и вузовского преподавания РКИ в иноязычном (в том числе, инославянском) окружении», Москва, МГУ, 22 марта 2010 г.

разных подходов к билингвальному образованию. Этой проблематике были специально посвящены инициированные Обществом крупные международные конференции в Риге и в Москве, она так или иначе затрагивается на всех проводимых ежегодно в Москве международных совещаниях руководителей образовательных учреждений, других важных международных встречах, проводимых при содействии нашего Общества. В частности, вопросы методики и практики билингвального образования обсуждались в ходе ряда международных акций образовательной системы Республики Болгария в 2008-2009 годах.

Хотелось бы подчеркнуть важность культурной составляющей проекта, удачно сформулированной авторами как «Диалог культур в преподавании русского языка в инославянском окружении». Не вдаваясь в очевидную необходимость и плодотворность изучения и дискутирования общих корней и особенностей славянских культур, отмечу, что именно такой, основанный на широком культурном контексте подход к изучению русского языка за рубежами России в наибольшей степени отвечает взглядам, сложившимся в Международном педагогическом обществе, вызывает понимание и поддержку входящих в него и сотрудничающих с ним специалистов разных стран. Именно такой «лингвокультурный» подход к продвижению русского языка и развитию «русского мира» за рубежами России исповедует и Международный совет российских соотечественников, коллективным членом которого является Международное педагогическое общество.

Что касается практических шагов, то мы полагали бы целесообразным обсудить основные аспекты предлагаемого сербскими коллегами проекта в ходе стажировки преподавателей-русистов славянских стран, которая при содействии Общества ежегодно проводится в Москве во второй половине мая – в дни празднования Дней славянской письменности и культуры. Мы хотели бы попросить г-на Станковича или кого-то из его единомышленников – разработчиков проекта подготовить материал для такого обсуждения и принять в нем участие. Отмечу, что договориться об этом целесообразно заранее, т.к. это связано с формированием программы стажировки и ее практической организацией.

В конце апреля в Москве с сообщением о работах по проекту мог бы выступить сербский представитель на Международном совещании руководителей образовательных учреждений, и мы уверены, что такое сообщение с интересом будет воспринято участниками Совещания. В дальнейшем полагали бы целесообразным обсудить включение возможных инициатив Международного педагогического общества, связанных с продвижением идей проекта и работы по его реализации, в рекомендации

IV–ой Конференции Общества, которую планируется провести в конце октября – начале ноября 2010 года.

В заключение хочу еще раз отметить, что мы уже в настоящее время высоко оцениваем уровень сотрудничества с сербскими коллегами и видим несомненные перспективы такого сотрудничества. Уверены, что участие в нем профессора Б.Станковича как члена Координационного совета Международного педагогического общества придаст новое качество и обеспечит продуктивность нашей совместной работе.

Принято 30 марта 2010 г.

Владимир Федорович Захаров
Международное педагогическое общество
в поддержку русского языка,
Москва, Россия

ПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕРБСКОЙ СЛАВИСТИКИ В МОСКВЕ

26 марта 2010 года в Доме Русского Зарубежья имени Александра Солженицына состоялась презентация Славистического общества Сербии и кафедры славистики филологического факультета Белградского университета. Презентация проходила в рамках Соглашения о долгосрочном сотрудничестве между Домом Русского Зарубежья имени Александра Солженицына и Славистическим обществом Сербии, которое в ходе пребывания сербских славистов в Москве было продлено еще на три года.

Заместитель директора Дома *Владимир Угаров*, открывая презентацию, рассказал о связанных с Сербией программах Дома – издательских, выставочных и научных. «Для нашего Дома тема Сербии очень важна, интересна и близка, – сказал он, – многие сербские университеты и библиотеки являются адресатами нашей программы книжной помощи». Он также заверил сербскую сторону, что эта программа будет продолжена, невзирая на «холодные ветры финансового кризиса». Елица Курьяк, Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Сербии в Российской Федерации отметила, насколько важны для взаимоотношений двух стран такие встречи.

В своем докладе «Русская диаспора и Славистическое общество Сербии» председатель Славистического общества Сербии Боголюб Станкович рассказал о систематической работе по изучению наследия русской эмиграции в Сербии, которая ведется учеными Общества, а также о тесном многолетнем успешном сотрудничестве с Российским центром науки и культуры (Русским Домом) в Белграде. «Проводимые Обществом международные научные симпозиумы имеют особое значение, так как способствуют сохранению и развитию в Сербии осознания общего исторического и культурного наследия сербского и русского народов и пробуждают интерес к изучению русского языка», – подчеркнул он. Свое выступление Б. Станкович начал с ознакомления присутствующих с деятельностью и ролью академика Александра Белича в жизни русских беженцев. Особо был отмечен факт, что А. Белич является основателем и первым председателем Общества. Публике были продемонстрированы избранные издания Общества, такие как: *III Международный съезд славистов* (репринтное издание материалов несостоявшегося съезда, Белград, 2008), *Русская диаспора и сербско-русские культурные связи* (Белград, 2007), *60 лет Славистического общества Сербии* (Белград, 2008). Об этих книгах и о двухтомном сборнике докладов *Русская эмиграция в сербской культуре XX века* (Белград, 1994), Б. Станкович рассказал более подробно, отметив значение состоявшихся симпозиумов, посвященных русской диаспоре в

Сербии. Он также подчеркнул, что сербская русистика, которой уже более 130 лет, бережно хранит имена представителей русской диаспоры, преподававших в Белградском университете, и ознакомил присутствующих с деятельностью и ее значением для сербской русистики К.Ф. Тарановского, Г.В. Орлова, П.А. Митропана, К.В. Свинарского. В заключение Б. Станкович сообщил, что в июне 2011 года совместно с Домом Русского Зарубежья планируется проведение в Белграде международного симпозиума по теме «Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении».

Верица Копривица, заведующая кафедрой славистики и *Вукосава Джана-Иветич*, ответственный секретарь Славистического общества Сербии, заместитель заведующего кафедрой славистики, в своем докладе «Вклад сербской университетской русистики в развитие сербско-русских культурных связей и укрепление двусторонних отношений» рассказали об истории кафедры и её сегодняшнем дне. Докладчики отметили, что в Белградском университете изучение русского языка и литературы остается достаточно значимой частью учебного и научного процесса; сама кафедра существует уже более 130 лет (в 1877 году была учреждена кафедра русского языка и литературы, которую возглавил Платон Андреевич Кулаковский). Докладчицы также рассказали о сотрудничестве кафедры славистики филологического факультета Белградского Университета с Фондом «Русский Мир», МГУ им. М.В. Ломоносова, Государственным институтом русского языка им. А.С.Пушкина, Московским институтом открытого образования, Международным педагогическим обществом в поддержку русского языка, Ивановским государственным университетом, Воронежским государственным университетом, Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, Департаментом образования города Москвы.

По окончании доклада слово взял *Владимир Павлович Гудков*, заведующий кафедрой славянской филологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, почетный член Славистического общества Сербии. В.П. Гудков показал присутствующим подлинный экземпляр книги, выпущенной в 1933 году по случаю открытия в Белграде Русского Дома, история возникновения и существования которого тесно связана с духовной, культурной и научной деятельностью многочисленных представителей русской эмиграции, оказавшихся в Королевстве СХС после Октябрьской революции 1917 года в России.

Председатель Общества сохранения памяти о русских в Сербии, старший преподаватель *А.В. Тарасьев* приехать из Белграда на презентацию не смог, но свои «Несколько слов об учителях» все-таки сказал,

прислав гостям вечера видеообращение. А.В. Тарасьев – сын настоятеля русской церкви в Белграде; с 1956 года его жизнь неразрывно связана с кафедрой славистики. Он рассказал о настоящих подвижниках – профессорах и преподавателях кафедры, благодаря которым русский язык изучался в Белградском университете, невзирая на исторические изменения и моменты охлаждения отношений между двумя странами. Рассказывая о блестящих переводчиках русских классиков – Кирилле Тарановском, Радоване Лаличе, Кирилле Свинарском, Анне Мухиной, Георгии Орлове и многих других, особенно тепло А.В. Тарасьев вспоминал своего учителя и друга – профессора Петра Андреевича Митропана. Его весьма интересное и содержательное выступление гости неоднократно прерывали аплодисментами.

В заключение надо отметить, что, несмотря на то, что презентация проходила в пятницу вечером, к приятному удивлению самих организаторов и участников, в Доме Русского Зарубежья собралось неожиданно много гостей, среди которых были Посол Республики Сербии в Российской Федерации Е. Курьяк, консул, политический советник и советник по культуре Посольства, высокие представители Департамента образования города Москвы, профессора московских университетов, историки, известные переводчики с сербского, студенты и преподаватели сербского языка московских вузов, корреспонденты различных СМИ, москвичи, которые просто любят Сербию. Больше двух часов они с пристальным вниманием слушали выступления, сопровождаемые компьютерными презентациями, документальным фильмом о кафедре славистики, записями русских песен в исполнении белградских студентов русистов. Прошедшая презентация – это наглядное свидетельство существующих перспектив в деле изучения вклада, который внесла русская научная школа в развитие сербской русистики, а также больших возможностей развития плодотворного сотрудничества с Домом Русского Зарубежья имени Александра Солженицына.

Принято 4 апреля 2010 г.

*Вукосава Джяпа-Иветич,
филологический факультет
Белградского Университета, Сербия*

Х МЕЖДУНАРОДНЫЙ СИМПОЗИУМ МАПРЯЛ

– Велико-Тырново, 2010

С 8 по 11 апреля 2010 г. в Великотырновском университете имени святых Кирилла и Мефодия в очередной, десятый раз был проведен Международный симпозиум МАПРЯЛ на тему: **«Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в традиционной и корпусной лингвистике»**.

Симпозиум регулярно организуется Кафедрой русистики уже с 1971 года при поддержке и активном содействии Президиума МАПРЯЛ, руководства Великотырновского университета, Министерства образования, молодежи и науки Республики Болгария, Общества русистов в Болгарии, Федерации дружбы с народами России и СНГ, Российского культурно-информационного центра в Софии.

На протяжении почти 40-летнего периода своего существования Симпозиум всегда старался расширять свой тематический круг и включать в свое поле зрения все аспекты и актуальные проблемы мировой русистики. Работа участников в отдельных секциях, подсекциях и на организуемых круглых столах и дискуссиях дает возможность для более углубленного рассмотрения теоретических, практических и методических проблем русского языка во всем их многообразии и специфике.

Традиционно основное внимание в работе Симпозиума уделяется тематическому кругу вопросов, связанных с сопоставительно-типологическим описанием русского языка в области фонетики, фонологии, графики; лексикологии, лексикографии и фразеологии; словообразования и морфологии; синтаксиса и стилистики; перевода; теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Вместе с тем, за последние годы тематический диапазон и структура секций подверглись существенным изменениям, отражая современные тенденции развития семантики и прагматики, лингвистики текста, культурологии и лингвокультурологии, корпусной лингвистики.

Особого внимания заслуживает факт, что за годы своего существования Симпозиум принимал ряд крупнейших зарубежных специалистов из более чем двадцати стран – России, Германии, Польши, Чехии, Словакии, Венгрии, Австрии, Украины, Беларуси, Литвы, Эстонии, Сербии, Румынии, Греции, Македонии, Японии, Чили, Англии, Судана, Нигерии, Того, Вьетнама. Это академики, профессора и доценты Н. М. Шанский, А. Н. Кожин, М. А. Олехнович, М. Г. Булахов, К. Габка, В. Масальский, А. Н. Васильева, А. Менац, М. Сотак, В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Б. Брандт, Л. Буланин, Е. Гюнтер, С. Сятковский, М. В. Всеволодова, Б.

Зайер, Д. Холмен, В. Супрун, Б. Станкович, Б. Терзич, Ю. Лебедева, М. Гала и др. В работе почти всех проведенных до сих пор симпозиумов принимали участие выдающиеся болгарские русисты С. Димитрова, Р. Павлова, П. Филкова, Н. Дилевски, И. Червенкова, М. Леонидова, Г. Тагамлицка, М. Бонев, К. Бабов, Б. Бунджулова, Ц. Йотов, К. Попов, Й. Еленски, И. Васева, С. Влахов, С. Флорин и др.

В этом году в Велико-Тырново съехалось около 120 специалистов из 21 стран мира. Самым большим численным составом отличались делегации России, Болгарии, Украины, Казахстана и Беларуси; солидным участием, ставшим традиционным, отметили симпозиум представители Польши, Венгрии, Румынии, Сербии, Греции, Азербайджана, Грузии, Эстонии и Японии; своих представителей имели также Иран, Испания, Италия, Латвия, Мексика, Турция и Франция. На пленарном заседании с докладами и презентациями выступили С. Димитрова (Болгария), В. Д. Стариченок (Беларусь), Б. Станкович (Сербия) и И. А. Степанова (Россия). В пяти секциях, семи подсекциях и круглом столе было заслушано 115 докладов. Было сделано 3 презентации методических проектов и научных трудов. 25 иностранных участников подали заявки на заочное участие в работе симпозиума.

В секции 1 («Сопоставительно-типологическое описание русского языка»), самой крупной по числу участников, прозвучало 54 доклада, охватывающих пять основных тематических блоков, каждому из которых была посвящена работа отдельной подсекции. В центре внимания выступающих оказался ряд актуальных лингвистических проблем теоретического и прикладного характера в области фонетики и фонологии (подсекция 1.1); лексикологии, лексикографии и фразеологии (1.2); словообразования и морфологии (1.3); синтаксиса, стилистики и лингвистики текста (1.4); семантики и прагматики (1.5). На заседаниях обсуждались такие проблемы, как:

- изучение русской орфоэпии и интонации в иноязычной среде и их роль при обучении русскому языку;
- количество занятий, которое отводится на изучение русской фонетики и интонации в средней и в высшей школах;
- исследование лексики древнеболгарских письменных памятников по древнерусским спискам;
- статус изучения современной русской лексики, фразеологии и терминологии;
- состояние современной русской лексикографии и фразеографии;
- состояние двуязычной лексикографии;

- соотношение национального и интернационального во фразеологии;
- отражение в словарях явлений межъязыковой интерференции и контекстуальной синонимии;
- изучение функций и статуса некоторых языковых единиц (предлогов, наречий) в синхронии и диахронии;
- изучение функционально-семантических категорий и их реализации в текстах различной стилевой направленности;
- иновационные подходы к анализу текста и особенности языка рекламы;
- типология предикатов и предикатно-аргументных отношений;
- особенности русской научной устной речи;
- синтаксические возможности каламбурного использования слов в текстах русской прессы;
- типология вопросов, поступающих в справочную службу русского языка, ввиду описания динамики нормы;
- описание реактивных единиц русской разговорной речи;
- исследование соотношения понятий «символ», «концепт», «метафора»;
- анализ метаязыковых маркеров коммуникативных интенций говорящего.

В секции 2 («**Вопросы перевода**») выступило 9 докладчиков, затронувших в своих работах особенно актуальные для современного переводоведения проблемы, такие как:

- подготовка переводчиков и улучшение качество перевода;
- особенности перевода официально-деловых документов, рекламных текстов, молодежного сленга;
- передача функции рифмы при переводе поэзии;
- трудности перевода прозы Чехова на неславянские языки.

В ходе работы подсекции 3.1 («**Культурология и лингвокультурология**»), а также подсекции 3.2 («**Сопоставительная культурология и лингвокультурология**») было представлено 19 докладов. Предметом дискуссии на заседаниях стали процессы концептуализации; концепты в процессе межкультурной коммуникации; проблемы моделирования этнического происхождения культур; особенности региональных культур; проблемы мифологии и язычества как базы языковой картины мира; символика воздуха и огня; коннотации антропонимов; языковое поведение в русской лингвокультуре; прецедентные феномены в русской и болгарской культурах, христианская лексика в сознании русских и болгар.

В работе секции 4 (**«Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в начальной и средней школе»**) приняло участие 13 докладчиков. На заседаниях обсуждались:

- современные подходы к формированию продуктивных речевых умений у иноязычной аудитории;
- основные методические принципы обучения русскому языку и трудности их реализации в практике преподавания;
- основные тенденции в преподавании русского языка как иностранного в Болгарии в начале XXI-ого века;
- актуальные формы проверки и оценки знаний;
- роль интернета в обучении иностранному языку;
- компетентностный подход и его применение в средней школе;
- место и роль урока-игры в обучении русскому языку.

Следует отметить, что и в этом году на заседания симпозиума и, в частности, методической секции в качестве докладчиков и слушателей были приглашены учителя средних школ со всех концов Болгарии. Прагматический характер их выступлений и активное участие в дискуссиях в значительной мере способствовали расширению тематического объема проблематики, предоставляя новые возможности для осмысления методических проблем и улучшения качества преподавания РКИ в болгарских учебных заведениях.

В ходе работы секции 5 (**«Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного в высшей школе»**) было заслушано 15 докладов. Среди основных вопросов, обсуждаемых на заседаниях, можно выделить следующие: характеристики новых учебных комплексов по русскому языку для высшей школы; инновационные методы обучения иностранному языку; повышение культуры речи учащихся; учет необходимости в тематической дифференциации и специализации материала при изучении РКИ в высших учебных заведениях. Прозвучали очень ценные предложения по улучшению качества обучения иностранному языку, а также по применению новых методик проверки знаний.

На заседании круглого стола (**«Интернет в обучении русскому языку как иностранному»**) были проанализированы возможности электронного обучения русскому языку как иностранному в болгарских вузах, а также перспективы разрабатывания и применения мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка, были представлены результаты апробации дистанционной формы обучения русскому языку студентов. К работе круглого стола присоединились учителя средних школ Болгарии, а также участники секций 5 и 6. Было сделано много ценных замечаний и рекомендации по дальнейшему развитию данного направления.

В рамках программы симпозиума были осуществлены посещения исторических и культурных достопримечательностей Велико-Тырново и окрестностей. Для всех участников и официальных гостей был организован торжественный Вечер русиста.

Представленные доклады и научные сообщения будут опубликованы в сборнике симпозиума, который выйдет в свет к концу 2010 г.

Принято 17 мая 2010 г.

Благовест Благоев,
кафедра русистики
Великотырновского университета,
Велико-Тырново, Болгария

МЕЖДУНАРОДНАЯ ОЛИМПИАДА «ЛИК РОССИИ – 2010»

Международная олимпиада «ЛИК России – 2010» – визитная карточка школы при Посольстве России в Республике Сербии, проводилась с октября 2009 г. по апрель 2010 г. Оргкомитетом были предложены 4 основных направления, по которым создавались работы. Изменено количество номинаций. В том году их было 12.

Впервые была предоставлена номинация «Директор года». Победителем в ней стал Мирко Милоевич, директор ОШ «Ольга Петров», Падинска Скела, реализующий программу двуязычного (сербско-русского) образования, единственную в Сербии. В номинации «Открытие года» победителем стала гимназия «Светозар Маркович», г. Ниш. Большое внимание здесь уделяется математическим дисциплинам, но ученики с интересом изучают русский язык и литературу, благодаря многолетней работе и энтузиазму учителя русского языка Катерины Марьянович. В номинации «За честь и достоинство» жюри была названа Валентина Павловна Девич – Романова, имеющая 50-летний стаж педагогической деятельности. Много лет она проработала на кафедре русского языка и литературы философского факультета университета г. Нови Сад. Выйдя на пенсию, Валентина Павловна продолжает сотрудничество со школами, является вдохновителем и организатором Славистического общества Сербии, проводит семинары учителей русского языка школ Воеводины.

В олимпиаде «ЛИК-2010» приняло участие 27 учебных заведений Сербии. Это больше, чем в последнем конкурсе «ЛИК-2009». Расширилась и география участвующих. Кроме уже хорошо известных оргкомитету и не раз награжденных школ Белграда, Нови Сада, Субботицы и других населенных пунктов, свои работы на конкурс прислали учащиеся г. Ириг (Воеводина), г. Беочин, г. Владимирцы, с. Умчари, г. Ниш. Это достаточно широкая география – от севера до юга Сербии. Постоянные участники – ребята из г. Велико Ропотово, Косова и Митохии.

В 2010 г. на конкурсе была заложена еще одна новая традиция: представлять победителя номинации «Учитель года» дается право учителю, награжденному в этой номинации в прошлом году.

Так, Данилу Анджелкович, учительницу русского языка ОШ «Трайко Перич» г. Велико Ропотово, ставшую победительницей, представляла Снежана Маркович, победитель номинации «Учитель года» «ЛИК России 2009». В номинации «Ученик года» победителей Анджелу Петрович и Катарину Якоб награждали ученики школы при Посольстве России в Сербии Елена Стеванович и Никола Косович, победители номинации

«Ученик года» олимпиады «ЛИК России 2007», заканчивающие школу в этом году с золотыми медалями.

Оргкомитетом конкурса была проведена огромная работа по регистрации, отбору, выявлению лучших работ. Они были очень разнообразными. Это и рисунки, плакаты, литературные газеты, поделки, в отличие от прошлогоднего конкурса, в нынешнем году в конкурсах участвовало большое число мультимедийных презентаций. Таким образом, в номинации «Радуга над Россией» было награждено 10 учащихся разных школ Сербии, в номинации «За эмоциональность, искренность и глубину знаний русского языка и литературы» 11 учеников. В этом году впервые участником олимпиады стала учительница сербского языка, которая прислала на конкурс свои путевые заметки. Снежана Дабич, учитель школы «Мича Стойкович», Умчары, с большой любовью рассказывает о своем путешествии по России. Ее работа, написанная на русском языке, выдает человека, наделенного способностями писателя. Также искренне и проникновенно написали учащиеся СШ «Досифей Обрадович» г. Ириг о своем городе и школе. Это коллективное письмо, которое написали 13 человек, было создано под руководством учителя русского языка Арияны Колунджич.

23 апреля 2010 г. состоялась финальная церемония награждения победителей олимпиады «ЛИК России 2010». Хорошо продуманная и организованная, она прошла на высоком уровне, что было отмечено гостями праздника.

Принято 15 мая 2010 г.

*Сергей Александрович Лептик,
директор средней школы
при Посольстве России в Сербии*

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
Bělehrad – Brno: Slavistika: nová témata, metody a problémy
(Брно, 18–19 мая 2010 г.)

В городе Брно (Чешская Республика), древней столице Моравии, с 18 по 19 мая 2010 г. состоялась вторая уже научная конференция брненских и белградских славистов, являющаяся одной из форм реализации двустороннего соглашения о научно-академическом сотрудничестве между Университетом им. Масарика в Брне и Белградским университетом. В этом году конференция – главными организаторами которой были Центр по филологическо-ареальным исследованиям и кафедра славистики философского факультета Университета им. Масарика – проходила под названием «Славистика: новые темы, методы и проблемы» («*Slavistika: nová témata, metody a problémy*»). Рабочими были практически все славянские языки, а подавляющее большинство докладов было прочитано на чешском и русском языках, хотя и касались они самых различных славянских языков, литератур и культур. Заседания под председательством д.ф.н. профессора Иво Поспишила, бывшего также успешным модератором разнообразных и весьма интригующих дискуссий, проходили в конференц-залах здания Моравского краевого музея в Брне.

За два рабочих дня брненской конференции выступили 17 докладчиков из Чехии, Словакии и Сербии, и все они занимались более или менее злободневными вопросами современного славяноведения, как в методологическом и тематическом, так и в научно-педагогическом отношении. Разнообразие тем и подходов, а в особенности открытый обмен мнениями и опытом, в определяющей степени способствовали динамическому ходу всей встречи.

Сложилось впечатление, что у большинства докладов, обобщающих вопрос современной славистики, общей чертой является весьма осязаемая озабоченность состоянием и, в особенности, перспективами славяноведения. Озабоченность эта – прямое следствие глобальных перемен в гуманитарных науках и резкой необходимости переосмысления как научно-методологических, так и стратегических аспектов славистики. При этом, перечень точек зрения, что и следовало ожидать, колеблется между скептицизмом и оптимизмом. Сознание необходимости переоценки иногда ставит под вопрос саму суть предшествующих научных парадигм. На данный момент самым важным кажется то, что большинство из участников брненской встречи разделяют эту серьезную заботу о будущем своей дисциплины. Выход – как, по крайней мере, кажется ниже подписавшемуся, хотя и ни у кого из докладчиков не было претензий предрешать эти

вопросы – намечается с одной стороны в расширении почвы ареальных исследований и сопряжении их с традиционным, «классическим» славяноведением, и, с другой стороны, в поисках новых возможных точек соприкосновения славянских языков, литературы и культуры.

Тон конференции в данном отношении задали хозяева, в первую очередь Иво Поспишил, автор, можно сказать, программного доклада *Смысл славистики, методология и геополитические проблемы современности в Европе*, а также Радомир Влчек, доклад которого озаглавлен *Mezi historií a slavistikou. Zamyšlení nad problémy české historické slavistiky*. В этом смысле следует также отметить таких участников из Брна, как Вацлав Штепанек (*Možný přístup ke zkoumání slovanských areálů? Rusko-srbské politické vztahy a Balkán v 90. letech 20. století*), Петр Стехлик (*Historická slavistika pod náparem nových výzev: nacionalismus a historiografie na Balkáně*) и Йозеф Шаур (*Historie a její vztah k literární vědě v historické perspektivě*). Среди гостей Боголюб Станкович в докладе *Об особенностях изучения русского языка и русской культуры в инославянском окружении* выдвинул идею разработки новой методической процедуры в области обучения славянским языкам в близкородственной, славянской среде.

Конференция «Славистика: новые темы, методы и проблемы» была открыта, например, и для современных подходов к палеославистике, таких, как доклад Алеша Бранднера *Церковнославянский язык в роли письменного (литературного) языка в культурном ареале Pax Slavia Orthodoxa*, который продемонстрировал возможность применения ареальных исследований к тематике традиционного славяноведения. Особое внимание обратил себя доклад Элены Крейчовой *Potřebuje sjednocená Evropa překladatele «malých» slovanských jazyků?*, указавший на злободневный вопрос «маленьких» языков в коммуникации внутри Европейского Союза. Следует также отметить искусствоведческое исследование Рихарда Майера *Reflexe ochrany ruského kulturního dědictví na stránkách časopisu Zprávy památkové péče, roč. 1937-2009*, обнаружившее интересные факты межславянского, российско-чешского обмена идеями в области консервации и реставрации культурных памятников.

На область сопоставления специальных термино-систем двух языков в области прагматики указала презентация интересного чешско-украинского лексикографического проекта докладчицы Оксаны Гайдошовой *Prezentace Česko-ukrajinského právníckého slovníku*.

Авторы литературоведческих докладов в большинстве тоже оставались в области компаративистики – Петар Буняк (*Сравнительное изучение славянского стиха. Пример сербского десятисложника*), Ивана Кочевски (*K české literatuře přeložené do srbštiny po roce 1990*) и Мирна Стехликова

Дурасек (*Současné tendence v prekládání české beletrie do chorvatštiny*).
Вопросами современной русской драматургии занималась Ивана Рычлова
(*Художественная парадигма современной русской драматургии*).

Исключительно важным сегментом брненской славяноведческой конференции был вопрос внедрения современных научных направлений в академическую практику. Тут следует особо отметить доклад белградского преподавателя Яромира Линды *Areálový dialog v rámci výuky na katedře slavistiky FF BU*. Подобная тематика двух докладов на словацком языке: *Chcem študovať slovenčinu. Ako motivovať kandidátov na štúdium slovakistiky. Súčasný stav a možnosti zlepšenia perspektív* Стефаны Паунович Родич и *K charakteru slavistických štúdií v Nitre* Зузаны Варговой.

Конференция «Славистика: новые темы, методы и проблемы» в Брно, – как продолжение научного коллоквиума Белград–Брно, состоявшегося в Белграде в 2009 г., – без всякого сомнения, установила новые эталоны в трактовке проблем современной славистики и таким образом в значительной степени предопределила очередную белградскую встречу, планируемую на 2011 год.

Принято 30 июня 2010 г.

Петар Буняк,
филологический факультет
Белградского университета,
Сербия

МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР-СОВЕЩАНИЕ
Право на образование для всех:
международный опыт и практика московской школы
(Москва, 22-25 июня 2010)

С 22 по 25 июня 2010 года (22 день заезда, 25 день отъезда) Департамент образования и Департамент внешнеэкономических и международных связей города Москвы в сотрудничестве с Международным педагогическим обществом в поддержку русского языка (МПО) провели Международный семинар-совещание на тему «Право на образование для всех: международный опыт и практика московской школы». Мероприятие состоялось в подмосковном Центре дополнительного профессионального образования Департамента образования города Москвы «Поведники», при организационном содействии Центра межнационального образования «Этносфра» и Центра международных образовательных программ МИОО,

Научно-методическое обеспечение семинара-совещания осуществила кафедра ЮНЕСКО Московского института открытого образования, в том числе лаборатория народоведения и межкультурной коммуникации, лаборатория истории и культуры религий, лаборатория методики преподавания русского языка как иностранного в школе.

В семинаре приняли участие более 90 человек из 25 стран (Азербайджан, Болгария, Бельгия, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Испания, Италия, Казахстан, Канада, Латвия, Литва, Молдова, Нидерланды, Перу, Польша, Россия, Сербия, Словакия, США, Украина, Финляндия, Швейцария и Швеция).

Открытие семинара состоялось утром 23 июня выступлениями представителей руководства названных выше департаментов города Москвы, а также Россотрудничества, представителей ЮНЕСКО и Агентства по делам беженцев в РФ. С основным докладом семинара *Право на образование для всех: международные подходы и практика московской школы* выступил профессор Ю.А. Горячев, зав. кафедрой ЮНЕСКО Московского института открытого образования, председатель Экспертно-методического совета МПО. Основная и очень плодотворная работа продолжалась потом в двух научно-практических секциях, на круглом столе, а также и на заседании Координационного совета МПО.

На первой секции обсуждались «Проблемы интеграции и сохранения этнокультурной идентичности в условиях иноязычного окружения на примере русского зарубежья», а также и международная и российская

практика образования для всех. На второй секции рассматривались методологические подходы и практика этнокультурного образования.

Внимание представителей Славистического общества Сербии привлекла первая секция, в которой участвовали представители русской диаспоры, как из ближнего зарубежья, так и целого ряда стран дальнего зарубежья, в первую очередь из Западной Европы. Из их выступлений¹ и непосредственного личного общения можно было получить много сведений как о русской, так и об остальных славянских диаспорах, что важно для нашего научно-исследовательского проекта, в особенности для исследования русской диаспоры в инославянском и иностранном окружении и запланированного симпозиума на тему «Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении».

Внимание участников секции привлекли выступления сотрудниц кафедры ЮНЕСКО Московского института открытого образования о создании целого ряда учебников и учебно-методических комплектов, и особенно информация о том, что предприняты шаги по адаптации некоторых из них для обучения русскому языку в Сербии, Болгарии и Словакии. Как раз, это и предусматривается нашим научно-исследовательским проектом.

На секции у нас была возможность более конкретно и непосредственно проинформировать участников семинара о проекте, который организатор распечатал заранее, поэтому рабочие материалы по проекту были у всех. Проект привлек внимание слушателей, и мы в ходе семинара получили несколько заявок для участия в исследовательской работе.

На заседании Координационного совета МПО мы изложили предложения Славистического общества Сербии по программе действий МПО на 2011-2014 годы для их последующего утверждения на IV конференции в ноябре 2010 года. Славистическое общество предлагает продолжить традицию и совместно с МПО провести в Белграде «Третью белградскую встречу славянских русистов» 13-14 января 2011, четвертую - в январе 2012, пятую – в январе 2013 и шестую – в январе 2014 г. Кроме того, мы предлагаем МПО присоединиться к нашему Обществу в проведении и двух международных научных симпозиумов: в начале июня 2011 г. – симпозиум на тему «Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении»; и в начале июня 2012 года – симпозиум на тему «Достижения и перспективы сопоставительного изучения русского

¹ В первую очередь это выступления Марины Бурд (Германия), Ольги Брамли (Великобритания), Ольги Сармановой (Швейцария), Светланы Парминг (Швеция)

и других языков». У нас нет сомнений в том, что эти предложения будут включены в Программу МПО на 2011-2014 годы.

На заключительном пленарном заседании подведены итоги международного семинара-совещания, подчеркнуты дружеские отношения, рабочая атмосфера и высокая результативность семинара. Участники договорились о продолжении обмена опытом и поддержании рабочих контактов на двусторонней и многосторонней основе.

Принято 29 июня 2010 г.

Боголюб Станкович
Славистическое общество Сербии
Белград

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ

Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении

Проект имеет долгосрочный и общеславянский характер.

Основная задача Проекта: способствовать, в рамках общей теории преподавания русского языка как **ино языка** (в основном неродного), формированию и развитию отдельной отрасли *методики преподавания русского языка как инославянского (РКИнсл.)* (наравне с методикой преподавания русского языка как иностранного – РКИ).

Предусматривается участие в Проекте русистов из всех славянских стран (включая и Россию), а также из славянских диаспор. Из России желательно участие как русистов, занимающихся русским как ино языком, так и тех, кто занимается русским языком как родным. Особо рассчитывается на участие в проекте тех ассоциаций, обществ, организаций и учреждений, с которыми Славистическое общество Сербии в данный момент тесно и плодотворно сотрудничает, а именно: МАПРЯЛ, Международное педагогическое общество в поддержку русского языка, Общество русистов Болгарии, Ассоциация русистов Словакии, Славистическое общество Чехии и Центр филологическо-ареальных исследований в г. Брно, Дом Русского зарубежья в Москве, ГИРЯ им. А.С. Пушкина в Москве, Филологический факультет МГУ, Кафедра славистики Петербургского университета, Кафедра ЮНЕСКО МИОО. /Список является открытым/.

Первоначально предусматриваются следующие тематические направления (Тематика будет дополняться и разрабатываться)

- Состояние изучения русского языка и русской культуры в инославянском окружении;/Это тематическое направление охватывает и тему: «История изучения и преподавания русского языка как инославянского»/;
- Состояние и перспективы сопоставительного исследования русского и других славянских языков; /В рамках этого направления запланировано провести в Белграде в начале июня 2012 года международный научный симпозиум на тему «Достижения и перспективы сопоставительного изучения русского и других языков»/;
- Сравнительное исследование русской литературы с другими славянскими литературами;
- Диалог культур в преподавании русского языка в инославянском окружении;

- Общее славянское и русско-инославянское историческое и культурное наследие; /В рамках этого направления особо предусматривается исследование русской диаспоры в инославянском окружении. В этом смысле уже запланировано провести в Белграде в сотрудничестве с Домом русского зарубежья в начале июня 2011 года международный научный симпозиум на тему «Русская диаспора и изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении»/;
 - Теория преподавания русского языка как инославянского;
 - Актуальные практические вопросы методики преподавания русского языка как инославянского;
 - Модульное обучение русскому языку в инославянском окружении;
 - Билингвальное обучение русскому языку в инославянском окружении;
 - Учебники для обучения русскому языку в инославянском окружении;
 - Пособия для обучения русскому языку в инославянском окружении;
- /В рамках этого направления уже предприняты первые шаги по адаптации некоторых имеющихся пособий, созданных в России/.

Разработки Проекта будут осуществляться в ходе многолетнего исследовательского процесса.

Результаты исследования в рамках Проекта будут сообщаться как на ежегодном Международном научно-образовательном форуме «Белградская встреча славянских русистов», так и на других научных русистских мероприятиях в Сербии и в остальных славянских странах, и публиковаться в ежегоднике «Русский язык как инославянский», в других публикациях Славистического общества Сербии, а также и в публикациях партнеров-участников в Проекте.

Адрес Проекта: Славистическое общество Сербии,
Белград, Студентски трг 3

www.slavistickodrustvo.org.rs

Ученый секретарь

проф. д-р Вера Белокапич-Шкунца

E-mail: slavisticko.drustvo@gmail.com

Руководитель

проф. д-р Боголюб Станкович

ЗАЯВКА
на участие в проекте:

Фамилия имя отчество	
Место работы	
Должность, звание и степень	
Адрес, телефон, эл.почта	
Тематическое направление/я	
Темы исследования и сроки	
Выступления с темой исследования в предстоящих симпозиумах а) в Сербии б) в своей стране в) в других странах	
Примечания и предложения	
Дата:	Подпись:

ОСНОВНЫЕ ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Айджанович Наташа, Сербия, г. Нови-Сад, ассистент отделения славистики философского факультета Университета в г. Нови-Сад

Арсеньев Алексей, Сербия, г. Нови-Сад, Общество русской диаспоры

Белокапич-Шкунца Вера, Сербия, г. Белград, факультет дошкольного и начального образования Белградского университета, доктор филологических наук, профессор

Благовест Благоев, Болгария, г. Велико-Тырново, ассистент кафедры русистики Великотырновского университета им. Св. Кирилла и Мефодия

Буняк Петар, Сербия, г. Белград, филологический факультет Белградского университета, доктор филологических наук, профессор

Войводич Дойчил, Сербия, г. Нови-Сад, отделение славистики философского факультета Университета в г. Нови-Сад, доктор филологических наук, доцент

Газда Йиржи, Чехия, г. Брно, Институт славистики философского факультета Университета им. Масарика, доктор филологических наук, доцент

Гинич Елена, Сербия, г. Белград, ассистент кафедры славистики филологического факультета Белградского университета, кандидат филологических наук

Гочев Гочо, Болгария, г. Велико-Тырново, заведующий кафедрой русского языка Великотырновского университета им. Св. Кирилла и Мефодия, доктор филологических наук, доцент

Джяпа-Иветич Вукосава, Сербия, старший преподаватель кафедры славистики филологического факультета Белградского университета, кандидат филологических наук

Дулбова Ирина, Словакия, г. Братислава, ассистент кафедры русского языка и литературы философского факультета Университета им. Коменского

Захаров Владимир Федорович, Россия, г. Москва, генеральный директор Центра межнационального образования «Этносфера», директор Центра международных образовательных программ МИОО, ответственный секретарь Международного педагогического общества в поддержку русского языка

Кончаревич Ксения, Сербия, г. Белград, Православный богословский факультет Белградского университета, доктор филологических наук, профессор

Лепник Сергей Александрович, Россия, директор средней школы при Посольстве РФ в Сербии, г. Белград

Медленова Сильвия, Словакия, г. Братислава, ассистент кафедры русского языка и литературы философского факультета Университета им. Коменского

Ненезич Юлия, Черногория, г. Никшич, отделение русского языка и литературы философского факультета в г. Никшиче, доктор филологических наук

Николова Анна, Болгария, г. Шумен, кафедра русского языка Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского, доктор филологических наук, профессор

Панаотович Мелина, Сербия, г. Нови-Сад, ассистент отделения славистики философского факультета Университета в г. Нови-Сад

Поспишил Иво, Чехия, г. Брно, Институт славистики философского факультета Университета им. Масарика, доктор филологических наук, профессор, заведующий Институтом славистики философского факультета

Раичевич Вучина, Сербия, г. Белград, кафедра славистики филологического факультета Белградского университета, доктор филологических наук, профессор

Станкович Боголюб, Сербия, г. Белград, председатель Славистического общества Сербии, доктор филологических наук, профессор

Терзич Богдан, Сербия, г. Белград, старший преподаватель кафедры славистики филологического факультета Белградского университета (на пенсии)

Тошович Бранко, Австрия, г. Грац, Institut für Slawistik der Karl-Franzens Universität, доктор филологических наук, профессор

Чурич Бобан, Сербия, г. Белград, ассистент кафедры славистики филологического факультета Белградского университета, кандидат филологических наук

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТОВ
для публикации в ежегоднике
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСЛАВЯНСКИЙ

Для публикации текста в журнале «Русский язык как инославянский» необходимо предоставить его на русском языке в распечатанном виде и на электронном носителе (CD или «флэшка»). В порядке исключения текст может быть принят по электронной почте только в виде вложенного файла с расширением *.doc или *. rtf.

Шрифт – Times New Roman 12 pt. Все остальные TTF – шрифты должны быть интегрированы в файл и приложены на электронном носителе.

Общий объем текста для рубрики «Статьи и доклады» до 30 000 знаков (с пробелами).

Для рубрик «Новая литература по русистике» и «Мероприятия и события» объем текста до 10 000 знаков (с пробелами).

Текст для рубрики «Статьи и доклады» оформляется следующим образом:

И.(О.) Фамилия
Название организации
Город, Страна

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (ДОКЛАДА)

Аннотация: На русском языке до 10 строк.

Ключевые слова: На русском языке не более 10 слов и/или словосочетаний.

Далее следует текст. Цитирование внутри текста [Бондарко 1971: 58]. В конце текста приводится перечень литературы в алфавитном порядке в следующем формате:

Белић 1927 – Александар Белић, *О употреби времена у српскохрватском језику*. Јужнословенски филолог, Београд, књ. VI, стр. 102-132.

Бондарко 1971 – А.В. Бондарко, *Вид и время русского глагола (значение и употребление)*. Ленинград: Просвещение.

После перечня литературы следует на сербском языке заглавие текста, ключевые слова и резюме до 30 строк. Авторы, не владеющие сербским языком, должны предложить текст резюме на русском языке, которое в редколлегии будет переведено на сербский язык.

Текст для остальных двух рубрик оформляется следующим образом:

НАЗВАНИЕ ТЕКСТА

Далее следует текст. [Цитирование внутри текста, а в конце текста приводится литература в алфавитном порядке]

И. (О.) Фамилия
Название организации
Город, Страна.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

811.161.1

РУССКИЙ язык как инославянский :
современное изучение русского языка и
русской культуры в инославянском окружении
= Руски језик као инословенски : савремено
изучавање руског језика и руске културе у
инословенском окружењу / главниј редактор
Богољуб Станковић. - 2009, выпуск 1- . -
Београд : Славистическое общество Србии,
2009- (Београд : Чигоја штампа). - 23 cm

Годишње
ISSN 1821-3146 = Русский язык как
инославянский
COBISS.SR-ID 170866700