

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ВЫСШАЯ ШКОЛА ПЕРЕВОДА (ФАКУЛЬТЕТ)
ПРИ СОДЕЙСТВИИ ФОНДА “РУССКИЙ МИР”**



**II МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ**

г. Белград (Сербия), 2025



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА
Высшая школа перевода (факультет)

При поддержке фонда
«Русский мир»

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

II МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР

Белград (Сербия)
19–23 ноября 2025 года

МАТЕРИАЛЫ



Издательство Московского университета

2025

УДК 811.161.1+81'25+008(063)
ББК 81.411.2+81.18+71я431
И68

Рецензент: кандидат филологических наук, доцент *А. П. Забровский*

Все материалы публикуются в авторской редакции

И68 **Иноязычное образование в меняющемся мире** : II Международный семинар, Белград (Сербия), 19–23 ноября 2025 года : материалы. – Москва : Издательство Московского университета, 2025. – 178, [1] с. : ил. – Электронное издание сетевого распространения.

ISBN 978-5-19-012350-0 (e-book)

Сборник объединяет исследования на стыке лингвистики, дидактики, культурологии и переводоведения. Сквозная тема издания — ответ иноязычного образования на вызовы современности: как подготовить обучающихся к эффективному межкультурному диалогу в условиях быстро меняющегося мирового порядка? Статьи сборника, посвященные преподаванию русского языка как иностранного (РКИ), сравнительной культурологии и проблемам перевода, демонстрируют, как эти дисциплины взаимно обогащают друг друга. Методические разработки по РКИ опираются на культурологический анализ, а исследования перевода рассматривают его не только как лингвистический процесс, но и как акт межкультурной медиации.

Издание предназначено для научных работников, преподавателей высшей и средней школы, аспирантов и студентов, а также для всех, кто хочет глубже понять механизмы взаимодействия языков и культур в XXI веке.

Ключевые слова: иноязычное образование, русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания, сравнительная культурология, межкультурная коммуникация, переводоведение, лингводидактика, цифровизация образования

УДК 811.161.1+81'25+008(063)
ББК 81.411.2+81.18+71я431

Reviewer: PhD, Associate Professor *A. Zabrovsky*

Foreign Language Education in a Changing World : II International Scientific Workshop, Belgrade (Serbia), November 19–23, 2025 : Workshop Proceedings. – Moscow: Moscow University Press, 2025. – 178, [1] p. : il. – Online publication.

The collection «Foreign Language Education in a Changing World» brings together research at the intersection of linguistics, pedagogy, cultural studies, and translation studies. The overarching theme of the publication is the response of foreign language education to the challenges of our time: how to prepare learners for effective intercultural dialogue in a rapidly changing world order? The articles in the collection, dedicated to teaching Russian as a foreign language (RFL), comparative cultural studies, and translation issues, demonstrate how these disciplines mutually enrich each other. Methodological developments in RFL are based on cultural analysis, while translation studies view translation not only as a linguistic process but also as an act of intercultural mediation. The publication is intended for researchers, university and school teachers, postgraduate and undergraduate students, as well as for anyone seeking a deeper understanding of the mechanisms of language and culture interaction in the 21st century.

Keywords: foreign language education, Russian as a foreign language (RFL), teaching methodology, comparative cultural studies, intercultural communication, translation studies, language pedagogy, digitalization of education

ISBN 978-5-19-012350-0
(e-book)

© Коллектив авторов, 2025
© Высшая школа перевода (факультет)
МГУ имени М. В. Ломоносова, 2025
© Издательство Московского университета, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Арслан Х.</i> Перевод русской литературы на турецкий язык как вектор культурных ценностей.....	7
<i>Банченко А.В.</i> Трудности перевода повести Ласло Краснахоркаи «Последний волк» (2009) с венгерского языка на русский (опыт переводчика).....	10
<i>Баранова Е.Ю.</i> Творческие проекты: инструмент развития и самореализации учащихся (из опыта работы педагогов АНОО «Гимназия гуманитарных наук», г. Саратов).....	19
<i>Галиакберова Э.Ф.</i> Особенности использования метода CLIL и инновационных подходов в учебном пособии «Семь чудес России».....	24
<i>Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н.</i> Интерференция акцентологических вариантов как фактор, осложняющий профессиональную подготовку лингвистов-переводчиков.....	32
<i>Захарова Е.М.</i> Чтение без границ: детская литература как медиатор культур и языков в цифровую эпоху (из опыта преподавания словесности билингвам в русской зарубежной школе).....	40
<i>Иванова В.</i> Художественный текст как инструмент повышения мотивации изучения русской культуры.....	47
<i>Леоненкова Е.Д., Зигмантович Д.С.</i> Научный текст на занятиях по русскому языку как иностранному.....	53
<i>Логинова А.В.</i> Переводчик русского языка в Турции: требования рынка и задачи образования.....	64
<i>Лыткина О.И.</i> Синтаксические фразеологизмы в практике преподавания русского языка как иностранного.....	76
<i>Новикова В.В.</i> Онлайн-курсы по русской истории и культуре для изучающих РКИ вне языковой среды: от концепции до реализации.....	87
<i>Палади А., Палади Т.</i> Проблемы перевода французской косвенной речи на русский язык (с привлечением английского, итальянского и венгерского языков).....	95
<i>Пенчева А. И.</i> От авторского голоса к голосу переводчика: перевод поэтических фрагментов в романе «Чагин» на болгарский язык.....	108
<i>Руис-Соррилья Крусате М., Дунаева Л.А.</i> Цифровая поддержка лексического аспекта начального курса русского языка для студентов-русистов Барселонского университета...	119
<i>Садыгова А.</i> Сравнительное изучение грамматических категорий в русском и азербайджанском языках.....	128

<i>Симакина М.И., Мороз Н.С.</i> Развитие многозадачности у синхронистов в контексте оптимизации их профессиональной деятельности.....	137
<i>Стойкова М.</i> Смысл падежи берет – усвоение РКИносл. в славянской культурной и языковой среде.....	146
<i>Ундритцова М.В.</i> Интерференция родного языка в процессе обучения русскому как иностранному (на примере греческой аудитории).....	163
<i>Хачхарджи Ф.Х.</i> Учебник «Ключ к успеху»: структура, методические принципы и практические задачи.....	176

ПЕРЕВОД РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ВЕКТОР КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

TRANSLATION OF RUSSIAN LITERATURE INTO TURKISH AS A VECTOR OF CULTURAL VALUES

Статья посвящена роли переводов русской художественной литературы на турецкий язык в профессиональной подготовке студентов факультетов Русского языка и литературы в Турции. Анализируются функции литературного текста как носителя культурных кодов, исторических сведений и социальных моделей. На материале произведений Пушкина, Достоевского, Толстого и Чехова рассматривается, каким образом русская литература становится важным компонентом культурного и филологического образования будущих русистов.

The article focuses on the role of translations of Russian fiction into Turkish in the professional training of students at the Faculties of Russian Language and Literature in Turkey. It analyzes the functions of literary texts as carriers of cultural codes, historical information, and social models. Using the works of Pushkin, Dostoevsky, Tolstoy, and Chekhov as examples, the article explores how Russian literature becomes an important component of the cultural and philological.

Ключевые слова: русская литература, турецкий язык, перевод, культурные ценности.

Keywords: Russian literature, Turkish language, translation, and cultural values.

В современном мире перевод перестал быть исключительно лингвистической операцией и превратился в механизм культурной трансмиссии. Русская литература в турецком образовательном пространстве играет важную роль, формируя представления о российском обществе, истории, духовных ценностях и культурных моделях. Цель данного доклада — показать, как русская литература в переводе функционирует в образовательной среде Турции и способствует формированию культурной и филологической компетентности студентов.

Русская литература является ключевым компонентом четырёхлетнего обучения на отделениях Русского языка и литературы в Турции. Художественный текст выступает как эстетический объект и источник культурно-исторической информации, средство анализа социальных структур и материал для развития филологического мышления. Через анализ художественных образов и повествовательных структур студенты учатся понимать российское общество, различные эпохи русской истории, ценностные ориентиры и особенности национального характера.

И именно на этом этапе хотелось бы поделиться несколькими наблюдениями из собственной преподавательской практики, которые наглядно демонстрируют, какое влияние оказывают текст русской литературы на профессиональное становление наших студентов.

Во-первых, работа с «Евгением Онегиным» Александра Пушкина всегда производит на студентов сильное впечатление. Для многих из них этот роман в стихах становится первым знакомством с пушкинской эпохой — эпохой чести, дуэлей, дружбы, социальных ожиданий и трагической любви. В ходе анализа текста студенты открывают для себя, каким образом поэтика, ритм и повествовательная структура передают культурную атмосферу XIX века. Это помогает им увидеть, что художественное произведение является не только литературным, но и культурно-историческим источником.

Во-вторых, на занятиях, посвящённых Ф.М. Достоевскому, мы сосредотачиваемся на том, как через художественный образ раскрываются философские и психологические проблемы его времени. При обсуждении «Преступления и наказания» студенты анализируют темы свободы воли, внутреннего раскаяния и морального выбора. Именно благодаря таким темам они начинают понимать, в какой степени литература может быть носителем глубинных культурных и идеологических смыслов.

В-третьих, при изучении «Анны Карениной» Льва Толстого студенты обращают внимание на социальную структуру, семейные отношения, роль морали и общественного мнения в жизни человека XIX века. Текст Л. Толстого позволяет им увидеть не только личную трагедию героев, но и сложную систему социальных норм и ценностей, которые определяли поведение и мировоззрение людей той эпохи. Для будущих филологов это важный опыт работы с литературой как с источником знаний о культуре и обществе.

Наконец, обращение к прозе Антона Чехова позволяет студентам увидеть, как русское общество вступает в новое культурное и интеллектуальное пространство рубежа XIX–XX веков. В его рассказах появляются совершенно разные и порой противоречивые образы человека: мечущиеся интеллигенты, неудовлетворённые обыватели, разочарованные мечтатели, люди, живущие на грани перемен. Чеховские персонажи, при всей простоте ситуаций, открывают перед студентами многослойный психологический мир и создают представление о том, как изменялась российская ментальность на пороге XX века. Это помогает будущим филологам понимать, что литература — это инструмент наблюдения за обществом, его настроениями, тревогами и надеждами.

Переводчик становится посредником между культурами. Каждый его выбор — это интерпретация, влияющая на восприятие русского текста турецким читателем. Перевод

формирует новый культурный контекст и способствует углублению межкультурного диалога.

Перевод русской литературы на турецкий язык играет важнейшую роль в филологическом образовании Турции. Художественные тексты служат носителями культурных смыслов, укрепляют межкультурный диалог и формируют профессиональное мировоззрение будущих русистов.

Список литературы:

- Арслан, Х.* Traces of the Influence of Russian Literary Translations on Turkish Literature of the 1900s // *Translating Russian Literature in the Global Context* / под ред. М. Maguire, С. McAteer. Кембридж: Open Book Publishers, 2024. С. 499–508. DOI:10.11647/OBP.0340.32.
- Басснет, С.* Теория перевода. Лондон: Routledge, 2014.
- Венути, Л.* Невидимость переводчика. Нью-Йорк: Routledge, 1995.
- Витт, С.* The Culture of Translation in Modern Russia. Кембридж: Cambridge University Press, 2016.
- Дамрош, Д.* What Is World Literature? Принстон, Нью-Джерси: Princeton University Press, 2003.
- Достоевский, Ф.М.* Преступление и наказание. М.: АСТ, 2005.
- Кефели, Э.* Культурный трансфер и русская литература в Турции. Анкара: Grafiker, 2010.
- Лотман, Ю.М.* Семиосфера. Тарту: Тартуский университет, 1990.
- Найда, Ю.* Язык, культура и перевод. Шанхай: SFLEP, 2001.
- Оздемир, Х.* Русские классики в Турции // *Çeviribilim Dergisi*, 3(2), 45–62.
- Пушкин, А.С.* Евгений Онегин. СПб.: Азбука, 2010.
- Толстой, Л.Н.* Анна Каренина. М.: Эксмо, 2012.
- Бюро переводов (Tercüme Bürosu). Переводы мировой литературы. Анкара, 1940–1946.
- Чехов, А.П.* Рассказы. М.: Эксмо, 2000.

References:

- Arslan, H.* (2024). Traces of the Influence of Russian Literary Translations on Turkish Literature of the 1900s. In M. Maguire & C. McAteer (Eds.), *Translating Russian Literature in the Global Context* (pp. 499–508). Cambridge, UK: Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0340.32> (In English)
- Bassnett, S.* (2014). *Translation Studies* (4th ed.). London: Routledge. (In English)
- Venuti, L.* (1995). *The Translator's Invisibility*. New York: Routledge. (In English)
- Witt, S.* (2016). *The Culture of Translation in Modern Russia*. Cambridge: Cambridge University Press. (In English)
- Damrosch, D.* (2003). *What Is World Literature?* Princeton, NJ: Princeton University Press. (In English)
- Dostoevsky, F. M.* (2005). *Prestuplenie i nakazanie*. Moscow: AST. (In Russian)
- Kefeli, E.* (2010). *Kültürlerarası transfer ve Türkiye'de Rus edebiyatı*. Ankara: Grafiker. (In Turkish)
- Lotman, Y.* (1990). *Universe of the Mind*. Bloomington: Indiana University Press. (In English)
- Nida, E.* (2001). *Language, Culture, and Translating*. Shanghai: SFLEP. (In English)
- Özdemir, H.* (2015). Русские классики в Турции. *Çeviribilim Dergisi*, 3(2), 45–62. (In Turkish)
- Pushkin, A. S.* (2010). *Evgenii Onegin*. St.Petersburg: Azbuka. (In Russian)
- Tolstoy, L. N.* (2012). *Anna Karenina*. Moscow: Eksmo. (In Russian)
- Tercüme Bürosu.* (1940–1946). *Dünya Edebiyatından Tercüme*. Ankara. (In Turkish)
- Chekhov, A. P.* (2000). *Rassказы*. Moscow: Eksmo. (In Russian)

Банченко Александра Витальевна
Университет имени Лоранда Этвеша (ELTE)
г. Будапешт (Венгрия)

Banchenko Alexandra
Eötvös Loránd University
Budapest (Hungary)

**ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПОВЕСТИ ЛАСЛО КРАСНАХОРКАИ
«ПОСЛЕДНИЙ ВОЛК» (2009)
С ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (ОПЫТ ПЕРЕВОДЧИКА)**

**THE DIFFICULTIES OF TRANSLATING LÁSZLÓ KRASZNAHORKAI'S NOVELLA
THE LAST WOLF (2009) FROM HUNGARIAN INTO RUSSIAN: A TRANSLATOR'S
EXPERIENCE**

В статье речь идет о прагматических задачах, возникающих перед переводчиком при передаче на другой язык художественного произведения как эстетического целого. Повесть Нобелевского лауреата (2025) венгерского писателя Ласло Краснахоркаи «Последний волк» написана одним предложением. Произведение особенно интересно с точки зрения смены повествовательных инстанций, графически не означаемой: во внутренний монолог главного героя, профессора философии, проникают короткие реплики его слушателя бармена, а также диалоги и монологи героев, участников рассказываемой истории. За счет такого способа повествования читатель оказывается в нескольких временах: внутренний монолог главного героя до начала основной истории, сама история, и – его монолог после окончания истории, снова у барной стойки. Такие скачки в прошлое и будущее и по временам в настоящее, которое становится прошлым для читателя, продвигающегося в повествовании далее, происходят постоянно и в то же время неожиданно (обман горизонта ожидания), что придает тексту особый ритм и создает эффект киномонтажа. Кроме проблемы передачи ритма как смыслового носителя, речь идет о сложностях интерпретации произведения: насколько «философскими» должны быть размышления профессора философии, разочаровавшегося в своем деле, и насколько они должны быть вне философии и близки к жизни, и почему.

The report discusses the pragmatic challenges faced by translators when rendering a work of art as an aesthetic whole into another language. The story 'The Last Wolf' by Hungarian writer László Krasznahorkai, winner of the Nobel Prize (2025), is written in a single sentence. The work is particularly interesting from the point of view of the change of narrative instances, which is not graphically indicated: the internal monologue of the main character, a professor of philosophy, is interspersed with short remarks from his listener, a bartender, as well as dialogues and monologues of the characters involved in the story being told. This narrative technique transports the reader to several different times: the inner monologue of the main character before the main story begins, the story itself, and his monologue after the story ends, back at the bar. Such leaps into the past and future, and at times into the present, which becomes the past for the reader as they move further into the narrative, occur constantly and at the same time unexpectedly (deception of the horizon of expectation), which gives the text a special rhythm and creates the effect of film editing. In addition to the problem of conveying rhythm as a carrier of meaning, there is the issue of the complexity of interpreting the work: how 'philosophical' should the reflections of a philosophy professor who has become disillusioned with his profession be, and how much should they be outside of philosophy and close to life, and why.

Ключевые слова: художественный перевод, Нобелевская премия по литературе 2025, Ласло Краснахоркаи, современная венгерская литература, нарратология, ритм прозы.

Keywords: literary translation, Nobel Prize in Literature 2025, László Krasznahorkai, contemporary Hungarian literature, narratology, rhythm of prose.

Чтение, интерпретация, понимание текста. Перевод художественного произведения начинается с неоднократного чтения текста. Каждое новое прочтение произведения даже одним и тем же читателем может менять понимание им текста, его интерпретацию, и это неотъемлемое свойство художественного произведения вообще. При переводе текста интерпретация представляет собой определенную задачу, которую необходимо выполнить и «зафиксировать» ее реализацию языковыми средствами. От прочтения к прочтению мы можем обнаруживать новые связи между элементами текста, которые влияют на итоговое его толкование. Однако кроме интерпретации, выражаемой переводчиком каждым выбранным им элементом текста, такой же задачей является и передача эстетического воздействия.

При первом чтении сознание удерживает те впечатления, которые были связаны с неожиданным в ходе событий или раскрытия какого-либо образа. Такие моменты не перестают обращать на себя внимание и при повторном чтении, но все же первое их воздействие особенно важно. Л.Я. Гинзбург в книге «О литературном герое» подчеркивает эстетическую значимость неполного знания о герое, который целиком познается ретроспективно: «Если бы персонаж был только итогом всего о нем сказанного, то недействительным, неполноценным было бы первое чтение произведения» [Гинзбург, 1979, с. 16].

Таким образом, с одной стороны, каждый элемент художественного произведения (образный, мотивный, композиционный и др.) связан с целым, и должен быть истолкован лишь вместе с целым. Однако, с другой стороны, неполное знание, которое может показаться лишь частью будущего понимания произведения, есть путь, не менее значимый, чем результат овладения содержанием текста. Читатель для того и овладевает содержанием текста, чтобы обдумывать пройденный по нему путь.

В то время как чтение произведения представляет собой коммуникативный акт, перевод – это передача состоявшейся между переводчиком и текстом коммуникации. В.И. Тюпа отмечает, что для анализа текстов все чаще используется неориторический подход, при котором художественное произведение понимается как единое высказывание – коммуникативное событие между креативным и рецептивным сознаниями [Тюпа, 2009, с. 273]. Исследуя проблему речевых жанров, об этом писал М.М. Бахтин: «произведение <...> является одним и единым реальным высказыванием, имеющим реального автора и реально ощущаемых и представляемых этим автором адресатов» [Бахтин, 1986, с. 295]. Для Бахтина особенно важно было подчеркнуть разграничение понятий предложения (как элемента языка) и высказывания (как элемента речевого общения), так как предложение не имеет адресата и не предполагает реакции, в отличие от высказывания. В речевом

общении воспринимающий занимает активную ответную позицию, и особенно важно, на что указывает Бахтин: формируется эта позиция с самого начала, с первого же слова говорящего [Бахтин, 1986, с. 295–260]. То же можно сказать и о коммуникации эстетической: она начинается даже раньше, чем мы принялись читать произведение – может быть, с фамилии автора на обложке, с названия произведения или даже с его объема.

На вопрос о том, где проходит граница высказывания, Бахтин отвечает следующим образом: границы высказывания определяются сменой речевых субъектов (или какой-либо реакцией на сказанное, например, действием) [Бахтин, 1986, с. 260]. Что в таком случае можно сказать о границах произведения как высказывания? Следует предположить, что в эстетической коммуникации между читателем и текстом граница данного высказывания проходит не только по завершении произведения, а на каждой из его граней, доступных реакции читателя.

Итак, неоднократное чтение текста служит и интерпретации произведения, и передаче акта эстетической коммуникации. Переводчик сосредотачивается на звучании текста, его мелодии, ритме – на важных составляющих композиционного плана.

Повесть Ласло Краснахоркаи «Последний волк» (2009) написана одним предложением, что (случайным образом) служит ярким примером сказанному выше о художественном произведении как едином высказывании. «Последний волк» представляет собой одно длинное предложение без разграничения на абзацы, без графического выделения прямой речи персонажей. Этот способ повествования следует рассматривать с точки зрения композиции неотрывно от семантического уровня, то есть в смысловой интерпретации произведения. При переводческой работе, как и при анализе текста литературоведом, связь семантического плана с композиционным превращается в задачу. Почему повесть написана единым предложением? Как следует это интерпретировать? Кто в тексте отвечает за всю его структуру? Этот вопрос нужно решить не выходя за рамки текста: то есть речь идет не об авторе, создавшем произведение, а о той главной инстанции, которой вверена наррация – о нарраторе. В данной повести нарратор имплицитный. По В. Шмиду, имплицитный образ нарратора включает в себе шесть приемов повествования: 1) подбор элементов для создания повествуемой истории (персонажи, события и т. д.), 2) конкретизация, детализация данных элементов, 3) композиция (расположение элементов), 4) их языковая презентация, 5) имплицитная или эксплицитная оценка элементов, 6) размышления, комментарии, обобщения нарратора [Шмид 2003, с. 68]. Однако нарратор в этом произведении не просто передает историю

через сознание главного героя, а вверяет ему вести рассказ, хотя и от третьего лица: нарратор косвенной речью передает весь рассказ героя о себе.

Смена повествовательных инстанций как композиционный прием. Герой повести – бывший профессор философии, немец, живущий в Берлине, который день за днем проводит в баре на углу Гауптштрассе, иногда выходя пройтись по городу и снова возвращаясь в бар к бутылке дешевого пива. За барной стойкой работает венгр, который вынужден со скуки слушать этого постоянного посетителя. Изредка венгр реагирует короткими репликами на историю, рассказываемую профессором. В ходе действия появляются все новые и новые персонажи, их речь передается профессором иногда косвенно, иногда прямой речью (но без графического оформления). Повесть, казалось бы, начинается с повествования основного нарратора, однако сразу же переходит во внутреннюю речь главного героя.

В нарратологии различают два понятия – текст нарратора и текст персонажа, где под текстом понимается не только речь, воплощенная в языке, внешняя или внутренняя, но и все субъектные планы (например, идеологический), то есть с текстом персонажа мы встречаемся не только когда он говорит или думает, но и в том случае, когда что-либо изображается через его сознание [Шмид, 2003, с. 196]. Главный герой «Последнего волка» подан нарратором через персональное сознание, даже о его внешности мы узнаем через восприятия героем самого себя: «кошмар, – сказал он сам себе и глянул в окно, но увидел только свое отражение: большая блестящая лысина» (с. 8)¹ или «его сразу узнали по его собственному описанию, и это было нетрудно: сто двадцать килограмм, и эта голова, и эта синяя куртка-пилот, – похлопал он себя» (с. 14). Словом, текст персонажа (главного героя) как будто завладевает всем повествованием и текстом нарратора. К чисто нарраториальному повествованию в данной повести следует отнести лишь фразы следующего типа: «сказал он», «спросил он», и то лишь в тех случаях, когда они относятся к главному персонажу (так другие персонажи являются участниками истории, рассказываемой профессором). О том, какую роль эти реплики нарратора играют в композиции, речь пойдет ниже. Даже бармен венгр подан в произведении через сознание профессора: «...но бармен глядел как-то бестолково, явно не улавливал, о чем вся история...» (С. 26), за исключением одного эпизода, когда он ушел в подсобное помещение, отметил в блокноте принятый товар и снова «выплыл» к барной стойке.

¹ Здесь и далее в тексте дается номер страницы оригинала, т.к. русский перевод не издан: Krasznahorkai, 2009. В примерах оригинальный текст на венгерском языке дается в тех случаях, когда это целесообразно.

Герой повести отправляется в Экстремадуру, попытавшись перед поездкой хоть как-то подготовиться: обнаружил в Интернете одну научную статью, в которой упоминалось, что в тех краях был «убит последний волк». Эта формулировка показалась профессору необычной, не свойственной научному стилю, и он без всякой мысли обмолвился об этом за ужином с сотрудниками фонда, которые, желая ему угодить занялись розысками по следам научной статьи. Был найден и автор статьи, и несколько человек, которым было что-либо известно об охоте на волков в тех краях, последние были представлены профессору. Таким образом, в истории появляется всё больше персонажей. Некоторые из них принимают на себя продвижение наррации – то есть история продолжается, благодаря их рассказу. Все эти случаи, когда история передается в ведение последующего персонажа, без графического оформления их речи, создают своеобразный кинематографический эффект: перед зрителем еще держится один кадр, а голос (или другое звуковое оформление) относится уже к следующему кадру, который появится через доли секунды. В повести же это происходит за счет того, что читатель в первый момент может не понимать, чья речь начинается после запятой, или вдруг обнаруживает, что слова одного персонажа стали словами другого – ведь все они рассказывают одну и ту же историю. Например, в нижеприведенном отрывке, где профессор говорит, что «на обратном пути, когда он уже знал, что...» читатель воспринимает следующую за союзом «что» часть, как рассказ профессора о том, что же он уже знал. Однако далее появляется ремарка основного нарратора: «рассказывали рабочие переводчице», и таким образом два «кадра» сплетаются:

... а на обратном пути, когда он уже знал, что хотя в Навальмораль-де-ла-Мата и Талаюэле, в самом деле, живут арабы, но ситуация не напряженная, тяжелее приходится внизу, на побережье, в Андалузии, **рассказывали рабочие переводчице**, а тут их мало работает, несколько тысяч в сезон, и они, в общем, друг с другом ладят и с местным населением тоже, ведь работа на табачных плантациях требует крепкой выдержки, за что им и платят, как полагается, в общем, на обратном пути уже смеркалось, так что на дорогах не было ни души... (С. 21)

Подобный пример с союзом «где», сплетающим речь профессора с речью егеря Хосе Мигеля:

Хосе Мигель <...> пытался дать ему понять, что только от него, – снова он показал на себя, – только от него зависит, насколько глубоко они капнут во всю эту большую историю, это не понял, – перебил венгр, – что еще за большая история, – сейчас-сейчас, – осадил он его, – **пока что они сели в джип и отправились к тому месту, где – Хосе**

Мигель то и дело поворачивался к нему, перекрикивая шум мотора, – где умер последний волк; умер?! – резко обернулся он к переводчице, чтобы та прояснила... (С. 47).

Этот «прием монтажа», соединения кадров относится к ведению основного нарратора. То есть все своеобразие композиции – начиная с того, что произведение представляет собой одно предложение и оканчивая «монтажом» реплик персонажей – и есть проявление основного нарратора в тексте. Таким образом, его ремарки («похлопал он себя», «показал он на себя», «сказал он») имеют конституирующее значение. Именно благодаря наличию такого основного нарратора повесть приобретает «остроумную композицию», построенную на эффекте неожиданности: «...приезжай лучше, – советовали добросердечные друзья-философы, – к нам, Барселона – это да, но нет, – сказал он бармену, который глядел на него раздраженно...»². Так же в ведении основного нарратора находятся композиционные приемы стыка двух одинаковых слов, одно из которых принадлежит персонажу, другое – нарратору:

... да тут еще этот веселый Домингес Чанклон, который, **как я сказал, – сказал он,** – был весьма любезен ...³

... и он с большим ожиданием смотрел на предстоящую встречу, с большим ожиданием, но не осознавал, с каким ожиданием *следовало бы*, потому что, **признаться откровенно, – признался он** бармену, – в нем еще ничто не шевелилось ...⁴

... **нужно сказать, – сказал егерь,** – что они почти беспрепятственно пробирались через финки и внутри финок ...⁵

Этим приемом создается эффект, как будто нарратор не считается с репликой персонажа, не пытается подобрать другое слово. С одной стороны, он как будто небрежен, но с другой, выражает полное согласие с персонажем: тот нашел подходящее слово, и нарратору нечего от себя добавить, он подтверждает точность высказывания, соглашается со словом персонажа. Кроме того, такие повторы создают определенный ритм: повествование задерживается на двух одинаковых словах, происходит торможение ритма.

Ритм как носитель информации. Вопрос о ритме в прозе чрезвычайно сложен, и единство в понимании его изучения не достигнуто, богатство подходов свидетельствует о сложности явления. Нет и единого устоявшегося определения ритма для исследования его

² ... gyere inkább, ajánlotta ez a két melegsívű filozófiabarát, hozzánk, Barcelona, **az igen, de nem**, mondta ő a pultusnak, aki bosszúan nézett rá... (С. 13)

³ ... mellette meg ez a kedélyes Domínguez Chanclón, aki mint **mondom, mondtá**, igen készséges volt ... (С. 36).

⁴ ... úgyhogy várokozással nézett az elkövetkezendő órák elé, várokozással, de nem ismerte fel, hogy mekkora várokozással *kellene*, mert még csak fel sem vetődött benne, ezt **bevallhatja őszintén, vallotta be** a pultusnak ... (С. 42).

⁵ ... **azt kell mondja, mondtá** a vadőr, hogy szinte akadálytalanul közlekedtek az egyes fincák határai s a fincákon belül ... (С. 60).

в прозе [Хажиева 2007, с. 73]. В целом, очевидно, что явлению ритма свойствен повтор: и здесь среди ученых возникают споры в какой области следует искать повтора (фонетика, лексика, синтаксис, интонация и т. д.). Нередко споры об области исследования возникают, когда речь идет о явлении всеобъемлющем. Так, например, для Л.С. Выготского вопрос о ритме в прозе был связан с дыханием: каждое произведение имеет свою систему дыхания; каждой системе дыхания и ритму отвечает определенный строй эмоций; эмоциональный фон поэтического переживания тождествен авторскому, так как «в письме его речи отвердел ритм его дыхания» [Выготский, 1926, с. 172–173]. Как бы ни были сложны и спорны вопросы о ритме в прозе в теоретическом изучении, переводчик пользуется понятием ритма, ищет ритм произведения, чтобы передать его на другом языке. В таком практическом понимании для переводчика ритм складывается из синтаксического строя, лексических повторов, и главное – интонации. М.М. Гиршман приводит примеры из произведения Толстого, где при анализе ритма обращает внимание, кроме всего прочего, на женские и мужские окончания [Гиршман, 1982, с. 152–155]. Однако при переводе прозы сохранение текста в таких критериях не всегда возможно. Переводчик, интуитивно учитывая рецепцию носителями языка определенного ритма, стремится достичь эквивалентного перевода. Здесь особую важность имеет фразовое ударение. Итак, ритм как явление проявляющееся на всех уровнях художественного текста и воссоздающее определенный эмоциональный фон произведения, несет на себе и семантическую нагрузку, оказывается двигателем эмоциональным и смысловым.

Ритм «Последнего волка», с одной стороны, воссоздает течение ежедневной жизни, как будто с естественной случайностью наталкиваются друг на друга одинаковые слова персонажей и нарратора (о чем шла речь выше), читателю непросто ориентироваться в смене повествователей, но он входит в ритм и уже способен предугадывать само наличие смены повествователей. В то же время ритм здесь усиливает и визуальный эффект: происходит смена «кадров».

Для того, чтобы передать не быстрый, но в чем-то спешный ритм повести (который можно сравнить с выражением главного героя – «побежка» (курсив Л. К.), назвавшего так для себя свой способ передвижения по грязной мостовой Гауптштрассе), при переводе необходимо использовать возможности русского языка к ускорению ритма: опускать местоимения, использовать соединительный союз «да» вместо «и» или противительные союзы «только» и «да» вместо содержащего сонорный звук «но», затягивающего ткань текста. Также способна ускорить ритм и частица «-то», которую в русском языке, можно использовать практически при всех частях речи (конечно, это должно быть оправдано интонациями персонажей). Более скоро прозвучит «тот», чем местоимение «он»:

огубленный ударный звук в сочетании с сонорным более долог, чем между двумя глухими. Ускорение ритма заключается в том, чтобы создать такие сочетания, при которых определенные слова не будут ударными, не будут нести на себе слишком сильную звуковую нагрузку.

Повесть «Последний волк» как одно высказывание, одна долгая фраза, должна быть прочитана на одном дыхании. Это высказывание, которое стремится быть воплощенным за один раз, и потому закреплено в одном синтаксическом единстве. Если бы у профессора не было определенной истории, которую он рассказывает бармену, можно было бы сказать, что его высказывание не единовременное, а ежедневное: «суета и презрение» и жизнь в «неотступной пустыне Гауптштрассе». Однако профессор стремится донести до бармена мысль о том, что с тех пор, как он побывал в Экстремадуре и познакомился с егерем Хосе Мигелем, пытавшемся уберечь последнего волка от гибели, он «снова и снова переигрывая конец, пишет историю Хосе Мигеля» (С. 69). Все остальное, на фоне чего разыгрывается это событие, произошедшее в душе профессора, также подчинено этой мысли: и крах размышлений о мире, и переживание проблемы урбанизации, и истребление волков – всё это оказалось подчинено в повести моменту, когда двое поняли друг друга без слов, только по взгляду. В долгом высказывании профессора, несмотря на значимость вышеприведенных проблем, главное заключено в том, что – человека тронул человек.

Итак, первая важная задача при переводе «Последнего волка» – задать повести ритм, а вторая – передать «интересность» начала повести. По словам А. Шопенгауэра, в художественном произведении (особенно в эпосе и драме) есть одно отличающееся от красоты свойство – интересность. Красивое в произведении – все, что относится к области познания, то есть, мысль, идея, а интересное возбуждает нашу волю, и в произведении это относится к событиям [Шопенгауэр, 1910, 646-652]. В «Последнем волке» с первых строк появляется лексический повтор, который можно определить и как одну из тем или мотивов⁶ произведения: «суета и презрение». Здесь профессор рассуждает о суетности, бессмысленности, и к этому он не раз возвращается впоследствии. В переводе необходимо отразить «событийность» мысли профессора: то есть мысль должна быть не просто «красивой», «глубокой» или «философской» – она сразу должна стать интересной, завлечь

⁶ Соотношение мотива с темой произведения восходит к работам Б.В. Томашевского, определяющего мотив как тему неразложимой части произведения [Томашевский, 1996, с. 285]. В данном случае тема понимается как элемент художественной структуры. Так, например, В.М. Жирмунский для лирического произведения под темой понимает «каждое слово, имеющее вещественное значение» [Жирмунский 1928: 42].

собой как завлекает читателя событийная интрига. Это не рассуждение, не слова – это событие его жизни.

В свете всего вышесказанного первые вопросы интерпретации произведения, связанные с рассуждением профессора в начале повести о том, «принять ли бремя суеты или презреть безотносительно всё», которые, казалось, ведут читателя по пути мысли главного героя, разрешаются как вопросы, связанные с главным событием его жизни – разочаровавшись во всём, человек случайно и неожиданно понял другого без слов.

Список литературы:

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
Выготский Л.С. О влиянии речевого ритма на дыхание // Проблемы современной психологии. Л.: ГИЗ, 1926, Т. 2. С. 169-173.
Гинзбург Л.Я. О литературном герое. Л.: Л.О. изд-ва «Советский писатель», 1979. 224 с.
Гиришман М.М. Ритм художественной прозы. М.: Советский писатель, 1982. 367 с.
Жирмунский В.М. Вопросы теории литературы. Статьи 1916–1926. Л.: Academia, 1928. 356 с.
Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1996. 334 с.
Тюпа В.И. Анализ художественного текста. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
Хажиева Г.Ф. Ритм прозы: история и теория вопроса. // Вестник Новгородского государственного университета. Серия: Филология. 2007. № 43. С. 73–76.
Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
Шопенгауэр А. Об интересном. // В пер. и под ред. Ю.И. Айхенвальда. Полн. собр. соч. в 4 т. Т. 4. М.: 1910. 689 с.
Krasznahorkai László Az utolsó farkas. Budapest: Magvető kft., 2009, 70 p.

References:

- Bakhtin M.M.* Ehstetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1986. 445 p. (In Russian)
Vygotskii L.S. O vliyani rechevogo ritma na dykhanie // Problemy sovremennoi psikhologii. L.: GIZ, 1926, T. 2. P. 169-173. (In Russian)
Ginzburg L.YA. O literaturnom geroe. L.: L.O. izd-va «Sovetskii pisatel'», 1979. 224 p. (In Russian)
Girshman M.M. Ritm khudozhestvennoi prozy. M.: Sovetskii pisatel', 1982. 367 p. (In Russian)
Zhirmunskii V.M. Voprosy teorii literatury. Stat'i 1916–1926. L.: Academia, 1928. 356 p. (In Russian)
Tomashevskii B.V. Teoriya literatury. Poehtika. M.: Aspekt Press, 1996. 334 p. (In Russian)
Tyupa V.I. Analiz khudozhestvennogo teksta. M.: Izdatel'skii tsentr «AkademiYA», 2009. 336 p. (In Russian)
Khazhieva G.F. Ritm prozy: istoriya i teoriya voprosa. // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. 2007. № 43. P. 73–76. (In Russian)
Shmid V. Narratologiya. M.: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2003. 312 p. (In Russian)
Shopengauehr A. Ob interesnom. // V per. i pod red. YU.I. Aikhenval'da. Poln. sobr. soch. v 4 t. T. 4. M.: 1910. 689 p. (In Russian)

Баранова Елена Юрьевна
АНОО «Гимназия гуманитарных наук»
г. Саратов (Россия)

Baranova Elena
Gymnasium of Humanities (school)
Saratov (Russia)

**ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ: ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ
УЧАЩИХСЯ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ АНОО «ГИМНАЗИЯ ГУМАНИТАРНЫХ
НАУК», Г. САРАТОВ)**

**CREATIVE PROJECTS: A TOOL FOR STUDENT DEVELOPMENT AND SELF-
REALIZATION
(FROM THE EXPERIENCE OF TEACHERS AT THE GYMNASIUM OF
HUMANITIES, SARATOV)**

В статье рассматривается значение творческих проектов как инструмента развития личности и самореализации учащихся старших классов. Приводится опыт педагогов АНОО «Гимназия гуманитарных наук» (г. Саратов) по организации проектной деятельности гуманитарной направленности. Раскрываются формы и методы реализации творческих проектов, их влияние на формирование исследовательских и коммуникативных компетенций школьников, а также условия, обеспечивающие успешность данной работы.

This article examines the importance of creative projects as a tool for personal development and self-realization in high school students. It shares the experience of teachers at the Gymnasium of Humanities (Saratov) in organizing project-based activities in the humanities. It explores the forms and methods of implementing creative projects, their impact on developing students' research and communication competencies and the conditions that ensure their success.

Ключевые слова: проектная деятельность, творческий проект, развитие личности, самореализация, гуманитарное образование, Саратов.

Key words: project activities, creative project, personal development, self-realization, humanitarian education, Saratov.

Современная школа находится в состоянии постоянных преобразований, требующих от педагогов поиска новых форм и методов организации учебного процесса. В центре внимания оказывается личность ученика, его индивидуальные способности, интересы и склонности. Одним из эффективных инструментов развития и самореализации школьников являются творческие проекты, позволяющие объединить знания из различных областей и применить их на практике.

В АНОО «Гимназия гуманитарных наук» г. Саратова проектная деятельность занимает важное место в образовательном процессе. Здесь созданы условия для реализации индивидуальных и коллективных инициатив учащихся, развития их исследовательского и креативного потенциала. Педагоги гимназии опираются на идеи гуманистической педагогики и деятельностного подхода, рассматривая проект не только

как учебное задание, но и как средство личностного роста. Творческие проекты в гимназии реализуются в нескольких направлениях: литературно-художественные, межпредметные, социально-культурные и медиапроекты. Эффективность проектной деятельности зависит от педагогической поддержки. В гимназии действует система наставничества: каждый проект курируется учителем, который помогает структурировать идею, определить цели, организовать процесс и подготовить публичную защиту проекта. В гимназии проводятся школьные конференции, фестивали проектов, публикации в гимназическом журнале, социальных сетях.

Опыт гимназии показывает, что участие в творческих проектах способствует развитию исследовательских умений, самостоятельности, уверенности в себе, а также повышает учебную мотивацию. Старшеклассники учатся работать в команде, планировать деятельность, анализировать результаты. Многие выпускники отмечают, что опыт участия в проектах помог им успешно адаптироваться в вузах и выбрать будущую профессию. Таким образом, творческие проекты в современной школе становятся неотъемлемой частью личностно-ориентированного обучения. Они позволяют соединить учебную и воспитательную функции образования, развить познавательную активность и раскрыть потенциал каждого учащегося. Опыт педагогов АНОО «Гимназия гуманитарных наук» г. Саратова подтверждает, что проектная деятельность является действенным инструментом формирования компетентной, ответственной и творчески мыслящей личности. АНОО «Гимназия Гуманитарных наук» города Саратова — это образовательное учреждение с сильным акцентом на развитие гуманитарных навыков через разнообразные творческие проекты. Творческие проекты не только развивают интеллектуальные способности школьников, но и формируют у них навыки критического мышления, коммуникации и самовыражения. Раскроем основные направления этих проектов подробнее.

Ученики гимназии занимаются в литературно-творческих мастерских, принимают участие в написании собственных произведений — эссе, рассказов, стихов на русском и иностранных языках. В рамках мастерских проводится анализ классической и современной литературы, конкурс чтецов, создание литературных кроссвордов, что помогает развитию чувства стиля и литературного вкуса. Такие проекты часто включают разыгрывание театральных постановок, а участие в конкурсах и фестивалях мотивирует детей к творческому росту. Среди побед учеников гимназии — дипломы первой степени Всероссийского фестиваля «Осенний BOOK FEAST», Всероссийского конкурса художественного перевода «HIERONYMUS».

Гимназия организует исследовательские проекты, изучая историю и культуру Саратова, Саратовской области и России. Ученики знакомятся с архивными источниками,

посещают местные музеи и культурные объекты, создают презентации и выставки. Организация экскурсий и подготовка презентаций, проведение интерактивных выставок и разработка проектов, посвящённых важным событиям и личностям, расширяют исторический кругозор и формирует у учащихся уважение к культурному наследию своего региона и страны. Ежегодно гимназисты побеждают во Всероссийском конкурсе социальной рекламы для школьников “It’s my Country – It’s my Russia”, который организует факультет гуманитарных дисциплин, русского и иностранных языков Педагогического институту СГУ имени Н.Г. Чернышевского.

Театральные постановки - одна из ярких форм раскрытия творческого потенциала. Ребята не только учатся актерскому мастерству, но и развивают умения работать в команде, выражать эмоции, анализировать персонажей. Дебаты во время репетиций прививают навыки аргументации и публичных выступлений. В гимназии функционирует театр «Ступени», в постановках которого принимают участие ученики средней и старшей ступеней обучения. В этом году театральный коллектив гимназии «Сенсорика» стал лауреатом Всероссийского конкурса театрализованных проектов на иностранных языках для школьников «Театр перевода», организованном факультетом Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова.

Создание видеороликов и блогов в рамках мультимедийных и журналистских проектов позволяет ученикам развивать медиа грамотность, учит работать с информацией и использовать современные технологии. Гимназисты учатся анализировать сообщения, задавать вопросы об источниках информации, выявлять предвзятость и манипуляторные техники. Принимая участие в муниципальных, Всероссийских и Международных конференциях, ученики Гимназии гуманитарных наук завоевывают призовые места, выступая с работами, посвященными основным аспектам международного сотрудничества. Гимназия поощряет междисциплинарные проекты, объединяющие иностранные языки, историю, литературу, философию, искусство и социологию. Подобная интеграция способствует формированию системного и критического мышления, что является важной составляющей гуманитарного образования. Учащиеся 10-х классов ежегодно публично защищают индивидуальные проекты, побеждая в научно-исследовательских конференциях. Темами проектов становятся проблемы, связанные с архитектурой современных городов, выбором профессии, самоопределением обучающихся, экологической ситуацией региона, искусственным интеллектом и его возможностями. В рамках проекта «Билет в будущее» старшеклассники гимназии посещают профориентационные выставки, участвуют в интерактивных квестах «Лаборатория будущего», проверяя свои знания в различных профессиональных сферах.

Ученики средней ступени обучения проводят мастер-классы, принимая участие в гимназическом «Фестивале интересных идей». Ежегодно ученики Гимназии гуманитарных наук становятся призёрами Всероссийского географического диктанта и Всероссийского диктанта по русскому и английскому языкам (АНОО «Гимназия гуманитарных наук» является площадкой проведения диктантов), старшеклассники побеждают и занимают призовые места в секциях «Обществознание», «Английский язык» и «Краеведение» Международного интеллект-фестиваля «Политика вокруг нас», целями которого являются выявление талантливых обучающихся, склонных к техническому творчеству, к изучению гуманитарных и естественно-научных предметов, инженерного дела; активизация учебного процесса и профессиональная ориентация обучающихся общеобразовательных организаций; формирование у обучающихся интереса к научной работе, техническому творчеству и навыкам публичного выступления; творческое осмысление знаний, навыков и умений, получаемых обучающимися по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам; повышение уровня научной и методической работы преподавателей гуманитарных и естественных дисциплин; развитие иноязычной компетенции; формирование способности использования иностранного языка как средства общения, познания, самореализации. Каждый год гимназисты и педагоги АНОО «Гимназия гуманитарных наук» города Саратова принимают участие в заочном и очном турах Международной олимпиады школ развивающего обучения, защищая проекты о своём родном городе, проектируя и создавая проект нового «Города будущего».

Таким образом, творческие проекты Гимназии Гуманитарных наук г. Саратова — это комплексная система, позволяющая развивать личность ученика во всех гуманитарных аспектах. Она способствует не только углублению знаний, но и формированию навыков, необходимых в современном мире: креативности, коммуникабельности и культурной компетентности. Каждый ученик естественным образом попадает в среду, где культивируется качественное образование, а участие в олимпиадах, конкурсах и конференциях становится понятным и логичным процессом.

Подготовка к интеллектуальным и творческим проектам осуществляется на уроках, во время внеурочной деятельности и в рамках дополнительного образования на базе АНОО «Гимназия гуманитарных наук», а также высших учебных заведений региона и страны, что создает благоприятные условия для развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся в области изучения родного и иностранного языка, социализации, профессиональной ориентации, расширения знаний о поликультурном пространстве и возможностей поликультурного образования.

Список литературы:

Гузев В.В. Образовательные технологии: от замысла к результату. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2022.

Краевский В.В., Хуторской А.В. Методология и практика проектного обучения. – М.: Академия, 2019.

Полат Е.С. Проектная деятельность учащихся в образовательном процессе. – М.: Просвещение, 2020.

Сергеев И.С. Организация проектной и исследовательской деятельности школьников. – СПб.: Питер, 2021.

Электронные ресурсы:

Автономная некоммерческая общеобразовательная организация "Гимназия гуманитарных наук" – Режим доступа: Автономная некоммерческая общеобразовательная организация "Гимназия гуманитарных наук" <https://t.me/ggnsaratov>

References:

Guzev V.V. Obrazovatel'nye tekhnologii: ot zamysla k rezul'tatu. – M.: Tsentr «Pedagogicheskii poisK», 2022. (In Russian)

Kraevsky, V.V., Khutorskoy, A.V. "Methodology and Practice of Project-Based Learning." Moscow: Academy, 2019. (In Russian)

Polat E.S. Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya v obrazovatel'nom protsesse. – M.: Prosveshchenie, 2020. (In Russian)

Sergeev I.S. Organizatsiya proektnoi i issledovatel'skoi deyatel'nosti shkol'nikov. – SPb.: Piter, 2021. (In Russian)

Галиакберова Эльвира Файзахановна
Школа дополнительного образования «Алфавит»
г. Будапешт (Венгрия)

Galiakberova Elvira
School of Supplementary Education «Alphabet»
Budapest (Hungary)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА CLIL И ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ «СЕМЬ ЧУДЕС РОССИИ»

FEATURES OF USING THE CLIL METHOD AND INNOVATIVE APPROACHES IN THE TEXTBOOK «SEVEN WONDERS OF RUSSIA»

Цель настоящей статьи — проанализировать особенности применения метода CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение) и современных инновационных подходов в учебном пособии «Семь чудес России», направленном на развитие речевых навыков у студентов, изучающих русский язык. Особое внимание уделено гармоничному сочетанию традиционных методик и современных технологий: мультимедийных презентаций, интерактивных заданий, подробного путеводителя для учителя и игры (по таксономии Блума).

The purpose of this article is to analyze the features of applying the CLIL method (Content and Language Integrated Learning) and modern innovative approaches in the textbook "Seven Wonders of Russia," aimed at developing speaking skills in students learning Russian. Special attention is given to the harmonious combination of traditional teaching methods and modern technologies, including multimedia presentations, interactive exercises, a detailed teacher's guide, and a game based on Bloom's Taxonomy.

Ключевые слова: CLIL, предметно-языковое интегрированное обучение, педагогические инновации, мультимедийная презентация, интерактивные задания, путеводитель для учителя, таксономия Блума.

Key words: CLIL, Content and Language Integrated Learning, pedagogical innovations, multimedia presentation, interactive exercises, teacher's guide, Bloom's Taxonomy.

В современном мире владение иностранными языками становится неотъемлемой частью образовательной, профессиональной и культурной коммуникативной среды. Особую актуальность приобретает изучение русского языка как одного из важных носителей культурного наследия и инструмента международных коммуникаций. В связи с этим особенно значимым является развитие у студентов не только пассивных, но и активных языковых навыков – устной и письменной речи, что способствует формированию полноценной коммуникативной компетенции.

В лингводидактике всё более популярным становится подход, основанный на интегрированном обучении предмету и языку, который реализуется в методике CLIL (Content and Language Integrated Learning). Этот метод позволяет не только изучать язык в контексте конкретных тем, но и развивать межкультурное восприятие и критическое мышление. Использование методики CLIL становится обязательным требованием не только в европейской образовательной системе, но и в мировой. Именно поэтому в 2023 году Пармский университет провел курс «CLIL для русского языка. Перезагрузка», в

котором наряду с новичками обучались и признанные во всем мире методисты по CLIL – Анна Савиных (Япония), Лола Саматова (Болгария), Алена Грин (США) и др. На этом курсе, в качестве итоговой проектной работы было представлено учебное пособие «Семь чудес России». Оно получило высокую оценку специалистов и рекомендацию к изданию. Авторский коллектив – практикующие преподаватели, работающие с учениками–билингвами и иностранцами – Эльвира Галиакберова (Венгрия), Мария Любарская (Италия), Мария Пуха (Италия) и Мадина Умарова (Хорватия).



Рис.1

Полный комплект учебного пособия включает в себя печатную книгу, которая одновременно является рабочей тетрадью, и целый комплекс вспомогательных материалов:

путеводитель для учителя; интерактивные презентации, которые визуализируют содержание книги, включают функциональные, видео– и аудиоэлементы, а также встроенные ответы; дидактическую игру «Разноцветные пуговицы», позволяющую оценить усвоение пройденного материала. Кроме того, имеется библиотека дополнительных интересных материалов к каждой теме и рабочие листы по грамматике.



Рис.2

Пособие предназначено в первую очередь для студентов возрастной категории 14+, которые обучаются по программе РКИ уровня А2-В1 в университетах, лингвистических и профессиональных лицеях, на курсах русского языка. Данное пособие может быть использовано для детей билингвов возрастной категории 9+ в школах и на индивидуальных занятиях.

Материал рассчитан на годовой курс обучения. Занятия могут проводиться как офлайн, так и онлайн. Завершающим этапом обучения является выполнение учениками проектной работы.

Применение инструментов CLIL при создании пособия позволило использовать преимущества метода для повышения мотивации учащихся. Материал представлен в виде 20-дневного виртуального путешествия по достопримечательностям, которые стали победителями всероссийского конкурса «Семь чудес России». Такая форма подачи материала увлекает учащихся, погружает их в аутентичную среду и побуждает к участию в проектной деятельности. Использование иностранного языка, в нашем случае – русского, для изучения предметного содержания позволяет развивать академическую речь, коммуникативные навыки, осваивать необходимую предметную лексику. Кроме того, важной составляющей обучения является развитие аналитического и критического мышления, когнитивных способностей, межпредметных навыков.

Методика CLIL базируется на четырех К: контент, когниция, коммуникация и культура. Эти «4К» являются ключевыми аспектами методологии CLIL и помогают создать более интегрированный и эффективный образовательный опыт, который объединяет языковое и предметное обучение [Кудряшова А. В., 2021, с.39–45]. Все эти аспекты нашли отражение в материалах пособия и представлены в таблице на рис. 3 (с. 4 учебника).

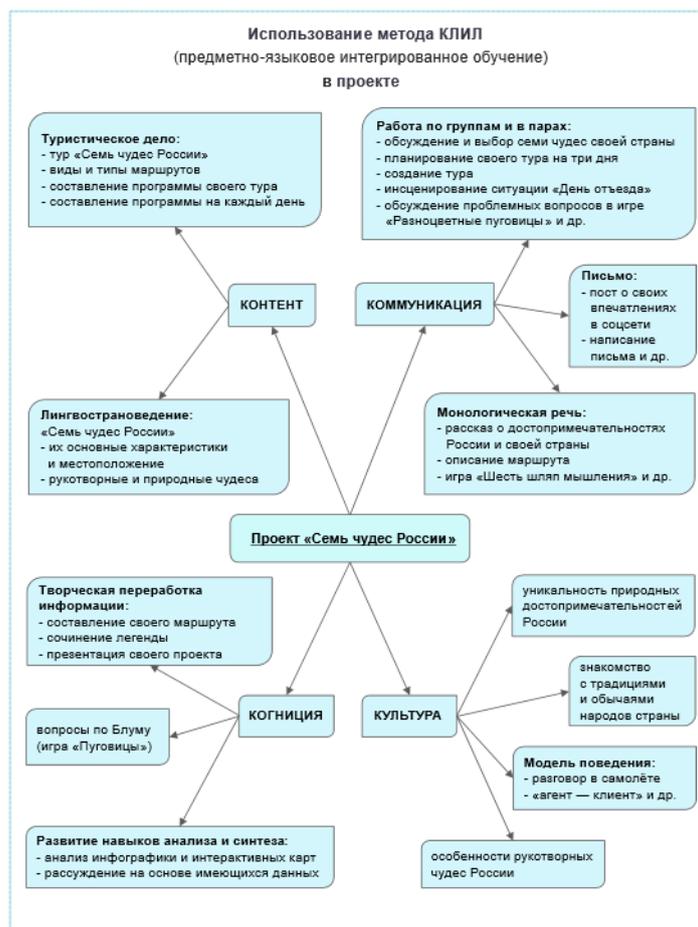


Рис. 3

Учебное пособие состоит из пяти логически связанных между собой разделов. В первом разделе учащиеся знакомятся с чудесами Древнего и нового света, во втором – с природными чудесами России, в третьем – с рукотворными чудесами России. В четвертом разделе, для оценки глубины понимания изученного материала, предлагается викторина и игра «Разноцветные пуговицы», созданная по таксономии Блума. Также этот раздел предполагает работу учащихся над созданием своего проекта. Последний, пятый, раздел завершается презентацией проектной работы, которая может быть выполнена индивидуально или в группах.

Каждое занятие строится по принципу интеграции предметного содержания и языка; активного вовлечения учащихся в учебный процесс через обсуждение, групповые задания, проекты; развития всех языковых навыков благодаря разнообразию заданий и междисциплинарной связи. В пособии предусмотрены задания разного уровня сложности (сложные задания отмечены звездочкой), что позволяет преподавателю адаптировать их для учеников с разным уровнем подготовки, обеспечивая дифференцированный подход и постепенное усложнение заданий. Использование аутентичных материалов, таких как реальные тексты, видео– и аудиоматериалы позволяют погрузить учащихся в естественную языковую среду, а примеры диалогов в разных ситуациях дают образец

общения на изучаемом языке. Интерактивность и использование мультимедийных технологий повышают интерес к обучению и облегчают выход на спонтанную речь. В конце каждого раздела пособия предусмотрена рефлексия, а также заполнение листа самооценки, которые помогают отслеживать прогресс и корректировать обучение. Кроме того, это важные элементы формирования осознанного отношения к обучению и самостоятельности. Закрепляющие задания в конце каждой темы позволяют обеспечить плавный переход от восприятия к активному применению полученных знаний.

Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL характеризуется рядом ключевых инструментов, которые делают его особенным и эффективным методом обучения [Moate J., 2017, Декабрь]. Для представления учебного контента в пособии активно используются эти инструменты:

Скаффолдинг (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Scaffolding) — поддержка учащихся на разных этапах освоения нового материала через структурирование заданий и подсказки. По мере усвоения материала постепенно меняется роль учителя – от руководящей до наблюдающей.

Визуализация (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Visualization) — использование визуальных средств для упрощения восприятия предметной лексики. Большое количество ярких иллюстраций, инфографики, карт, таблиц, схем помогает понять и запомнить новые термины, активизировать их применение в речи.

Моделирование (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Modeling) — демонстрация правильных образцов речи или действий для подражания и усвоения. В пособии даны диалоги, предлагается разыграть сценки, возникающие в бытовых ситуациях во время путешествия.

Коллаборативное обучение (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Collaborative Learning) – групповая работа и взаимодействие для развития языковых и предметных навыков. Такие задания, как выбор программы свободного дня, построение маршрута экскурсий или выбор достопримечательностей своей страны, выполняются в группах или парах, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Дифференциация (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Differentiation) – адаптация заданий под уровень и потребности разных учеников. Широко известно, что одна из неизбежных реальностей зарубежной школы – разноуровневые классы, поэтому в пособии предусмотрены задания повышенной сложности, отмеченные звездочкой.

Аутентичные материалы (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Authentic Materials) – использование реальных текстов и ресурсов из жизни. В пособии представлена информация из существующих туристических сайтов, стихи, песни, фрагмент известного мультфильма и диалог героев из этого фрагмента. Все тексты проверены на соответствие заявленному

уровню А2-В1 с помощью текстометра. Слова, выходящие за рамки уровня, объясняются с помощью инструментов CLIL. Таким образом, учащиеся знакомятся не с искусственно созданными текстами, а с живой устной и письменной речью и приобретают опыт общения на языке, близком к реальному.

Рефлексия (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Reflection) – обсуждение и анализ процесса обучения для повышения осознанности и самоконтроля. Рефлексия дается в конце каждого раздела. Вопросы составлены таким образом, что от темы к теме они усложняются, выводя обсуждение на более глубокий уровень анализа и оценки.

Интерактивность (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Interactivity) – активное вовлечение учеников в диалог и практическое применение языка. Широко применяется с самого первого урока с последовательным усложнением заданий и выходом на уровень дискуссий на завершающем этапе обучения.

Проектная работа (подчеркнуто мной – Э.Г.) (Project-based Learning) – создание продуктов и решений в процессе изучения. Курс завершается созданием тура по чудесам своей страны и презентацией своего проекта. Имея перед собой образец путешествия по достопримечательностям России, учащиеся без затруднений создают туристический маршрут, рассчитывают продолжительность путешествия, его приблизительную стоимость, работают над оформлением своей работы.

Таким образом использование широкого спектра инструментов КЛИЛ позволяет максимально эффективно строить учебный процесс.

Еще одной из важных и оригинальных особенностей представленного пособия является наличие презентаций, позволяющих выводить содержание печатного пособия на экран. Использование таких технологий дает учителю возможность сделать занятие более ярким, увлекательным, обеспечить визуализацию материала и активизировать восприятие. Это расширяет возможности применения пособия как в офлайн-формате, так и при проведении уроков онлайн. К пособию разработаны четыре презентации, которые не являются простым копированием его содержания. Презентации интерактивны и «многослойны»: в них встроены функциональные ресурсы, позволяющие учителю гибко управлять подачей материала. В зависимости от потребностей учащихся педагог может углубиться в отдельные темы – открыть дополнительный материал по тематике урока, по грамматическим правилам, а также продемонстрировать слайды с примерами живописи и стихотворений, посвященных чудесам России.

Для успешной реализации предметно-языкового интегрированного обучения CLIL преподаватели должны обладать определенными компетенциями и знаниями [Marsh D., Padilla J.R., 2015, с.197]. Это прежде всего глубокое понимание предмета и знание

методологий и стратегий, характерных для CLIL. Также одно из важных требований — понимание культурных кодов страны, язык которой изучается. Для решения этих задач авторами пособия разработан подробный путеводитель для учителя по каждой странице пособия, к каждому слайду презентации. Он максимально экономит время подготовки к урокам, предлагает готовые задания, комментарии и методические советы, которые делают занятия интересными, интерактивными и результативными. В нем имеются рубрики, содержащие: инструкции для учителя, направленные на стимулирование активного участия учащихся в обсуждениях и их взаимодействия друг с другом, создание аутентичных коммуникационных ситуаций; задания для учащихся, сформулированные языком уровня А2-В1, а также примеры вариативных дополнительных заданий для учеников разного уровня.

Важной характеристикой учебного материала в методике CLIL, повышающей эффективность обучения, является оценка и обратная связь, которая проводится по предметным и языковым компетенциям. К пособию разработана викторина, которую нужно пройти онлайн и игра «Разноцветные пуговицы», созданная по таксономии Блума, а также предусмотрена взаимная оценка при защите итогового проекта.

Викторина служит инструментом оценки понимания предметного содержания, может быть проведена как индивидуально, так и в группах.

Инструментом итоговой оценки служит игра «Разноцветные пуговицы», которая позволяет проверить как знание предмета, так и уровень владения языком и обеспечивает комплексную оценку успеваемости учащихся. Таксономия Блума – это система учебных целей, которые классифицированы по принципу «от простого к сложному». Она делится на три сферы: когнитивную (знания, понимание, применение, анализ, оценка, создание), аффективную (чувства, ценности) и психомоторную (практические навыки). Когнитивная сфера является наиболее изученной и представляет собой иерархию из шести уровней, которые помогают в том числе оценивать знания учеников. Вопросы в игре сгруппированы по уровню сложности, по характеру мыслительных навыков, используемых для решения задач. Они имеют разный «вес», задача учеников – набрать максимальное количество баллов за определенный промежуток времени. Учащимся предоставляется возможность самим выбрать уровень и количество вопросов, на которые они будут отвечать. Этот процесс включает самооценку, которая также является ценным инструментом в среде CLIL. Игру «Разноцветные пуговицы» можно провести онлайн. Для проведения игры в классе необходимо предварительно распечатать вопросы, красиво оформить игровое поле. Это еще одна возможность использовать коммуникативные навыки, полученные в процессе обучения, поскольку для проведения игры целесообразно разделить учащихся на

группы. В данной игре оценивается не только усвоение контента, но и совершенствование коммуникативных навыков, развитие критического мышления и культурная компетенция.

К требованиям методики CLIL относится достоверность и актуальность предметного содержания, поэтому авторами предусмотрена возможность обновления контента презентации и путеводителя, так как к ним дается доступ, без возможности скачивания. Как пример можно упомянуть внесенные изменения после недавнего сильнейшего землетрясения на Камчатке. Так появилась информация о том, что южная часть полуострова сдвинулась примерно на 2 метра на юго-восток, а Петропавловск-Камчатский – на 50 сантиметров. Таким образом поддерживается актуальность и достоверность информации.

Использование метода CLIL при создании учебного пособия «Семь чудес России» подтверждает свою высокую эффективность в развитии устной и письменной речи у учащихся. Инновационные подходы – игровые методы, мультимедийные технологии и дифференцированный подход – делают обучение привлекательным, мотивирующим и результативным. Таким образом, язык интегрируется в программу обучения, а необходимость погружения в языковую среду для возможности обсуждения новой информации повышает мотивацию к использованию языка в рамках изучаемой тематики.

В условиях быстрого развития цифровых платформ и необходимости адаптации к современным реалиям эта методика открывает широкие перспективы для повышения качества обучения русскому языку.

Список литературы:

Kudryashova A.V. CLIL в российском высшем образовании: копирование зарубежного опыта или его адаптация под российские реалии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2021. - Т. 1, № 44. - С. 39-45.

Marsh D., Padilla J.R. CLIL in action: Voices from the classroom. - UK: Cambridge Scholars Publishing, 2015. - 197 с.

Moate J. Developing an integrated Content and Language Integrated Learning (CLIL) pathway in Central Finland // Kieli, koulutus ja yhteiskunta. - 2017.

References:

Kudryashova A.V. CLIL v rossiiskom vysshem obrazovanii: kopirovanie zarubezhnogo opyta ili ego adaptatsiya pod rossiiskie realii // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universieta. - 2021. - Т. 1, № 44.- S. 39-45. (In Russian)

Marsh D., Padilla J.R. CLIL in action: Voices from the classroom. — UK: Cambridge Scholars Publishing, 2015. - 197 с. (In English)

Moate J. Developing an integrated Content and Language Integrated Learning (CLIL) pathway in Central Finland // Kieli, koulutus ja yhteiskunta. - 2017. (In English)

*Есакова Мария Николаевна
Кольцова Юлия Николаевна*

Высшая школа перевода
Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

*Esakova Mariia
Koltsova Yulia*

Higher School of Translation
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ КАК ФАКТОР, ОСЛОЖНЯЮЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ ЛИНГВИСТОВ- ПЕРЕВОДЧИКОВ

INTERFERENCE OF ACCENTUAL VARIATIONS AS A FACTOR COMPLICATING PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSLATORS

В статье рассматривается проблема акцентологической интерференции, вызванной сосуществованием акцентологических вариантов в современном русском языке, и ее влияние на формирование профессиональной компетенции лингвистов-переводчиков. Динамичность и вариативность акцентологической нормы создают значительные трудности в процессе обучения, приводя к нестабильности речевых навыков, лингвистической неуверенности и ошибкам в профессиональной переводческой деятельности. На основе анализа современных орфоэпических словарей и собственных наблюдений за речевой практикой студентов авторы выявляют основные типы интерферирующих акцентологических вариантов, классифицирует связанные с ними типичные ошибки и предлагает систему упражнений для преодоления данной проблемы.

The article discusses the problem of accentual interference caused by the coexistence of accentual variants in modern Russian, and its impact on the formation of professional competence in linguistics and translation. The dynamic and variable nature of the accentual norm creates significant difficulties in the learning process, leading to instability in speech skills, linguistic uncertainty, and errors in professional translation activities. Based on the analysis of modern orthoepic dictionaries and their own observations of students' speech practice, the authors identify the main types of interfering accentological variants, classify the typical errors associated with them, and propose a system of exercises to overcome this problem.

Ключевые слова: акцентология, акцентологическая норма, вариативность, интерференция, лингвист-переводчик, профессиональная подготовка, орфоэпия, речевая компетенция, упражнения.

Keywords: accentology, accentological norm, variability, interference, linguist-translator, professional training, orthoepy, speech competence, exercises.

Акцентологическая норма, регулирующая место ударения в слове, является одним из наиболее лабильных и динамичных элементов русской языковой системы. Процессы, происходящие в современной акцентологической системе русского языка, характеризуются высокой степенью вариативности, что находит отражение в частотных изменениях рекомендаций орфоэпических словарей. Эта динамика, с одной стороны, отражает естественное развитие языка, а с другой – создает серьезные

лингводидактические проблемы, особенно в области профессионального лингвистического образования.

Проблема грамотного произношения существует давно. Еще в 1928 году русский учёный Д.Н. Ушаков замечал: «Нашей школе ещё совершенно чужда идея орфоэпии. В то время как в Западной Европе, например во Франции, высоко ценят правильное произношение, доходя до культа слова, у нас редкий учитель слышал слово «орфоэпия» [Ушаков, 1928, с. 11]. Несмотря на то что с того времени прошло уже немало лет и достаточно много делается для того, чтобы молодое поколение училось говорить правильно, вопрос о правильном произношении остаётся актуальным.

В профессиональной деятельности переводчика грамотная, хорошо поставленная речь занимает особое место. «История учит, что общество не прощает переводчикам речевых ошибок» [Гарбовский, 2015, с. 10].

Для лингвиста-переводчика, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с порождением и восприятием устной речи на высоком нормативном уровне, владение акцентологической нормой является обязательным. Однако именно в этой сфере наблюдается наиболее острое противоречие между требованием строгого следования норме и объективной трудностью ее усвоения в условиях нестабильности. Студенты-переводчики сталкиваются не с монолитной системой правил, а с полем конкурирующих вариантов, что приводит к феномену акцентологической интерференции.

Под акцентологической интерференцией в данном контексте мы понимаем негативное влияние сосуществующих акцентологических вариантов на усвоение, воспроизводство и устойчивое применение нормативного ударения.

Явление вариативности акцентологической нормы - объект пристального внимания отечественных лингвистов. Как отмечает М.Л. Каленчук, один из авторов фундаментального «Большого орфоэпического словаря русского языка», «языковая норма – это не застывшее, раз навсегда данное правило. Вариативность – неотъемлемое свойство живой литературной нормы, особенно в такой подвижной сфере, как акцентология» [Каленчук, 2016, с. 45]. Например, долгое время в произношении слова *творОг* / *творОг* нормативными считались оба варианта, однако в последнее время более частотным считается ударение на первом слоге. Постановка ударения на второй слог допустима, но встречается все реже. В слове *ржавЕть* / *ржавЕть* более распространенным становится вариант произношения с ударением на втором слоге.

Описанная подвижность нормы, с одной стороны, обогащает язык, а с другой – создает почву для акцентологической интерференции. Постоянное сосуществование конкурирующих вариантов затрудняет выработку устойчивого навыка.

Можно выделить несколько типов акцентологических вариантов, которые становятся основными источниками интерференции:

- хронологические варианты: сосуществование старой и новой нормы. Например, в словосочетании «*запаснЫй выход*» и «*запаснОй выход*» исторически более ранним вариантом было произношение *запАсный*, но в XXI веке оно стало устаревать, и все чаще стали использовать слово *запаснОй*. Подобным образом изменилось ударение в слове *рАкурс*. По данным Орфографического словаря издательства «Русский язык» 1956 года, нормативным считалось ударение на второй слог. Современные словари, например Русский орфографический словарь Российской академии наук под редакцией В.В. Лопатина 2005 года (в 2012 году вышла официальная электронная версия, которая регулярно пополняется новыми сведениями), рекомендуют произношение этого слова с ударением на первом слоге.

- стилистические варианты: различие ударения в зависимости от стиля речи. Например, слова *шпрИцы* / *шприцЫ*, *новорождЁнный* / *новорОжденный*, *кокЛЮш* / *кОклюш* и т.д. В профессиональной речи медиков ударение является маркером профессионального подъязыка, однако в общелитературной норме оно недопустимо. Переводчик, работающий в разных регистрах, должен четко осознавать эту дифференциацию.

- семантические варианты: постановка ударения связана с различием в значении. Например: *ЯзыкОвый* (относящийся к языку как органу) / *языковОй* (относящийся к языку как системе знаков); *Ирис* (название цветка) / *ирИс* (название конфеты); *брОня* (закрепление прав на пользование) / *бронЯ* (защитная обшивка военной техники). Данные примеры иллюстрируют семантическую дифференциацию акцентологических норм, когда ударение выполняет смысловоразличительную функцию, разграничивая значения омонимичных лексем. Несмотря на кодифицированность этого различия, в реальных условиях устного перевода, требующих высокой скорости речи, наблюдается нейтрализация оппозиции, приводящая к смешению акцентных вариантов - нормативное различие стирается.

С психолингвистической точки зрения, интерференция возникает из-за того, что в ментальном лексиконе человека активируются одновременно несколько перцептивных и продуктивных вариантов одного и того же слова с разным ударением. Как пишет А.А. Залевская, «доступ к слову обеспечивается по множеству каналов, и информация о слове представляет собой многомерное образование» [Залевская, 2007, с. 112]. В ситуации стресса, повышенной когнитивной нагрузки (что типично для устного перевода) или при недостаточной автоматизации навыка может «всплывать» нецелевой, но более частотный или эмоционально окрашенный вариант.

В современной речевой практике мы наблюдаем интересный феномен, когда массово распространенный ошибочный вариант произношения начинает восприниматься как естественный и единственно возможный, в то время как нормативный вариант режет слух и кажется искусственным. Это явление известно как гиперкоррекция. В более широком смысле, когда такая ошибочная форма становится доминирующей в языковом сознании общества, мы говорим о процессе изменения языковой нормы под влиянием распространенной ошибки или о переосмыслении нормы.

Характерной чертой этого процесса является своеобразный сдвиг в языковом сознании, при котором норма и ошибка меняются местами. Ошибочные варианты вроде *звОнит*, *вклЮчен* или *плодонОсит* настолько прочно входят в речевую практику, что нормативные *звонИт*, *включЕн* и *плодоносИть* начинают восприниматься как странные, «занудные» или даже ошибочные.

Это сложное языковое явление обусловлено совокупностью нескольких факторов. Основной причиной является действие аналогии – бессознательное стремление носителей языка к унификации языковой системы. Например, глаголы на *-ить* в русском языке в основном относятся ко II спряжению с фиксированным ударением на окончании (*говорЮ*, *говорИшь*, *говорИт*). Глаголы типа *звонИт* не составляет исключения из этого правила, но под влиянием другой модели ударение (*носИть* – *нОсит*, *ходИть* – *хОдит*, *кормить* – *кОрмит*) по аналогии смещается с окончания на основу.

Значительную роль играет и влияние субстандарта – многие из этих форм долгое время существовали в просторечии и диалектах, а в эпоху демократизации языка активно проникают в литературную речь через СМИ и интернет. Этому способствует ослабление роли «хранителей нормы»: если раньше эталоном произношения были дикторы центрального телевидения и радио, то сейчас источники речи стали значительно разнообразнее.

Приведем примеры, в которых встречаются акцентологические ошибки:

«Захватите шапки с **шарфАми**....» - прогноз погоды в новостном блоке (канал «Москва 24»).

«Это поможет **облЕгчить** симптомы простуды и гриппа....» - реклама препарата «Колдрекс (канал «Домашний»).

«Утром **звОнит** телефон, **звОнишь** ты: «Алло, подъем» Послушай, ну дай поспать еще немного мне» (группа «Нэнси», песня «Не обижайся на меня»).

«Ты **звОнишь** ей домой, когда меня рядом нет! Скажи мне «Да» или «Нет», и дай мне свой ответ» (группа «Руки вверх», песня «Студент»)

«Музыка нас связала, тайною нашей стала. Всем уговорам твержу я в ответ: «Нас не **разлУчат**, нет!» (группа «Мираж», песня «Музыка нас связала»).

«Поздний вечер в Соренто Нас погодой не **бАлуем** Вот и кончилось лето, «До свидания, Италия!» (А. Глызин, песня «Поздний вечер в Соренто»)

«На полчаса туда, где ты носила белые **бантЫ**, На полчаса туда, где я был капитаном корабля». (группа «Браво», песня «На полчаса туда, где ты носила белые банты»)

«Нарисованы бульвары, реки и мосты, Разноцветные игрушки, белые **бантЫ**» (группа «Браво», песня «Этот город»).

Не менее важен и **психолингвистический фактор**, известный как «эффект мнимой правильности». Часто гиперкоррекция становится результатом борьбы с одной ошибкой, которая приводит к другой. Например, человек, усвоивший, что в краткой форме прилагательного женского рода ударение в большинстве слов падает на окончание (правА, чистА, хрупкА и т.д.) может по аналогии начать говорить «срочнА», вместо «срОчна» В случае с «афинЯне» (норма: «афИняне») могло сыграть роль влияние слов типа «горожАне», «христиАне», где ударение падает третий слог.

Определенную роль играет и социально-психологический фактор – говорить так, как говорит большинство, психологически комфортнее. Использование редкого нормативного варианта может маркировать человека как «зануду» или «выскочку», нарушая принцип коммуникативной удобности.

Анализ конкретных примеров показывает разные стадии этого процесса. Так, вариант *звОнит* уже настолько распространен, что некоторые лингвисты считают, что данный вариант произношения может стать допустимой нормой. Это первый шаг к возможному изменению нормы в будущем. Вариант *плодонОсит* демонстрирует яркое действие закона аналогии, где нормативный вариант сохраняется преимущественно как профессиональный термин в агрономии и биологии, тогда как в бытовой речи господствует новый вариант.

Важно понимать, что явление гиперкоррекции и изменения нормы под влиянием массовой ошибки – это не «порча» языка, а естественный и непрерывный исторический процесс. То, что сегодня считается ошибкой, завтра может стать нормой, как это произошло со словом *йОгурт*, вытеснившим старую норму *йогУрт*.

Для лингвиста-переводчика понимание этой динамики имеет важное значение. Оно позволяет не только осознанно выбирать между строгой литературной нормой и уже устоявшимся разговорным вариантом в зависимости от контекста, но и предвидеть возможные языковые изменения, не воспринимая язык как нечто застывшее. Что же

можно предложить студентам для эффективного преодоления акцентологической интерференции?

На наш взгляд, необходима система упражнений, включающая четыре основных этапа:

1. этап диагностики: выявление зон интерференции;
2. этап автоматизации: отработка нормативных вариантов в изолированной позиции;
3. этап интеграции: включение в спонтанную речь;
4. этап мониторинга: постоянный контроль и коррекция.

На первом этапе необходимо провести тестирование: студентам предлагаются слова и словоформы, в которых достаточно часто допускаются акцентологические ошибки. Например: *апостроф, знамение, иконопись, кровоточить, обеспечение, откупорить, предвосхитить, сосредоточение, танцовщица, избалованный, квартал, мусоропровод и т.д.*

Второй этап (автоматизации) может включать в себя такие упражнения, как:

«Акцентологический минимум»

Студенты получают список из 50-100 наиболее проблемных слов с вариативным ударением. Задание включает произнесение слов в изолированной позиции, включение данных слов в предложения, составление связного текста с использованием 10-15 проблемных слов.

«Акцентологический тренинг»

Студенты получают небольшие стихотворные тексты, в которых проблемные слова с правильным ударением произносятся в рифму. Также можно предложить студентам составить подобные тексты самостоятельно.

Например:

Чтобы было легче жить,

Знания нужно углубИть.

Не налезли шорты -

Часто если тОрты.

Мы у тети Фёклы

Ели борщ из свЁклы.

Возле улицы Садовой

Магазин открыт опТовый

«Интерференционный диктант»

Преподаватель зачитывает текст с преднамеренными акцентологическими ошибками. Студенты фиксируют услышанные варианты, исправляют ошибки с обоснованием, анализируют возможные причины интерференции.

Например: *«Бухгалтеры подготовили квартАльный отчет, провели анализ финАнсов и подписали дОговор с новыми партнерами».*

«Динамический мониторинг»

Студенты создают «Акцентологического дневник», в котором фиксируют встречающиеся в СМИ варианты произношения, отслеживают собственные ошибки, составляют индивидуальные карты проблемных зон.

Борьба с интерференцией – это не механическое заучивание, а системная работа по формированию акцентологической компетенции. Данная компетенция включает в себя: знание современной нормы и ее вариантов, понимание динамики нормы и направлений ее изменения, умение использовать орфоэпические словари и другие источники для проверки «трудных» случаев, навык осознанного выбора варианта в зависимости от коммуникативной ситуации, высокую степень автоматизации применения нормы в спонтанной речи.

Таким образом, проблема акцентологической интерференции, порождаемая объективной вариативностью нормы современного русского языка, является серьезным вызовом для системы подготовки лингвистов-переводчиков. Она приводит к нестабильности речевого навыка, лингвистической неуверенности и ошибкам, которые напрямую снижают качество профессиональной деятельности.

Преодоление этой интерференции невозможно путем простого ужесточения нормативных требований. Необходим переход от тактики «натаскивания» на правильное ударение к стратегии целенаправленного формирования комплексной акцентологической компетенции. Эта компетенция должна включать в себя не только знание кодифицированной нормы, но и понимание ее динамики, умение ориентироваться в стилистически маркированных вариантах и способность к осознанному выбору в конкретной коммуникативной ситуации.

Предложенная в статье система упражнений – «осознанная вариативность», работа с «акцентологическим дневником», «интерференционный диктант», имитация профессиональных ситуаций и создание персонального акцентологического минимума – позволяют сделать процесс усвоения нормы более осмысленным, эффективным и приближенным к реальным условиям работы переводчика. Дальнейшие исследования в

этой области могут быть связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня акцентологической компетенции и созданием специализированных мультимедийных учебных пособий, направленных на преодоление интерференции.

Список литературы:

Гарбовский Н.К. Вступительная статья к учебному пособию «Русский язык и культура речи. Нормы современного русского литературного языка» (Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н., Литвинова Г.М.). М.: МАКС Пресс, 2015. – с.10.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник / А.А. Залевская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РГГУ, 2007. – 560 с.

Каленчук М.Л. О вариативности акцентологической нормы / М.Л. Каленчук // Русская речь. – 2016. – № 3. – С. 45–49.

Лопатин В.В. Русский орфографический словарь / В.В. Лопатин // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 2005.

Розенталь Д.Э. Словарь трудностей русского языка. Ударение. Грамматические формы / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Айрис-пресс, 2017. – 576 с.

Ушаков Д.Н. Русская орфоэпия и ее задачи / Д.Н. Ушаков // Русская речь. – Л., 1928. – с.11.

Штудинер М.А. Словарь образцового русского ударения / М.А. Штудинер. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 480 с.

Большой орфоэпический словарь русского языка / М.Л. Каленчук, Л.Л. Касаткин, Р.Ф. Касаткина; Отв. ред. Л.Л. Касаткин. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. – 1008 с.

Русский орфографический словарь Российской академии наук под редакцией В.В. Лопатина.

References:

Garbovskij N.K. Vstupitel'naya stat'ya k uchebnomu posobiyu «Russkij yazyk i kul'tura rechi. Normy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka» (Esakova M.N., Kol'cova YU.N., Litvinova G.M.). M.: MAKS Press, 2015. – s.10. (In Russian)

Zalevskaya A.A. Vvedenie v psikholingvistiku: uchebnik / A.A. Zalevskaya. – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: RGGU, 2007. – 560 s. (In Russian)

Kalenchuk M.L. O variativnosti akcentologicheskoy normy / M.L. Kalenchuk // Russkaya rech'. – 2016. – № 3. – S. 45–49. (In Russian)

Lopatin V.V. Russkij orfograficheskij slovar' / V.V. Lopatin // Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. – 2005. (In Russian)

Rozental' D.EH. Slovar' trudnostej russkogo yazyka. Udarenie. Grammaticheskie formy / D.EH. Rozental', M.A. Telenkova. – M.: Ajris-press, 2017. – 576 s. (In Russian)

Ushakov D.N. Russkaya orfoehpiya i ee zadachi / D.N. Ushakov // Russkaya rech'. – L., 1928. – s.11.

Shtudiner M.A. Slovar' obrazcovogo russkogo udareniya / M.A. Shtudiner. – M.: Ajris-press, 2016. – 480 s. (In Russian)

Bol'shoj orfoehpicheskij slovar' russkogo yazyka / M.L. Kalenchuk, L.L. Kasatkin, R.F. Kasatkina; Otv. red. L.L. Kasatkin. – M.: AST-PRESS KNIGA, 2016. – 1008 s. (In Russian)

Russkij orfograficheskij slovar' Rossijskoj akademii nauk pod redakciej V.V. Lopatina. (In Russian)

Захарова Елизавета Михайловна

Международная школа русского языка и литературы
«Literary. Russian»
г. Суботица (Сербия)

Zakharova Elizaveta

International School
of Russian Language and Literature «Literary. Russian»
Subotica (Serbia)

ЧТЕНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ: ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК МЕДИАТОР КУЛЬТУР И ЯЗЫКОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОВЕСНОСТИ БИЛИНГВАМ В РУССКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ)

READING WITHOUT BORDERS: CHILDREN'S LITERATURE AS A MEDIATOR OF CULTURES AND LANGUAGES IN THE DIGITAL AGE (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING LITERATURE TO BILINGUAL CHILDREN IN A RUSSIAN SCHOOL ABROAD)

Настоящая статья представляет собой обобщение практического опыта преподавания курсов «Литературное чтение» (для детей 7–11 лет) и «Литературный клуб» (для подростков) в международной школе русского языка и литературы «Literary.Russian». В центре внимания — детская литература как медиатор культур и языков в билингвальной среде. Автор рассматривает чтение как пространство межкультурного диалога, способ формирования эмоционального и языкового опыта ребёнка, а также средство осмысления цифровой реальности через художественный текст. Анализ опирается на наблюдения из многолетней практики работы с русскоязычными детьми, живущими за рубежом, и показывает, как современные тексты — от классики до цифровых сказок — становятся инструментом сохранения идентичности и развития мышления.

This article summarizes the author's practical experience in teaching the courses "Literary Reading" (for children aged 7–11) and "Literary Club" (for teenagers) at the International School of Russian Language and Literature "Literary.Russian." The focus is on children's literature as a mediator of cultures and languages in a bilingual context. Reading is viewed as a space of intercultural dialogue, a tool for developing linguistic and emotional awareness, and a means of interpreting the digital reality through art and narrative. The analysis is based on long-term teaching experience with Russian-speaking children living abroad and demonstrates how both classical and modern texts become instruments for maintaining identity and fostering creative thinking.

Ключевые слова: билингвизм, детская литература, межкультурная коммуникация, чтение, цифровая эпоха, преподавание словесности, русская школа за рубежом.

Key words: bilingualism, children's literature, intercultural communication, reading, digital age, teaching literature, Russian school abroad.

Введение

Современное билингвальное образование за рубежом формирует новую педагогическую реальность, в которой детская литература выступает не только как предмет изучения, но и как форма культурного посредничества. В условиях цифровой эпохи чтение становится способом связи между языками, поколениями и культурными кодами. Настоящая статья является плодом исключительно практической работы с

детьми-билингвами за рубежом — на курсах «Литературное чтение» (7–11 лет) и «Литературный клуб» (для подростков) — и направлена на осмысление возможностей художественного текста в развитии личности ребёнка, его языкового мышления и чувства принадлежности к русской культурной традиции.

Проблема билингвизма в детском возрасте выходит сегодня за рамки лингвистики и становится предметом педагогического, психологического и культурологического анализа. В условиях миграции, поликультурных семей и транснациональной коммуникации растёт поколение детей, для которых русский язык перестаёт быть естественной средой обитания, но сохраняет статус эмоционального и культурного ресурса. Задача преподавателя словесности — не только поддержать владение языком, но и научить ребёнка чувствовать слово, понимать его внутреннюю ценность и эстетическую глубину.

Детская литература в этом контексте приобретает статус медиатора культур, поскольку именно она даёт ребёнку возможность пережить язык как живое пространство эмоций и смыслов. Через сказку, рассказ, повесть ребёнок входит в мир, где слово связано с действием, звук — с образом, а сюжет — с опытом. Для билингва чтение становится актом внутреннего возвращения к себе, к семейной памяти, к родному способу говорить и чувствовать.

Цифровая эпоха ставит перед педагогом новые вызовы: ребёнок окружён экранами, клиповым мышлением, множеством языков и визуальных кодов. Тем не менее именно в этой среде книга вновь обретает актуальность. Она становится островом сосредоточенности, пространством доверия и диалога. Виртуальные платформы, онлайн-клубы и мультимодальные форматы открывают новые возможности для развития речи, мышления и эмоционального интеллекта, сохраняя при этом гуманитарную природу чтения.

Особое внимание в практике преподавания уделяется тому, как текст помогает ребёнку соединить языковое и культурное «я». Через знакомство с героями и сюжетами русской и мировой литературы дети-билингвы учатся видеть универсальные человеческие чувства — страх, радость, дружбу, стыд, надежду — и выражать их на родном языке. Это не просто лингвистическая задача, а акт восстановления идентичности.

Преподавательская работа с билингвальными группами показала, что именно художественный текст способен преодолеть отчуждение, возникающее между языками. Он не требует немедленного перевода, но побуждает к внутреннему «переводу» культурных кодов: ребёнок учится видеть знакомое в ином и иное — в знакомом. Такой

подход превращает литературу в инструмент межкультурного воспитания, где обучение языку происходит естественно, через переживание смысла.

Таким образом, опыт преподавания детской литературы русским детям за рубежом демонстрирует, что чтение становится не просто формой речевой практики, а способом культурного самоутверждения и личностного роста. В статье анализируются принципы работы с текстами в билингвальной среде, приёмы адаптации литературного материала и педагогические эффекты, возникающие на стыке традиционного и цифрового чтения.

I. Детская литература как медиатор культур и языков

В билингвальной среде книга становится пространством устойчивости и доверия. Для ребёнка, живущего между двумя или более языковыми системами, художественный текст — это место, где можно “остановить время”, пережить эмоцию на родном языке, восстановить связь с культурой семьи. В практике занятий с младшими школьниками особое внимание уделяется ситуативному чтению — чтению не только ради понимания сюжета, но ради сопереживания и соучастия.

Произведения русской классики и современной детской литературы используются как инструмент интеркультурного перевода: через образы, метафоры и ценности, выраженные в тексте, дети осваивают понятия добра, дружбы, справедливости в сопоставлении с собственным культурным опытом. Так, обсуждение рассказов Драгунского, сказок Успенского или фрагментов «Маленького принца» на русском языке позволяет не только укрепить грамматические навыки, но и восстановить эмоциональную связь с русской культурной речью, утраченную в повседневном общении.

Важным методическим приёмом становится интеграция устного и визуального повествования. Ученики создают иллюстрации, комиксы, карты путешествий героев, тем самым переводя текст в язык собственного опыта. Это не только развивает образное мышление, но и снимает языковой барьер — ребёнок начинает мыслить через текст, а не о тексте.

Медиаторская функция литературы проявляется не только в классическом, но и в прикладном чтении, когда через текст осваиваются универсальные модели человеческого поведения и мышления. Один из ярких примеров — обсуждение книги Джорджа Клейсона «Самый богатый человек в Вавилоне» в подростковой группе «Литературного клуба». На первый взгляд, финансовая тематика далека от художественного анализа, но именно этот текст позволил подросткам рассмотреть вечную структуру пути героя через современный контекст: путь от незнания к ответственности, от зависимости к самостоятельности.

В процессе коллективного чтения и обсуждения подростки-билингвы воспринимали притчи Клейсона не как экономический трактат, а как серию нравственных и психологических историй, понятных на любом языке. Герой книги Аркад проходит путь

духовного взросления, обретая контроль над своими действиями и решениями. Такой нарратив близок подростковой аудитории, особенно в ситуации культурного и языкового перехода. Через осмысление принципов самоорганизации и осмотрительности учащиеся приходили к разговору о внутренней дисциплине, времени, доверии к себе и к другим — категориях, которые в билингвальной среде приобретают дополнительный смысл.

Подобная работа с текстом показывает, что даже литература, первоначально не предназначенная для художественного анализа, может служить мостом между культурами. В обсуждении подростки осваивали сложные абстрактные понятия на конкретном материале, соотнося моральные законы книги с собственным опытом жизни в другой стране, другой школе, иной языковой среде. Таким образом, художественная притча, изложенная доступным языком, становилась посредником между личным и культурным опытом, соединяя экономическое мышление с гуманитарным.

Важным методическим приёмом остаётся интеграция устного и визуального повествования. После обсуждения книги учащиеся создавали мини-комиксы и инфографические схемы “пути героя”, визуализируя шаги Аркада в собственном культурном коде. Эти творческие практики позволяли не просто усвоить содержание, но прожить его — увидеть, как ценности труда, ответственности и развития универсальны для любого языка и эпохи.

Таким образом, детская и подростковая литература, будучи прочитанной в условиях билингвальной среды, выступает не только как средство обучения языку, но как форма личностного роста. Она помогает ребёнку соединить два культурных мира — родной и принимающий, — превращая чтение в акт внутреннего единства и смыслового диалога.

II. Подростковый сюжет и трансформация героя: от архетипа к самопознанию

Работа с подростками-билингвами на курсе «Литературный клуб» строится вокруг идеи внутреннего конфликта и выбора, типичных для переходного возраста. Анализируя произведения разных эпох — от классических сюжетов о взрослении до современных романов о самоидентификации, — учащиеся открывают универсальные законы повествования.

Подростковая литература сегодня выступает зеркалом времени: она соединяет мифологические и медийные модели поведения. В практике чтения обсуждаются типичные для современного героя темы — одиночество, успех, ложь, цифровая зависимость, поиск границ добра и зла. Герои таких книг становятся не объектами анализа, а поводом для саморефлексии.

Особое значение приобретает сюжет преодоления, в котором подросток сталкивается с утратой, обманом или испытанием. Эти мотивы позволяют учащимся

увидеть универсальность нравственного выбора, независимо от страны проживания. В рамках клуба подростки сравнивают героев классических и современных произведений: от Онегина до Гарри Поттера, от «Капитанской дочки» до комиксов о супергероях, выявляя общее — поиск смысла и ответственности за другого.

Показательным примером такой работы стал анализ повести М. Булгакова «Собачье сердце». Книга была выбрана самими участниками клуба, что само по себе симптоматично: для современных подростков классика остаётся способом говорить о новом человеке и технологиях — темах, которые актуализированы в их цифровом опыте. Юные читатели сразу увидели параллели между идеями Булгакова и современными дискуссиями о границах научного прогресса — от экспериментов с искусственным интеллектом до мозговых имплантов. Так появилось сравнение фигура Преображенского с технологическим оптимизмом Илона Маска: оба пытаются «усовершенствовать человека», но один делает это во имя этики, а другой — во имя функциональности.

Обсуждение вызвало не только вопросы о прогрессе, но и о морали. Подростки рассуждали, возможно ли создание «нового человека» и когда новаторство становится аморальным. При этом анализ не ограничивался сюжетом: участники замечали кинематографичность текста, ритм диалогов, сочетание сатиры и трагедии. Особенно запомнился эпизод контраста между буржуазным уютом Филиппа Филипповича и революционными песнями в исполнении Швондера, где юные читатели впервые ощутили силу иронии как литературного приёма.

В беседах о финале повести ребята спорили о вине и ответственности, сравнивали поведение Шарикова с современными социальными паттернами, говорили о «шариковщине» как не архаизме, а повторяющемся типе поведения в любую эпоху. Так классический текст стал инструментом критического мышления и морального самоопределения подростков-билингвов.

Особое значение приобретает в таком подходе сюжет преодоления, в котором герой сталкивается с утратой, обманом или испытанием — будь то Аркадий в притчах Клейсона или Шариков, претерпевший обратную эволюцию. Эти мотивы помогают учащимся увидеть универсальность нравственного выбора и понять, что вне зависимости от страны проживания и языковой среды человек всегда стоит перед одними и теми же экзистенциальными вопросами.

III. Цифровое чтение и глобальные нарративы

Цифровая эпоха изменила не только способы чтения, но и саму природу литературного восприятия. Для билингвального ребёнка экран стал не врагом книги, а её новым форматом. Онлайн-платформы, аудиоверсии, интерактивные тексты позволяют

интегрировать чтение в повседневную жизнь семьи, не утрачивая эстетического начала. В работе с подростками особое место занимают тексты, в которых технологии становятся частью сюжета. Истории о гениях, цифровых изобретателях и блогерах (от условного Илона Маска до вымышленных персонажей) дают возможность обсуждать ценности XXI века — успех, ответственность, эмпатию, экологию мышления. Подросток учится не только читать текст, но и читать контекст, то есть распознавать культурные коды медиа, видеть границы между информацией и нарративом.

Показательным примером служит обсуждение рассказа Эдгара Аллана По «Убийства на улице Морг». Произведение, выбранное самими участниками клуба, дало возможность соединить классический текст XIX века и цифровую коммуникацию XXI-го. Обсуждение проходило онлайн и включало элементы интерактивного расследования: один участник выступал в роли свидетеля, другие — в роли коллективного детектива, анализируя улики, детали сюжета и авторскую логику. Этот метод позволил превратить чтение в процесс анализа, риторической импровизации и совместного поиска истины — опыт, крайне важный для подростков, живущих в медиасреде, где истина всегда требует проверки.

В ходе работы возникла не только игровая, но и критическая дискуссия о границах допустимого в литературе. Подростки размышляли о феномене жестокости в тексте и о том, насколько читатель свободен в выборе эмоциональной дистанции. Такие обсуждения способствуют развитию этического слуха и критического мышления, формируя у билингвов способность не только «читать текст», но и «читать контекст» — распознавать культурные коды, понимать мотивы автора и отклик собственной эмоциональности.

Таким образом, цифровое чтение становится новым типом культурного посредничества: через виртуальные формы ребёнок возвращается к традиционному содержанию — идее смысла, добра, взаимопонимания.

Заключение

Опыт преподавания детской литературы билингвам показывает, что чтение в цифровую эпоху перестаёт быть лишь инструментом обучения языку. Оно становится способом формирования личности, способом диалога между культурами, временем самопознания и творческого выражения.

Детская книга в билингвальной среде выполняет роль моста между языками, где художественный текст соединяет семью, школу и мир. Через чтение дети не только сохраняют русский язык, но и осваивают универсальные ценности, учатся понимать себя и других. Именно поэтому роль преподавателя словесности в русской зарубежной школе

сегодня выходит за рамки лингвистической поддержки: он становится медиатором культур, сопровождающим ребёнка в пространстве смыслов, а не только слов.

Наблюдения показывают, что художественный текст обладает терапевтическим потенциалом. Для ребёнка, живущего в двуязычной среде, чтение становится способом пережить эмоциональные состояния, которые трудно выразить на чужом языке. Персонажи литературных произведений становятся своеобразными зеркалами, в которых ребёнок видит отражение собственных сомнений, страхов и стремлений. Таким образом, литература выполняет компенсаторную функцию, позволяя интегрировать культурную раздвоенность в целостное «я».

Кроме того, чтение формирует у билингвов навыки метаязыкового мышления. Понимая, что одно и то же чувство может быть выражено разными средствами в русском и языке среды проживания, дети учатся видеть глубину слова, различать оттенки значений, осознавать культурную обусловленность речи. Этот опыт развивает не только филологическую интуицию, но и толерантность — способность принимать многозначность и иное видение мира.

Практика литературного клуба показывает, что интерактивные и цифровые формы работы не обесценивают чтение, а напротив, усиливают его личностный аспект. Онлайн-дискуссии, коллективные проекты, визуальные карты текста и литературные игры превращают чтение в сотворчество. Цифровая среда становится пространством, где книга живёт иначе, но не теряет своей сути. В этом — уникальное преимущество билингвальной школы: она соединяет традиционные формы гуманитарного образования с новыми цифровыми практиками, сохраняя при этом ценность слова.

Таким образом, практика литературного чтения в русской зарубежной школе демонстрирует, что чтение без границ — это не метафора, а реальность педагогической работы, в которой книга остаётся живым посредником культур, эпох и сердец. Оно объединяет поколения и языки, воспитывая не просто грамотного читателя, а человека, способного чувствовать, мыслить и говорить на языке гуманизма.

Детская книга в билингвальной среде выполняет роль моста между языками, где художественный текст соединяет семью, школу и мир. Через чтение дети не только сохраняют русский язык, но и осваивают универсальные ценности, учатся понимать себя и других.

Таким образом, практика литературного чтения в русской зарубежной школе демонстрирует, что чтение без границ — это не метафора, а реальность педагогической работы, в которой книга остаётся живым посредником культур, эпох и сердец.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

LITERARY TEXT AS A TOOL FOR INCREASING MOTIVATION TO STUDY RUSSIAN CULTURE

Работа с художественным текстом на занятиях русской литературы XIX века дает возможность преподавателю мотивировать студентов в овладении русской культурой через эти классические тексты. Овладение материалом и усвоение художественных текстов русских классиков студенты реализуют на экзамене, а далее их знания дают результаты внеаудиторно. Этот результат виден в мотивации студентов выступать с текстами русских классиков в международных форматах и участвовать в многоязычном театральном фестивале (с авторским решением постановки творчества А. С. Пушкина на сцене). Это мотивирует молодых людей успешно продвигать русскую культуру в дальнейшем после окончания университета в качестве учителей русского языка.

Working with a literary text in classes on Russian literature of the 19th century allows the teacher to motivate students in mastering Russian culture through these classical texts. Students master the material and assimilate literary texts of Russian classics through an exam, and then their knowledge gives results outside the university classroom. The results are visible in the motivation of students to perform with texts of Russian classics in international formats and to participate in a multilingual theater festival (with the author's decision to stage the works of A. S. Pushkin on stage). This motivates young people to promote Russian culture successfully in the future after graduating from university as Russian language teachers.

Ключевые слова: художественный текст, мотивация, студенты, русская литература XIX века, русская культура.

Key words: literary text, motivation, students, Russian literature of the 19th century, Russian culture.

Одним из важнейших условий успешности и достижения высоких результатов в изучении любого языка справедливо признается знакомство с его вершинными явлениями – классическими произведениями, созданными на этом языке. Русский язык получает широкое распространение во всем мире, по нашему мнению, и благодаря тому, что произведения русской классической литературы давно и прочно вошли в золотой фонд мировой литературы. Бесспорен факт, что в современном филологическом образовании сложились, как условные компоненты единого неразрывного целого, вполне самостоятельные дисциплины – таких, как «Русский язык как иностранный», «Древнерусская литература», «Русская классическая литература», «Новая русская литература XX – XXI веков» и т. д. Нами видится, что лучшие методические традиции и принципы междисциплинарности и коммуникативности в обучении рекомендуют тесное взаимодействие этих дисциплин в решении образовательных и учебных задач.

В последние годы большое количество абитуриентов в Болгарии, желающих изучать русский язык и литературу, поступая в бакалаврские специальности «Русская филология» и «Болгарский язык и Русский язык», в Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, не изучали русский язык в США или изучали его на короткий срок, в качестве второго иностранного. Этот факт предполагает изучение русского языка на практических занятиях с алфавита (А0). Процесс овладения – единое целое: язык овладевается через культуру: «Обучать мы должны не языку как таковому, а культуре, частью которой является язык» [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 6], а культура усваивается текстами, в том числе и текстами русской классики.

На кафедре русской филологии Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского преподавание русской литературы XIX века является третьим этапом в приобретении литературными умениями: на уровне владения русским языком А2 студенты изучают дисциплину «Русский фольклор»; на уровне В1 – «Древнерусскую литературу», а после курса лекций по Русской классической литературе (уровень В1.1.), студенты продолжают свое знакомство с Русской литературой XX – XXI веков. Студенты – русисты на отделениях «Русской филологии» и «Болгарского и русского языков» слушают лекции по Русской классической литературе (Русской литературе XIX в.) на русском языке. Без русской классики не проходят свое обучение и студенты – нерусисты филологических отделений «Болгарская филология», «Болгарский язык и история» и «Славистика». Они знакомятся с творчеством русских классиков на болгарском языке, ввиду того факта, что в учебной программе указанных специальностей включен курс практического русского языка (А0 – А2), который не может обеспечить необходимый уровень владения для понимания литературных произведений, а также лекции о них, на русском языке.

Студенты – русисты бакалаврских специальностей начинают изучать русскую классическую литературу на третьем курсе, еще не овладев русским языком на уровне, необходимом для полного и углубленного понимания текстов художественных произведений. По ходу работы с текстом преподавателю приходится многое разъяснять по произведению, по стилю, языку и, конечно, анализировать с литературоведческой и культуроведческой точки зрения само произведение.

В своей работе ссылаемся на огромный убедительный опыт Натальи Кулибиной, которая отмечает: «Объект изучения специалиста – филолога – художественное произведение – которое, помимо собственного текста, объединяет все его варианты, наброски и т.п., а также историю создания произведения, нашедшую отражение в тех или иных документах, различные его интерпретации, включая авторскую» [Кулибина, 2007, с. 337].

Для студентов – русистов на уроках происходит работа с подлинником и продолжение работы со словарным запасом, уже на уровне «эстетической, художественной функции» [Черкезова, 2007, с. 62] слова, а не просто словарная работа. Так на уроках русской классической литературы происходит и «овладение коммуникативной функцией языка» [там же, 2007, с. 62], и это реально происходит при чтении и анализа художественного текста со стороны студентов – на русском языке. Там, где необходимо, объясняем, припоминаем, обобщаем и дополняем новыми – старые знания учащихся по отношению лексико-грамматических пробелов: речи и письма.

Такая работа, увы, нечасто проходит со студентами – нерусистами, так как в основном это студенты «Болгарской филологии», «Болгарского языка и истории» или «Славистики», как уже было отмечено раньше, и преподавание русской классической литературы осуществляется на болгарском языке. Но здесь идет такая же работа с текстом, только на уровне текста и анализа данного к занятию отрывка, со всеми проистекающими вопросами по стилю, временнаписанию, эпохе, культуре, быту и навыкам людей описанной в произведении эпохи.

Работа с текстом, дополнительные разъяснения, обсуждения, чтение стихов вслух, чтение стихов наизусть – так проходят занятия со студентами. Последнее из перечисленных является и частью экзамена, который подытоживает их «знакомство» с русскими классиками.

Как элемент экзамена студенты читают наизусть стихи по выбору. Стихи, которые выбирают выучить студенты, дополняют их культурно – коммуникативную компетенцию, как будущих учителей. Профессиональное знакомство с авторами русской классики и их произведениями на аудиторных занятиях в университете дает студентам мотивированную уверенность реализовать свои знания, участвуя в конкурсах, разнообразных инициативах и онлайн – форматах – как национальных, так и международных. Такая практика в последние несколько лет становится традиционной.

Габриела Вылчева (4 курс, чтение наизусть в подлиннике стихотворения «Цветок») и Маргарита Латева (3 курс, чтение письма Евгения Онегина Татьяне Лариной, роман в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина), – студентки отделения «Русской филологии», являются победителями в конкурсе «Что в имени тебе моем?», организованном Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия (март – июнь 2024 г.), в номинации «Читаем Пушкина». Конкурс был приурочен к дню рождения А. С. Пушкина. Габриела Вылчева – победитель заочного этапа международного фестиваля – конкурса «А. С. Пушкин голосами детей», организованного Министерством Просвещения Российской Федерации и Государственным институтом русского языка им.

А. С. Пушкина. Кристина Стоева, студентка 3 курса отделения «Русской филологии», приняла участие с стихотворением «Парус» в конкурсе «Читаем Лермонтова с иностранцами» (август – октябрь 2024 г.). Конкурс был организован Учебным центром русского языка, г. Москва, Россия и приурочен к 210 – летию со дня рождения Михаила Юрьевича Лермонтова. Маргарита Латева приняла участие в III Международной литературной онлайн – акции «Мир читает Чехова» (февраль 2025 г.), организованной Центральной городской публичной библиотекой им. А. П. Чехова и администрацией города Таганрога.

М. Черкезова отмечает: «в центре всей системы преподавания литературы должен быть прежде всего художественный текст» [Черкезова, 2007, с. 19]. Исходя от этого и как продолжение усвоенного в университетских аудиториях студенты – русисты идут дальше в своем желании расти и развиваться профессионально русским словом. Будущие филологи, учителя и переводчики постигают новые уровни русского языка и бросают вызов самим себе, принимая участие уже третий год подряд (с 2023 г. по 2025 г.) в Национальном многоязычном театральном фестивале «Слово – сила и необъятность», Болгария, г. Велинград, на котором непрофессиональные театральные группы при СШ в Болгарии выступают на сцене с литературными этюдами, на изучаемом ими языке. Идейником и создателем Фестиваля является воспитанник Кафедры русской филологии, Филип Филипов, который учился на отделении «Болгарского и русского языков».

Наши студенты – русисты четвертый год открывают фестиваль (с его основания) творческим приветствием ко всем участникам, организаторам и гостям. Театральные решения русистов Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского два года подряд включают литературные произведения пройденного материала на занятиях по русской литературе XIX века. Маргарита Латева (сценарист и художник – постановщик театральных этюдов) вместе со своими однокурсниками в 2024-ом и в 2025-ом годах открывают Фестиваль поэтическими этюдами на творчестве первого среди первых – Александра Сергеевича Пушкина. Неслучайно Филипп Филиппов составляет программу Фестиваля, приурочив его открытие ко Дню Александра Сергеевича Пушкина – 6 июня. А все мы знаем, что это всемирный День русского языка.

В 2024 году студенты представили свою интерпретацию романа в стихах «Евгений Онегин», а в 2025 году поздравили всех присутствующих поэтическим мини – спектаклем на стихах А. С. Пушкина – «Слово оживает». И как логически последующий шаг вперед и вверх в постижении русской ментальности, Маргарита Латева бросила вызов самой себе и прошла успешно по конкурсу на участие в программу международной организации «Евразия» – «Узнай Россию» («Discover Russia»). Студентка Пловдивского университета

прошла на отлично отборочный тур и побывала пять дней в Москве, обогащая свои знания о культуре, традициях и душевности русского народа, черпая из чистого московского колодца. Успехи Маргариты Латовой могут быть самым мотивирующим примером для всех: и обучающихся, и учителей, о силе литературного слова и художественного духа.

В итоге: многолетний опыт преподавателя литературы в моем лице, показывает, что правильное мотивирование студентов выбрать исключительно по своему желанию стихотворение для чтения наизусть, работа над определенными прозаическими текстами и сама мотивация студентов выбрать любое произведение к сдаче экзамена по Русской классической литературе, приводит молодых людей к осознанному выбору и желанию показать свои знания и умения и принимать участия в разных внеаудиторных форматах – как национальных, так и международных.

Таким образом, участвуя в театральных и других творческих инициативах студенты – будущие учителя, осваивая русский язык через литературу, постигают и углубляют свои знания о русской культуре, которую будут продвигать, будучи мотивированными дипломированными специалистами – русистами после окончания своего обучения в Пловдивском университете. Как, например, Ива Ботева – участница вебинара «Русское искусство в преподавании РКИ», организованного Учебным центром русского языка.

И, дай Бог, чтобы эти учителя последовали за Филиппом Филипповым, создавая творческие площадки для талантов учащихся всех возрастов.

Как отмечает Н. Кулибина, разделение русского языка и литературы в школах, а не их общее преподавание и сама нехватка учебных часов, приводит к тому, что трудно сделать связь между русским языком и самой литературы. Из – за нехватки времени, «учащиеся (даже, если они обладают необходимым запасом языковых знаний) не умеют читать художественную литературу на русском языке. Поэтому преподаватели литературы вынуждены на занятиях пересказывать художественные тексты, объяснять учащимся, что и как следует понимать в том или ином литературном произведении» [Кулибина, 2007, с. 332 – 333]. Справедливое замечание Наталии Кулибиной имеет свои корни не только в сфере средней школы, но по, нашим взглядам, и в болгарском университете. Последнее подтверждается преподавательским опытом автора настоящего изложения.

Список литературы:

- Кулибина Н.В.* Язык и литература: один учебный предмет или два?. // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ. София: Heron Press, 2007. С. 332 – 339.
- Митрофанова О.Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
- Черкезова М. В.* Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М.: Дрофа, 2007. 319 с.

References:

Kulibina N.V. Iazyk i literatura: odin uchebnyi predmet ili dva?. // Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire. XI kongress MAPRIAL. Sofiia: Heron Press, 2007. S. 332 – 339. (In Russian)

Mitrofanova O.D. Metodika prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo / O. D. Mitrofanova, V. G. Kostomarov i dr. M.: Russkii iazyk, 1990. 270 s. (In Russian)

Cherkezova M.V. Problemy prepodavaniia russkoi literatury v inokulturnoi srede: metodicheskoe posobie. M.: Drofa, 2007. 319 s. (In Russian)

*Леоненкова Екатерина Дмитриевна
Зигмантович Дарья Сергеевна*

Высшая школа перевода (факультет)
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

*Leonenkova Ekaterina
Zigmantovich Daria*

The Higher School of Translation and Interpreting (faculty)
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

SCIENTIFIC TEXT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Статья посвящена рассмотрению теоретических основ научного стиля речи как разновидности функционального стиля, предназначенного для точной, логически организованной и объективной передачи научной информации. Особое внимание уделяется актуальной проблеме использования аутентичных научных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). В современном мире возрастает потребность иностранных студентов в освоении языка специальности (гуманитарный профиль) для учебы в высших учебных заведениях, осуществления профессиональной деятельности и ведения научной коммуникации. Однако работа с научным стилем речи представляет значительную трудность для учащихся.

Авторы подчеркивают необходимость систематического формирования у студентов навыков восприятия и создания научных текстов. Это предполагает овладение не только специализированной терминологией, но и всей совокупностью языковых средств, характерных для научной речи. В статье рассматриваются критерии отбора научных текстов, эффективные методики и приемы работы с ними на занятиях, а также способы преодоления типичных лексико-грамматических и стилистических трудностей.

The article addresses the theoretical foundations of scientific style as a functional variety of language intended for precise, logically structured, and objective transmission of scientific information. Special attention is given to the current issue of using authentic scientific texts in teaching Russian as a foreign language (RFL). In the modern academic context, there is a growing demand among international students – particularly in the humanities – for mastering the language of their specialty to succeed in higher education, engage in professional activities, and participate in scientific communication. However, working with scientific style poses significant challenges for learners.

The authors emphasize the need for systematic development of students' skills in comprehending and producing scientific texts. This process involves not only the acquisition of specialized terminology but also the broader mastery of language resources typical of scientific discourse. The article explores criteria for selecting scientific texts, effective methods and techniques for classroom work with such materials, as well as strategies for overcoming common lexical, grammatical, and stylistic difficulties.

Ключевые слова: научная коммуникация, научный стиль речи, русский язык как иностранный (РКИ), учебный текст, научный текст.

Key words: scientific communication, scientific style, Russian as a foreign language (RFL), instructional text, scientific text.

Главной целью научной коммуникации является максимально точное, логически последовательное и однозначное выражение мысли, а также всестороннее объяснение явлений действительности, установление причинно-следственных связей и выявление

закономерностей и процессов развития. В основе научного мышления лежит понятие, а процесс рассуждения выражается через систему суждений и умозаключений, следующих в строгой логической последовательности; научной коммуникации характерна четкая структурная организация высказывания, а также стремление к предельной точности, сжатию и однозначности формулировок при высокой информативной насыщенности [Кожина, 1977, с. 160; 2008, с. 289; Розенталь, 2001, с. 22].

Научный стиль речи представляет собой особую речевую систему, предназначенную для наиболее эффективной коммуникации в сфере научной деятельности [Васильева, 1976]. Эта разновидность функционального стиля речи предназначена для точной, логичной и объективной передачи знаний и результатов научной деятельности. Научный стиль речи формируется в условиях особой коммуникативной ситуации, ориентированной на профессиональное взаимодействие в научной сфере [Баженова, 2001].

Научный стиль речи представляет собой специализированную речевую систему, функционирующую как форма логически структурированного существования научной информации, отражающей результаты интеллектуально-творческой деятельности, а также как средство обмена этой информацией в профессиональном сообществе. Логическая организация содержания и языкового оформления пронизывает все уровни научной речи, определяя ее структуру, средства связи и характер высказывания.

Специфика научного общения заключается в объективно-констатирующем характере передаваемой информации, что непосредственно влияет на речевую ситуацию и коммуникативные роли участников. В рамках научного дискурса коммуниканты стремятся минимизировать субъективность и эмоциональность, выступая не столько как индивидуальные личности, сколько как производители, трансляторы и интерпретаторы научного знания.

Условия и цели научной коммуникации – вместе с социальной ролью участников и установкой на объективность – диктуют ключевые особенности построения научного текста: его отвлеченность, обобщенность, терминологическую точность, логичность, монологичность и жанровую стандартизацию.

К числу основных особенностей научного стиля речи, традиционно выделяемых в научной и методической литературе, относятся следующие: терминологическая насыщенность, преобладание абстрактной лексики, использование кратких вариантных форм, именной характер высказывания, выражающийся в доминировании существительных над глаголами, а также преобладание сложных и развернутых синтаксических конструкций, активное использование причастных и деепричастных

оборотов, страдательных залогов и синтаксических форм с ослабленным временным значением (например, настоящего вневременного). Характерна также частая употребительность слов среднего рода, что связано с абстрагированным характером научных понятий. Кроме того, для научного стиля типичны вводные конструкции, отражающие логику рассуждения (например: «таким образом», «следовательно», «итак»), и наречия, выполняющие связующую функцию в рамках текста (например: «поэтому», «вследствие этого», «в частности») [Кожина, 1977; 2008; Крысин, 2007; Митрофанова, 1985; Основы научной речи, 2003; Розенталь, 2001 и др.]. Перечисленные особенности не являются произвольными – они обусловлены основной функцией научного стиля: точно, объективно и последовательно передавать результаты научного познания, а также отражать причинно-следственные связи и обобщения. Именно поэтому языковые средства в научной речи направлены на обеспечение логической связности, смысловой однозначности и высокой степени абстракции.

Специфика профессионального, в том числе научного, текста столь значительна, что для его освоения необходима целенаправленная и систематическая работа в процессе обучения соответствующей дисциплине. Речь идет не только об овладении терминологией, но и о более широкой совокупности языковых средств, отражающих нормы и закономерности научного изложения.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) текст рассматривается как многофункциональный – значимый и необходимый – инструмент: 1) источник социокультурной информации о стране изучаемого языка; 2) материал для развития различных видов речевой деятельности, содержательная основа речи; 3) объект иллюстрации функционирования языковых единиц [Азимов, 2009, с. 303; Акишина, 2002, с. 41]. При этом научный текст в аспекте РКИ, будучи разновидностью учебного текста, приобретает особую значимость как средство формирования академической и профессиональной компетенции студентов-иностранцев. Он способствует овладению логикой научного рассуждения, понятийным аппаратом, речевыми моделями научной коммуникации и нормами академического письма.

Научный текст представляет собой разновидность текста, написанного на общелитературном языке, который характеризуется специфическими грамматическими, лексическими, структурно-смысловыми и логико-композиционными особенностями и предназначен для передачи научной информации [Баженова, 2008, с. 13]. Работа с научными текстами позволяет обучающимся освоить нормы научного письма, усвоить речевые клише и терминологическую лексику, что особенно важно для студентов

гуманитарного профиля, ориентированных на дальнейшее обучение или профессиональную деятельность в русскоязычной академической среде.

В процессе учебы в университете студенты сталкиваются с необходимостью чтения учебных пособий по специальности на иностранном для них – русском – языке, включая участие в семинарах, подготовку курсовой и дипломной (выпускной квалификационной) работы или доклада для участия в научно-практической конференции. Работа с научными текстами вызывает у обучающихся значительные затруднения. Это обусловлено как общими особенностями научного текста, перечисленными выше, так и дефицитом сформированных умений смыслового анализа научного дискурса: выделения основной идеи, аргументов и контраргументов, научных определений и авторской позиции.

Работа с научным текстом предполагает не только его понимание, но и активную интеллектуальную переработку содержания: обобщение, резюмирование, сопоставление различных положений, интерпретацию и комментирование информации, а также применение полученных знаний для решения конкретных задач. Особую роль при этом играют когнитивные операции, такие как логическое выведение, конкретизация, обобщение, анализ и синтез, дополнение и структурирование знаний [Куркина, 2018, с. 84].

Выбор научного текста для учебных целей должен опираться на ряд критериев. Во-первых, текст должен отражать особенности подлинного научного дискурса – как на уровне содержания, так и на уровне языкового оформления. Это предполагает наличие в тексте специализированной терминологии, абстрактной лексики, характерных грамматических конструкций и логико-композиционной структуры, типичной для научного стиля.

Во-вторых, научный текст должен быть профессионально ориентирован: его тематика и речевые особенности должны соответствовать профилю подготовки студентов. Работа с такими текстами не только делает обучение более мотивированным и целесообразным, но и позволяет акцентировать внимание на тех языковых трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся в реальной академической и профессиональной среде.

В этой связи отметим, что сохраняется требование аутентичности, поскольку только подлинный текст способен передать структуру и особенности реального научного дискурса [Баженова, 2001]. В случае необходимости тексты могут быть адаптированы под определенный уровень владения русским языком.⁷

⁷ Можно, в частности, использовать соответствующие онлайн-ресурсы. Например, «Текстомер», целью которого является определение уровня сложности и читабельности текста (ресурс доступен по следующей ссылке: <https://textometr.ru>).

В-третьих, необходимо учитывать тематическую и жанровую релевантность: предпочтение отдается текстам, близким к специализации студентов (лингвистика, история, философия и др.).

Наконец, по мере расширения языковой и профессиональной компетенции обучающихся целесообразно постепенно увеличивать объем текстов, включать более сложные речевые конструкции, а также расширять терминологическое наполнение. Это способствует поэтапному формированию умений восприятия, осмысления и активного использования специализированного языкового материала [Занкович, 2020].

Научный учебный текст, как и любой другой текст, используемый в преподавании РКИ, предполагает поэтапную работу, включающую в себя выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовые задания направлены на преодоление потенциальных лексико-грамматических трудностей, семантизацию новой лексики и терминологии, а также на предварительную подготовку студентов к восприятию текста. На этом этапе осуществляется работа с отдельными словами, словосочетаниями, устойчивыми оборотами и грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля.

Притекстовые задания служат для формирования общего понимания содержания текста. Они включают анализ языковых форм в контексте, постановку содержательных вопросов к тексту, а также развитие навыков смыслового чтения. Важную роль здесь играет как способ подачи материала преподавателем, так и умение обучающихся извлекать релевантную информацию. Учитывая тематическую и жанровую специфику каждого текста, преподавателю следует стремиться к активации у студентов ассоциативных связей, опирающихся на ранее усвоенные знания.

Послетекстовые задания предполагают проверку степени понимания прочитанного текста и подготовку студентов к его воспроизведению. К таким заданиям относятся вопросы по содержанию, пересказ отдельных частей, продолжение предложений, составление плана. Это этап активной переработки материала, в ходе которого у студентов формируются навыки выделения основной информации, обобщения и трансформации исходного текста. Особое значение приобретает умение передавать содержание текста своими словами, что свидетельствует о глубоком понимании и осмысленном владении научным языком.

Поэтапная работа с научным текстом способствует формированию у студентов-иностранцев лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций, а также развитию аналитического, исследовательского и творческого мышления. Осмысленное чтение, интерпретация и воспроизведение научного текста позволяют обучающимся не

только усвоить особенности научного дискурса, но и выработать умения самостоятельного анализа научных текстов и продуцирования собственных высказываний в научном стиле. Таким образом, работа с научными текстами по специальности становится важной составной частью обучения русскому языку как иностранному в вузе и неотъемлемым компонентом формирования академической и профессиональной компетенции.

Практика преподавания РКИ на факультетах с профильной подготовкой показывает, что для успешного формирования соответствующей компетенции необходимо учитывать множество факторов: ограниченное количество часов на обучение, профессиональную направленность дисциплины, уровень языковой подготовки и познавательные возможности студентов. В связи с этим в ряде высших учебных заведений осуществляется разработка специальных учебных пособий по обучению научному стилю речи, адаптированных под конкретный профиль подготовки студентов-иностранцев.

Учебные пособия выступают основным и ведущим средством обучения, формируя базу для систематической и самостоятельной работы студентов [Митрофанова, 1990, с. 251]. Разработка пособий с учетом конкретного уровня языковой подготовки, этапа обучения и целей курса позволяет создавать типовые учебно-методические комплексы, адаптированные к потребностям определенной аудитории [Азимов, 2009, с. 333]. Таким образом, учебное пособие является не просто носителем учебного материала, но ключевым инструментом организации учебного процесса, обеспечивающим методическую последовательность, целенаправленность и адаптивность обучения.

В Высшей школе перевода (факультете) Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова ведется соответствующая работа по созданию методических материалов, ориентированных на удовлетворение потребностей иностранных студентов. С учетом специфики образовательной рабочей программы по направлению «Лингвистика», индивидуальных особенностей обучающихся и объема учебного времени доцентом Зигмантович Д.С. и старшим преподавателем Леоненковой Е.Д. разработано учебное пособие «Практикум научной письменной речи для переводчиков» для иностранных бакалавров [Зигмантович, 2023]. Его целью является ознакомление студентов с особенностями научного стиля речи – его стилистическими, жанровыми, языковыми и грамматическими характеристиками, а также формирование языковой компетенции и развитие практических умений, необходимых для организации научного дискурса.

Учебный материал пособия основан на текстах научных публикаций гуманитарного профиля, что позволяет комплексно представить ключевые аспекты

научного изложения в устной и письменной формах. Еще одной важной особенностью пособия является использование в нем аутентичных текстов, авторами которых являются преподаватели, старшие преподаватели, доценты и профессора факультета Высшая школа перевода, что обеспечивает их тематическую и стилистическую релевантность образовательной среде.

Умение интерпретировать научные тексты, понимать специфику научного дискурса и создавать собственные высказывания в научном стиле напрямую связано с профессиональной направленностью подготовки обучающихся – направление «Лингвистика». Разработанное учебное пособие состоит из 12 тематических модулей, которые охватывают различные аспекты научного стиля речи. Тематическое наполнение направлено на поэтапное формирование у студентов-иностранцев представлений о структуре, языковых особенностях и жанровом разнообразии научных текстов. В рамках модулей рассматриваются как теоретические вопросы – понятие научного стиля, его средства, свойства текста и типология жанров, – так и практические аспекты: правила оформления библиографического списка, принципы компрессии текста, а также структура и язык таких жанров, как план, тезисы, реферат, аннотация и выпускная квалификационная работа. Завершающий модуль посвящен подготовке к публичной защите научной работы и включает рекомендации по созданию презентации и формулировке вступительного и заключительного слов.

Использование подобных пособий позволяет не только адаптировать содержание обучения к профессиональному контексту, но и сделать работу с научными текстами методически последовательной и результативной.

Ниже представлены типовые задания, которые используются в разработанном авторами статьи учебном пособии при работе с научным текстом.

Прежде всего перед нами стоит задача снять лексические трудности для более легкого восприятия научного текста. Поэтому первое задание связано с семантизацией новой лексики, в частности терминов, которые в дальнейшем выносятся в лексику темы. После этого начинается прочтение текста. В зависимости от уровня группы тексты можно адаптировать и внедрять в них соответствующие грамматические конструкции или слова с определенной морфологической структурой.

После прочтения текста начинается выполнение заданий на понимание смысла текста – речь, в частности, идет о вопросах по содержанию прочитанного материала. Основная задача студентов при этом стараться переформулировать предложения из основного текста, что зачастую вызывает особые проблемы. Далее учащимся предлагается

прочитать высказывания и определить, соответствуют ли они содержанию текста и, если нет, то исправить их.

Затем начинается работа с заданиями, связанными непосредственно с лексикой текста и ее отработкой / закреплением. Вначале студентов можно попросить заменить предложенные описательные конструкции словом или словосочетанием из текста. Это заставит студентов еще раз поработать с самим текстом и определить, насколько хорошо они разобрались с содержанием понятий. Далее можно поработать с синонимами и / или антонимами, предложить студентам установить соответствия. Кроме этого, следует отметить важность заданий, направленных на работу со словарем. Например, можно предложить студентам поработать с заимствованной лексикой, посмотреть, из каких языков пришли те или иные слова, какие эквиваленты существуют в современном русском языке и как они в нем функционируют.

Мы считаем, что особое внимание следует уделить заданиям на словообразование, поскольку они способствуют значительному расширению словарного запаса, улучшению грамматических навыков и развитию языковой догадки. Например, можно предложить поработать с отглагольными существительными, которые являются неотъемлемой частью любого научного текста: образовать отглагольное существительное при помощи суффикса -ение (-ание) и составить с полученными словами словосочетания, которые используются в текстах научного стиля.

Затем начинается работа с различными синтаксическими конструкциями. Как уже отмечалось выше, студентам бывает достаточно сложно обобщить и трансформировать исходный текст, поэтому такие упражнения необходимо внедрять с первых занятий. Так, студентам можно напомнить, как образуются причастия и что такое причастный оборот, и предложить заменить в предложениях обороты со словом «который» на причастные обороты. Кроме этого, можно попросить студентов закончить предложения, перефразировав информацию из текста, что также помогает отрабатывать определенные синтаксические конструкции.

В качестве итогового задания студентам предлагается пересказать текст с использованием слов и выражений из заданий, описанных выше.

Роль научного текста в преподавании русского языка как иностранного трудно переоценить. Он не только выступает средством передачи информации, но и является важнейшим инструментом формирования академической и профессиональной компетенции студентов. Научный стиль речи со всеми его структурно-семантическими, лексико-грамматическими и жанровыми особенностями представляет собой значительную трудность для иностранных обучающихся, особенно на начальных этапах вхождения

в академическую среду. Поэтому организация целенаправленной, методически обоснованной работы с научным текстом на занятиях по РКИ становится необходимым условием успешного обучения.

Предложенные в статье критерии отбора научных текстов, этапы и методические приемы работы с ними, а также принципы поэтапного формирования умений интерпретации и продуцирования научной речи позволяют преподавателю выстраивать обучение с учетом уровня владения языком, специализации студентов и целей образовательной программы. Акцент на когнитивную активность, развитие навыков логического мышления, интерпретации и аргументации делает работу с научным текстом не только лингвистическим, но и интеллектуальным процессом, приближенным к реальной академической и профессиональной коммуникации.

Практика преподавания РКИ в условиях вузовской профессиональной подготовки, в том числе опыт, накопленный в Высшей школе перевода (факультете) МГУ имени М.В. Ломоносова, подтверждает актуальность создания специализированных учебных пособий, ориентированных на профиль подготовки и уровень студентов. Пособие «Практикум научной письменной речи для переводчиков», представленное в статье, является примером такого подхода: оно сочетает в себе теоретическую проработку научного стиля и практическую направленность, базируясь на аутентичных текстах гуманитарного профиля и учитывая реальные коммуникативные задачи, с которыми сталкиваются студенты.

Таким образом, интеграция научного текста в учебный процесс по РКИ обеспечивает не только развитие языковой компетенции, но и способствует академической социализации иностранных студентов. Включение в образовательную практику профессионально релевантных, жанрово и стилистически адаптированных научных текстов способствует формированию навыков осмысленного чтения, критического анализа и самостоятельного научного письма. Все это позволяет рассматривать научный текст как неотъемлемый элемент языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся в гуманитарной сфере, и подчеркивает необходимость дальнейших методических разработок в этом направлении.

Список литературы:

- Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
- Акишина А.А.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.
- Баженова Е.А.* Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие / Е.А. Баженова, М.П. Котурова. М.: Флинта: Наука, 2008. 280 с.

- Баженова Е.А.* Научный текст в аспекте политекстуальности. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. 272 с.
- Васильева А.Н.* Курс лекций по стилистике русского языка. Научный стиль речи. М.: Издательство «Русский язык», 1976. 192 с.
- Занкович Е.П.* Учебный научный текст в профессионально-ориентированном обучении РКИ // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 356–359.
- Зигмантович Д.С.* Практикум научной письменной речи для переводчиков : учеб. пособие / Д.С. Зигмантович, Е.Д. Леоненкова. М.: ФЛИНТА, 2023. 320 с.
- Кожина М.Н.* Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2008. 464 с.
- Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. Учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. М.: «Просвещение», 1977. 223 с.
- Крысин Л.П.* Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
- Куркина А.Ю.* Обучение чтению научных текстов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 4 (808). 2018. С. 83–89.
- Митрофанова О.Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1990. 269 с.
- Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1985. 128 с.
- Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химики, Л.Б. Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
- Розенталь Д.Э.* Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М.: Издательский дом «ОНИКС 21 век»: Мир и образование, 2001. 381 с.

References:

- Akishina A.A.* Uchimsya učit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo [Learning to Teach: For a Teacher of Russian as a Foreign Language] / A.A. Akishina, O.E. Kagan. – 2-e izd., ispr. i dop. – М.: Rus. yaz. Kursy, 2002. 256 p. (In Russian)
- Azimov E.H.G.* Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)] / E.H.G. Azimov, A.N. Shchukin. М.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 p. (In Russian)
- Bazhenova E.A.* Kul'tura nauchnoi rechi: tekst i ego redaktirovanie [The Culture of Scientific Speech: Text and Its Editing]: ucheb. posobie / E.A. Bazhenova, M.P. Kotyurova. М.: Flinta: Nauka, 2008. 280 p. (In Russian)
- Bazhenova E.A.* Nauchnyi tekst v aspekte politekstual'nosti [Scientific Text in the Aspect of Polytextuality]. Perm': Izd-vo Permskogo un-ta, 2001. 272 p. (In Russian)
- Kozhina M.N.* Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian Language]. Ucheb. posobie dlya studentov fak. rus. yaz. i literatury ped. in-tov. М.: «ProsveshcheniE», 1977. 223 p. (In Russian)
- Kozhina M.N.* Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian Language]: uchebник / M.N. Kozhina, L.R. Duskaeva, V.A. Salimovskii. – 4-e izd., stereotip. – М.: FLINTA: Nauka, 2008. 464 p. (In Russian)
- Krysin L.P.* Sovremennyi russkii yazyk. Leksicheskaya semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya [Modern Russian language. Lexical semantics. Lexicology. Phraseology. Lexicography]: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenii. М.: Izdatel'skii tsentr «AkademiYA», 2007. 240 p. (In Russian)
- Kurkina A.YU.* Obuchenie chteniyu nauchnykh tekstov [Problems of Teaching Academic Reading] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. Vyp. 4 (808). 2018. P. 83–89. (In Russian)

- Mitrofanova O.D.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language] / O.D. Mitrofanova, V.G. Kostomarov. M.: Russkii yazyk, 1990. 269 p. (In Russian)
- Mitrofanova O.D.* Nauchnyi stil' rechi: problemy obucheniya [Scientific Style of Speech: Problems of Teaching]. – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Rus. yaz., 1985. 128 p. (In Russian)
- Osnovy nauchnoi rechi [Fundamentals of Scientific Speech]: Ucheb. posobie dlya stud. nefilol. vyssh. ucheb. zavedenii / N.A. Bure, M.V. Bystrykh, S.A. Vishnyakova i dr.; Pod red. V.V. Khimika, L.B. Volkovoi. SPb.: Filologicheskii fakul'tet SPBGU; M.: Izdatel'skii tsentr «AkademiYA», 2003. 272 p. (In Russian)
- Rozental' D.EH.* Spravochnik po russkomu yazyku. Prakticheskaya stilistika [Handbook of the Russian Language. Practical Stylistics]. M.: Izdatel'skii dom «ONIKS 21 veK»: Mir i obrazovanie, 2001. 381 p. (In Russian)
- Vasil'eva A.N.* Kurs lektsii po stilistike russkogo yazyka. Nauchnyi stil' rechi [A Course of Lectures on the Stylistics of the Russian Language. Scientific Style of Speech.]. M.: Izdatel'stvo «Russkii yazyk», 1976. 192 p. (In Russian)
- Zankovich E.P.* Uchebnyi nauchnyi tekst v professional'no-orientirovannom obuchenii RKI [Educational Scientific Text in Professionally-Oriented Training of RCTS] // Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya : materialy XX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. posvyashch. 45-letiyu kaf. belorus. i rus. yazykov UO BGMU, 3 okt. 2019 g. / redkol.: T.N. Mel'nikova (otv. red.) [i dr.]. – Minsk, 2020. – P. 356–359. (In Russian)
- Zigmantovich D.S.* Praktikum nauchnoi pis'mennoi rechi dlya perevodchikov [Workshop on Scientific Writing for Translators and Interpreters] : ucheb. posobie / D.S. Zigmantovich, E.D. Leonenkova. M.: FLINTA, 2023. 320 p. (In Russian)

ПЕРЕВОДЧИК РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ: ТРЕБОВАНИЯ РЫНКА И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ

RUSSIAN LANGUAGE TRANSLATOR AND INTERPRETER IN TÜRKIYE: MARKET DEMANDS AND TRAINING OBJECTIVES

В исследовании рассматривается роль русского языка в современной Турции и выявляются основные сферы, в которых сохраняется спрос на специалистов, владеющих русским языком. Проводится анализ актуальных вакансий и требований бюро переводов. Отмечается, что на рынке труда работодатели испытывают трудности в поиске переводчиков, а в то же время выпускники – в поиске работы по специальности. Выявляются характерные трудности, возникающие у выпускников переводческих факультетов при трудоустройстве, среди которых – несоответствие набора полученных навыков и компетенций ожиданиям работодателей, отсутствие навыка беглой разговорной речи на русском языке, недостаточная база учебных материалов в русско-турецкой языковой паре для узких направлений, влияние цифровизации на формирование профессиональных навыков, низкая мотивация к самоподготовке. На основании выявленных несоответствий формулируются предложения по совершенствованию переводческой подготовки в русско-турецкой языковой паре и обозначаются перспективы развития переводческого образования в Турции в контексте меняющихся потребностей рынка.

The study examines the role of the Russian language in modern Turkey and the main fields requiring specialists with Russian language skills. Current job vacancies and translation agency requirements are analyzed. It is observed that employers are experiencing difficulties in finding translators and interpreters in the labor market, while fresh graduates are experiencing difficulties in finding jobs in their field. The study identifies typical employment difficulties faced by graduates, including the mismatch between the skills and competencies obtained and the employers' expectations, lack of fluency in spoken Russian, lack of teaching materials in Russian-Turkish language combination for specific fields, the impact of digitalization on the development of professional skills, and low motivation for self-study. Based on the revealed discrepancies, suggestions for improving translation training in the Russian-Turkish language pair are given, and perspectives of translation education development in Turkey in the context of changing market needs are outlined.

Ключевые слова: русский язык, Турция, рынок труда, русско-турецкая языковая пара, подготовка переводчиков

Keywords: Russian language, Türkiye, labor market, Russian-Turkish language pair, translator and interpreter training

В настоящей статье рассматривается роль русского языка в современной Турции, а также анализируются ключевые сферы, в которых отмечается устойчивый спрос на специалистов, владеющих данным языком. Объектом исследования является профессиональная востребованность специалистов в области перевода, владеющих русским языком и проживающих в Турции, а предметом – условия, влияющие на их профессиональную востребованность. Актуальность исследования обусловлена расширяющимися экономическими и гуманитарными связями между двумя странами и растущим рынком труда для специалистов, владеющих русским языком в Турецкой

Республике. Цель исследования заключается в выявлении ключевых тенденций и определении проблем, связанных с профессиональной реализацией молодых специалистов, владеющих русским языком, на рынке труда Турции, а также в определении возможных траекторий совершенствования системы подготовки переводческих кадров. Задачи исследования включают в себя анализ актуальных вакансий, опубликованных на самых популярных турецких сайтах для поиска работы и содержащих требование о владении русским языком; анализ внутренних документов и политик в области качества ведущих переводческих бюро Турции; определение требований работодателей к компетенциям соискателей на должности переводчиков русского языка; выявление аспектов, затрудняющих трудоустройство выпускников переводческих факультетов Турции, владеющих русским языком; представление предложений по решению выявленных проблем. Материалами для проведения исследования послужили 187 вакансий, опубликованных на ведущих турецких платформах по поиску работы за период с 15.10.2015 по 05.11.2025; внутренние документы и политики качества бюро переводов Турции; наблюдения автора, основанные на практическом опыте и взаимодействии с профессиональным сообществом. Теоретическую основу работы составили научные публикации по вопросам профессиональной подготовки переводчиков, а также программы вузов, в частности, Стамбульского университета Окан. Новизна исследования заключается в комплексном анализе требований работодателей к специалистам, владеющим русским языком и проживающим в Турции, на базе свежих эмпирических и нормативных материалов, а также в анализе трудностей профессиональной реализации молодых переводчиков через призму русского языка. Практическая значимость статьи обусловлена возможностью применения полученных результатов при разработке образовательных программ, а также стратегий поддержки выпускников переводческих факультетов.

Русский язык широко представлен на территории всей Турецкой Республики, и интерес к нему неизменно сохраняется. На сегодняшний день в Турции русский язык можно выучить в государственных и частных университетах, на платных курсах и бесплатных муниципальных образовательных программах, при помощи репетиторов, онлайн-приложений и иногда даже на своем рабочем месте в процессе работы с иностранцами, говорящими по-русски. В 2011 году правительством Турции было проведено исследование переводческих факультетов страны, показавшее, что 9% студентов переводческих специальностей учатся переводу именно в турецко-русской языковой комбинации, а значит эта языковая комбинация, наряду с турецко-французской, занимает третье место по распространенности в вузах (на первом месте – турецко-английская пара с 54%, на втором – турецко-арабская с 17% студентов-переводчиков)

[Küçükağcı N., Avcı B., 2011, с. 15]. На рынке труда требование о владении русским языком чаще всего указывается напрямую. Иногда оно, однако, может скрываться за формулировкой «требуется знание иностранного языка, помимо английского» при этом для многих работодателей в этом контексте под «иностранном языком» подразумевается либо арабский, либо русский языки. Русский язык занимает в Турции одну из ведущих позиций по востребованности среди иностранных языков, что обусловлено спецификой национального рынка, миграционными потоками и развитием двусторонних отношений.

Для выявления тенденций трудоустройства специалистов, владеющих русским языком, в рамках исследования был проведен контент-анализ актуальных вакансий. Особо следует отметить, что анализ не затрагивал позиции в государственных учреждениях, где трудоустройство требует прохождения специализированных государственных экзаменов и регулируется отдельными процедурами найма, не соответствующими общим рыночным условиям. Аналогично не рассматривались вакансии международных организаций (ООН, НАТО и пр.), ведущих деятельность в Турции, ввиду присущей им специфической системы трудоустройства (от оплачиваемого волонтерства до национальных и международных контрактов разной степени длительности) что выходит за рамки анализа типовых форм занятости. Кроме того, в ходе исследования было выявлено крайне ограниченное представление некоторых специфических категорий вакансий в открытых источниках, несмотря на заметную профессиональную активность русскоязычных специалистов. Среди таких категорий – розничные продажи и ресторанный сервис (особенно в туристических местах и торговых районах, ориентированных на оптовые продажи и экспорт), частные образовательные услуги и репетиторство, уход за детьми, агентские и посреднические услуги, риэлторские услуги и консультирование по документообороту. Следует учитывать, что значительная часть такой занятости относится к неформальному сектору экономики («серой зоне»), где нередки случаи обхода официальной регистрации трудовых отношений, и подбор персонала часто осуществляется по знакомству или при помощи объявления, вывешенного на двери заведения.

Для проведения анализа рынка труда были отобраны вакансии, опубликованные на двух крупнейших онлайн-платформах Турции по поиску работы, размещенные в период с 15.10.2015 по 05.11.2025. Для систематизации данных каждая вакансия анализировалась по единой схеме, включающей следующие параметры: отрасль, тип позиции, требуемые компетенции, формат занятости, уровень образования, наличие профессионального опыта, территориальное расположение, уровень конкуренции (в количестве откликов), статус

переводческой деятельности (переводческая ли эта работа), а также дополнительные примечания, уточняющие особенности или дополнительные условия вакансии.

В результате показатели статуса переводческой деятельности распределились следующим образом (см. Рис. 1):



Рис. 1

Менее пятой части позиций строго требуют переводческих навыков и компетенций, при этом в 83% случаев русский язык используется как рабочий инструмент: чаще всего в продажах, медицине, туризме и образовании.

Распределение вакансий по отраслям выглядит следующим образом (см. Рис. 2):

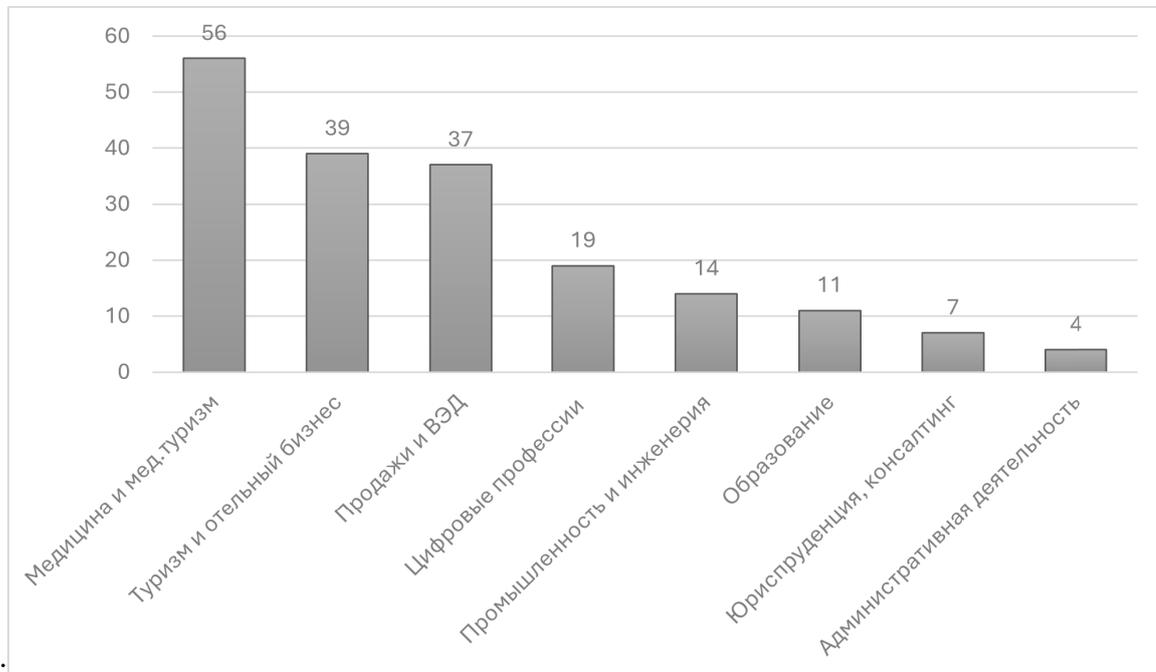


Рис. 2

Схема демонстрирует, что с точки зрения отраслей на рынке труда Турции вакансии со знанием русского языка в основном представлены в медицине и медицинском туризме (30%), туризме, отельном бизнесе и сервисе (21%), а также в бизнесе, ВЭД и продажах

(20%). Актуален с этой точки зрения также сектор IT и цифровых профессий (10%). На промышленный сектор, образование и юриспруденцию в сумме приходится около 17% позиций, а прочие административные профессии составляют менее 3%. Таким образом, большинство вакансий предполагает активное использование русского языка преимущественно в сфере обслуживания, оптовых продаж, медицины, туризма и цифровых решений. Соответственно, можно сделать вывод о том, что русский язык выступает в роли рабочего инструмента для коммуникации и продаж. Таким образом, важнейшее требование к соискателю – это способность эффективно осуществлять коммуникацию с русскоязычными собеседниками.

Форматы занятости в вакансиях со знанием русского языка в Турции распределяются следующим образом: около 60% позиций предполагают рабочий день в офисе, 25% доступны в удаленном или гибридном формате, еще 10% вакансий приходятся на фриланс и проектные роли, а 5% составляют стажировки и частичная занятость.

Территориальная расположенность работодателей выглядит следующим образом: большая часть вакансий со знанием русского языка в Турции сосредоточена в Стамбуле (примерно 65%), на долю Анталии приходится 10–12% предложений преимущественно в сфере туристического и медицинского обслуживания, для Анкары (5–7%) и Коджаэли интерес представляют специалисты в сфере промышленности, а Измир и другие регионы в совокупности занимают около 10% рынка в разных сферах.

Требования к владению русским языком в вакансиях могут предъявляться по-разному. Для 17% вакансий владение русским языком указывается в виде основного требования к соискателю, для 50% вакансий – в качестве ключевой компетенции для работы в медицинском туризме, продажах и сервисе, при этом требуемый уровень владения языком часто определяется работодателями как «средний», а для 33% вакансий знание русского языка (чаще с прямым, реже с косвенным указанием на конкретно русский язык, а не любой другой иностранный, помимо английского языка) является дополнительным конкурентным преимуществом. Это отражает устойчивую тенденцию к широкому использованию русского языка в мире бизнеса на повседневной основе.

Для целей исследования проведено различие между специалистами, использующими русский язык в профессиональной коммуникации, и собственно переводчиками. Выделение статуса переводчика основано на требовании о формальном наличии диплома или подтвержденного опыта работы в качестве переводчика, а также явных индикаторах в описании вакансии, таких как спецификация требуемых компетенций, обозначение должностных обязанностей. Как было указано ранее, для распределения вакансий был введен отдельный параметр «статус переводческой

деятельности» (строго переводчик/специалист с навыками перевода/не переводчик), что позволило статистически дифференцировать группы вакансий: строго переводческие позиции составили 32 шт. из общего числа вакансий (см. Рис.1).

Основные тенденции рынка переводческих вакансий в Турции выглядят следующим образом: почти половина позиций открыта в медицине и медицинском туризме; широко представлен традиционный письменный перевод, с указанием на технический перевод; присутствуют вакансии для специалистов по локализации контента для рекламных кампаний и социальных сетей, редакторов, QA-специалистов; есть вакансии для специалистов в сфере устного перевода в области деловой коммуникации и даже вакансия для синхронного переводчика. Для иностранцев работа в Турции на официальной основе невозможна без гражданства или получения специального разрешения на трудовую деятельность, оформляемого конкретным работодателем. Соответственно, подавляющее большинство вакансий ориентировано на турецких специалистов со знанием русского языка.

Отмечается, что на рынке труда работодатели испытывают трудности в поиске переводчиков, поскольку некоторые вакансии, несмотря на большое количество откликов, размещаются повторно, а рекрутеры переводческих бюро неустанно публикуют объявления о поиске переводчиков на своих страничках в профессиональной соцсети. В то же время выпускники и студенты переводческих специальностей сталкиваются со сложностями при поиске работы: активно ищут даже неоплачиваемые практики и стажировки, обращаются к опытным коллегам за помощью в получении заказов, а крупнейшие бюро фиксируют насыщенное расписание стажировок на год вперед, что подтверждается прямым наблюдением в профессиональном сообществе.

Хотя недостаток опыта действительно выступает в качестве препятствия для молодых переводчиков, требования работодателей нельзя назвать заведомо непосильными: в подавляющем большинстве изученных вакансий требуется один-два года опыта или профильное образование, что согласуется с рыночными стандартами. По нашему мнению, сложности трудоустройства нельзя сводить лишь к отсутствию опыта.

Одной из причин этого явления может являться несоответствие компетенций выпускников на старте карьеры крайне высоким и многоаспектным требованиям, предъявляемым турецкими переводческими бюро к специалистам по русскому языку. Анализ вакансий и требований ведущих компаний показывает, что примерно в трети случаев одним из ключевых требований является владение CAT-инструментами (Trados, SmartCat, MemoQ), в 80% случаев – способность работать в двух языковых комбинациях, в

20% предложений фигурируют навыки из таких практических областей как редакция, корректура и QA.

Анализ внутренних документов и политик в области качества ведущих турецких бюро позволил выявить следующие требования к переводчику (где применимо):

- Владение CAT-инструментами (в данном случае memoQ), работа с ТМ и терминологическими базами, конкордансным поиском, корректная расстановка тегов.
- Умение вести терминологическую работу и составлять глоссарии: требуются навыки поиска, проверки по авторитетным источникам, фиксации выбранных единиц и примечаний для команды или заказчика.
- Навык локализации и учет вариативности норм, учет диалектов или культурных особенностей целевой аудитории, адаптация фразеологических единиц, правильный выбор регистра и тональности.
- Навык постредактирования машинного перевода и оценивания машинного перевода (МТРЕ/МТЛЕ), при этом постредактирование может быть как поверхностным, так и глубоким, в зависимости от запроса со стороны заказчика.
- Субтитрирование и дешифровка, расстановка тайм-кодов, верная длина строк, подготовка перевода для последующей укладки либо самостоятельная укладка субтитров в специальных программах.
- Навык локализации игр и приложений с учетом специфики укладки перевода.
- Навык перевода кино- и видеоматериалов с учетом требований индустрии.
- Продвинутое владение офисным ПО, использование функции контроля правописания, массовые операции и минимальная верстка перевода, работа с текстовыми блоками на изображениях.

Другой причиной может выступать сложность русского языка для турецких студентов-переводчиков [Бак Х., 2023]. Освоение русского языка для турецких студентов представляет значительные трудности, прежде всего из-за различий между синтаксическими системами двух языков и большой вариативности лексики. Существенным фактором оказывается и отсутствие языковой среды: студенты редко активно коммуницируют с носителями, даже несмотря на наличие программ обмена или специальных инициатив в университетах. В результате студенты хорошо понимают русский язык, но испытывают трудности в устной коммуникации, что подтверждает недостаточный уровень развития навыка говорения, несмотря на его признанную [Кульша Д.Н., Рябоконева О.В., 2020] значимость для будущей профессиональной и академической

деятельности. При этом, как показывает приведенная нами ранее статистика, важнейшая компетенция для специалиста с русским языком, гарантирующая востребованность на рынке труда – это именно способность эффективно коммуницировать с носителями русского языка для выполнения своих профессиональных задач.

Сложность могут представлять психологические барьеры и демотивация студентов и недавних выпускников. На снижение учебной активности и мотивации студентов оказывает влияние целый комплекс социально-психологических и организационных факторов. Согласно результатам межстрановых исследований, в Турции и соседних регионах уже некоторое время наблюдается тенденция к снижению мотивации к учебной деятельности и вовлеченности в образовательный процесс. В стрессовых ситуациях, таких как пандемия и постковидные времена [Андреенкова А.В., Андреенкова Е.В., 2022], землетрясения и риск катаклизмов [Гронский Я.], обострение социальных проблем и экономические сложности, мотивация и учебная активность у части молодежи существенно снижаются [Маракшина Ю.А., Исмагуллина В.И., Лобаскова М.М., 2024].

Еще одним существенным фактором, по нашему мнению, выступает психологическая установка молодых специалистов на занятие классической переводческой деятельностью, преимущественно в области литературного перевода. Под влиянием образовательных программ, где литературному направлению традиционно уделяется значительное внимание, будущие переводчики часто идентифицируют себя как специалистов, ориентированных на перевод художественных произведений. Однако, как показали результаты исследования, в реальных условиях рынка переводческих услуг в Турции основная масса профессиональных задач связана с техническим, медицинским, устным и иным специальным переводом, что требует психологической готовности к разнообразным видам работы (сопровождение мероприятий, делегаций, работа в клиниках, на производственных объектах, выставках и пр.). Этот разрыв между желаемым и действительным, как нам видится, приводит к боязни выпускников попробовать себя в иных формах переводческой деятельности, их неуверенности в контексте незнакомых профессиональных ситуаций и, как следствие, к сужению их карьерных перспектив на этапе выхода на рынок труда.

Также в современной ситуации подготовки переводчиков в русско-турецкой языковой паре отмечается дефицит специальных дидактических материалов и адаптированных учебников [Козан О., 2018, с. 15], [Логинова А.В., 2022, с. 133]. Существующие учебники зачастую оказываются сложными и демотивирующими для турецких обучающихся. С одной стороны, даже в условиях нехватки материалов в рамках практических занятий в университетах Турции успешно реализуются модули по переводу

в СМИ, медицинскому переводу, работе с беженцами и тематике туризма, хотя для технического перевода акцент часто смещается на развитие навыков делового письма без полноценного перевода. Однако, с другой стороны, в вузе невозможно научить всему, а соответственно необходимость расширения и обновления комплекса материалов для самостоятельной работы остается актуальной [Лупачева Т.А., 2020]. Конкуренция за вакансии в популярных секторах высока (500–1000 заявок на вакансию), тогда как в технических сферах она заметно ниже (до 50 заявок на вакансию). Для повышения уровня подготовки представляется целесообразным создавать материалы в специализированных областях перевода, а также более активно разрабатывать и внедрять практико-ориентированные методики, включая матричный подход, применяемый в свое время в СПбГУ [Йылмаз О., Образцов А.В., Телицин Н.Н., Ульмезова Л.М., 2004], а также использовать схожие методики, как, например, знаменитая матричная методика Фалалеева для перевода английского языка [Алексеева И.С., 2021].

Собственный опыт проверки тестовых заданий переводчиков, находящихся в начале карьерного пути, рассматривавшихся для работы в турецких переводческих бюро в 2022–2023 годах, подтверждает неготовность специалистов к реальному рынку труда: из более, чем 30 проверенных заданий около 90% кандидатов для фриланс-перевода с русского языка и на русский язык отправляли тексты, переведенные в Google Translate, с минимальной правкой. Тексты были технического и юридического характера, однако не являлись текстами повышенной сложности, представляя собой отрывки из реальных заказов. Иногда соискателями производилась замена лексических единиц, но структура текста оставалась неизменной. Это возможно трактовать как через призму страха совершить ошибку и прислать «верный» машинный перевод, так и с точки недостатка навыков профессионального редактирования и адаптации. Описанные данные были зафиксированы еще до широкого распространения ИИ-инструментов. По нашему мнению, результат иллюстрирует разрыв между академическим образованием и реальными запросами рынка.

Таким образом, становится заметна демотивированность студентов и молодых специалистов, их стремление избежать реальной профессиональной деятельности – собственно перевода, и склонность к использованию машинного перевода. Сложность языка и нехватка материалов усугубляют психологическую неготовность к самосовершенствованию в качестве переводчика. К сожалению, в перспективе это может грозить им потерей навыков перевода, приобретенных в ходе учебы. Современные исследования дидактики перевода свидетельствуют о том, что проблема подготовки конкурентоспособных специалистов касается не только турецких студентов, но и всей

международной академической среды [Rodriguez De Cespedes, B., Sakamoto, A., & Berthaud, S., 2017]. Вместе с тем именно в контексте обучения русскому языку эта задача приобретает для нас особую актуальность: для многих студентов русский язык становится не просто учебной дисциплиной или рядовым навыком, а будущим профессиональным инструментом и источником дохода. Следовательно, наша общая задача – сформировать устойчивую систему поддержки таких студентов: бережно относиться к их мотивации, помогать им профессионально развиваться и психологически готовиться к реальным требованиям рынка труда.

По нашему мнению, способствовать готовности студентов к реальной переводческой деятельности могут формы обучения, приближенные к реальным условиям: симуляции, проигрывание рабочих ситуаций, практические семинары с профессиональными переводчиками, а также участие студентов в проектах, связанных с настоящими заказами. Практическая университетская подготовка напрямую повышает качество работы выпускников переводческих образовательных программ [Alsaadi A., Awashreh R., 2025].

Результаты проведенного исследования подтвердили тезис о высоком спросе на специалистов со знанием русского языка на рынке труда Турции, особенно востребованных в таких секторах, как медицина, туризм, продажи и образование. Владение русским языком является одним из ключевых требований многих работодателей и способно гарантировать специалистам конкурентное преимущество на рынке. Переводческая деятельность зачастую совмещается с функциями продаж, клиентского сервиса, обучения и сопровождения, что предоставляет возможности трудоустройства специалистов, обладающих языковыми компетенциями и сопутствующими навыками. В переводческой сфере крупные компании и бюро повышают стандарты работы, ожидают наличия профильного образования, релевантного опыта и владения современными CAT-инструментами у соискателя.

Проблемы трудоустройства выпускников связаны не только с отсутствием опыта, но и с разрывом между содержанием образования и актуальными требованиями рынка. Для повышения эффективности образовательных программ рекомендованы разработка новых дидактических материалов, внедрение ориентированного на требования рынка практико-ориентированного компонента, отработка симуляций реальных ситуаций в переводе и профессиональной деятельности, деловых активностей и мастер-классов с участием представителей индустрии, а также поощрение самостоятельной проектной и исследовательской деятельности.

Сочетание академической фундаментальности, практико-ориентированных форматов, наличия материалов для самоподготовки и тесного взаимодействия с работодателями, по нашему мнению, позволит формировать новое поколение переводчиков, готовых к эффективной профессиональной реализации в условиях динамично изменяющегося турецкого рынка труда.

Список литературы:

- Alsaadi, A., Awashreh, R.* Practical University Training Impact on Job Performance of Translation Graduates in Oman. *Forum for Linguistic Studies*. [Электронный ресурс] 2025. 7(2): 786–796. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.8306>
- Küçükyağcı N., Avcı B.* Türkiye’de tercümanlık ve mütercimlik mesleği: araştırma raporu. Başbakanlık Uzman Yardımcıları. Ekim 2011. [Электронный ресурс] URL: <https://tuced.org.tr/design/arastirmaraporu.pdf>
- Rodriguez De Cespedes, B., Sakamoto, A., Berthaud, S.* (Eds.). Employability in the translation and interpreting curriculum. *Interpreter and Translator Trainer*. [Электронный ресурс] 2017. 11(2-3). С. 103–243. URL: <http://www.tandfonline.com/toc/ritt20/11/2-3>
- Алексеева И.С.* Реализация матричного подхода в подготовке переводчиков: индуктивно-лингвистическая концепция Андрея Фалалеева // Казанский лингвистический журнал. [Электронный ресурс] 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-matrichnogo-podhoda-v-podgotovke-perevodchikov-induktivno-lingvisticheskaya-kontseptsiya-andreya-falaleeva>
- Андреенкова А.В., Андреенкова Е.В.* Влияние пандемии коронавируса на студенчество – сравнительный межстрановой анализ // Мониторинг общества. [Электронный ресурс] 2022. № 6. С. 195–220. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2267>
- Бак Х.* Исследование проблем обучения русскому языку в Турции // Педагогика. Психология. Философия. [Электронный ресурс] 2023. № 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problem-obucheniya-russkomu-yazyku-v-turtsii>
- Гронский Я.* Землетрясение века. Как живет Турция спустя год после страшной трагедии. Статья на сайте rbc.ru. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/life/news/65c223739a7947b7d6d4b91d>
- Йылмаз О., Образцов А.В., Телицин Н.Н., Ульмезова Л.М.* Словарь-минимум (для I курса), типовые примеры (для I–IV курса), употребительные выражения. Учебное пособие по турецкому языку. СПб., 2004.
- Козан О.* Обучение переводу (русско-турецкая языковая пара): постановка проблемы // Русский язык в Турции. 2018. № 1. С. 14–16.
- Кульша Д.Н., Рябоконева О.В.* Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет // Русистика. [Электронный ресурс] 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-russkogo-yazyka-v-universitetah-turtsii-dinamika-poslednih-let>
- Логина А.В.* О некоторых аспектах частной теории перевода в русско-турецкой языковой паре // Заметки ученого. Научно-практический журнал. 2024. № 8. С. 131–134.
- Лупачева Т.А.* Самостоятельная работа как средство совершенствования навыков письменного и устного перевода // Вопросы методики преподавания в вузе. [Электронный ресурс] 2020. № 33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-navukov-pismennogo-i-ustnogo-perevoda>
- Маракишина Ю.А., Исматуллина В.И., Лобаскова М.М.* Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований // Клиническая и специальная психология. [Электронный ресурс] 2024. Т. 13, № 2. С. 5–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130201>
- Университет Окан. Русско-турецкое переводческое отделение. Официальный сайт [Электронный ресурс] URL: <https://www.okan.edu.tr/insanvetoplum/sayfa/14/rusca-mutercim-tercumanlik-anabilimdali/>

References:

- Alsaadi, A., Awashreh, R.* Practical University Training Impact on Job Performance of Translation Graduates in Oman. *Forum for Linguistic Studies*. [Электронный ресурс] 2025. 7(2): 786–796. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.8306> (In English)
- Küçükyağcı N., Avcı B.* Türkiye’de tercümanlık ve mütercimlik mesleği: araştırma raporu. Başbakanlık Uzman Yardımcıları. Ekim 2011. [Электронный ресурс] URL: <https://tuced.org.tr/design/arastirmaraporu.pdf> (In Turkish)
- Rodriguez De Cespedes, B., Sakamoto, A., Berthaud, S.* (Eds.). Employability in the translation and interpreting curriculum. *Interpreter and Translator Trainer*. [Электронный ресурс] 2017. 11(2-3). С. 103–243. URL: <http://www.tandfonline.com/toc/ritt20/11/2-3> (In English)
- Alekseeva I.S.* Realizaciya matrichnogo podkhoda v podgotovke perevodchikov: induktivno-lingvisticheskaya koncepciya Andreya Falaleeva // *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. [Elektronnyj resurs] 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-matrichnogo-podhoda-v-podgotovke-perevodchikov-induktivno-lingvisticheskaya-kontseptsiya-andreya-falaleeva> (In Russian)
- Andreenkova A.V., Andreenkova E.V.* Vliyaniye pandemii koronavirusa na studenchestvo – sravnitel'nyj mezhsranovyy analiz // *Monitoring obshchestva*. [Elektronnyj resurs] 2022. № 6. S. 195–220. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2267> (In Russian)
- Bak KH.* Issledovanie problem obucheniya russkomu yazyku v Turcii // *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*. [Elektronnyj resurs] 2023. № 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problem-obucheniya-russkomu-yazyku-v-turtsii> (In Russian)
- Gronskij YA.* Zemletryasenie veka. Kak zhivet Turciya spustya god posle strashnoj tragedii. Stat'ya na sajte rbc.ru. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.rbc.ru/life/news/65c223739a7947b7d6d4b91d> (In Russian)
- Jylmaz O., Obrazcov A.V., Telicin N.N., Ul'mezova L.M.* Slovar'-minimum (dlya I kursa), tipovye primery (dlya I–IV kursa), upotrebitel'nye vyrazheniya. Uchebnoe posobie po tureckomu yazyku. SPb., 2004. (In Russian)
- Kozan O.* Obuchenie perevodu (russko-tureckaya yazykovaya para): postanovka problemy // *Russkij yazyk v Turcii*. 2018. № 1. S. 14–16. (In Russian)
- Kul'sha D.N., Ryabokoneva O.V.* Izuchenie russkogo yazyka v universitetakh Turcii: dinamika poslednikh let // *Rusistika*. [Elektronnyj resurs] 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-russkogo-yazyka-v-universitetah-turtsii-dinamika-poslednih-let> (In Russian)
- Loginova A.V.* O nekotorykh aspektakh chastnoj teorii perevoda v russko-tureckoj yazykovej pare // *Zametki uchenogo. Nauchno-prakticheskij zhurnal*. 2024. № 8. S. 131–134. (In Russian)
- Lupacheva T.A.* Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo sovershenstvovaniya navykov pis'mennogo i ustnogo perevoda // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. [Elektronnyj resurs] 2020. № 33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-navykov-pismennogo-i-ustnogo-perevoda> (In Russian)
- Marakshina YU.A., Ismatullina V.I., Lobaskova M.M.* Stress i strategii sovladaniya u studencheskoj molodezhi: obzor issledovaniy // *Klinicheskaya i special'naya psikhologiya*. [Elektronnyj resurs] 2024. T. 13, № 2. S. 5–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130201> (In Russian)
- Universitet Okan. Russko-tureckoe perevodcheskoe otdelenie. Oficial'nyj sajt [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.okan.edu.tr/insanvetoplum/sayfa/14/rusca-mutercim-tercumanlik-anabilim-dali/> (In Russian)

Лыткина Оксана Ивановна
Высшая школа перевода (факультет)
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Lytkina Oksana
The Higher School of Translation and Interpreting
Lomonosov Moscow State University
Moscow (Russia)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

SYNTACTIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Работа посвящена проблемам изучения синтаксических фразеологизмов и особенности их преподавания на занятиях русского языка как иностранного (РКИ). Автор рассматривает вопросы теории синтаксических фразеологизмов: дается определение синтаксических фразеологизмов, указаны их структурные и семантические особенности, приведена типология, а также описаны особенности их функционирования в современной русской речи. Предложена методика работы с синтаксическими фразеологизмами на уроках РКИ: приведены примеры практических заданий и упражнений, направленных на отработку навыков их распознавания и применения в речи.

The work is devoted to the problems of studying syntactic phraseological units and teaching them in classes of Russian as a foreign language (RFL). The author of the article examines theoretical issues of syntactic phraseological units: a definition is provided, their structural and semantic features are outlined, a typology is presented, and the specifics of their functioning in modern Russian speech are described. A methodology for working with syntactic phraseological units in RFL lessons is proposed: examples of practical tasks and exercises aimed at developing skills for their recognition and use in speech are provided.

Ключевые слова: синтаксические фразеологизмы, русский язык как иностранный (РКИ), методика РКИ

Key words: syntactic phraseological units, Russian as a foreign language (RFL), RFL teaching methodology

Термин «синтаксические фразеологизмы» (СФ) впервые был предложен Н.Ю. Шведовой, под СФ исследователь понимает фразеологизированные синтаксические структуры, «строящиеся не по активно действующим грамматическим правилам, а по устойчивым и закрепившимся в языке моделям идиоматического характера, в которых живые синтаксические связи так или иначе сочетаются с отношениями и связями немотивированными, с застывшими или устаревшими формами» [Шведова, 1958, с. 100].

В отличие от лексических фразеологизмов, которые воспроизводятся в речи, синтаксические фразеологизмы строятся. В структуре СФ обязательно есть постоянный компонент и переменный, например, в СФ *Тоже мне + парк!* постоянным компонентом является *тоже мне*, а переменным может быть существительное в форме именительного падежа или глагол, ср.: *Тоже мне помощь! Также мне помог! Также мне находка! Также мне*

нашел! Несмотря на разное лексическое наполнения переменного компонента, общее значение СФ сохраняется в любом контексте и выводится из него, т.е. для того чтобы определить значение СФ, необходимо проанализировать множество синтаксических структур, построенных по одной и той же модели. Ср., например, предложения с СФ **«мало ли что...»**:

Широкое распространение получили так называемые «тройные кони» — программы, создаваемые специально для выуживания из компьютеров ценной конфиденциальной информации. Таковой являются личные пароли доступа к Интернету, номера кредитных карт, коды доступа к банковским счетам и коммерческим документам — да мало ли что можно найти в чужом компьютере! [Сергей Потресов. Год вирусного беспредела. Средневековье Интернета -- эпидемии уносят миллионы долларов // «Известия», 2001.12.05]⁸;

Он же сказал — через два дня. **Мало ли что** он сказал. Хочешь, поспорим? [Андрей Геласимов. Ты можешь (2001)];

Он не принял рассуждения директора в полный серьез — **мало ли что** ему придет в голову? — но в душе его вдруг угнездился темный, холодный и почти сверхъестественный ужас. [Ю. О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 2 (1978)];

Да вы успокойтесь, Михаил Андреевич... А я и не волнуюсь, Мария Филипповна... Вы не обращайте внимания... Да что вы... **Мало ли что** говорят... Вы сами успокойтесь, Мария Филипповна... Как они это нехорошо!.. Ничего, ничего... Пустяки... [Булат Окуджава. Новенький как с иголочки (1962)];

Разговор как-то сам по себе съехал на литературу: что в итоге останется от писателя? Вдруг я произнёс пламенный монолог в честь Катаева. Битов задумался. Потом сказал: «Да, **мало ли что** происходит с человеком в жизни! Главное — то, что он создал, что написал». Я сказал: «Именно так». Битов посерьёзней и, словно окончательно убеждая самого себя, подтвердил: «Написанное Катаевым — надолго останется». [Владимир Алейников. Присутствие Катаева // «Ковчег», 2013] и др.

Анализ контекстов позволяет сделать вывод об оценочном значении СФ «мало ли что...» - это значения неодобрения, недовольства, сожаления по поводу неуместности или незакономерности чего-либо.

Немаловажное значение для определения значения СФ имеет интонационное оформление. Ср. конструкции, произнесенные с различной интонацией: **Вот это спортсмен!** *Выиграл первенство!* (ИК-5) – **Вот это спортсмен!** *До финиша не добежал!*

⁸ Здесь и далее примеры даются по Национальному корпусу русского языка <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения 24.10.2025).

(ИК-7); **Ну и Маша!** Получила высший балл на экзамене! (ИК-5). – **Ну и Маша!** Хуже всех сдала экзамен! (ИК-7); **Что за умница!** (ИК-5) – **Что за лентяй!** (ИК-7). Высказывания, произнесённые с ИК-5, передают положительную оценку, а с ИК-7 – отрицательную, отношение пренебрежения.

Интонация может отличать СФ от омонимичных конструкций свободной структуры. См., например: *Какая эта книга? Учебная или художественная?* (вопрос, произнесенный с ИК-2) и **Какая эта книга! Читать невозможно!** (СФ, произнесенный с интонацией неодобрения и пренебрежения ИК-7), **Какая это книга! Три раза перечитывала!** (СФ, произнесенный с интонацией одобрения, положительной оценки ИК-5)

Типология СФ представлена в «Русской грамматике» (М.,1980) во 2 томе §2585-2590, §2611-2622. Выделяют СФ с 1) союзами (Люди как люди), 2) предлогами и предложными образованиями (Праздник не в праздник!), 3) частицами (Ехать так ехать!), 4) междометиями (Ах она плутовка!), 5) акцентирующими и местоименными словами (Что за характер!).

Кроме того, СФ делятся на членимые, в которых может быть выделен или в которые может быть введен член предложения, по форме совпадающий с подлежащим (ср.: Люди как люди - Все люди как люди - Все они - люди как люди), и нечленимые, в которых невозможен такой член предложения, как подлежащее (Нет чтобы помолчать!; Ох уж эти мне мальчишки!).

Различают также СФ, представляющие собой невопросительные и вопросительные предложения, например: *Ехать так ехать!* - *Почему бы и не поехать?*

СФ могут функционировать как самостоятельные предложения (*Какой он певец!*), могут быть членами предложения свободной структуры (*Новый год – всем праздникам праздник!*) или частью сложного предложения (*Какой он спортсмен, если тренировки пропускает!*).

Отмечая, что представленная в «Русской грамматике» структурная классификация не может быть полезна для преподавания РКИ, А.В. Величко разработала семантическую классификацию СФ. С точки зрения семантики исследователь выделяет 6 групп:

1) синтаксические фразеологизмы, выражающие оценку (Ай да радость!; Всем праздникам праздник!; Петербург – это город!; Чем не герой! и др.);

2) синтаксические фразеологизмы со значением выражающие согласие, принятие, утверждение, возражение, отрицание (Завтра так завтра!; Почему бы и не помогать!; Учитель есть учитель!; Это ли не беда!; До разговоров ли нам?);

3) синтаксические фразеологизмы, выражающие модальные значения (Как не обрадоваться!; Ему ли не быть довольным!; Где нам успеть!; Нет бы мне одеться потеплее!; Хоть не выходи на улицу! и др.);

4) синтаксические фразеологизмы со значением единственности или множественности (В городе только и развлечений что театр; Детям только бы побегать да пошуметь!; Что ни дом, то памятник архитектуры и др.);

5) синтаксические фразеологизмы, выражающие акцентирование объекта (Когда-когда, а в январе снега много; Чего нам не хватает, так это порядка!; Где как не на море можно хорошо отдохнуть! и др.);

6) синтаксические фразеологизмы со значением логической обусловленности (Лекции лекциями, но и самому приходится много заниматься; Отдохнуть-то в праздники я не отдохнул, но закончил статью; Стоит выпасть первому снегу, как в парке появляются лыжники и др.) [Книга о грамматике русский язык как иностранный, 2009, с.41-49; Величко, 1996, с. 9-10].

Материал, включающий СФ, безусловно, необходимо привлекать для обучения РКИ. Овладение данным материалом важно для иностранных учащихся, так как при этом расширяется их синтаксический запас, и, что особенно важно, осваиваются те синтаксические построения, которые активно используются носителями языка не только в устной, но и письменной речи. СФ широко представлены в текстах разговорного, публицистического и художественного стилей, например:

1. Публицистический стиль: Ты можешь гордиться: твои дела множатся руками твоих воспитанников. *Это ли не счастье?* Каждый, кто любит свое дело, мечтает о смене, о последователях, которые пошли бы дальше нас и умели бы больше нас, лучше нас [С. Сорокина. С умным сердцем (1971) // «Комсомольская правда», 30.06.1971];

2. Художественный стиль: Все *люди как люди*, ходят сейчас по улицам, наслаждаются весенним солнцем и теплом, а вы здесь на полу торчите в душном зале! [М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 1 (1929-1940)];

3. Разговорный стиль: Саша (Олег Владимировский): Я еду. Только я не буду у них обедать.

Евгения Васильевна (Зинаида Шарко): Ну почему? Ну... почему? *Ну что за причуды-то такие?* [Кира Муратова, Наталья Рязанцева. Долгие проводы, к/ф (1971)]

Обучение СФ происходит поэтапно. На начальном этапе обучения для активного усвоения вводятся для понимания их в устной речи, в художественных и публицистических текстах отдельные самые простые и частотные структуры, остальные

даются для пассивного владения; затем этот материал может использоваться для целостного изучения.

Приведем некоторые примеры упражнений и заданий, которые можно использовать для формирования навыков употребления и распознавания СФ в речи. Задания и упражнения были разработаны на материале СФ с оценочными значениями (положительной, негативной и нейтральной оценкой).

Задание: выразите положительную оценку, используя модель **чем не + сущ.**

Образец: Новая квартира — чем не жильё!

1. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» — ... !
2. Красивый букет роз — ... !
3. Сладкие пироги - ...!
4. Концерт классической музыки - ...!
5. Путешествие на Байкал - ...!

Задание: как вы думаете, о чем пойдет речь в информационной заметке с названием «**Всем пирогам пирог**». Проверьте свою догадку, прочитав в текст заметки.

В городе Троицке пекари испекли самый большой пирог с вишней. Он весит 500,5 кг. Для начинки пирога использовали особый сорт троичкой вишни. С появлением этого сорта связана красивая легенда.

Когда-то у слияния двух рек рос куст дикой вишни с мелкими кислыми ягодами. Однажды возле него встретились юноша и девушка, которые полюбили друг друга. Юноша должен был уехать, но пообещал своей возлюбленной вернуться через год. Он хотел поцеловать девушку, но традиции это запрещали. Тогда юноша сказал, что поцелует каждую вишенку на дереве в знак своей любви. Девушка тоже поцеловала каждую ягоду. Через год они встретились и поженились. Когда они пришли к дереву, то обнаружили, что ягоды стали сладкими, сочными и крупными. Так появился новый сорт вишни.

С тех пор вишню используют для компотов, варенья и пирогов. Пирог с вишней стал символом богатства и семейного счастья.

Задание: журналист побывал на Пушкинском празднике и написал небольшую заметку о нем. Какие впечатления остались у него после посещения праздника? Какие синтаксические конструкции позволили вам сделать вывод? Как вы думаете, какое название придумал журналист для своей заметки?

6 июня — особенный день для русской культуры. Это Пушкинский день в России, всем праздникам — праздник! Он напоминает нам, что Александр Сергеевич Пушкин — всем поэтам поэт, эталон вдохновения и мастерства, чьё слово живёт вне времени.

Его стихи — всем стихам стихи. В них слились ясность мысли, музыкальность речи и глубина чувства. Эти стихи знают наизусть многие поколения, они созданы для всех и как будто именно для тебя.

В этот день музеи и библиотеки становятся храмами слова. Звучат пушкинские строки, оживают образы его произведений, везде царит атмосфера торжества языка. Мы вспоминаем: слово Пушкина — это всем словам слово, основа русской речи, её изящество и сила.

Пусть этот праздник напомнит каждому: наследие Пушкина — не музейный экспонат, а живой источник красоты, мудрости и радости жизни.

Задание: составьте диалог, используя синтаксические фразеологизмы с положительной оценкой, прочитайте его по ролям.

Для справки: выражение положительной оценки:

- (1) **ай да + сущ.:** Ай да помощник!; Ай да жена!
- (2) **всем + сущ. Д. п. + сущ.:** Всем пирогам пирог!; Всем городам город!
- (3) **сущ. + это + сущ.:** Розы – это цветы!; Петербург – это город!
- (4) **чем не + сущ.:** Чем не словарь!; Чем не отдых!; Чем не еда!; Чем не жених!

Задание: прочитайте предложения с интонацией одобрения (ИК-5) или неодобрения (ИК-7) в зависимости от ситуации.

Для справки: В русском языке положительная и отрицательная оценка может передаваться одними и теми же синтаксическими конструкциями. Меняется только интонация! Понять характер оценки помогает контекст. **Сравните:**

(ИК-5) *Ну и строители! Не дом, а дворец выстроили.* = хорошие строители

(ИК-7) *Ну и строители! Дом разрушился через месяц.* = плохие строители

1. Какой он художник! Я не пропускаю ни одной его выставки.
Какой он художник! Он совсем рисовать не умеет!
2. Что за характер! Ни с кем не может подружиться!
Что за характер! И ни с кем ни разу не поссорился!/Мухи не обидит!
3. Вот так щи! Давно не ела таких!
Вот так щи! Много соли и уксуса! Есть невозможно!
4. Какой здесь воздух! Не то что в городе!
(Да) Какой здесь воздух! Дышать нечем!
5. Что за день! Погода чудесная!
Что за день! Одни неудачи!

Задание: посмотрите на иллюстрации. Выразите: а) положительную оценку (одобрение), б) негативную оценку (неодобрение).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис.4



Рис.5



Рис.6

1. Вот это хозяйка! ...
2. ...
3. Что за погода! ...
4. ...
5. Ну и дом! ...

6. ...

Задание: дайте положительную или негативную оценку объекту, явлению, ситуации.

Конструкции с положительной оценкой	Конструкции с негативной оценкой
Вот подарок так подарок!	Подарок как подарок (ничего особенного)

- 1) семья
- 2) фильм
- 3) концерт
- 4) поступок
- 5) ужин

Задание: придумайте несколько предложений по моделям 1) что за + сущ., 2) вот это + существительное/глагол со значением положительной и негативной оценки.

Например: **Что за умница!; Что за лентяй!; Вот это мастер!; Вот это помог!; Вот это ошибка!** Включите ваши примеры в контекст.

Задание: как вы понимаете смысл следующих фраз?

Нашел кому подарить!

Нашла кого жалеть!

Нашёл с кем сотрудничать!

Нашла с кем разговаривать!

Нашли что читать!

Для справки: Одним из самых распространённым средством выражения неодобрения в разговорной русской речи является следующая конструкция:

Найти (нашёл / нашла) + кто, что (в косвенных формах), куда, где, откуда и т. д. + инфинитив

Задание: найдите соответствие.

1. Нашёл кому	а) просить, поздравлять, любить, угощать
2. Нашёл кого	б) думать, страдать, мечтать
3. Нашёл с кем	в) удивляться, радоваться, верить
4. Нашёл о ком	г) писать, говорить, подарить, верить
5. Нашёл чему	д) сказать, слушать, петь, пить, писать, есть

6. Нашёл что	е) думать, мечтать, говорить, петь, заботиться
7. Нашёл с чем	ж) соглашаться, мириться
8. Нашёл о чём	з) разговаривать, бороться, спорить, встречаться

Задание: выразите неодобрение мыслям или поступкам собеседника, используя разговорную конструкцию «Нашёл / нашла + кто, что (в косвенных формах), куда, где, откуда и т. д. + инфинитив».

1. — Я хочу поехать отдыхать в большой город.

— _____

2. — Я давно хочу посмотреть фильм «Ёлки-2».

— _____

3. — Я давно мечтаю купить куртку!

— _____

4. — Завтра я хочу встретиться с Сашей.

— _____

5. — Я хочу подарить Кате кастрюлю.

— _____

6. — Я хочу пригласить вас в столовую, чтобы вместе пообедать.

— _____

Задание: объясните смысл синтаксических фразеологизмов описательно, используя предложения нейтрального синтаксиса.

1. Ай да муж! Ай да повар! Какой вкусный пирог испек!

2. Что за поступок! Молодой человек, а место не уступил пожилой женщине.

3. Ох уж эта весенняя погода! То тепло, как летом, то снова зима наступает.

4. То же мне пляж! Каменистый берег, вода мутная, шезлонгов нет.

5. - Давай поедem в новый парк около набережной. Говорят, там красивые дорожки, фонтан и уютное кафе.

- В этом парке мало деревьев и несколько лавочек стоит. Парк как парк. Поедем лучше в старый парк. Это парк так парк. Там лес настоящий и озеро большое!

6. - Так мы ничего и не купили маме ко дню рождения. Можно, например, подарить ей шарф. Чем не подарок!

- Тоже мне подарок! Она не носит шарфы.

7. Весна, осень, конечно, очаровательны. Но я всё-таки больше всего люблю лето. Дни длинные, солнечные и теплые. Одним словом, всем сезонам сезон!

8. Не понимаю вашего восторга. Спектакль не лучше других. В общем спектакль как спектакль.

На заключительном этапе эффективными, на наш взгляд, является работа с видеороликами, в которых герои используют в своей речи СФ. Сначала можно предложить прочитать текст с выделенным СФ, определить его значение, а затем проверить догадку, просмотрев видеофрагмент.

Итак, СФ являются частью живой русской речи, в связи с этим важным является их включение в процесс обучения РКИ. Особенность их структуры (наличие переменного компонента и невыводимость значения из составляющих компонентов) затрудняют их понимание и изучение, преодолеть трудности помогает система рецептивных и продуктивных упражнений и заданий. Систематическая работа с СФ на занятиях РКИ не только обогащает синтаксический запас обучаемых, но и способствует формированию у них чувства языка, позволяя выйти на уровень владения, близкий к уровню носителю языка.

Список литературы:

- Величко А.В.* Синтаксические фразеологизмы в обиходном общении // Русская речь. 2014. С.62-67.
Величко А.В. Синтаксические фразеологизмы в художественной прозе. // Русская речь. 2015. С.43-46.
Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: учеб. пособие. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 96 с.
Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. К 53 А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 648 с.
Максимова Е.П. Типологии синтаксических фразеологизмов в отечественной лингвистике // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь: ТГУ, 2019. С.172-177.
Меликян В.Ю. Синтаксический фразеологический словарь русского. М.: Флинта, 2013. 400 с.
Пиотровская Л.А. Эмотивный синтаксис: типология фразеологизированных синтаксических моделей // Известия ВГПУ. филологические науки. Волгоград, 2019. С.138-143.
Русская грамматика: в 2 т / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т.II. 710 с.
Шведова Н.Ю. О некоторых типах фразеологизированных конструкций в строе русской разговорной речи // Вопросы языкознания. 1958. № 2. С. 94–100.
Шмелев Д.Н. О связанных синтаксических конструкциях в русском языке. // Вопросы языкознания. 1960. № 5. С.413-438.

References:

- Velichko A.V.* Sintaksicheskie frazeologizmy v obikhodnom obshchenii // Russkaya rech'. 2014. S.62-67. (In Russian).
Velichko A.V. Sintaksicheskie frazeologizmy v khudozhestvennoi proze. // Russkaya rech'. 2015. S.43-46. (In Russian).
Velichko A.V. Sintaksicheskaya frazeologiya dlya russkikh i inostrantsev: ucheb. posobie. M.:MGU im. M. V. Lomonosova, 1996. 96 s. (In Russian).
Kniga o grammatike. Russkii yazyk kak inostranniy / Pod red. K 53 A.V. Velichko. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2009. 648 s. (In Russian).
Maksimova E.P. Tipologii sintaksicheskikh frazeologizmov v otechestvennoi lingvistike // Yazykovoi diskurs v sotsial'noi praktike. Tver': TGU, 2019. S.172-177. (In Russian).

Melikyan V.YU. Sintaksicheskii frazeologicheskii slovar' russkogo. M.: Flinta, 2013. 400 s. (In Russian).

Piotrovskaya L.A. Ehmotivnyi sintaksis: tipologiya frazeologizirovannykh sintaksicheskikh modelei // Izvestiya VGPU. filologicheskie nauki. Volgograd, 2019. S.138-143. (In Russian).

Russkaya grammatika: v 2 t / gl. red. N. YU. Shvedova. M.: Nauka, 1980. T.II. 710 s. (In Russian).

Shvedova N.YU. O nekotorykh tipakh frazeologizirovannykh konstruktсии v stroe russkoi razgovornoj rechi // Voprosy yazykoznaniya. 1958. № 2. S. 94–100. (In Russian).

Shmelev D.N. O svyazannykh sintaksicheskikh konstruktсийakh v russkom yazyke. // Voprosy yazykoznaniya. 1960. № 5. S.413-438. (In Russian).

Новикова Виктория Викторовна
Центр русского языка
г. Лондон (Великобритания)

Novikova Victoria
Russian Language centre (RLC)
London (United Kingdom)

**ОНЛАЙН-КУРСЫ ПО РУССКОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ
ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ:
ОТ КОНЦЕПЦИИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ**

**ONLINE COURSES ON RUSSIAN HISTORY AND CULTURE
FOR LEARNERS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE
IN NON-IMMERSION SETTINGS:
FROM CONCEPT TO IMPLEMENTATION**

В данной статье представлен комплексный опыт создания и апробации специализированных онлайн-курсов по русской истории и культуре для иностранных учащихся, изучающих РКИ в условиях отсутствия языковой среды. Ключевой вызов, который рассматривается в работе – это преодоление различий в национальных исторических нарративах и формирование у учащихся непредвзятого понимания хода исторического процесса и культурного кода России. Особое внимание уделяется методике отбора и дидактической адаптации аутентичных материалов: документальных и художественных фильмов, видеороликов, виртуальных туров по музеям и другим достопримечательностям. В ходе апробации курсов был проведён анализ обратной связи от студентов, показавший рост мотивации и повышение лингвокультурологической компетенции.

This article presents a comprehensive account of the development and piloting of specialized online courses on Russian history and culture for foreign students learning Russian as a Foreign Language (RFL) in the absence of a language-immersion environment. The key challenge addressed in this work is overcoming discrepancies in national historical narratives and fostering in students an unbiased understanding of the historical process and Russia's cultural code. Particular attention is given to the methodology for selecting and didactically adapting authentic materials, such as documentary and feature films, video clips, and virtual tours of museums and other landmarks. The pilot phase included an analysis of student feedback, which demonstrated an increase in motivation and a growth in their linguacultural competence.

Ключевые слова: РКИ, РКИ вне языковой среды, онлайн-курсы, история России, культура России, дистанционное обучение, СДО

Keywords: Russian as foreign language, non-immersion settings, online courses, Russian history, Russian culture, LMS, online learning

Современные тенденции в образовании, характеризующиеся глобализацией и цифровизацией, открывают новые возможности для продвижения русского языка и культуры на международной арене. Одной из наиболее значительных является задача обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях отсутствия естественной языковой среды. Вне привычного культурного и языкового контекста процесс изучения языка рискует свестись к освоению грамматических структур и лексики, оставляя за рамками один из ключевых аспектов — лингвокультурную компетенцию.

Особую сложность в данном контексте представляет преподавание русской истории и культуры. Иностранные учащиеся зачастую подходят к этому предмету через призму собственных национальных исторических нарративов и сложившихся стереотипов. Это создает барьер для восприятия и может препятствовать формированию непредвзятого взгляда на ход исторического процесса и культурный код страны. Таким образом, актуальной задачей становится разработка таких образовательных продуктов, которые не только предоставляют информацию, но и активно вовлекают студента в кросс-культурный диалог, развивая критическое мышление и лингвокультурную компетенцию.

В данной статье представлены ключевые методические принципы, положенные в основу разработанных нами онлайн-курсов по русской истории и культуре для изучающих РКИ вне языковой среды.

Центральным подходом стал интегративный принцип, сочетающий развитие языковых навыков с системным погружением в историко-культурный контекст. Особое внимание мы уделили тематической организации курсов вокруг значимых культурных феноменов - регионов России, ключевых исторических событий, выдающихся кинематографических произведений. В основе создаваемых курсов лежало комплексное использование аутентичных материалов разного формата: виртуальных туров, документальных сериалов, художественных фильмов.

Важным методическим решением стало внедрение проектного подхода, который «повышает мотивацию, переводит обучающегося в позицию активного автора продукта и облегчает перенос языковых навыков в реальные коммуникативные ситуации» [Камалова, 2024, с. 47]

Студенты выполняли исследовательские задания - составляли маршруты по местам съёмок фильмов, проводили сравнительный анализ исторических событий, анализировали трансформацию культурных кодов. Лингводидактический потенциал видеоматериалов раскрывался через специально разработанные нами рабочие тетради и рабочие листы с заданиями на анализ диалогов, распознавание культурных референций и интерпретацию визуального контента. Особое внимание уделялось работе с языковыми средствами выражения культурной идентичности - фразеологизмами, цитатами, ставшими частью современного русского языкового сознания. Все представленные в онлайн-курсах видеоматериалы были аутентичными и неадаптированными, так как «аутентичные видеоматериалы, особенно регионального характера, создают эффект присутствия в русскоязычной среде, усиливают эмоциональное вовлечение и одновременно знакомят инофонов с реальными моделями речевого поведения и культурными реалиями России.» [Горожанкина, Пасторе, 2022, с. 81] Часть текстовых и аудиоматериалов была создана

автором с помощью общедоступных материалов Интернета, инфографики и различных ИИ (DeepSeek, Chat GPT и других). Инструменты ИИ использовались также для озвучивания аудиоматериалов.

Технологическая организация обучения включала комбинацию синхронных занятий в Zoom с асинхронной самостоятельной работой, что обеспечивало гибкость образовательного процесса. Апробация курсов подтвердила эффективность выбранного подхода - студенты не только демонстрируют рост языковой компетенции, но и формируют многомерное, эмоционально окрашенное представление о русской культуре и истории.

В течение последних 5 лет для учащихся Russian Language centre было создано более 25 онлайн-курсов, основанных на аутентичных видео, документальных и художественных фильмах разных эпох.

- Серия «Виртуальный турист» (Камчатка, Калининград, Мурманск, Таганрог) для уровней А1-В1
- Курс «Вторая мировая война: взгляд из России» для уровней А2-В1
- «Питер FM» для уровня В1
- Ретроспектива фильмов Леонида Гайдая (к 100-летию режиссёра): «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», «Иван Васильевич меняет профессию», «На Дерибасовской хорошая погода, на Брайтон-Бич опять идут дожди» для уровней В2-С1
- Курсы по документальному сериалу «Намедни»: 1960-е, 1970-е, 1980-е, 1990-е для уровней В2-С1
- Курсы для самостоятельной подготовки к ТРКИ-1 «Людей неинтересных в мире нет...» (модули «Дмитрий Менделеев», «Анна Павлова», «Витус Беринг» на платформе «Антитренинги»)

Целью серии курсов «Виртуальный турист» было не только дать учащимся возможность виртуально «побывать» в разных уголках России, но и познакомиться с историей и главными достопримечательностями этих мест в увлекательной форме. Специально подготовленные рабочие листы с заданиями, иллюстрации, аудиозаписи и аутентичные видеоматериалы (от готовых виртуальных туров, доступных для просмотра на YouTube до отрывков лекций по культуре и истории регионов России) обеспечили для учащихся не только возможность улучшить свои навыки аудирования, говорения и чтения, но и принять участие в обсуждениях исторических событий, связывающих Россию и другие страны мира.

Так, например, новым фактом для многих оказалось то, что военные действия во время Крымской войны 1853-1856 годов затронули Камчатский полуостров, а благодаря

героической поддержке флота Великобритании в Мурманск приходили суда Арктических конвоев, что внесло большой вклад в победу СССР и стран-союзниц во время Второй Мировой войны. Большой интерес вызвала также история Калининграда – бывшего Кёнигсберга.

Все материалы курсы были написаны автором и адаптированы для соответствующих уровней: так, аудирование на уровнях А1-А2 было основано на специально написанных и адаптированных текстах и озвучено ИИ или реальными голосами, учащиеся уровня В1 смотрели и слушали аутентичные видеоматериалы.

Курс был рассчитан на 2 астрономических часа для каждого уровня, проводился в Zoom в группах от 6 до 8 человек. После окончания курса студенты получали набор полезных ссылок и материалов для дальнейшего изучения.

Курс «Вторая Мировая война: взгляд из России» (2 часа) был приурочен к 80-летию Победы. Главной его целью было показать роль СССР в историческом процессе и его вклад в победу над фашистской Германией. В курсе использовались видео из мини-сериала «Минуты Победы», рассказывавшие о планах Гитлера на Вторую Мировую войну, об этапах ВОВ, о ключевых сражениях ВОВ, о блокаде Ленинграда, о потерях и разрушениях в СССР и других странах, о Нюрнбергском процессе.

По отзывам учащихся, проходивших этот курс, самыми интересными и неожиданными фактами для них были масштабы жертв и разрушений, отношение нацистов к славянским народам и планам на захват и колонизацию территорий СССР, а также ключевая роль СССР в самом исходе войны.

Целью курса «Питер FM» (4 часа) было использование одноимённого популярного фильма в качестве лингвокультурного портала в повседневную жизнь и атмосферу современного Санкт-Петербурга. Курс был нацелен не только на развитие навыков аудирования через работу с живой речью героев, но и на знакомство с городской топонимикой, современными социальными ритуалами и неформальными культурными кодами российской молодёжи. Рабочая тетрадь содержит задания, направленные на анализ диалогов, обсуждение взаимоотношений героев и исследование городского пространства, показанного в фильме. Учащиеся выполняли проектные работы, такие как составление маршрута по местам киногероев и сравнение петербургского и своего собственного городского фольклора. По отзывам студентов, курс позволил им «почувствовать пульс» города и преодолеть представление о России исключительно как о стране классической литературы и истории, открыв для себя актуальный культурный контекст и живой язык.

Цикл онлайн-курсов, приуроченного к 100-летию режиссёра Леонида Гайдая, был направлен на погружение в феномен советской кинокомедии, которая остается

неотъемлемой частью современного российского культурного кода. На материале кинолент «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», «Иван Васильевич меняет профессию» и «На Дерибасовской хорошая погода...» учащиеся анализировали трансформацию советского и постсоветского общества, оттепель 1960-х, иронию над бытовыми проблемами и сатиру на бюрократию. Особое внимание уделялось работе с языком: узнаваемым цитатам, ставшим фразеологизмами, игре слов и актёрской импровизации. Для студентов уровня С1 ключевой задачей было написание эссе на тему актуальности гайдаевских комедий сегодня и анализ механизмов создания юмора. Апробация курса показала, что, несмотря на сложность историко-культурного контекста, универсальность юмора Гайдая позволила иностранным учащимся не только понять сюжеты, но и от души посмеяться над приключениями героев.

Целью серии курсов, основанных на популярном документальном проекте Леонида Парфёнова «Намедни», было создание у учащихся многомерной картины советской и российской истории с 1960-х по 1990-е годы. Каждый курс-модуль (4 часа на один модуль, 16 часов на весь курс), посвящённый одному десятилетию, ставил задачу преодоления стереотипных исторических нарративов через демонстрацию сложного переплетения политики, быта, технологий и культуры. В качестве основных материалов использовались фрагменты эпизодов сериала, архивные выпуски новостей, плакаты и музыкальные хиты эпохи. Студенты работали над исследовательскими проектами, например, сравнивая освоение космоса в 1960-х с «космической гонкой» на Западе или анализируя феномен перестройки и гласности через призму зарубежных СМИ. По итогам курса учащиеся отмечали, что смогли увидеть историю России не как монолитную версию событий, а как живой процесс, наполненный противоречиями, надеждами и уникальным культурным опытом, что существенно углубило их понимание «загадочной русской души» и современных процессов в стране.

В контексте обучения русскому языку как иностранному вне естественной языковой среды интерес представляет также опыт создания специализированного онлайн-курса «Людей неинтересных в мире нет...», направленного на комплексную подготовку к сдаче экзамена ТРКИ-1 (уровень В1).

Концепция и целевая аудитория

Курс был разработан для учащихся, достигших уровня А2+ и желающих подготовиться к сдаче ТРКИ-1 в условиях самостоятельной работы. Ключевой задачей стало создание продукта, который не только знакомит с форматом экзамена, но и обеспечивает развитие всех видов речевой деятельности — аудирования, чтения, письма и говорения — без постоянного участия преподавателя.

Структура и содержание

Курс построен по модульному принципу, где каждый модуль тематически посвящён известной личности, что позволяет интегрировать лингвокультурологический компонент в процесс подготовки. Каждый модуль включает:

- Блок аудирования — работа с короткими видеоматериалами, содержащими биографические сведения;
- Блок чтения — анализ адаптированных текстов, соответствующих лексическому минимуму уровня В1;
- Лексико-грамматический практикум — отработка необходимых грамматических и лексических конструкций;
- Блок письма — обучение пересказу и компрессии текста с элементами творческого задания;
- Блок говорения — запись устных ответов с последующей обратной связью от преподавателя.

Методические основы

При создании курса авторы опирались на синтез классических принципов методики РКИ и современных требований электронного обучения:

- Принцип устной основы — каждый модуль начинается с аудирования, что позволяет сразу погрузить учащегося в языковую среду;
- Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности — последовательное движение от рецептивных видов деятельности (аудирование, чтение) к продуктивным (письмо, говорение);
- Принцип «от простого к сложному» — постепенное усложнение материалов как внутри модуля, так и от модуля к модулю;
- Принцип модульности и индивидуализации — возможность самостоятельного выбора последовательности изучения блоков.

Технологическая реализация

Курс был реализован на платформе «Антитренинги.ру», что позволило обеспечить:

- интерактивность и автоматизированную проверку заданий;
- возможность записи и отправки аудиофайлов для получения обратной связи по блоку «Говорение»;
- двуязычные инструкции (на русском и английском языках), облегчающие самостоятельную работу.

Опыт апробации курса подтвердил его эффективность для организации самостоятельной подготовки к ТРКИ-1, особенно в условиях отсутствия языковой среды. Используемая система обратной связи сочетает автоматизированную проверку заданий с персональными консультациями, что особенно важно в условиях самостоятельной подготовки. Интеграция культурологического компонента и использование аутентичных материалов способствовали не только развитию языковых навыков, но и формированию социокультурной компетенции учащихся.

Таким образом, представленный в статье опыт разработки и реализации серии онлайн-курсов по русской истории и культуре для изучающих РКИ вне языковой среды демонстрирует эффективность интегративного подхода, сочетающего развитие языковых навыков с системным погружением в культурно-исторический контекст. Апробация таких курсов, как "Виртуальный турист", "Питер FM", ретроспектива фильмов Гайдая, курсы по сериалу "Намедни" и специализированная программа подготовки к ТРКИ-1, подтвердила, что целенаправленное использование аутентичных материалов в сочетании с проектной деятельностью и многоуровневой системой обратной связи позволяет не только успешно формировать языковую компетенцию, но и преодолевать стереотипные исторические нарративы. Органичное сочетание синхронных и асинхронных форматов работы, уровневая адаптация контента и акцент на лингвокультурологических аспектах создают условия для формирования у иностранных учащихся целостного, эмоционально окрашенного и непредвзятого восприятия России, ее истории и культуры, что является ключевым фактором успешного изучения русского языка в отрыве от естественной языковой среды.

Список литературы:

- Горожанкина Т.Н., Пасторе С.* Аутентичные видеоматериалы как средство формирования русскоязычной коммуникативной компетенции испанских и нидерландских инофонов // *Russian Language Studies*. 2022. Vol. 20, No. 1. P. 72–92.
- Камалова Г.М.* Креативность и интерактивность в онлайн-обучении русскому языку как иностранному // *Современное образование*. 2024. № 2. С. 45–52.
- Чернявская Я.Л.* Использование комплекса аутентичных видеоматериалов в курсе русского языка как иностранного (довузовская подготовка) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. № 6. Ч. 2. С. 402–406.
- Strelchuk E.N.* Prospects of Russian as a Foreign Language Online Learning in Russian Universities // *Russian Language Studies*. 2021. Vol. 19, No. 4. P. 442–457

References:

- Gorzhankina T.N., Pastore S.* Autentichnye videomaterialy kak sredstvo formirovaniya russkoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii ispanskikh i niderlandskikh inofonov // *Russian Language Studies*. 2022. Vol. 20, No. 1. P. 72–92. (In Russian)

- Kamalova G.M.* Kreativnost' i interaktivnost' v onlain-obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // *Sovremennoe obrazovanie*. 2024. № 2. S. 45–52. (In Russian)
- Chernyavskaya YA.L.* Ispol'zovanie kompleksa autentichnykh videomaterialov v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo (dovuzovskaya podgotovka) // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019. № 6. CH. 2. S. 402–406. (In Russian)
- Strelchuk E.N.* Prospects of Russian as a Foreign Language Online Learning in Russian Universities // *Russian Language Studies*. 2021. Vol. 19, No. 4. P. 442–457 (In English)

Палади Ангела

Институт славянской и балтийской филологии
Университет имени Лоранда Этвеша
г. Будапешт (Венгрия)

Палади Тивадар

Институт романской филологии
Университет имени Лоранда Этвеша
г. Будапешт (Венгрия)

Palágyi Angela

Institute of Slavonic and Baltic Philology
Eötvös Loránd University (ELTE)
Budapest (Hungary)

Palágyi Tivadar

Institute of Romance Studies
Eötvös Loránd University (ELTE)
Budapest (Hungary)

**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОЙ КОСВЕННОЙ РЕЧИ НА РУССКИЙ
ЯЗЫК
(С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО, ИТАЛЬЯНСКОГО И ВЕНГЕРСКОГО
ЯЗЫКОВ)**

**PROBLEMS OF TRANSLATING FRENCH INDIRECT SPEECH INTO RUSSIAN
(USING ENGLISH, ITALIAN AND HUNGARIAN TRANSLATIONS)**

В статье рассматриваются трудности, возникающие при переводе несобственно-прямой речи, часто встречающейся во французских литературных текстах начиная с XIX века, в случае перевода с французского на русский и венгерский языки. Из-за отсутствия согласования времён переводчикам на венгерский или русский язык приходится принимать однозначное решение относительно того, слышим ли мы высказывания, мысли нарратора (автора) или же самого литературного персонажа. В отличие от этого, при переводе с французского на другие романские языки, или даже при переводе на английский переводчик может просто сохранить эквиваленты исходных французских времён, и полученный в результате буквально механический перевод сохраняет двусмысленность исходного текста. Рассматриваемые примеры несобственно-прямой речи были взяты из произведений, с одной стороны, авторов XIX века (Оноре де Бальзак, Гюстав Флобер), а, с другой стороны, XXI века (Мишель Уэльбек).

The article discusses the difficulties that arise when translating free indirect speech, which has frequently appeared in French literary texts since the 19th century, in relation to French-Russian and French-Hungarian. Due to the lack of tense harmony, Hungarian and Russian translators must make a clear decision as to whether we hear the narrator's or the character's sentences or thoughts. In contrast, when translating from French into other Romance languages, for example, Italian, or even into English, the translator may simply retain the equivalents of the original French tenses, and the resulting, literally mechanical translation preserves the ambiguity of the original text. The examples of indirect free speech discussed here were taken from works by authors from the 19th century (Honoré de Balzac, Gustave Flaubert), on the one hand, and from the 21th century (Michel Houellebecq), on the other.

Ключевые слова: О. де Бальзак, Г. Флобер, М. Уэльбек, несобственно-прямая речь (НПР), художественный перевод НПР, стилистика, диегезис, мимезис, французский язык, русский язык, итальянский язык, английский, венгерский язык, контрастивная лингвистика.

Key words: O. de Balzac, G. Flaubert, M. Houellebecq, free indirect speech, literary translation of free indirect speech, stylistics, diegesis, mimesis, French, Russian, Italian, English, Hungarian, contrastive linguistics.

1. Введение

Несобственно-прямая речь (в дальнейшем – НПР) была предметом множества исследований как во французской (Шарль Балли, Жерар Женетт), так и в русской (Бахтин, Лотман) лингвистике, но с точки зрения перевода она изучена в меньшей степени.⁹ Что касается французской терминологии, то иногда используется выражение *discours indirect libre*, иногда – *style indirect libre*¹⁰, в то время как в русскоязычных лингвистических работах можно встретить различные способы как наименования, так и написания термина: «несобственно прямая речь», «несобственно-прямая речь», «несобственная прямая речь» [Карапец, 2021, с. 3477].

Мы будем использовать первый вариант, следуя примеру В.В. Карапец. НПР представляет собой один из способов передачи, с одной стороны, «чужой речи» (наряду с прямой и косвенной речью), а с другой стороны, чужой мысли (например, в форме внутреннего монолога) и предполагает использование повествователем «субъективной позиции», т.е. точки зрения того персонажа, чьи слова или мысли передаются в тексте повествования или чьими глазами оно ведётся [Карапец, 2021, с. 3478]. НПР представляет собой «средство изображения первоначальной речи “средним планом”, позволяющее не только кратко изложить её содержание, но и передать индивидуальный отпечаток, стиль, субъективную интонацию говорящего» [Карапец, 2021, с. 3481]. В своем исследовании по переводу косвенной речи с французского на русский и наоборот С. Курт отмечает, что в рамках «континуума между предложениями в НПР и предложениями повествования (перевод наш – П.А., П.Т.)» высказывание иногда смещается в результате процесса перевода: НПР может усиливаться или ослабляться, либо претерпевать радикальные изменения, при этом высказывание может выходить за пределы внутренней фокализации [см. Kurt, 2002, с. 494].

Далее мы рассмотрим русские и венгерские переводы некоторых отрывков из произведений трех французских авторов: Оноре де Бальзака, Гюстава Флобера и Мишеля Уэльбека. Флобер, и в особенности его роман «Мадам Бовари», часто упоминается в исследованиях, посвященных НПР.¹¹ Другой исследуемый автор, Бальзак, был одним из

⁹ По этому поводу наглядно выразилась В.В. Карапец: «... вместе с тем работы, основывающиеся на одноязычном материале, неизменно более многочисленны, нежели работы, представляющие собой сопоставительные исследования, в частности рассматривающие проблемы перевода НПР» [Карапец, 2021, с. 3477].

¹⁰ По поводу современных определений и методов изучения несобственно-прямой речи в европейской лингвистике см., к примеру, [Costagliola d’Abele, 2024, p. 23-45].

¹¹ См., например, исследование Карапец, посвященное девяти русским переводам «Мадам Бовари» с точки зрения несобственно-прямой речи, хотя данный автор не рассматривает проблематику времен глаголов [Карапец, 2021].

первых, кто ввел НПР во французский роман.¹² Третий автор, Мишель Уэльбек, использует ее систематически, отчасти в результате возвращения к традиционному типу повествования, вдохновленному именно этими двумя литературными моделями XIX века. В данном исследовании мы изучаем в какой степени несобственно-прямая речь усиливается, ослабевает или утрачивается в процессе перевода.

2. Бальзак: переговоры между отцом и сыном в несобственно-прямой речи

Наш первый пример взят из романа Бальзака «Утраченные иллюзии», первая часть которого была опубликована в 1837 году. В 1830-х годах НПР еще не стала общепринятой техникой повествования, ее использование оставалось спорадическим. В начале романа отец Сешар передает своему сыну типографию, но упорно торгуется по поводу условий передачи. Он ни в коем случае не хочет участвовать в управленческих расходах. Речь отца колеблется между различными типами речи, переходя от прямой речи к косвенной, через НПР.

Quand David pria son père, en sa qualité d'associé, de contribuer à la mise nécessaire à l'exploitation commune, le vieux pressier fit l'ignorant. Il ne s'était pas obligé, dit-il, à donner de l'argent en donnant son imprimerie ; sa mise de fonds était faite. Pressé par la logique de son fils, il lui répondit que, quand il avait acheté l'imprimerie à la veuve Rouzeau, il s'était tiré d'affaire sans un sou. Si lui, pauvre ouvrier dénué de connaissances, avait réussi, un élève de Didot ferait encore mieux. D'ailleurs David avait gagné de l'argent qui provenait de l'éducation payée à la sueur du front de son vieux père, il pouvait bien l'employer aujourd'hui.

(Illusions perdues, c. 12)

Amikor David megkérte az apját, hogy mint üzlettárs járuljon hozzá a közös vállalat költségeihez, a vén nyomdász úgy tett, mintha semmiről sem tudna semmit. Arra nem kötelezte magát, mondotta, hogy pénzt is adjon; amikor a nyomdáját átadta, ő már befizette a maga részét. A fia érveitől szorongatva azt felelte neki, hogy ő is egy fillér nélkül boldogult, amikor Rouzeau özvegyétől megvásárolta a nyomdát. Ha neki, szegény tudatlan munkásnak sikerült ez, egy Didot-tanítványnak még inkább sikerülhet. Különben David keresett is pénzt, annak a nevelésnek a segítségével, amit öreg édesapja arca verejtékével fizetett meg hát ezt a pénzt bizony felhasználhatja most (Elveszett illúziók, c. 8).

Когда Давид попросил отца, как совладельца, принять участие в расходах, необходимых для их общего дела, старый печатник притворился несообразительным. "Да где это сказано, в придачу к типографии еще и деньги давать? – говорил он. – Моя часть уже вложена в дело". Прижатый к стене логикой сына, старик отвечал, что, когда он

¹² « Procédés de distanciation que Flaubert n'aura plus qu'à systématiser, en leur rajoutant le flottement accru qu'induit le style indirect libre, ici à l'état naissant » [Diaz, 2014, c. 346].

покупал типографию у вдовы Рузо, он сумел обернуться, не имея ни единого су в кармане. Ежели он, нищий, необразованный рабочий, вышел из положения, то ученик Дидо и подавно найдет выход. Притом Давид и деньги-то зарабатывает благодаря образованию; а кому он обязан этим образованием, как не отцу, который в поте лица своего добывал для этого средства? И теперь как раз кстати заработанные деньги пустить в оборот (Утраченные иллюзии, с. 12).

Первая реплика отца написана смешанным стилем, одновременно присутствует и прямая (вставная фраза с *verbum dicendi* «dit-il») и косвенная речь (третье лицо и согласование времен: *Il ne s'était pas obligé...*). Эта форма «смягченной» и «эксплицитной» НПР не слишком шокирует читателя, постепенно приучая его к этому новому типу повествования, который еще был относительно редким в эпоху Бальзака, то есть в первой половине XIX века. Она станет массово использоваться только в последующие десятилетия, сначала Флобером, а затем, прежде всего, Золя. Мы замечаем согласование времен в НПР без союза, когда используется плюсквамперфект и имперфект в третьем лице единственного числа: *Il ne s'était pas obligé; sa mise de fonds était faite*. Русский переводчик радикально преобразовал предложение в прямую речь с кавычками, сохраняя вставку (*говорил он*), переход к первому лицу (*моя часть*) и к настоящему времени (*где это сказано*). Венгерский переводчик выбирает средний путь. Он сохраняет третье лицо косвенной речи (*kötelezte magát* 'обязался'), сохраняя при этом вставку (*mondotta*), в то время как согласование времен отсутствует в венгерском языке (также как и в русском): наречие (*már* 'уже') как бы актуализирует глагол и связывает его с моментом высказывания: *ő már befizette a maga részét* ('он уже заплатил свою долю').

Второе предложение представляет собой возвращение к классической косвенной речи с *verbum dicendi* (*répondit*), союзом *que*, за которым следует придаточное предложение в третьем лице с двумя плюсквамперфектами, выражающими предшествующее время в силе согласования времен: *il lui répondit que, quand il avait acheté l'imprimerie à la veuve Rouzeau, il s'était tiré d'affaire sans un sou*. В русском переводе здесь есть два прошедших времени несовершенного вида (*отвечал, покупал*) и одно прошедшее время совершенного вида (*сумел*). Этот выбор требовал бы дополнительного анализа, который мы не будем проводить здесь, поскольку он не имеет прямого отношения к нашей теме: *старик отвечал, что, когда он покупал типографию у вдовы Рузо, он сумел обернуться*.

Далее следует НПР, то есть больше нет *verbum dicendi*, мы слышим слова отца через фильтр третьего лица и поставлены в временах прошедшего времени, в *Imparfait* (*il*

pouvait) и в плюсквамперфекте (*avait réussi, avait gagné*) и в *Futur dans le passé*, то есть в будущем прошлого (*ferait*):

Si lui, pauvre ouvrier dénué de connaissances, avait réussi, un élève de Didot ferait encore mieux. D'ailleurs David avait gagné de l'argent qui provenait de l'éducation payée à la sueur du front de son vieux père, il pouvait bien l'employer aujourd'hui.

Если для читателя не может быть сомнений в том, что это слова отца, то это потому, что предыдущие предложения в некотором роде подготовили почву: косвенная речь и смешанная косвенная речь принадлежали отцу, а НПР, которая следует за ними, легко интерпретируется. *Он, бедный рабочий*, безусловно, означает 'я, бедный рабочий'. Речь идет не столько о классифицирующем прилагательном, а скорее всего об «эмоциональном субъективном прилагательном» [см. Kerbrat-Orecchioni, 1980, с. 84]. Это прилагательное принадлежит не столько всеведущему рассказчику, сколько самому персонажу. Здесь речь идет скорее о риторической стратегии самого отца, который хочет вызвать сострадание у своего сына, чтобы не пришлось вносить вклад в расходы на содержание типографии. Несообразное на первый взгляд наречие «*aujourd'hui*» является типичным маркером НПР. Согласно классификации Эмиля Бенвениста, оно относится к наречиям «близости», которые используются в речи в настоящем времени от первого лица, в отличие от повествования, которое характеризуется использованием времен прошедшего времени, третьего лица, наречий и деиктических слов, обозначающих удаленность.¹³ Эти две категории по Бенвенисту (*discours vs récit*) смешиваются. Интересно отметить, что и русский, и венгерский переводчики выбрали здесь наречия, имеющие значение «сейчас» (*теперь /most*).

В русском переводе НПР передается в виде предложения в третьем лице, но французское будущее в прошлом (*Futur dans le passé*) заменяется будущим глагола совершенного вида (*найдем*), плюсквамперфект – глаголом совершенного вида в прошедшем времени (*вышел*), а французский имперфект – подразумеваемым настоящим, в котором глагол «*быть*» не выражается (*как раз кстати*).¹⁴

¹³ В работе *Problèmes de linguistique générale* (Проблемы общей лингвистики) выделяются два направления высказываний в зависимости от их связи с говорящим. Если эта связь тесная, высказывание относится к дискурсу (*discours*), если она максимально отдаленная, то к историческому повествованию (*récit*) [Benveniste, 1966]. Однако эта дихотомия претерпевает изменения в конкретной практике авторов. Лоранс Розье отмечает существование «сложных конструкций, называемых гибридными или смешанными, в которых синтаксическая маркировка косвенной речи накладывается на высказывательные маркировки прямой речи» (перевод наш – П.А., П.Т.). [Rosier, 2008, с. 46].

¹⁴ «L'emploi du présent, fréquent en russe, rend la situation plus expressive et sa perception par le lecteur plus directe. Le style indirect libre à l'imparfait des originaux français est traduit en russe soit au prétérit imperfectif, soit, un peu plus souvent, au présent. La tendance au présent augmente lorsque dans le texte français il y a des éléments de langue parlée, des verbes modaux, des généralisations et lorsqu'en russe il y a la possibilité d'une copule zéro» [Kurt, 2002, с. 497].

Наш второй пример из «Утраченных иллюзий» имеет те же характеристики, но в другом порядке. НПР следует за косвенной, и отрывок заканчивается прямой речью. В нижеследующем отрывке всё еще говорит отец:

Il dit à son fils que les habitudes des gens de province étaient si fortement enracinées, qu'il essaierait en vain de leur donner de plus belles choses. Lui, Jérôme-Nicolas Séchard, avait tenté de leur vendre des almanachs meilleurs que le Double Liégeois imprimé sur du papier à sucre ! eh ! bien, le vrai Double Liégeois avait été préféré aux plus magnifiques almanachs. David reconnaîtrait bientôt l'importance de ces vieilleries, en les vendant plus cher que les plus coûteuses nouveautés. — Ha ! ha ! mon garçon, la province est la province, et Paris est Paris (Illusions perdues, с. 10-11).

Он рассказал сыну о том, как крепко провинциалы держатся за свои привычки: тщетны были бы усилия соблазнить их даже кое-чем и лучшим. Он сам, Жером-Никола Сешар, пытался было пустить в ход календарь, затмевавший собою пресловутый «Двойной Льежский», который печатался на сахарной бумаге! И что же? Великолепным его календарям предпочли привычный «Двойной Льежский»! Давид убедится в ценности этой старины, коль скоро станет продавать ее дороже самых разорительных новинок. — Так вот что, сынок! Провинция есть провинция, а Париж — это Париж (Утраченные иллюзии, с.11).

Elmondta fiának, milyen megrögzöttek a vidéki ember szokásai: annak ugyan hiába kínálná a legjobb dolgot is. Ő, Jérôme-Nicolas Séchard megpróbált szebb naptárakat eladni, mint a Double Liégeois, mégpedig cukorcsomagolópapírra nyomva — nohát, az igazi Double Liégeois-t a legnagyobb szerűbb naptárnál is jobban szerették. Majd rájön David is nemsokára, hogy milyen fontosak ezek az ócskaságok, amikor a legköltségesebb újdonságoknál is drágábban adja el. — Haha, fiacskám, a vidék — vidék, és Párizs — Párizs (Elveszett illúziók, с. 7).

В этом отрывке мы видим череду косвенной речи (*Il dit à son fils que ...* 'Он сказал своему сыну, что ...'), НПР (*Lui, Jérôme-Nicolas Séchard, avait tenté de leur vendre des almanachs* 'Он, Жером-Николя Сешар, пытался продать им альманахи.') и прямой речи (*Ha ! ha ! mon garçon, la province est la province, et Paris est Paris* '— Ха! Ха! Мой мальчик, провинция есть провинция, а Париж есть Париж'). Как и в предыдущем примере, НПР вводится постепенно, сперва мы имеем дело с предложением в косвенной речи, в котором уточняется личность говорящего, который на этот раз также является отцом, посвящающим сына в секреты печатного дела. Предложение с косвенной речью переведено на русский язык с помощью *verbum dicendi* в прошедшем совершенном времени (рассказал), за которым следует придаточное предложение в настоящем времени из-за отсутствия согласования времен в русском языке: *держатся*. Однако интересно

отметить, что переводчик Н.Г. Яковлева постаралась передать плюсквамперфект в предложении со свободной косвенной речью (*avait tenté de vendre*) с помощью своего рода русского плюсквамперфекта (*пытался было пустить в ход*), хотя логика русского синтаксиса не требует такого согласования времен. Таким образом, речь идет о переводе, который с морфосинтаксической точки зрения является слишком точным, поскольку обычно временной аспект плюсквамперфекта не должен выражаться в русском языке в случае косвенной речи. Это, кстати, имеет место в следующем предложении, где плюсквамперфект оригинала (*avait été préféré*) передается глаголом в прошедшем совершенном времени (*предпочли*). Также следует отметить, что будущее время в прошлом французского текста (*David reconnaîtrait bientôt*) передано в русском тексте будущим совершенным временем, без учета согласования времен в оригинале (*Давид убедится*).¹⁵

Что касается венгерского перевода, то он имеет те же характеристики, что и русский текст, за исключением спорной попытки русского переводчика передать французский плюсквамперфект в русском языке.

Если мы сравним русский и венгерский переводы с английским или итальянским, то увидим, что НПП, как правило, механически переводится на «западные» языки, которые используют согласование времен, оставляя ту же неоднозначность в отношении лица говорящего: иногда трудно решить, принадлежит ли то или иное высказывание рассказчику, персонажу или, возможно, обоим одновременно. Русский или венгерский переводчик должен принять решение в таком случае: если он переводит французское имперфект НПП в настоящее время, он вкладывает эту фразу непосредственно в уста персонажа. Этот выбор может создавать проблемы, и мы иногда замечаем ошибки в переводе на русский или венгерский языки, которых не допускают английские или итальянские переводчики, просто потому что они механически следуют глагольным временам французского оригинала, даже когда личность говорящего в оригинале неоднозначна.

Вот пример флоберовской двусмысленности в русском и венгерском переводах, в то время как английский переводчик справился с этой задачей гораздо легче. Будущий муж Эммы Бовари, Шарль, только что получил диплом сельского врача, в основном благодаря настойчивости своей матери.

¹⁵ До недавних времен французские глаголы на *-rais* часто ошибочно воспринимались как глаголы сослагательного наклонения, игнорируя темпоральное значение этих глагольных форм (*Futur dans le Passé*). С. Курт наглядно выразилась касательно сложности перевода этого французского глагольного времени, то есть будущего в прошлом, на русский язык: «En ce qui concerne le domaine de la postériorité, le conditionnel dans sa fonction temporelle de futur depuis le passé n'est pas toujours traduit en russe sans dégâts. En tenant compte de l'âge des traductions, on arrive à la conclusion que, pendant assez longtemps, le conditionnel dans sa fonction de futur du passé a été conçu par les traducteurs russes comme mode plutôt que comme temps » [Kurt, 2002, с. 499].

3. Флобер: Шарль Бовари становится фельдшером благодаря усилиям матери

Il fut reçu avec une assez bonne note. Quel beau jour pour sa mère ! On donna un grand dîner. Où irait-il exercer son art ? À Tostes. Il n'y avait là qu'un vieux médecin. Depuis longtemps, M^{me} Bovary guettait sa mort, et le bonhomme n'avait point encore plié bagage, que Charles était installé en face, comme son successeur (Madame Bovary, с. 12).

Hol fogja gyakorolni a mesterségét? Tostes-ban. Ott csak egy orvos van, az is nagyon öreg. Bovaryné már régen leste, mikor fog meghalni ez az öreg ur, s a derék aggastyán még le se hunyta a szemét, mikor Károly már letelepedett a szemközti lévő házban, mint az öreg ur utódja (Bovaryné (перевод Ambrus)).

Hol kezdje meg a pályáját? Toste-ban. Ott csak egy öreg orvos volt. Bovaryné már régóta számított a halálára, s az öregúr el sem patkolt, amikor Charles már ott lakott vele szemben, mint az utóda (Bovaryné (перевод Gyergyai, с. 8)).

Where should he go to practice? To Tostes, where there was only one old doctor. For a long time Madame Bovary had been on the look-out for his death, and the old fellow had barely been packed off when Charles was installed, opposite his place, as his successor (Madame Bovary (перевод Eleanor Marx-Aveling¹⁶, p.7)).

Да, но где бы ему применить свои познания? В Тосте. Там был только один врач, и притом уже старый. Г-жа Бовари давно ждала его смерти, и не успел бедный старик отправиться на тот свет, как Шарль в качестве его преемника поселился напротив его дома (Госпожа Бовари (перевод Любимова, с.15)).

В романе «Мадам Бовари» мать Шарля Бовари пытается удовлетворить свои амбиции, ища для сына должность сельского врача. «*Où irait-il exercer son art ?* ‘Где он будет практиковать свое искусство?’» — это, вероятно, НПР, поскольку во время ужина этот вопрос был задан гостями. В отличие от Бальзака, у Флобера НПР вводится без подготовительных предложений, благодаря которым читатель постепенно входит в смешанный мир НПР, где голос рассказчика и конкретного персонажа романа сливаются, неразрывно переплетены. Один из венгерских переводчиков (Амбруш в 1904 году) понимает французский глагол на *-rais (où irait-il exercer)* как будущее время в прошедшем и переводит его на венгерский язык будущим временем (*Hol fogja gyakorolni a mesterségét?*).¹⁷ Русский переводчик здесь выбирает инфинитив с частицей „бы”, имеющий значение сослагательного наклонения (*Да, но где бы ему применить свои*

¹⁶ Дочь Карла Маркса, владеющая несколькими языками, перевела и «Мадам Бовари» в 1886 году за двенадцать лет до того, как покончила с собой, отравившись, как героиня романа. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20060616104417/http://www.womenofbrighton.co.uk/eleanormarx.htm>

¹⁷ Сибиль Курт обращает наше внимание на тот факт, что русские переводчики долгое время испытывали трудности с определением будущего времени в прошедшем в НПР [Курт, 2002, с.499].

познания?), добавляя к глаголу модальный оттенок. Это дает читателю понять, что эта фраза может быть также сказана рассказчиком. Впечатление усиливается, когда мы читаем русский перевод французской фразы *Il n'y avait là qu'un vieux médecin. Imparfait* в оригинале передается в русском переводе прошедшим временем глагола бытия (*Там был только один врач*), что еще раз подсказывает, что эта фраза принадлежит рассказчику, а не матери Шарля. Однако стиль этой фразы довольно небрежный (*старый врач*), и тот же венгерский переводчик, вероятно, справедливо выбрал настоящее время, вложив эту фразу непосредственно в уста матери Шарля.¹⁸ Эта интерпретация тем более правдоподобна, так как фактически Мадам Бовари-мать является главной героиней этой сцены: именно она радуется успеху своего сына в предложении, предшествующем нашему отрывку (*Quel beau jour pour sa mère !*), и именно она ждет смерти старого доктора (*Mme Bovary guettait sa mort*). Что касается английского перевода, то он точно воспроизводит глагольные времена французского оригинала, сохраняя ту же неоднозначность между сослагательным наклонением (*Conditional*) и будущим временем в прошедшем (*Future in the Past: should he go*) и простым прошедшим временем (*Past Simple*), соответствующим имперфекту (*Imparfait*) французского языка (*il n'y avait qu'un vieux médecin - there was only one old doctor*).¹⁹ Сложные дилеммы, с которыми столкнулись русские и венгерские переводчики, здесь легко устраняются.²⁰

4. УЭЛЬБЕК: трудный выбор между католицизмом и исламом

В заключение приведем два отрывка из современной литературы. Роман Мишеля Уэльбека «Покорность» вызвал большой резонанс 10 лет назад, поскольку его автор был обвинен в исламофобии. Однако главный герой романа, Франсуа, доцент Сорбонны и специалист по французской литературе XIX века, в конце повествования планирует принять ислам. Это обращение в ислам объявляется с помощью особой двусмысленной глагольной формы – будущего времени в прошедшем (*Futur dans le Passé*) –, которое мы уже встречали в предыдущих примерах: *et puis ce serait fini; je serais, dorénavant, un musulman* – 'и тогда все будет (было бы?) кончено; я буду (стал бы?) отныне

¹⁸ Интересно отметить, что другой венгерский переводчик, Альберт Дьердяи (Albert Gyergyai), выбрал прошедшее время (*ott csak egy öreg orvos volt*), «исправив» перевод своего предшественника, который он использовал в своей работе.

¹⁹ Набоков раскритиковал этот перевод, в частности, за использование английского *Past Simple* для передачи французского *Imparfait* [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://exoticandirrational.blogspot.com/2017/02/madame-bovary-eleanor-marx.html>.

²⁰ Одно из наиболее исчерпывающих исследований русских переводов «Мадам Бовари» предлагает именно сравнительный подход с использованием, в частности, английского языка в качестве языка сравнения для будущих исследований: «Настоящее исследование можно продолжить и существенным образом расширить благодаря привлечению, например, англоязычных переводов «Мадам Бовари». Представляется небезынтересным рассмотреть на их материале варианты передачи фрагментов с НПП и сравнить их с русскоязычными переводами, а затем выявить закономерности передачи НПП на разные языки» [Карапец, 2021, с. 3484].

мусульманином' сослагательного наклонения (*Soumission*, с. 298). Исследователи творчества Уэльбека не пришли к единому мнению относительно значения этого глагола: идет ли речь о гипотезе или об уверенности, о будущем времени в прошедшем (*Futur dans le Passé*), требуемом согласованием времен²¹, или о сослагательном наклонении (*Conditionnel présent*), которое оставляет сомнение относительно истинных намерений персонажа? Венгерская переводчица выбрала будущее время: *És ezzel vége; és én attól kezdve muszlim leszek* (*Behódolás*, с. 308). И русская переводчица поступила так же: *И все, с этой минуты я стану мусульманином* (*Покорность*, с. 109). Этот выбор имеет не только грамматическое значение: сам смысл романа глубоко меняется в зависимости от глагольной формы, выбранной переводчиком.

Другой пример, на первый взгляд, однозначной НПР мы находим в том же романе, в не менее важный момент повествования, когда главный герой, после окончательной разлуки со своей эмигрировавшей в Израиль возлюбленной, последний раз говорит с ней по телефону:

Tout allait bien, me dit-elle, ils avaient un appartement agréable, lumineux, dans le centre-ville ; non, elle ne s'était pas encore occupée de son inscription à la fac; et moi, comment est-ce que j'allais ? Bien, mentis-je ; elle me manquait quand même beaucoup (*Soumission*, с. 134).

Все хорошо, сказала она, они сняли симпатичную светлую квартиру в центре города; нет, она еще не занималась поступлением; а я как поживаю. Хорошо, соврал я; все-таки я очень по ней скучал (*Покорность*, с. 49).

Nagyon jól alakul minden, mesélte, csodálatos, napfényes lakásuk van a városközpontban, nem, egyelőre még nem látott neki elintézni az egyetemi beiratkozást, és én, hogy vagyok én? Jól, hazudtam, de azért ő nagyon hiányzik (*Behódolás*, с. 138-139).

Andava tutto bene, mi disse, avevano un appartamento carino, luminoso, in centro; no, non si era ancora occupata dell'iscrizione alla università; e io, come stavo? Bene, mentii; comunque mi mancava molto (*Sottomissione*, с. 117).

В этом примере французский имперфект НПР сочетается с вопросительной формулой *est-ce que*, которая придает этой фразе разговорный, небрежный характер. Отфильтрованное рассказчиком повествование, то есть «диегезис» по Бенвенисту, здесь смешивается с «мимезисом» речи персонажа, то есть с точным отражением персонального стиля речи вышеупомянутой девушки. Отметим, что и в русской и в венгерской версии

²¹ Уместно будет отметить, что повествование всего романа ведется в т.н. историческом прошедшем времени (*Passé Simple*), хотя последняя глава, скорее всего, является проекцией будущего в форме мечтания или сновидения (*rêvasserie*).

здесь имеем дело с настоящим временем, что соответствует правилам НПР в этих двух языках. Однако, в венгерском переводе последнего предложения нашего примера, вероятно, есть неточность: *de azért ő nagyon hiányzik*, в дословном переводе на русский: 'она все равно очень мне не хватает' (*Behódolás*, с. 139). Это предложение переведено с использованием настоящего времени, как если бы речь шла о НПР, тогда как на самом деле в оригинале это комментарий рассказчика, который доверяет свои сокровенные чувства читателю, а не своей подруге по телефону. Более логично было бы перевести «Я все-таки очень по ней скучал», так как трудно было бы интерпретировать фразу как НПР со смыслом: *все-таки очень по тебе скучаю*. Действительно, модификатор субъективной модальности *tout de même* – 'все-таки' следует за глаголом «скучал», чтобы пояснить, в какой степени ответ *Хорошо!* это ложь. На самом деле диалог в НПР этим словом и заканчивается, и происходит возврат к повествованию. В русском переводе глаголы НПР в настоящем времени переведены очень точно, а для комментария в конце правильно используется прошедшее время (*все-таки я очень по ней скучал*). Итальянский переводчик, как и английский прежде, не вынужден интерпретировать и выбирать между диалогом в НПР и повествованием, обращенным к читателю, он просто автоматически переводит теми же глагольными временами, которые есть и в оригинале (ср. французский Имперфект: *manquait* – итальянский Имперфект: *mancava*).

5. Заключение

Основываясь на вышеприведенных примерах и наших лингвистических наблюдениях в целом, мы можем утверждать, что в процессе перевода переводчик часто перемещает высказывание в пределах одной непрерывной линии, на одном конце которой находится однозначный диегезис, то есть «безличное» повествование нарратора без диалогов и субъективных замечаний, а на другом – мимезис, то есть подражание идиолекту, эмоциям и мыслям персонажа. Французский лингвист Анн Ребул, называет эту линию между предложениями в НПР и предложениями повествования «континуумом»²². Внутренняя фокализация, то есть видение реальности вместе с персонажем, может усиливаться, ослабляться или даже появляться и исчезать в переводе. Можно было бы назвать эти сдвиги «ошибками перевода», но не всегда возможно на сто процентов «доказать», в чем заключается ошибка или неточность интерпретации оригинала²³. Выбор глагольного времени при переводе, и в последствии позиционирование высказывания в плане повествования или же субъективного видения основан как на лингвистических

²² « Je propose de considérer qu'il y a donc un continuum entre les phrases du style indirect libre et les phrases de la narration (dans le cas où il pourrait avoir des cas de SIL non marquées syntaxiquement) [...] » [Reboul, 1992, с. 99].

²³ Существуют даже статистические исследования по интерпретации НПР случайными читателями разных примеров на французском и итальянском языках [Costagliola d'Abele, 2024].

знаниях, так и на более интуитивных элементах. И в этом как раз и заключается интерес и красота стилистики: опираясь на аргументы описательной грамматики, она неизбежно обращается к интуиции читателя, переводчика, а также критика.

Список литературы:

- Balzac, Honoré de.* Illusions perdues. Paris: A. Houssiaux, 1855.
Balzac, Honoré de. Elveszett illúziók. – перевод с французского на венгерский M. Benedek. – Budapest: Szépirodalmi Kiadó, 1954.
Бальзак О. де. Утраченные иллюзии. – перевод с французского на русский Н. Г. Яковлевой. – М.: Азбука-Аттикус, 2022.
Flaubert, Gustave. Madame Bovary. Paris: Editions de Cluny, 1938.
Flaubert, Gustave. Bovaryné. – Перевод с французского на венгерский Z. Ambrus. – Budapest: Révai, 1904.
Flaubert, Gustave. Bovaryné. – Перевод с французского на венгерский A. Gyergyai. – Budapest: Európa, 1958.
Флобер, Гюстав. Госпожа Бовари. – Перевод с французского на русский Н. Любимова 1956-ого года. – Москва: Аст, 2024.
Flaubert, Gustave. Madame Bovary. – Перевод с французского на английский E. Marx-Avelin 1886-ого года. – Canterbury: Wordsworth Classics, 1993.
Houellebecq, Michel. Soumission. Paris: Flammarion, 2015.
Houellebecq, Michel. Behódolás. – Перевод с французского на венгерский A. Tóthfalusi. – Budapest: Magvető, 2015.
Houellebecq, Michel. Sottomissione. – Перевод с французского на итальянский V. Vega. – Firenze: Bompiani, 2018.
Уэльбек, Мишель. Покорность. – Перевод с французского на русский М. Зониной. – Москва: Corpus, 2016.
Benveniste, Emile. Problèmes de linguistique générale. Paris: N.R.F., 1966. 356 p.
Costagliola d'Abele, Michele. Texte littéraire et subjectivité : le style indirect libre et l'aspect inaccompli du verbe / M. Costagliola d'Abele, J. Altmanova, J. Jayez, A. Reboul // Nouvelles approches linguistiques de la littérature et de la fiction/Nuovi approcci linguistici alla letteratura e alla narrativa / textes réunis par J. Altmanova et al. Napoli: UniorPress, 2024. P. 21-62.
Diaz, José-Louis. Balzac et la poétique de l'anomie // L'Année balzacienne. Éditions Presses Universitaires de France, 2014/1. № 15. P. 323-351.
Kerbrat-Orecchioni, Catherine. L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin, 1980. 290 p.
Kurt, Sybille. Les traducteurs face au style indirect libre (français-russe, russe-français) // *Revue des Etudes Slaves.* 2002. 74-2-3. P. 493-504.
Rosier, Laurence. Le discours rapporté en français. Paris: Ophrys, 2008. 147 p.
Reboul, Anne. Rhétorique et stylistique de la fiction. Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1992. 135 p.
Каранец В. В. Несобственно прямая речь в переводе (на материале русских переводов романа Г. Флобера «Madame Bovary») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Philology. Theory & Practice. 2021. Том 14. Выпуск 11. С. 3477-3485.

References:

- Bal'zak O. de.* Utrachennye illyuzii. – perevod s frantsuzskogo na russkii N. G. Yakovlevoi. [Lost Illusions. – Translated from French into Russian by N. G. Yakovleva]. M.: Azbuka-Attikus, 2022. (In Russian).
Flober, Gyustav. Gospozha Bovari. – perevod s frantsuzskogo na russkii N. Lyubimova 1956-ogo goda [Madame Bovary. – Translated from French into Russian by N. Lyubimov] Moskva: Ast, 2024. (In Russian).
Karapets V. V. Nesobstvenno pryamaya rech' v perevode (na materiale russkikh perevodov romana G. Flobera "Madame Bovary") [Free indirect speech in translation (based on Russian translations of G.

Flaubert's novel «Madame Bovary»] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Philology. Theory & Practice. 2021. Tom 14. Vypusk 11. S. 3477-3485. (In Russian).
Uehl'bek, Mishel'. Pokornost'. – perevod s frantsuzskogo na russkii M. Zoninoi. [Submission. Translated from French into Russian by M. Zonina]. Moskva: Corpus, 2016. (In Russian).

**ОТ АВТОРСКОГО ГОЛОСА К ГОЛОСУ ПЕРЕВОДЧИКА:
ПЕРЕВОД ПОЭТИЧЕСКИХ ФРАГМЕНТОВ В РОМАНЕ «ЧАГИН» НА
БОЛГАРСКИЙ ЯЗЫК**

**FROM THE AUTHOR'S VOICE TO THE TRANSLATOR'S VOICE: TRANSLATING
POETIC FRAGMENTS IN THE NOVEL "CHAGIN" INTO BULGARIAN**

В фокусе статьи – роль и функция поэтических текстов при создании образной характеристики персонажей в романе «*Чагин*» Евгения Водолазкина. Поэтические тексты в романе выполняют многоплановые функции: раскрывают внутренний мир героя, позволяя проникнуть в личный, рефлексивный опыт героя, усиливают эмоциональное и философское воздействие, создают ритмическое разнообразие и обогащают текст интертекстуальными и культурными отсылками. Их перевод представляет особую сложность из-за необходимости передачи доминантных мотивов романа – память – забвение – покаяние. Стратегии перевода подчиняются авторскому замыслу при выявлении особенностей феноменальной памяти главного персонажа и механизмов запоминания поэтических текстов. Переводчик, выступая как соавтор, формирует новую поэтическую реальность, где баланс между формой, смыслом и культурным контекстом определяет успешность передачи оригинала.

The article focuses on the role and function of poetic texts in shaping the figurative characterization of the protagonists in Evgeny Vodolazkin's novel *Chagin*. Poetic passages in the novel perform multiple functions: they reveal the inner world of the hero, provide access to his personal and reflective experience, enhance the emotional and philosophical impact of the narrative, introduce rhythmic diversity, and enrich the text with intertextual and cultural references. Their translation poses particular challenges due to the necessity of conveying the novel's dominant motifs – memory, oblivion, and repentance. The translation strategies are subordinated to the author's intention, aiming to reveal the features of the protagonist's phenomenal memory and the mechanisms of memorizing poetic texts. Acting as a co-creator, the translator constructs a new poetic reality in which the balance between form, meaning, and cultural context determines the success of rendering the original.

Ключевые слова: Евгений Водолазкин, *Чагин*, перевод поэтических текстов, авторский голос, голос переводчика, рифма и ритм, память, забвение, покаяние.

Key words: Evgeny Vodolazkin, *Chagin*, poetic translation, author's voice, translator's voice, rhythm and rhyme, memory; oblivion, repentance.

Поэтика Евгения Водолазкина отличается своеобразием и богатством языковых средств. В тексте романов сочетаются церковнославянские архаизмы, старомодно-канцелярский стиль, жаргонные элементы, неявные библейские и житийные цитаты, пословицы и поговорки, рифмованные фразеологизмы, а также авторские и чужие поэтические тексты. Такое языковое многообразие формирует особый художественный мир писателя, в котором взаимодействуют разные речевые пласты и культурные коды.

Важной исследовательской задачей является не только анализ авторской поэтики, но и изучение специфики перевода поэтических фрагментов на другой язык. Е. Водолазкин создает многослойный текст, где поэзия выполняет функциональную роль в раскрытии образов персонажей, организации повествования и формировании образного мира.

Цель данной статьи – исследовать приемы передачи поэтических и рифмованных текстов в переводе на болгарский язык, выявить стратегии сохранения авторской интенции и показать, как «голос переводчика» соотносится с «авторским голосом».

В романе «Чагин» используется интересная повествовательная перспектива – внешняя фокализация (*focalization externe*). Согласно Жерару Жанетту, повествование «извне» ведется с точки зрения объективного нарратора, не имеющего доступа к внутреннему миру персонажей. В романе повествование ведется от имени четырех разных рассказчиков: молодого архивиста Мещерского, разбирающего дневниковые записи Чагина; сотрудника КГБ Николая Ивановича, в чьих описаниях присутствует значительная доля вымысла или «мифа» в широком понимании Водолазкина; комедианта и эстрадного актера Эдварда Грига – одного из немногих друзей Исидора Чагина и молодой девушки Веры, случайной соседки Чагина, сыгравшей роль воссоединяющего звена между Верой и Исидором. Каждый из рассказчиков по-своему описывает главного героя, создавая субъективный, но дополняющийся образ. Многообразие «взглядов» на Чагина приближает читателя к персонажу, делая его образ многомерным, «выпуклым» и психологически достоверным.

Средством построения внешней фокализации становятся и поэтические тексты, которые активно участвуют в создании художественных образов главных и второстепенных персонажей. Их внедрение в прозаический нарратив способствует формированию индивидуальной образной характеристики персонажей через разнообразные поэтические приемы. Включение поэтических вставок в нарратив не носит самоцельного характера: они выполняют важную семантическую и эстетическую функцию. Одной из задач автора, на наш взгляд, является создание индивидуальной образной характеристики персонажей – рассказ об их жизни и внутреннем мире осуществляется через разнообразные поэтические приемы.

Рифмованные и поэтические элементы в тексте романа представлены в широком диапазоне – от коротких афористических строк до более длинных лирических фрагментов. Эти включения выполняют важные художественные задачи, придавая повествованию эмоциональный резонанс, смысловую глубину и образную

выразительность, а также раскрывают характер персонажей и усиливают субъективную перспективу повествования.

Структурно роман делится на четыре части. В первой, самой объемной, повествование ведется от лица молодого архивиста, лично знакомого с Исидором Чагиным в последние годы его жизни. На основании дневниковых записей он реконструирует детство и школьные годы героя. Создавая образ Чагина-школьника, влюбленного в одноклассницу, автор дневника использует прием рифмования: *Такие пары дружно высмеивались как жених и невеста, при этом ради рифмы упоминалось тесто*». При переводе на болгарский язык, благодаря лексической близости, удалось сохранить как рифму, так и лексическую эквивалентность: *На такива двойки дружно се подигравали като жених и невеста, като заради римата често се споменавала и думата тесто*.

Создавая образ Чагина-мнемониста, автор акцентирует внимание на особенностях его памяти – механизмах запоминания, включающих цвет, запах, музыку, зрительные образы и ассоциативные связи. В этот набор входят также омонимы, играющие существенную роль в процессе запоминания. В приведенном ниже примере паронимы совпадают с болгарскими по звучанию и близки по значению. При передаче *девичьей косы* в переводе на болгарский добавлено поясняющее определение:

Так, коса как сельскохозяйственный инструмент Така например *косата* като земеделски отличалась им от *девичьей косы* только после инструмент била разграничена от него от *определенного умственного усилия.* *сплетената коса на девойка* едва след известно умствено усилие.

Для сохранения авторского замысла и функциональной роли омографов в механизме запоминания (например, *клубы́* и *клубы*, *замóк* и *зáмок*) требовалось подобрать аналогичные пары в болгарском языке – *вълнà* и *вълна*, *парà* и *пàра* – и соответственно адаптировать текст.

Концептуальная для романа трихотомия **память – забвение – покаяние** несет одно из центральных авторских посланий. Жизнь главного героя протекает между этими полюсами человеческого сознания. В повествовательной структуре память соотносится с реальностью (дневник Чагина), а забвение – с вымыслом (операция «Биг Бен» Николая Ивановича и поэма «Одиссей»).

Ключевым свойством памяти Чагина является ее высокая степень образности, порожденная поэтическими текстами. Запоминая стихи, герой создает ассоциативные образы: конкретное слово вызывает определенный зрительный или эмоциональный

отклик. «Образ в его сознании, – писал Спицын, – формирует и ведет мысль» (Водолазкин, 2022, с. 101). Для иллюстрации этой образности автор вводит фрагменты стихов известных русских поэтов. Главная задача переводчицы заключалась в поиске такого варианта, который адекватно передавал бы авторские интенции и сохранял бы ключевые слова, встроенные в прозаический контекст.

Перевод стихотворных фрагментов в романе потребовал применения разнообразных приемов, обусловленных спецификой каждого фрагмента. В ряде случаев удавалось использовать уже существующие, официально опубликованные переводы с указанием авторства. Так, например:

Здороваясь с Пушкиным по утрам? <i>Наша бедная лачужка...</i>	С Пушкин ли се здрависваш сутрин? „В <i>нашта схлупена къщурка...</i> “
--	--

(А. С. Пушкин. Зимний вечер.)

(в переводе Красимира Георгиева)

Вытклся на озере алый свет зари.

Езеро, извезано с алена зора.

На бору со звонами плачут глухари.

Плачат как глухарите в звънката гора.

(С. Есенин)

(в переводе Кирилла Кадийского)

Некоторые переводы болгарского поэта Кирилла Кадийского оказались особенно удачными, поскольку передают не только ритм и образность оригинала, но и внутреннее ощущение, возникающее у героя. Например, в строке «*Дыша духами и туманами незнакомка прикладывалась к чему-то вроде кислородной подушки*» (Водолазкин, 2022, с. 102) использован вариант Кадийского «*И сред мъгли и сред ухания*», который передает ассоциативный образ, возникающий у Чагина.

Апокалиптическую картину, вызванную у Чагина строкой Пушкина «*Уж небо осенью дышало*», наиболее точно передает вариант перевода Николая Хрелкова – «*Небето вече дыша есен*». Этот перевод сохраняет мелодичность оригинала и усиливает ощущение приближения конца, соответствующее состоянию героя.

При переводе поэтических текстов задача заключалась в том, чтобы как можно точнее передать слово или словосочетание, вызывающее у Чагина определенный образ. Поскольку поэтический текст редко позволяет буквальную передачу смысла, официальные переводы нередко не являлись подходящими. Чтобы сохранить авторский замысел и внутреннюю логику повествования, переводчице приходилось создавать новые

функциональные варианты, максимально близкие по звучанию, ритму и образности к оригиналу, но адаптированные под болгарский язык.

В романе автор, цитируя пьесу Шекспира «*Как вам это понравится*», среди множества существующих вариантов выбирает перевод Татьяны Щепкиной-Куперник (1937). В процессе работы над переводом романа были сопоставлены официальный перевод Валерия Петрова и специально подготовленный для болгарской версии вариант, более точно отражающий русский текст, использованный в романе.

<i>Вот видишь ты: не мы одни несчастны,</i>	<i>* Ти виждаш, драги Жак, че на света</i>	<i>В нещастие не сме сами – ти виждаш.</i>
<i>И на огромном мировом театре</i>	<i>не сме нещастни само ние тук</i>	<i>На сцената световна има много</i>
<i>Есть много грустных пьес, грустней, чем та,</i>	<i>— около нас театърът безкраен</i>	<i>по-тъжни представления от туй, което ние сме актьори.</i>
<i>Что здесь играем мы.</i>	<i>играел много по-печални драми</i>	
(Шекспир, „Как вам это понравится“)	<i>от нашата!</i> (перевод Валерия Петрова)	(перевод М. Панайотовой – неопубл.)

В данном случае приоритет отдавался не соответствию шекспировскому оригиналу, а именно русскому переводу, включённому в роман. Поэтому переводчица сознательно отказалась от использования классического варианта Валерия Петрова в пользу нового, функционально более точного.

При выборе переводческих решений важно было соблюдать баланс между сохранением индивидуального стиля поэта и передачей авторского замысла относительно реакции Чагина на возникающие образы. Существенно было не только передать смысл, но и сохранить лексические и ритмические особенности, формирующие эмоциональную атмосферу текста.

Помимо цитирования классических поэтических текстов, в романе «Чагин» значительное место занимают пародийные и рифмованные фрагменты, создаваемые персонажами. Они выполняют не только юмористическую функцию, но и имеют существенное психологическое значение, позволяя раскрыть отношение героев к миру, особенности их мышления и внутреннего состояния.

Одним из наиболее ярких примеров служит стихотворная пародия на популярное в 50-е годы прошлого века стихотворение, «Ленин и печник» Твардовского, в которой Николай Иванович, сотрудник отдела безопасности Центральной библиотеки и графоман,

воспроизводит советский агитационный пафос. Реминисценции стихотворения Твардовского неоднократно появляются в романе – в том числе и при описании детства Исидора.

Благодаря сходству звучания морфем в обоих языках при переводе удалось передать аллитерацию в приведенном ниже фрагменте:

Ленин запросто ведь мог сдать печника в ЧК *Ленин спокойно би могъл да предаде печкаря на*
(недаром эти слова рифмуются) или в частном *ЧК (не случайно двете думи се римуват) или*
порядке съжечь его в той же, допустим, *лично да го изгори в същата, да речем, печка...*
печке...

Фамилия *Печниковы* происходит от рода занятия «династии» печников. Благодаря совпадению корневых морфем в обоих языках удалось сохранить и фамилию *Печникови*, и ремесло *печкар*. Однако немалым вызовом стал перевод дразнилки *Друг сердечный, таракан запечный*, связанной с занятием семьи Николая Ивановича, поскольку следовало сохранить и рифму, и значение фразеологизма «таракан запечный» ('обращение к другу, приятелю'). Или хотя бы значение слова *запечный* – 'находящийся за печью'. Из этих задач удалось решить две – создать рифму и передать общий смысл дразнилки: *Приятел сърдечен, молец недопечен*.

Поэтическое слово может служить средством акцентирования индивидуальных черт характера персонажа. Посредством поэтических размышлений герой раскрывает свои взгляды на жизнь, мысли и систему ценностей. Со свойственной своему творчеству иронией Е. Водолазкин описывает стихотворные попытки Николая Ивановича, создавшего своеобразное «новаторское художественное произведение», сочетающее в себя, поэзию, прозу и даже литературную критику. Природа пародии этого «произведения» вызывала вопросы у переводчицы. Как известно, главная проблема при переводе рифмованных стихов – это структура поэтического текста, требующая поиска соответствующих рифм и определенного стихотворного размера. В случае с пародийными стихами эквивалентный ритмический и лексический перевод не казался существенным. Перевод этого фрагмента на болгарский язык потребовал особого внимания к сохранению иронического подтекста. Основной акцент ставился на воспроизведение главного комического воздействия и настроения «оригинала», поэтому небольшое отступление от источника было приемлемым. Переводчице удалось сохранить как рифму, так и легкую пародийную интонацию, позволяющую почувствовать внутренний юмор автора.

*Тягу дал печник со страху,
Кривоног, сутул и хил.
Он слышал, что черепаху
Не сумел догнать Ахилл.*

*Печкарят на пети си плюл
изгърбен, кривокрак, с тояга.
То костенурка – бил дочул,
дори Ахил не бил надбягал.*

*Ленин толк в погонях знает –
От охранки столько лет
Убегал он. Разгоняет
Черный свой мотоциклет.*

*А вождът мирен не стоял,
години следван от терор,
дал мръсна газ и полетял
на черния си свой мотор.*

*Отказали руки-ноги.
Левым ухом слышит – чу! –
Конь железный по дороге
Мчит, подвластен Ильичу.*

*Мишци, длани не работят
и ухото ляво – хич!
Кон железен порил пътя
под контрола на Илич.*

*Вождь уж виден (парню жутко!) –
Приближается, крича:
„Отчего дрожишь, малютка?
Ты не бойся Ильича!“*

*Ето вождът се задавал,
приближавал като бич.
„Ти защо така, другарю,
се страхуваши от Илич?“*

*Сник печник, беспечный малый,
Примирившийся с судьбой.
Ленин спешился – усталый
И красивый сам собой.*

*А печкарят паднал духом,
със съдбата примирен.
Слезнал Ленин – красив телом,
от гонитба уморен.*

*Взял Ильич его, полóжил,
Неживого, на седло.
Но печник в дороге ожил,
Улыбнулся веселó.*

*Илич взел и го положил,
полумъртъв на седлото.
Но печкарят се изправил
и се плеснал по бедрото.*

В романе с темой забвения перекликается тема покаяния. К покаянию Исидор Чагин шел мучительно в течение своей сознательной жизни, когда потеря любви Веры, осознание последствия своего предательства по отношению Вельского и другие события, приводят его к осмыслению случившегося, к преодолению содеянного, к очищению от совершенных в прошлом грехов (в библейском смысле), к освобождению от памяти. И забвение к Чагину приходит тогда, когда он по-настоящему выстрадал его, когда покаялся.

В конце своей жизни Чагин создает поэму «Одиссей» – текст, по содержанию противоречащий запискам «Дневника». Поэма представляет авторский прием, посредством которого Исидор Чагин стремится «перенаписать» свою жизнь, точнее ту ее

часть, которой стыдится. Он пытается «исправить» трагические ошибки, лишившие его любви, перевернувшие и его жизнь, и жизнь близких ему людей. По словам автора, «в качестве такой мифологической биографии он пишет гекзаметром поэму „Одиссей“. Как символ пути. И вот он свой жизненный путь пытается в этой поэме не то чтобы описать – придумать.» [Водолазкин 78.ru/articles]. В этой мифологизированной биографии Чагина стирается граница между вымыслом и реальностью. И в «Одиссее» Исидор уже не упоминает Шлимановский кружок и свое предательство. Поэма становится своеобразным «текстом в тексте», выполняя функцию смыслового ядра романа. В отличие от классического образа Гомеровского Одиссея, стремящегося к возвращению домой, герой Водолазкина – человек, утративший память и ищущий не родину, а самого себя. Его путь – не странствие, а духовное путешествие сквозь память к забвению и покаянию.

Считается, что в древнегреческой поэзии гекзаметр – прекрасный инструмент для создания образа и дальнейшего его раскрытия. Перед переводчицей возник вопрос: «Зачем Чагину было нужно писать поэму „Одиссей“ в гекзаметре?». В поэме, написанной русским гекзаметром, содержится явная отсылка к древности, к Гомеру, к Трое и Шлиману, с которым Чагин ощущает своеобразную близость – оба соотносят свою судьбу с судьбой Одиссея. Вот почему отнюдь не случайно решение Исидора Чагина написать одиссею своей жизни в гекзаметре.

Автору же гекзаметр снова нужен для характеристики образа героя, с которым читатель «не встречается», он не присутствует реально. В «Одиссее» Исидор Чагин усматривает возможность по-другому подытожить свою жизнь. «Именно мифология становится в романе спасением для Исидора Чагина – выдающегося мнемониста, чья память неспособна вытеснить ни один момент его жизни, даже самый болезненный. Чтобы тяжелые воспоминания не так на него давили, он начинает творить свой мифический мир – и уходит в него.» [Водолазкин 78.ru/articles].

Болгарский специалист по древнегреческой литературе Богдан Богданов справедливо отмечает, что перевод гекзаметра на болгарский язык неизбежно приводит к отступлению от возможностей оригинала. Не останавливаясь на подробном описании особенностей классического гекзаметра и трудностей его перевода на русский язык, отметим, что они в полной мере относятся к русскому и болгарскому языкам, в которых нет оппозиции долготы/краткости гласных звуков. В обоих языках преобладает силлаботоническое стихосложение.

По этой причине в обоих языках следует говорить о «сконструированном» гекзаметре, отвечающем особенностям языков. Можно только гадать руководствовался ли

Евгений Германович при написании поэмы «Одиссей» в гекзаметре „главнейшими критериями доброго перевода стихами с стихов“, предложенные Тредиаковским, которые гласят „Надобно, чтоб переводчик изобразил весь разум, содержащийся в каждом стихе; чтоб не опустил силы, находящийся в каждом же; чтоб слова были свойственны мыслям; чтоб грамматическое сочинение было исправное; чтоб, наконец, состав стиха во всем был правилен, так называемых затычек или пустых бы добавок не было; гладкость бы везде была; вольностей бы мало было, ежели невозможно без них обойтись“ [Тредиаковский http://az.lib.ru/t/trediakowskij_w_k/text_0070.shtml], однако многие из них подходят и к переводу поэмы на болгарский язык.

Особенностью гекзаметра является ярко выраженная ритмика, соблюдение шестистопного размера и отсутствие рифмы. Приведем пример перевода поэмы на болгарский язык с соблюдением этих особенностей. Поясним, что перевод на болгарский язык следует за особенностями оригинального русского поэтического текста:

Рус. *Жизнь в полноте не расскажешь, ведь, даже намерившись твердо*

Не упустить ничего, ни одной самой мелкой детали,

Вдруг замечаешь, что нет в описании неких событий –

Слов ли, улыбок, гримас, торопливых шагов, опозданий,

Стука глухого в висках, желваков и вспотевших ладоней.

Помадой, размазанной в спешке, края догорают заката.

Холодом тянет с реки. Деталей таких бесконечность

Взглядом посмертным окинешь – и слезы, глядишь, высыхают.

Болг. *Не ще да разкажеш живота напълно, дори и да искаш*

да не пропуснеш дори и най-дребен банален детайл,

в миг забелязваш, че някои събития в него отсъстват –

усмивки ли, думи, гримаси, забързани стъпки, терзания,

шума на кръвта в слепоочията, скулите, потните длани.

На залез догарящ безкрая червилото леко размазано.

Хлад от реката появява. Такива детайли безкрайни

щом с поглед посмъртен погледнеш и сълзите, хоп, ще пресъхнат.

Помимо соблюдения метрики и ритма, в переводе отрывка прослеживается заметное лексическое сходство, обусловленное родством языков.

Поэма «Одиссей» в романе не просто лирический эпизод, а композиционно-смысловой центр, через который раскрывается ключевая тема произведения о памяти, забвении и покаянии. В ней Чагин видит творческий процесс как акт спасения. Память героя, утратившая способность забывать, преодолевает это через поэтическое слово.

Поэма «Одиссей» завершает внутренний путь Чагина: возвращение не происходит, но появляется осознание смысла странствия.

Проведенный анализ позволяет сделать несколько обобщающих выводов о роли поэтических и рифмованных текстов в романе Евгения Водолазкина «Чагин» и о принципах их перевода на болгарский язык.

Во-первых, поэтические включения в прозе Водолазкина выполняют структурообразующую функцию. Они формируют смысловые центры повествования, раскрывают внутренний мир персонажей и становятся выразительным инструментом художественной образности. Через рифму, метафору и аллюзию автор передает психологические состояния героев, создавая сложное взаимодействие между поэтическим и прозаическим началами текста.

Во-вторых, поэтические тексты в «Чагине» образуют своеобразный метатекст, в котором отражается основная тема романа Водолазкина: память – забвение – покаяние. Они становятся медиатором между сознанием героя и авторской позицией, между реальностью и вымыслом, между прошлым и настоящим.

В-третьих, перевод таких фрагментов требует гибкой стратегии, сочетающей точность и творческую свободу. Использование существующих литературных переводов возможно лишь в тех случаях, когда они сохраняют авторскую интенцию и соответствуют контексту романа. В остальных случаях оправдано создание новых, функциональных переводов, адаптированных к внутренней логике повествования. Этот подход особенно важен при передаче ключевых слов и образов, которые формируют ассоциативное поле сознания главного героя.

В-четвертых, анализ переводческих решений показывает, что при передаче поэтики Водолазкина на другой язык необходимо учитывать многоуровневую интертекстуальность его прозы. Это требует не буквальной передачи формы, а глубокого осмысления культурных и философских смыслов, стоящих за текстом.

Таким образом, исследование поэтических и рифмованных фрагментов в романе «Чагин» и их перевод на болгарский язык позволяет глубже понять поэтику романов

Евгения Водолазкина. Его проза демонстрирует необычное для современной литературы единство интеллектуальной глубины, духовной содержательности и языковой самобытности, что делает процесс перевода не просто вызовом, а актом со-творчества между писателем и переводчиком.

Источники:

Водолазкин, Е. Г., ЧАГИН : роман. Москва. Издательство АСТ : редакция Елены Шубиной, 2022. 371 с.

Водолазкин, Е. Г., ЧАГИН. Преводач Антония Пенчева. София, Панорама, 2024. 320 с.

Водолазкин, Е. О герое нового романа „Чагин“: „У него был выбор от Шлимана до Дефо“. – Режим доступа: <https://78.ru/articles/2022-10-31/evgenii-vodolazkin-o-geroe-novogo-romana-chagin-u-nego-bil-vibor-ot-shlimana-do-defo>

Список литературы:

Богданов, Б. Омировият епос. Второ преработено и допълнено издание. Изд. „Отворено общество“, 1996. 214 с.

Левин, Ю. Д., Федоров, А. В. (ред.), Русские писатели о переводе XVIII-XX вв. Ленинград : Советский писатель. Третьяковский, В.К., 1751. К читателю. 1960. Соч., т. I, стр. VI–XV. – Режим доступа: http://az.lib.ru/t/trediakowskij_w_k/text_0070.shtml

Sources:

Vodolazkin, E. G., CHAGIN : roman. Moskva. Izdatel'stvo AST : redaktsiya Eleny Shubinoi, 2022. 371 p. (In Russian).

Vodolazkin, E. G., CHAGIN. Prevodach Antoniya Pencheva. Sofiya, Panorama, 2024. 320 p. (In Bulgarian).

Vodolazkin, E. O geroe novogo romana *Chagin*: „U nego byl vybor ot Shlimana do Defo“. – Rezhim dostupa: <https://78.ru/articles/2022-10-31/evgenii-vodolazkin-o-geroe-novogo-romana-chagin-u-nego-bil-vibor-ot-shlimana-do-defo> (In Russian).

References:

Bogdanov, B. Omiroviyat epos. Vtoro preraboteno i dop"lneno izdanie. Izd. „Otvoreno obshchestvo“, 1996. 214 p. (In Russian).

Levin, YU. D., Fedorov, A. V. (red.), Russkie pisateli o perevode XVIII-XX vv. Leningrad : Sovetskii pisatel'. Trediakovskii, V.K., 1751. K chitatelyu. 1960. Soch., t. I, p. VI–XV. – Available at: http://az.lib.ru/t/trediakowskij_w_k/text_0070.shtml (In Russian).

Ruiz-Corrilla Cruzate Marc
филологический факультет
Барселонский университет
г. Барселона (Испания)

Ruiz-Zorrilla Cruzate Marc
Faculty of Philology
University of Barcelona
Barcelona (Spain)

Дунаева Лариса Анатольевна
филологический факультет
МГУ имени М.В. Ломоносова
г. Москва (Россия)

Dunaeva Larisa
Faculty of Philology
Moscow State University
Moscow (Russia)

ЦИФРОВАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЕКСИЧЕСКОГО АСПЕКТА НАЧАЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ БАРСЕЛОНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

DIGITAL SUPPORT FOR THE LEXICAL ASPECT OF THE BEGINNER'S COURSE IN RUSSIAN LANGUAGE FOR RUSSIAN STUDIES STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF BARCELONA

В статье представлен опыт реализации многолетнего совместного проекта Барселонского университета и Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова по созданию учебных цифровых ресурсов для обучения лексике, адресованных студентам филологических специальностей, изучающим русский язык за пределами языковой среды. Актуальность проекта обусловлена потребностью в систематической поддержке лексического аспекта практического курса русского языка, основанной на последовательном и поэтапном освоении лексических единиц – от знакомства учащихся со значением слова, его фонетическим и графическим обликом, парадигматическими характеристиками, синтагматическими связями к наблюдению за функционированием слова в рамках диалогического и монологического дискурса. Описаны лингвометодические основы учебного ресурса «Лексика русского языка. Начальный этап», его структура, содержание, технологическая основа и направления его модернизации с использованием цифровых инструментов нового поколения.

This article presents the experience of implementing a long-term joint project between the University of Barcelona and Lomonosov Moscow State University to create digital learning resources for teaching vocabulary, aimed at philology students studying Russian outside the language environment. The relevance of the project is due to the need for systematic support of the lexical aspect of the practical Russian language course, based on the consistent and step-by-step mastery of lexical units – from familiarizing students with the meaning of a word, its phonetic and graphic form, paradigmatic characteristics, and syntagmatic connections to observing the functioning of the word within dialogical and monological discourse. The linguistic and methodological foundations of the educational resource «Russian Vocabulary. Beginner Level», its structure, content, technological basis, and directions for its modernization using new generation digital tools are described.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексический аспект, цифровая поддержка, электронные ресурсы для обучения лексике, образовательные онлайн-платформы.

Key words: Russian as a foreign language, lexical aspect, digital support, electronic resources for vocabulary learning, online educational platforms.

Обучение русскому языку в Барселонском университете ведется на базе отделения славянской филологии в рамках учебных планов бакалавриата «Современные языки и их литературы», ориентированных на подготовку будущих филологов-русистов, а также на отдельных факультетах университета в виде факультативных курсов. В общей сложности в настоящее время русский язык в университете изучают 40 человек.

В силу отсутствия русского языка среди других иностранных языков в системе школьного образования Испании студенты, приступающие к освоению университетских образовательных программ по русской филологии, начинают изучать русский язык «с нуля», что позволяет определить начальный этап их обучения как ключевой и определяющий для дальнейшего освоения языка в профессиональных целях. Базовым учебником для данного этапа обучения выступает «Curs de llengua russa. Nivel inicial», разработанный отделением славянской филологии Барселонского университета для учащихся 1-го года обучения [Ruiz-Zorrilla Cruzate, Kornakov, Castellví Vives, 2006], лексическую основу которого составляют 800 русских слов для активного усвоения и 1000 слов – для пассивного.

Учебник построен на коммуникативно-когнитивной основе, в связи с чем не предполагает выделения отдельных языковых аспектов для изучения, в том числе лексического. Ставшая уже традиционной коммуникативно ориентированная методика описания и преподавания лексики, направленная на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, по понятным причинам исключает тщательную работу с отдельным изолированным словом и использование специальных приемов для заучивания и запоминания новых слов, превращая лексику в материал для наполнения изучаемых грамматических конструкций и учебных текстов, «информационно-тематическую основу общения», «интегральную часть синтаксиса и грамматики» [Амиантова и др, 2001, с. 217]. Данный интегрированный и не всегда систематический подход к важнейшему для будущего филолога-русиста аспекту, актуальный в определенной степени для обучения русскому языку в условиях языковой среды, не вполне оправдывает себя в условиях ее отсутствия. Приобретенные в ходе учебного общения на занятиях лексические навыки, оказываясь не востребуемыми за пределами учебной аудитории, быстро утрачиваются, не находя своего применения в реальной речевой практике, что, по данным проведенных опросов, достаточно остро ощущается как преподавателями, так и самими учащимися.

Проведенное на базе Барселонского университета исследование, направленное на выявление ошибок в устной и письменной речи учащихся и установления причин их появления в продуцируемых ими высказываниях, позволило составить классификацию лексико-грамматических и лексико-семантических затруднений с учетом всех возможных видов ошибок [Кастельви, Руис-Соррилья Крусате, Зайнульдинов, 2007]. Особое внимание обращалось на отсутствие в высказываниях нужных слов: **Когда я была маленькая, я хотела все игрушки* вместо *Когда я была маленькая, я хотела иметь все игрушки*; появление лишних слов: **Тогда Анна еще была бывшей женой Сергея* вместо *Тогда Анна еще была женой Сергея*; **Это было очень прекрасно!* вместо *Это было прекрасно!*; некорректное словоупотребление (**Она умерла в авиакатастрофе* вместо *Она погибла в авиакатастрофе*; **Где ты идешь?* вместо *Куда ты идешь?* и **Она вышла замужем* вместо *Она вышла замуж*; **Это хорошо книга* вместо *Это хорошая книга*, **Он был такой рад!* вместо *Он был так рад!*. Был также сделан вывод о частотности ошибок, связанных с поиском незнакомых лексических единиц в двуязычных словарях без учета явлений омонимии и полисемии, например, ошибка в высказывании **Ты знаешь мое направление?* вместо *Ты знаешь мой адрес?* (*direccióн* – ‘направление’, ‘адрес’). Наблюдались также ошибки в сочетаемости (**коричневые глаза* вместо *карие глаза*, **Я сделал обед* вместо *Я приготовил обед*; **ходить в гостей* вместо *ходить в гости*, **Душа ушла в ноги* вместо *Душа ушла в пятки*) и ошибки стилистического характера.

Рассматриваемая проблема нашла свое решение в рамках многолетнего совместного проекта Барселонского университета и МГУ имени М.В. Ломоносова, направленного на разработку электронного учебного ресурса по лексике русского языка для студентов первого года обучения Барселонского университета, в котором был реализован принцип комплексного, последовательного и поэтапного освоения лексических единиц – от знакомства учащихся со значением слова, его фонетическим и графическим обликом, парадигматическими характеристиками, синтагматическими связями к наблюдению за функционированием слова в рамках диалогического и монологического дискурса.

Ресурс «Лексика русского языка. Начальный этап» (авторы – Руис-Соррилья Крусате М., Дунаева Л.А., Маркина Е.И., Апакина Л.В.; иллюстрации и программная разработка – Луна П.) имеет модульную структуру. Шесть модулей ресурса включают состав слов, в совокупности составляющих лексическую основу учебника «Curs de llengua russa. Nivel inicial» и лексических минимумов Элементарного (A1) и Базового (A2) уровней Российской государственной системы тестирования иностранных граждан по русскому языку [Андрюшина и др., 2015]. Ситуативно-тематический принцип, положенный в основу их

организации, позволил распределить весь лексический материал по шести тематическим блокам (модулям): 1) «Быт» (дом, квартира, предметы быта, одежда и обувь, обстановка, прилагательные со значением измерения); 2) «Город и городской транспорт» (топонимы города, приставочные и бесприставочные глаголы движения); 3) «Питание» (продукты, еда, посуда, единицы измерения); 4) «Работа и учеба» (профессия, образование, наука, названия профессий и рода занятий); 5) «Семья» (члены семьи, родственники, прилагательные со значением возраста, обозначение возраста с помощью числительных); 6) «Время» (дни недели, месяцы и годы, биографические и исторические события, праздники, досуг и культурные мероприятия, числительные для обозначения даты и времени).

Лексическое ядро каждого тематического модуля базируется на лексическом списке от 40 до 60 слов. Взятый за основу ситуативно-тематический принцип позволил объединить в рамках каждого из них слова из разных тематических групп лексических минимумов уровней А1 и А2, которые в силу своей немногочисленности на данном этапе изучения языка не способны образовать тематическое ядро достаточного объема (например, существительные, обозначающие термины родства, прилагательные и числительные, служащие для обозначения возраста, объединены в модуле «Семья»). Кроме того, это дало возможность включить в тематические блоки слова и выражения, с трудом поддающиеся однозначной тематической классификации, как, например, единицы речевого этикета.

Для формирования системы лексических упражнений и заданий был проведен анализ ряда научно-методических работ и наиболее востребованных российских и испанских учебников и пособий по иностранным языкам в части обучения лексике, что позволило отобрать приемы лексической работы, наиболее эффективные для обучения русскому языку на начальном этапе в границах уровней владения языком А1 – А2. В их число были включены наиболее распространенные приемы семантизации лексики – наблюдение, использование наглядности, подбор родовых понятий к видовому, словообразовательный анализ, подбор синонимов/антонимов, перевод на родной язык учащихся, словарная работа, толкование, опора на семантизирующий контекст; различные типы лексических упражнений на имитацию, проговаривание, подстановку, группировку, трансформацию, соотнесение значения слова с темой, установление словообразовательных, синтагматических и парадигматических связей, а также лексические игры (кресворды) и задания на лексическую работу с текстами диалогического и монологического характера.

Важно отметить, что отобранные приемы лексической работы коррелируют с основными принципами отбора учебных словников и лексических минимумов по русскому языку, что позволяет говорить о едином подходе к отбору, презентации и отработке языкового материала, который реализован в учебном ресурсе «Лексика русского

языка. Начальный этап». Так, например, принцип учета парадигматических отношений слов осуществляется путем объяснения лексического значения слова через синонимы, антонимы, родо-видовые отношения; принцип учета словообразовательной ценности слова – путем словообразовательного анализа и установления словообразовательных связей слов; принцип учета родного языка учащихся – посредством перевода; тематический принцип – посредством заданий на группировку и соотнесение слова с темой; принцип сочетаемости – через установление синтагматических связей; принцип учета парадигматических отношений слов – заданиями на восстановление парадигмы (синонимического ряда, антонимической пары, тематической группы слов) и т.д. [Маркина, 2011, с. 168].

Тематические модули ресурса имеют идентичную структуру и состоят из трех блоков – «Слово», «Словосочетание», «Текст».

В блоке «Слово» ведется работа с изолированной лексической единицей. Она соотносится с обозначаемым понятием и семантизируется различными способами: с помощью рисунков, условных обозначений, перевода либо толкования.

В задании «Слова темы» (*Познакомьтесь со словами темы. Слушайте и повторяйте*), направленном на первичное ознакомление с изучаемыми лексическими единицами, предлагаются озвученные тематические списки слов по микротемам для чтения, прослушивания и повторения без перевода на родной язык учащегося.

В задании «Словарь в картинках» (*Познакомьтесь со словами. Послушайте и посмотрите, как они пишутся*) знакомство со словом происходит через совмещение его графического, визуального и фонетического образов. На сюжетных рисунках, представляющих микротемы модуля в формате виммельбуха, интерактивными являются точки с изображениями, соответствующими изучаемым словам (при подведении курсора к изображению возникает соответствующее ему слово, при активизации изображения – его звучание).

В задании «Рисунки с подписями» (*Подпишите рисунки*) отдельно представленные образы предметов необходимо соотнести со словами темы, набрав слово на реальной либо виртуальной клавиатуре. В случае затруднения предлагается помощь в виде последовательного побуквенного заполнения текстового окна. В случае если учащийся вспомнил написание слова, он может дописать его самостоятельно.

Дальнейшая работа ориентирована на изучение слова в его парадигматических отношениях с другими лексическими единицами тематической группы, предполагая действия по их анализу, сравнению, классификации. Так, в задании «Группы слов» (*Распределите слова по группам*) требуется поместить слова в нужные ячейки,

соответствующие видовым понятиям; в задании «Лишнее слово» (*Какое слово лишнее? Отметьте его*) предлагается удалить из списков слов одной тематики несоответствующие тематическому ряду; в задании «Ряды слов» (*Продолжите ряд слов*) следует выбрать слова, объединенные по какому-либо признаку.

Заключительный этап работы с изолированным словом – словарный диктант, направленный, с одной стороны, на развитие аудитивных навыков учащихся, и, с другой стороны, на преодоление закрепление в памяти графического облика слова.

Блок «Словосочетание» призван познакомить учащихся с синтагматическими свойствами изучаемых слов в минимальных контекстах.

Задания данного блока направлены на освоение сочетаемости слов в рамках различных типов словосочетаний – «глагол + существительное» (*Отметьте слова, с которыми этот глагол образует словосочетания*), «существительное + существительное» (*Отметьте слова, с которыми это существительное образует словосочетания*), «существительное + прилагательное» (*Отметьте прилагательные, с которыми это существительное образует словосочетания*). В заключительном задании блока «Подпишите рисунки» (*Как сказать правильно? Перенесите подписи к рисункам*) учащийся, работая с наиболее частотными сочетаниями слов в рамках изучаемой темы, уясняет различия между сочинительными и подчинительными словосочетаниями.

Блок «Текст» расширяет представления учащихся о возможных контекстах употребления изучаемой лексики в диалогическом и монологическом общении. Задания данного блока направлены на работу с озвученными тематическими диалогами (*Прочитайте диалоги и ответьте на вопросы (да/нет); Восстановите диалоги*), реализующими интенции, определенные стандартами Элементарного (A1) и Базового (A2) уровней владения русским языком как иностранным [Владимирова Т.Е и др., 2001; Нахабина М.М. и др., 2001]. Дополнительные задания данного блока включают минимально адаптированные аутентичные иллюстрированные микротексты для поиска в них знакомых слов и понимания на этой основе их общего смысла (*Прочитайте текст. Отметьте в нём все слова, которые связаны с темой... / Найдите слова, которые обозначают...; Определите тему текста / Предложите название*).

Работа с модулем завершается выполнением задания «Кроссворд» с опорой на толкования слов и соответствующие им рисунки, которое условно можно считать контрольным.

Следует при этом обратить внимание на возникшую в конце 2020 года необходимость модернизации технологической основы созданных в рамках проекта электронных материалов, реализованных с использованием отчасти устаревшего к

настоящему времени программного пакета Hot Potatoes и Flash-контента. Из-за отсутствия поддержки Flash на мобильных устройствах и повсеместного перехода на альтернативные технологии учебная работа с созданными материалами стала затруднительной, что привело к попыткам эпизодического использования в обучении отдельных открытых ресурсов: например, раздела «Лексические минимумы» на сайте «РКИ» (<https://www.ros-edu.ru/basic-dictionary>), разделов «625 words to learn» и «Vocabulary topics» на сайте «Russian For Everyone» (<https://www.russianforeveryone.com>), раздела «Лексика» в Тематическом каталоге учебных интернет-ресурсов по РКИ на сайте Института русского языка и культуры МГУ (<https://www.catalogue.irlc.msu.ru/thematic-catalogue/all/a1/leksika>), каждый из которых имеет ограничения с точки зрения комплексной и системной поддержки лексического аспекта начального курса русского языка, будучи ориентированным на иные цели использования. В сложившейся ситуации достаточно остро встал вопрос о проектировании новой интегрированной среды как для модернизации ранее разработанного контента, так и создания нового.

Рассмотрение возможностей современных онлайн-платформ привело к выводу о пригодности для целей проекта платформы CoreApp.ai. Встроенные в платформу инструменты для создания интерактивных мультимедийных заданий с автоматической проверкой ответов и свободная интеграция ресурсов, созданных на других популярных сервисах, таких как Moodle, Wordwall, Learningapps, Quizlet, Typeform, Thinglink, Genially, Trinket, GoogleForms, VK, RuTube и др., а также достаточно большая библиотека шаблонов и наработок открывают перспективы для дальнейшего развития разработанного ресурса и придания ему второй жизни. Дополняют этот арсенал бесплатные нейросети для генерации и редактирования картинок, озвучивания текстов, изображений, презентаций, видеороликов, создания субтитров, что в совокупности позволяет обойтись без помощи профессиональных художников и специалистов в области программирования.

В настоящее время с учетом новых возможностей цифровых технологий в соответствии с представленной выше концепцией ведется разработка материалов для поддержки лексического аспекта практического курса русского языка, адресованных студентам Барселонского университета 2-го года обучения. В состав разрабатываемого ресурса включены 12 модулей, ориентированных на учебник «Curs De Llengua Rusa. Nivell Intermedi 2» [Castellví Vives, Kornakov, Ruiz-Zorrilla Cruzate, 2001] и лексический минимум Первого сертификационного уровня (B1) [Андрюшина и др., 2009]. На данном этапе проекта происходит значительное расширение тематики, актуальной для начального этапа обучения, появляются новые тематические блоки «Одежда, обувь, аксессуары»; «Человек: внешний облик»; «Человек: внутренний облик, характер»; «Праздники и досуг»;

«География, природа, погода, климат»; «Покупки»; «Путешествие», параллельно происходит также расширение лексического наполнения ранее изученных тем. Ресурс дополняется справочно-информационным окружением, включающим картинный словарь, озвученные двуязычный и толковый словари, лексические минимумы и грамматические таблицы.

В заключение следует отметить, что работа учащихся с материалами рассматриваемого ресурса строится на переходе от максимального внимания к слову (его значению, фонетическому и графическому облику, парадигматическим и синтагматическим свойствам) к нейтрализации слова среди других лексических единиц и далее – к освоению коммуникативных возможностей слова и его способности участвовать в реализации тех или иных соответствующих стандарту интенций. Озвученные задания с яркими авторскими рисунками и возможностью выбора, перетаскивания объектов и впечатывания текста задействуют визуальную, слуховую и моторную память учащихся, что на фоне повторяемости каждой изучаемой лексической единицы в модуле (от 4 до 10 раз в разных контекстах и заданиях) приводит к запоминанию слов и закреплению полученных лексических знаний, что было подтверждено результатами использования модулей в учебном процессе. Анализ полученных результатов показал, что несмотря на неизбежную ограниченность и необходимую повторяемость изучаемого лексического материала у учащихся сохраняется живой интерес к такого рода работе. Кроме того, ресурс способствует организации управляемой самостоятельной учебной деятельности учащихся, формирует у них устойчивую мотивационную основу для обращения к русскому языку во внеаудиторное время, расширяя зону контакта с изучаемым языком. Отдельные задания модулей могут выполняться и на уроке, что разнообразит формы аудиторной лексической работы. Еще одно направление использования ресурса связано с подготовкой учащихся к прохождению сертификационного тестирования, поскольку его материалы созданы с учетом требований к соответствующим уровням владения русским языком как иностранным.

Список литературы:

- Андрюшина Н.П., Козлова Т.В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 80 с.
- Андрюшина Н.П., Козлова Т.В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 116 с.
- Андрюшина Н.П.* и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному: Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
- Андрюшина Н.П.* и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. 2-е изд. М. – СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.

Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2001. № 6. С. 215-233.

Владимирова Т.Е. и др. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

Кастельви Ж., Руис-Зоррилья Крусате М., Зайнулдинов А. Типология ошибок как основа компьютерной программы по совершенствованию навыков письменной речи иностранных учащихся // Русский язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 239-252.

Маркина Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения). Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011. 235 с.

Нахабина М.М. и др. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.

Ruiz-Zorrilla Cruzate M., Kornakov P., Castellvi Vives J. Curs de llengua russa. Nivel inicial. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006. 287 p.

Castellvi Vives J., Ruiz-Zorrilla Cruzate M., Kornakov P. Curs de llengua russa. Nivel Intermedi 2. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006. 287 p.

References:

Andryushina N.P., Kozlova T.V. Leksicheski minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. Obshchee vladenie. 5-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015. 80 p. (In Russian)

Andryushina N.P., Kozlova T.V. Leksicheski minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven'. Obshchee vladenie. 5-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015. 116 s. (In Russian)

Andryushina N.P. i dr. Leksicheski minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu: Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie. SPb: Zlatoust, 2015. 200 p. (In Russian)

Andryushina N.P. i dr. Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi uroven'. Obshchee vladenie. Vtoroi variant. 2-e izd. M. – SPb.: Zlatoust, 2009. 32 p. (In Russian)

Amiantova E.I., Bitekhtina G.A., Vsevolodova M.V., Klobukova L.P. Funktsional'no-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model' yazyka kak odna iz sostavlyayushchikh sovremennoi lingvisticheskoi paradigmy (stanovlenie spetsial'nosti «Russkii yazyk kak inostrannyi») // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya. 2001. № 6. P. 215-233. (In Russian)

Vladimirova T.E. i dr. Gosudarstvennyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Ehlementarnyi uroven'. 2-e izd., ispr. i dop. M. – SPb.: Zlatoust, 2001. 28 p. (In Russian)

Castellvi Vives J., Ruiz-Zorrilla Cruzate M., Zainul'dinov A. Tipologiya oshibok kak osnova komp'yuternoi programmy po sovershenstvovaniyu navykov pis'mennoi rechi inostrannykh uchashchikhsya // Russkii yazyk, literatura, kul'tura: aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya. M.: MAKS Press, 2007. P. 239-252. (In Russian)

Markina E.I. Lingvodidakticheskie osnovy razrabotki leksicheskikh minimumov po russkomu yazyku kak inostrannomu (dlya raznykh urovnei i profilei obucheniya). Dis. ... kand. ped. nauk. M.: MGU imeni M.V.Lomonosova, 2011. 235 p. (In Russian)

Nakhabina M.M. i dr. Gosudarstvennyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven'. 2-e izd., ispr. i dop. M. – SPb.: Zlatoust, 2001. 32 p. (In Russian)

Ruiz-Zorrilla Cruzate M., Kornakov P., Castellvi Vives J. Curs de llengua russa. Nivel inicial. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006. 287 p. (In Spanish)

Castellvi Vives J., Ruiz-Zorrilla Cruzate M., Kornakov P. Curs de llengua russa. Nivel Intermedi 2. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006. 287 p. (In Spanish)

Садыгова Афаг Аллахверди кызы
Азербайджанский государственный университет культуры и искусств
г. Баку (Азербайджан)

Sadigova Afag
Azerbaijan State University of Culture and Arts
Baku (Azerbaijan)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В РУССКОМ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКАХ

COMPARATIVE STUDY OF GRAMMATICAL CATEGORIES IN THE RUSSIAN AND AZERBAIJANI LANGUAGES

В статье рассматриваются вопросы сравнительного изучения грамматических категорий в русском и азербайджанском языках. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых проблеме обучения грамматике русского языка как иностранного, данная проблема продолжает оставаться одной из актуальных проблем современной лингводидактики. Обучение русской речи осуществляется с учетом соотношения грамматических закономерностей русского языка. В процессе обучения развитие русской речи учащихся осуществляется на базе овладения фонетическими, лексическими и грамматическими средствами, составляющими в своей совокупности систему языка. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-азербайджанцы при изучении русского языка, предопределяют лингвистическое содержание изучаемого предмета. Поскольку азербайджанский и русский языки относятся к категории разносистемных, неблизкородственных, то преодоление отклонений от правильной речи на начальной стадии овладения русским языком приобретает особо важное значение. Сопоставление фактов грамматических категорий русского и азербайджанского языков помогает осуществлению поставленных целей и задач обучения русскому языку.

This article examines the comparative study of grammatical categories in Russian and Azerbaijani. Despite the significant number of studies devoted to the problem of teaching Russian grammar as a foreign language, this issue remains a pressing concern in modern linguodidactics. Russian speech instruction is based on the interrelationships between the grammatical principles of the Russian language. During the learning process, students' Russian speech development is based on mastery of the phonetic, lexical, and grammatical tools that together constitute the language system. The difficulties that Azerbaijani students face when learning Russian are determined by the linguistic content of the subject being studied. Since the Azerbaijani and Russian languages are classified as having different systems and are not closely related, overcoming deviations from correct speech at the initial stage of mastering the Russian language is of particular importance. Comparison of facts of grammatical categories of Russian and Azerbaijani languages helps to achieve the goals and objectives of teaching Russian.

Ключевые слова: грамматическая категория, сравнительное изучение, система языка, обучение, развитие речи.

Keywords: grammatical category, comparative study, language system, teaching, speech development.

Одним из основных вопросов, возникающих в современных условиях обучения иностранному языку, является вопрос о целесообразности и необходимости обучения грамматике в коммуникативном классе, где основной целью является овладение языком как средством коммуникации. Усвоение грамматики изучаемого языка само по себе не может обеспечить успешное использование языка как средства общения. Обучение грамматике должно преследовать цель формирования у учащихся самого высокого уровня

грамматической компетенции как необходимого компонента коммуникативной компетенции. Обучение русской речи осуществляется с учетом соотношения грамматических закономерностей русского языка. Однако адекватная речевая коммуникация не может состояться без владения системой языка, одним из важных аспектов которой является грамматика. Изучение грамматики является необходимым.

По всей видимости, подобная постановка проблемы является своего рода реакцией на доминирующее место, которое в течение достаточно долгого времени отводилось обучению грамматике. Изучение языка отождествлялось с изучением его грамматической системы. В связи с этим следует подчеркнуть, что внедрение идей коммуникативного подхода отнюдь не предполагает отказ от изучения грамматической структуры языка. Однако, в контексте коммуникативного обучения не представляется возможным обучать грамматике иностранного языка с использованием традиционных методов, когда во главу ставилось приобретение знаний о языке, а не усвоение собственно языка как средства коммуникации. Необходимо коренным образом пересмотреть систему обучения языку в целом, и его грамматике, в частности. Важно учитывать не только систему языка, но и систему использования языка. Системные, категориальные свойства языковых единиц, их коммуникативный потенциал, служит средством выражения определенного смыслового содержания.

Языковые единицы – звук, морфема, слово, фразеологизмы, свободное словосочетание, предложение, текст – составляющие речевой деятельности, участвующие в конкретном акте коммуникации. Коммуникативный потенциал языковых единиц раскрывается через систему правил их употребления, которые учитывают соотносительности языковой единицы с видом речевой деятельности, ее категориальные свойства, место в системе языка, функция языковой единицы. Участвующие в процессе речевой деятельности языковые единицы связаны друг с другом и необходимо учитывать эти факторы: лексическую насыщенность и стилистическую характеристику языковой единицы, ее взаимосвязь с контекстом и речевой ситуацией, особенности реализации в высказывании и тексте и др. Обучение лексике не означает только изучение слов, а использование изученных слов в речи. Ни одна языковая единица не способна реализовать свое содержание самостоятельно и в этом смысле не является самодостаточной. Например, утверждение о том, что в русском языке существуют определенные приставки и суффиксы, лишено всякого смысла, если абстрагирование от корней носит абсолютный характер. То есть всем понятно, что в самостоятельном виде никаких приставок и суффиксов не существует ни в одном языке мира, в том числе и в русском. Приставки и суффиксы могут выделяться только и исключительно как непосредственно составляющие

лексических единиц. Смысл и логика синтагматических связей проявляется в том, что языковые единицы в пределах системы образуют устойчивые конфигурации, наглядно демонстрирующую структурно обязательные связи единиц языка. Синтагматические связи как раз и означают, что каждая языковая единица находится в системных связях с другими языковыми единицами, совокупность которых и отражает ее семантическую единицу» [Алиева, 2008, с. 55].

Минимальной языковой единицей является предложение, выражающее законченную мысль, но на современном этапе описания языкового материала в обучении русскому языку как иностранному, его принимают как единицу описания. А в речевой деятельности единицей коммуникации считается высказывания, которыми называют и краткий ответ на вопрос, и полный монолог и т.д. Процесс речевой деятельности, в котором реализуются единицы всех уровней языка, при употреблении языковых единиц возникает необходимость соотношения смысловой направленности высказывания, его грамматического оформления, лексического наполнения и фонетической или графической реализации при устной или письменной речи общения. Коммуникативная цель обучения русскому языку предусматривает необходимости неразрывной связи и взаимообусловленности единиц разных уровней, отражающая системные характеристики языка, при описании системы языка.

В работах Л.В. Щербы очень четко определяется роль изучения грамматической системы языка, в котором он подчеркивал, что грамматика является *"объективной языковой действительностью, управляющей нашей речью"* [Щерба, 1957, с. 13]. Языковая система представляет собой сложный организм, который состоит из фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса. Эти аспекты языка характеризуются разнообразными связями и тесным взаимодействием. Для практических целей обучения необходимо особое изложение материала, при котором главное внимание уделяется раскрытию связей между разными сторонами языковой системы, выявлению взаимного воздействия лексики, синтаксиса, морфологии, функционированию языковой системы в целом.

Очень важно отметить то обстоятельство, что практическая грамматика в определенном смысле представляет собой основу обучения, а теоретический аспект снимается за счет особой организации учебного материала и творческого подхода учителя к учебному процессу. Необходимо отметить, что практическая грамматика не описывает систему языка, не рассказывает о языке, а учит практически пользоваться языком, так как она должна обеспечить учащимся возможность говорить на русском языке, читать, писать и понимать русскую речь, изучение языковых явлений приближается к потребностям и использование изученных языковых явлений в различных жизненных ситуациях.

В процессе коммуникативной деятельности существует соотношение смысла высказывания и его языковой формы, которое подчиняется строгим лингвистическим правилам. И при коммуникации возникает необходимость осознанного выражения этих правил, требующих особого подхода к представлению языкового материала, в результате чего учащиеся овладевают системой языка в ее функционировании. Когда мы говорим о системе языка, имеем в виду тот ее объем, в котором заложена информация, необходимая для достижения конкретных целей обучения русскому языку как иностранному. Обучение речевой деятельности на русском языке не означает, что нужно исключить из учебного процесса овладения системой языка (его грамматическим, лексическим, фонетическим строем). Но в процессе обучения русскому языку систему языка необходимо представлять таким образом, чтобы обеспечить коммуникацию и представленные языковые правила должны обслуживать процессы речевой деятельности для достижения коммуникативной направленности обучения.

Известно, что обучать всему русскому языку, то есть системе языка невозможно и, даже нет такой надобности. Обучать нужно речи, то есть говорить на русском языке. В процессе обучения развитие русской речи учащихся осуществляется на базе овладения фонетическими, лексическими и грамматическими средствами, составляющими в своей совокупности систему языка.

Как было отмечено, основные трудности при изучении иностранного языка составляет весьма существенные расхождения как на уровне лингвистических систем родного и иностранного языков, так и на уровне норм функционирования этих систем в процессе речевой коммуникации. Соответственно, именно различия, как на уровне языковых систем, так и на нормативном уровне, заслуживают особого внимания.

Межъязыковые оппозиции могут быть установлены путем сопоставления двух конфронтирующих языков – родного и изучаемого. Сопоставительное изучение языков преследует цель разработать наиболее целесообразные и эффективные методы преподавания. Выявление межъязыковых оппозиций с помощью сопоставления позволяет предупредить и преодолеть интерферирующее влияние родного языка учащихся на вновь усваиваемый иностранный язык.

Изучение иностранного языка в условиях, когда практически отсутствуют возможности непосредственного общения с носителями данного языка, создает совершенно особую ситуацию обучения языку, когда увеличивается опасность появления и сохранения тенденции превратить процесс изучения языка в процесс приобретения знаний о языке, а не изучения собственно языка как средства коммуникации [Гусейнзаде, 2001, с. 124].

Известно, что язык – это система, в которой все части взаимосвязаны и взаимообусловлены. Следовательно, с самого начала обучения русский язык должен изучаться как система. Вся система обучения тому или иному иностранному языку должна быть организована с учетом определенных потребностей обучающихся в сфере чтения, письма, говорения и аудирования. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-азербайджанцы при изучении русского языка, предопределяют лингвистическое содержание изучаемого предмета.

При обучении неродному языку немаловажную роль играет опора на родной язык. При обучении необходимо также учитывать явления «интерференции» двух языков. Поскольку азербайджанский и русский языки относятся к категории разносистемных, неблизкородственных, то преодоление отклонений от правильной речи на начальной стадии овладения русским языком приобретает особо важное значение. Сопоставление фактов русского и азербайджанского языков помогает осуществлению поставленных целей и задач обучения русскому языку.

Учет родного языка при обучении русскому языку нерусских учащихся признан в современной лингводидактике как важнейший принцип обучения. Этот принцип приобретает особую актуальность при обучении неродному языку. Учет родного языка учащихся повышает образовательный и научный уровень содержания обучения, приучает правильно выражать свои мысли на русском языке, развивает навыки самостоятельности и самоконтроля, стимулирует познавательную активность учащихся.

В основу принципа учёта родного языка обычно кладется классическое высказывание Л.В. Щербы: «...можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс...), но ...изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно» [Щерба, 1957, с. 462].

Изучение русской грамматики в азербайджанской школе имеет целью не только ознакомить учащихся с законами и правилами языка, но и научить учащихся говорить по-русски, и этот аспект должен быть в центре внимания учителя в процессе обучения. В этом процессе в целях обучения русскому языку должны быть использованы данные из грамматики родного языка.

Как известно, звуковой состав обоих языков расходится. Аффрикаты /ц/ и /щ/ русского языка полностью отсутствуют в звуковом составе азербайджанского языка. А в азербайджанском языке имеются специфические звуки (4 согласных и 3 гласных), которых нет в русском языке. В процессе обучения русскому языку учитываются эти явления, и уделяется внимание на произношение звуков, не имеющих в звуковом составе родного языка. В русском языке строго соблюдается закон палатализации, который отсутствует в

азербайджанском языке, и поэтому является помехой на пути овладения русской речью. Необходимо обратить внимание на произношение гласных в ударном и безударном положениях. В отличие от азербайджанского языка, где ударение является стабильным и всегда падает на последний слог слова или словоформы, в русском языке ударение является разноместным, может падать на любой слог. В русском языке нет особых правил о месте ударения, поэтому учащиеся встречаются с трудностями в произношении слов. В ударных слогах гласные звуки произносятся ясно, отчетливо. Так, при словоизменении в азербайджанском языке ударение, стремясь к стабильности, перемещается на последний слог. Нормы русского ударения являются наиболее важной и сложной частью орфоэпии, так как русское ударение характеризуется сложной системой разноместности и подвижности. А в нормах произношения в азербайджанском языке наблюдается меньше трудностей, чем в русском. Это объясняется тем, что орфографические правила азербайджанского языка построены на основе фонетического и морфологического принципов, что способствует устранению противоречий между письменной и устной речью. Орфография современного азербайджанского языка построена на основе разговорной речи. Поэтому ряд правил орфографии можно принять как правила орфоэпии.

При изучении иностранного языка недостаточно знать определенного количества слов изучаемого языка и усвоение значения этих слов. Еще нужно знать формы словоизменения, потому что каждый язык имеет свои специфические законы словоизменения, без знания которых овладение языком как средством общения невозможно. Необходимо с изучением лексического значения слова усвоить и его грамматическое значение. Кроме лексического значения слова имеют ряд грамматических значений: они принадлежат к определенному грамматическому классу слов – например, слова, обозначающие предмет, имеют категорию рода, числа, падежа и других признаков, позволяющих отличать их от других классов слов с иным лексическим и грамматическим значением. Таким образом, под грамматическим значением понимается определенный смысл, находящий себе постоянное выражение во всех аналогичных случаях.

С понятием грамматическое значение тесно связана грамматическая категория. Различаются общая и частная грамматические категории. К общей грамматической категории относятся части речи. Но каждая часть речи в свою очередь имеет свои грамматические категории. Некоторые частные категории одновременно могут принадлежать нескольким частям речи: например, категория числа свойственна именам существительным, глаголам, некоторым местоимениям, прилагательным; также категория падежа свойственна нескольким частям речи. Но категорию рода имеют лишь имена существительные. Части речи, изменяющиеся по родам, зависят от существительных, к

которым относятся. Например, имена прилагательные имеют тот же род, какие имеют существительные и согласуются с ними в зависимости от рода имен существительных. В азербайджанском языке понятие грамматического рода отсутствует. Отсутствие категории рода в азербайджанском языке тоже создает трудности для учащихся. Род в азербайджанском языке существует лишь как логическое понятие, в зависимости от лексического значения слова. Встречаются трудности и при изучении несклоняемых существительных, потому что в азербайджанском языке все имена существительные склоняются. Такую аналогию можно проводить и в отношении имен прилагательных и наречий: эти части речи имеют категорию признака и степеней сравнения. У наречий есть своя грамматическая категория – неизменяемость, которая не свойственна другим частям речи. У глагола частная грамматическая категория – категория спряжения. Как в русском, так и в азербайджанском языке в смысле значения, отнесение слов к той или иной части речи имеется такая аналогия. Но в морфологическом отношении части речи расходятся.

В русском языке есть следующие грамматические категории: имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение, имя числительное, наречие, союз, предлог, частица, междометие. Эти части речи имеются и в азербайджанском языке, но вместо части речи предлога имеются послелого (*qoşma*), а также есть еще одна часть речи – модальные слова. В азербайджанском языке модальные слова относятся к служебным частям речи, а в русском языке модальные слова выделяется как отдельная специфическая грамматическая категория. Такая соотносительность дает возможность учителю при обучении русскому языку использовать аналогию родного языка. Сравнение аналогичных грамматических категорий облегчает учащимся усвоение значений слов, а также их грамматические формы.

При изучении наречий и прилагательных можно проводить такое сравнение: например, в русском языке у имен прилагательных имеются свойственные этой части речи окончания, и по этим окончаниям легко определить грамматическую категорию данного слова. И у наречий тоже есть присущие им суффиксы. В отличие от русского языка в азербайджанском языке учащиеся встречаются с трудностями при изучении этих грамматических категорий. Если в русском языке прилагательные и наречия имеют частные грамматические категории, то в азербайджанском языке эти свойства отсутствуют. Одно и то же слово может быть и прилагательным, и наречием в зависимости от того, с каким словом употребляется. Чтобы определить к какой части речи относится данное слово, обязательно нужно задать вопрос, и по вопросу определяется грамматическая категория слова. Например, *хороший человек* и *учиться хорошо*. По грамматической форме без труда можно определить, что в первом словосочетании слово *хороший* является

прилагательным, а слово хорошо – *наречием*. А в азербайджанском языке, чтобы определить грамматическую категорию обоих (одинаковые по написанию и звучанию) слов, следует задать вопрос от главного слова: *йахшы адам* (хороший (какой?) человек) и *йахшы охумаг* (учиться (как?) хорошо). Не только это затрудняет определения грамматических категорий прилагательных и наречий в азербайджанском языке. Если в русском языке наречие неизменяемая часть речи, наоборот в азербайджанском языке обе части речи неизменяемые. В азербайджанском языке имена прилагательные не имеют категорию числа. Эти критерии приводит к ошибкам в изучении этих грамматических категорий. При использовании средств родного языка следует учитывать эти аспекты в обучении русскому языку.

Числительные имеют полную аналогию в обоих языках: и по составу, и по образованию, и по разрядам. В отличие от русского языка, где местоимения заменяют только именные части речи – существительные, прилагательные и числительные, то в азербайджанском языке местоимения заменяют все основные части речи – существительные, прилагательные, числительные, наречия, глаголы и даже самого себя (вопросительные местоимения: *Кто-то* пришёл. *Кто* пришёл?). Местоимения отличаются и по разрядам: если в азербайджанском языке у местоимений имеется шесть лексико-грамматических разрядов, то в русском языке их девять. В азербайджанском языке разряды относительные, притяжательные и возвратные местоимения не рассматриваются как отдельный лексико-грамматический разряд. Остальные разряды местоимений имеют аналогию в обоих языках.

При изучении глагола в помощь учителю опять приходит сравнительный метод. Глагол как грамматическая категория тоже имеет аналогию в русском и азербайджанском языках: вопросы, время, число, наклонение, вид, спряжение, возвратность. Но есть и отличия: если в русском языке глаголы в прошедшем времени изменяются по родам, то в азербайджанском языке у глагола нет такого свойства, так как категория рода отсутствует.

Сравнивая общие грамматические категории (части речи) обоих языков, следует учитывать и частные грамматические категории каждой отдельной части речи в русском и азербайджанском языках, чтобы учащиеся знали сходства и различия, и учитель должен предупредить их о возможных ошибках и проводить работу для устранения этих ошибок. Поэтому при изучении частей речи учащиеся сначала должны изучить значение слова с целью отнесения его к определенной части речи, а затем приступить к работе над изучаемой грамматической категорией. Сопоставление русского и родного языка при работе над изучением частей речи необходимо сослаться на родной язык там, где это может принести пользу и поможет усвоению учащимися.

Список литературы:

Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. Москва: –1957. – с. 462.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-ое изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2017, 896 с.

Алиева И.М. Отсутствие языковой среды как фактор, обуславливающий методические принципы обучения иностранному языку. Баку: Kitab alemi, – 2008. – 210 с.

Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: Мутарджим, – 2001. – 348 с.

Учебный словарь русского языка / под ред. Ф.Г. Гусейнова. – Баку: Мутарджим, – 2007. – 1000 с.

References:

Alieva I.M. Otsutstvie yazykovoi sredy kak faktor, obuslovlivayushchii metodicheskie printsipy obucheniya inostrannomu yazyku. Baku: Kitab alemi, – 2008. – 210 s. (In Russian)

Guseinzade G.D. Obuchenie rechevoi kommunikatsii na inostrannom yazyke. Baku: Mutardzhim, – 2001. – 348 s. (In Russian)

Ozhegov S.I., Shvedova N.YU. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka. 4-oe izd., dopolnennoe. – M.: ООО «А ТЕМП», 2017, 896 s. (In Russian)

Shcherba L.V. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. Moskva: –1957. – s. 462. (In Russian)

Uchebnyi slovar' russkogo yazyka / pod red. F.G. Guseinova. – Baku: Mutardzhim, – 2007. – 1000 s. (In Russian)

Симакина Мария Игоревна
Мороз Наталия Сергеевна
кафедра французского языка
Международно-правовой факультет
МГИМО МИД России
г. Москва (Россия)

Simakina Maria
Moroz Nataliia
Department of French Language
International Law School (faculty)
MGIMO University
Moscow (Russia)

РАЗВИТИЕ МНОГОЗАДАЧНОСТИ У СИНХРОНИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPING MULTITASKING SKILLS IN SIMULTANEOUS INTERPRETERS IN THE CONTEXT OF OPTIMIZING PROFESSIONAL PERFORMANCE

В представленной статье рассматривается проблема формирования развития многозадачности у переводчиков-синхронистов в качестве ключевого фактора оптимизации их профессиональной деятельности. Исследование сосредоточено на анализе основных компонентов этой комплексной компетенции, куда входят языковые навыки, а также когнитивные процессы слушания, анализа и говорения. Особый акцент делается на рассмотрении дополнительных элементов подготовки, таких как развитие оперативной памяти, умение осуществлять контроль качества перевода в реальном времени и адекватно реагировать на внешние факторы. Методология исследования включает применение как теоретических методов, выраженных в анализе специализированной литературы, так и эмпирических, основанных на систематическом наблюдении за работой практикующих синхронистов с последующей количественной и качественной обработкой данных. В заключительной части подчеркивается особая важность целенаправленной практической отработки указанных навыков и предлагаются конкретные рекомендации по интеграции в учебный процесс специализированных тренажеров, симуляторов рабочих ситуаций, а также обсуждается роль оптимизации рабочего пространства для повышения общей эффективности. Материалы данной работы будут полезны для преподавателей, методистов в области переводоведения, а также для начинающих синхронистов, интересующихся вопросами совершенствования своей профессиональной подготовки.

This article examines the development of multitasking skills in simultaneous interpreters as a key factor in optimising professional performance. The study focuses on analysing the main components of this complex competence, including language skills and the cognitive processes of listening, analysis and speaking. Particular emphasis is placed on additional training elements, such as developing working memory and the ability to monitor translation quality in real time and respond appropriately to external factors. The research methodology incorporates both theoretical methods, such as the analysis of specialised literature, and empirical methods based on the systematic observation of practising simultaneous interpreters, followed by the processing of quantitative and qualitative data. The concluding section emphasises the importance of targeted practical training in these skills, offering specific recommendations for integrating specialised training devices and work situation simulators into the educational process. It also discusses the role of optimising the workspace to increase overall efficiency. These materials will be useful for professors and methodologists in translation studies, as well as novice simultaneous interpreters interested in enhancing their professional development.

Ключевые слова: синхронный перевод, многозадачность, когнитивные ресурсы, профессиональная компетенция, подготовка переводчиков, обучение, оперативная память.

Key words: simultaneous interpretation, multitaskings, cognitive resources, professional competence, interpreter training, education, working memory.

Синхронный перевод в настоящее время принято определять как вид устного перевода, особенностью которого является активная работа двух каналов восприятия — внутреннего и внешнего. Одна из задач, стоящих перед переводчиком-синхронистом — совершенствование навыка одновременного восприятия и анализа поступающей информации и воспроизведения (одновременно или почти одновременно) текста перевода, контролируя не только смысловое наполнение, но и грамматически и стилистически верное оформление, просодические элементы, а также временные рамки.

Непременным условием успешного осуществления профессиональной деятельности переводчика-синхрониста является овладение всем спектром необходимых компетенций. Под термином «компетенция» мы понимаем комплекс теоретических знаний из научной области, практический опыт применения полученных знаний в реальной рабочей ситуации и личностные качества переводчика как высоко подготовленного специалиста.

Компетенции делятся на общекультурные и профессиональные. Профессиональная компетенция включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, с использованием которых связано ведение переводческой деятельности. Они же, в свою очередь, делятся на базовые и специфические переводческие компетенции.

К базовым компетенциям переводчика относят лингвистическую, прагматическую, социолингвистическую, социальную, дискурсивную и стратегическую компетенции. Будучи элементами комплексного подхода в подготовке переводчиков-синхронистов, все эти компетенции отражены в рабочей программе дисциплины, принимаемой учебным заведением. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования содержит указание на необходимость обладания, в частности, навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, использования методов делового общения в интернациональной среде, владение методикой подготовки к выполнению перевода определенного вида, умение работать с информационными источниками [ФГОС 45.05.01 Перевод и переводоведение].

В синхронном переводе, разумеется, возникает задача преодоления всех тех «лингвистических препятствий», которые свойственны и другим видам перевода (специфичность семантики языковых знаков, несовместимость «картин мира», создаваемых языком для отражения внеязыковой реальности, и различия в культуре и цивилизации носителей разных языков) [Комиссаров, 1999, с. 34]. Дополнительную

сложность представляет большое количество осуществляемых одновременно (параллельно) или в разных сочетаниях операций: восприятие устной речи, понимание услышанного, интегрирование понятых смысловых единиц с предыдущим извлеченным из оригинала знанием, формирование высказывания на языке перевода, восстановление элементов высказывания на основе исходного языка, восстановление элементов высказывания на основе вербальной памяти, осознание окружающей обстановки, слуховой контроль за собственной речью переводчика [Комиссаров, 1999, с. 40-41]. Последняя операция, в частности, предполагает отслеживание переводчиком не только голосовой подачи, интонации и темпа, но и лексико-грамматического оформления звучащего перевода [Матюшин, 2016, с. 42-43].

Цель данного исследования — рассмотреть профессиональные компетенции переводчика-синхрониста через призму многозадачности и сознательное формирование многозадачности, а также изучить ее отражение и развитие в образовательном процессе с выдвижением конкретных рекомендаций для преподавателей синхронного перевода.

Теоретические знания, умения, навыки, которыми должен обладать выпускник, практический опыт применения знаний в конкретных профессиональных ситуациях, ценностные ориентиры личности - все это включают в себя компетенции, результат подготовки выпускников в соответствии с требованиями ФГОС. Под профессиональной переводческой компетенцией обычно понимается совокупность знаний, способностей, навыков, необходимых переводчику для осуществления профессиональной деятельности.

К базовым компетенциям относятся лингвистическая, прагматическая, социолингвистическая, социальная, дискурсивная и стратегическая компетенции. Совокупность этих составляющих формирует основу для успешного выполнения профессиональных задач переводчика. [Бутусова, 2012, с. 28]

Лингвистическая компетенция является краеугольным камнем в подготовке синхронистов и подразумевает способность работать с исходным и целевым языками в сопоставительном аспекте. Это предполагает умение замечать грамматические, лексические и синтаксические сходства и различия исходного языка и языка перевода, знание специфики языка специальности, способность самостоятельно совершенствовать языковые навыки.

Прагматическая компетенция предполагает умение извлекать из исходного сообщения информацию об отправителе, коммуникативной ситуации, намерении говорящего, его целях и интересах, психологическом состоянии, а также умение определить степень адаптации текста в интересах адекватного понимания предполагаемым получателем.

Социолингвистическую компетенцию составляет знание особенностей общения в конкретной стране или регионе, специфика представления информации, умение понимать и передавать сообщения с национально-культурными особенностями, учет свойственных для данного сообщества моделей речевого поведения.

Дискурсивная компетенция связана со знанием основных жанров специального дискурса, умение выбирать соответствующий жанр, умение выстраивать логическую последовательность изложения идей автора высказывания.

Социокультурная компетенция предполагает знание норм, устоев, традиций общения в определенной профессиональной сфере, умение оценивать степень необходимой социокультурной адаптации специального дискурса.

Стратегическая компетенция связана со знанием влияющих на перевод факторов, степень их влияния на выбор стратегии перевода в определенной коммуникативной ситуации, умение вырабатывать последовательность переводческих действий на основании релевантных факторов.

Технологическая компетенция переводчика предусматривает знание приемов преодоления различий между системами, языковыми и речевыми нормами исходного языка и языка перевода, а также разного рода различий между отправителем исходного текста и получателем текста перевода.

Социальная компетенция переводчика - знание норм общения в профессиональной среде, умение предлагать свои услуги на рынке труда, способность правильно оценивать собственную профессиональную компетентность, умение получать от работодателя необходимую для работы информацию.

Не следует забывать и о личностных характеристиках переводчика-синхрониста. В частности, В.Н. Комиссаров упоминал о таких качествах, как гибкость, эрудированность и стремление к расширению собственных знаний. Переводчик, несущий полную ответственность за качество своей работы, должен проявлять скромность и такт, не может допускать несерьезного отношения к работе или действовать недобросовестно. В.Н. Комиссаров делает вывод, что "формирование профессиональной компетенции переводчика предполагает развитие особого типа личности, соответствующей морально-этическим особенностям этой профессии". [Комиссаров, 2001, с. 335-336] Не забывает исследователь и о способности переключать внимание, умение сосредотачиваться, мобилизовать ресурсы памяти, весь свой интеллектуальный и эмоциональный потенциалы.

Такая многогранность профессиональной компетенции обуславливает необходимость системного подхода к подготовке переводчиков-синхронистов, включающего развитие языковых, когнитивных и психологических навыков.

Как мы уже упоминали, синхронный перевод — сложный вид устного перевода, который требует от переводчика одновременного выполнения нескольких когнитивных задач. В качестве описания осуществляемых переводчиком операций мы можем обратиться к модели видов усилий Дэниела Гайла (Effort Model). Согласно этой модели, для осуществления качественного перевода необходимо четыре основных типа когнитивных усилий.

Первое усилие — слушание и анализ (listening and analysis), предполагает восприятие речевого сообщения на исходном языке, его декодирование и анализ смыслового содержания. Второе усилие — воспроизведение (production), включает формулирование и артикуляцию перевода на языке перевода с учетом грамматических и стилистических норм. Третье усилие — краткосрочная память (short-term memory), ответственная за удержание и обработку информации, необходимой для своевременного и корректного перевода. Четвертое усилие — координация (coordination effort), обеспечивает синхронизацию и балансировку вышеуказанных процессов, позволяя переводчику эффективно распределять свои когнитивные ресурсы. Данная модель была разработана для синхронного перевода и позднее адаптирована для перевода с листа, последовательного перевода и перевода на жестовый язык [Gile, 1995, с. 159-175].

Ключевым аспектом профессиональной подготовки становится развитие навыков эффективного распределения внимания, расширения объема оперативной памяти и повышения стрессоустойчивости. Переводчики работают в условиях высокой когнитивной нагрузки и временных ограничений, что предъявляет особые требования к их способности действовать в режиме многозадачности. На практике ограниченность когнитивных ресурсов приводит к необходимости постоянного контроля усилий и предотвращения чрезмерной когнитивной перегрузки. Без должной отработки деятельности в режиме многозадачности возрастает риск снижения качества перевода, увеличения числа ошибок и общего уровня усталости.

Однако традиционные учебные программы в основном ориентированы на развитие языковых компетенций и технических навыков перевода, часто игнорируя тренинг когнитивных и сопутствующих навыков. Очевидно, что при выполнении синхронного перевода в рамках реализации учебной программы студенты не могут не овладеть навыками работы в режиме многозадачности в той или иной степени. Однако

без привлечения внимания студентов к данным особенностям работы и сознательного внедрения упражнений на развитие многозадачности возникает риск недостаточной подготовленности студентов к реалиям профессиональной деятельности.

На некоторые недостатки указывают и результаты опросов, проведенных среди выпускников переводческих факультетов. Так, согласно опросу, проведенному в Высшем институте гуманитарных наук Туниса, существует потребность в получении практического профессионального опыта (стажировки, практика, приглашение действующих переводчиков в качестве спикеров). Выпускники выражали сожаление, что занятия «не подготовили их к работе» [Seddik, 2019, с. 55].

Современные исследования в области когнитивной психологии и нейронаук доказывают не только факт сопряженности деятельности переводчика-синхрониста с большим уровнем стресса, но и решающее значение сформированных в полной мере навыков синхронного перевода. Исследование, проведенное группой ученых под руководством Татьяны Владимировны Черниговской, доказывает, что у переводчиков-синхронистов сформирована специфическая функциональная система, обеспечивающая успешное выполнение профессиональных задач. При отсутствии необходимых навыков физическое проявление стресса (измеряемое с помощью системы телеметрии ритма сердца) стресс-индекс значительно выше как при выполнении синхронного перевода, так и после решения всех лингвистических задач [Черниговская, 2019, с. 132-140].

Таким образом, систематическое включение в учебный процесс специализированных методик и упражнений, направленных на развитие памяти, внимания и стрессоустойчивости в режиме многозадачности способствует формированию устойчивых профессиональных навыков, позволяет повысить как эффективность синхронного перевода, так и «качество жизни» будущих переводчиков-синхронистов.

Существуют различные упражнения и методики, позволяющие сформировать способность к распределению внимания, увеличить объем краткосрочной памяти и повысить стрессоустойчивость будущего переводчика-синхрониста. Далее мы приводим практические рекомендации и примеры подобных упражнений.

Для одновременной работы над памятью, вниманием и стрессоустойчивостью:

- упражнение «Снежный ком» — воспроизвести цепочку слов, не связанных друг с другом по смыслу, с постепенным увеличением их количества;
- «Пропущенное слово» — задание на прослушивание короткого текста и последующее воспроизведение каждого третьего слова из него

- «Сверток информации» — передать услышанный текст одним предложением, с сохранением главной мысли;
- «Логические цепочки» — воспроизвести последовательность аргументов;
- «Картинка в картинке» — воспроизвести описание предмета без использования скорописи, отталкиваясь от возникающих образов и визуализации.

Упражнения, направленные на самоконтроль:

- «Интонационный след» — копировать эмоциональные акценты, паузы, некоторые интонации спикера;
- «Запись и разбор» — выполнить аудиозапись собственного перевода, выполнить его автоматическую расшифровку в текст, самостоятельно проанализировать и отметить в тексте лексические и грамматические ошибки, неточности, нарушения смысла, призывки и «лишние» просодические элементы, а также удачные обороты. Инструменты автоматической записи и анализа, такие как программа Audacity и сервис otranscribe.com, позволяют визуализировать аудиодорожки, выделять паузы и делать детальный разбор ошибок, что способствует развитию самоконтроля и рефлексии студентов.

Упражнения для формирования адекватной реакции на внешние факторы:

- «Громкость VS Помехи» или «Шепот VS Шум» - выполнить перевод аудиозаписи с фоновым шумом и отвлекающими факторами. В качестве такого шума может выступать наложенная аудиодорожка с «белым шумом», негромким гулом голосов на фоне ит.д., или сам преподаватель, который иногда снижает громкость аудиозаписи, говорит мимо микрофона, перекладывает бумаги, стучит по столу ит.д. Можно также назначить роль «организатора» среди студентов, который будет время от времени отвлекать выполняющих перевод «неотложными организационными моментами».

Элементы осознанной тренировки многозадачности могут быть использованы не только в отдельных упражнениях, но и быть включены в «стандартные» задания по устному переводу текста. Так, преподаватель может обращать внимание студентов на тот или иной аспект, советуя «записать цифры, пока не забыли» (направление внимания на скоропись при последовательном переводе), «обращать внимание на содержание, не слишком гнаться за красивыми формулировками в переводе» (переключение внимания на слушание), «отпускать оратор» или, наоборот, «переводить с минимальным отставанием» ит.д. [Gile, 2021, с. 6]

Использование перечисленных выше практических упражнений способствует формированию у будущих специалистов представления о возможных ситуациях

профессиональной деятельности, а также стратегий успешного преодоления возможных проблем. Будучи дополнением к основному курсу, упражнения позволяют повысить качество синхронного перевода в целом.

Профессиональные компетенции переводчика-синхрониста выходят далеко за рамки владения исходным языком и языками перевода, и включают в себя комплекс когнитивных и психофизических навыков. Синхронный перевод может осуществляться успешно только при сбалансированном взаимодействии таких процессов, как слушание и анализ, воспроизведение, краткосрочная память и координация.

В условиях, когда учебные программы фокусируются преимущественно на языковой подготовке, представляется полезной целенаправленная и осознанная работа по формированию навыков работы в режиме многозадачности. Она не предполагает кардинального пересмотра учебных планов, и при этом является важным шагом к оптимизации будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся синхронному переводу.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку и апробацию новых эффективных методик тренировки, а также более подробное исследование о результативности такой работы.

Практическая значимость заключается в возможности применения упомянутых методик и упражнений на развитие многозадачности, распределение внимания и оперативной памяти в учебных программах подготовки переводчиков-синхронистов. Результаты исследования могут быть использованы педагогами и руководителями образовательных программ для оптимизации учебных планов и повышения эффективности подготовки устных переводчиков.

Список литературы:

- Бутусова А.С.* Профессиональные компетенции устного переводчика // Альманах современной науки и образования, №12 (67), 2012, часть 1. С. 28-31.
- Комиссаров В.Н.* Общая теория перевода. М.: ЧеРо, 1999. 136 с.
- Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
- Матюшин И.М.* Синхронный перевод в многоканальной информационной среде // Вестник МГЛУ, Выпуск 11 (750), 2016. С. 41-49
- ФГОС 45.05.01 Перевод и переводоведение. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 989 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-05-01-perevod-i-perevodovedenie-989>
- Черниговская Т.В., Парина И.С., Алексеева С.В., Кониная А.А., Урих Д.К., Мансурова Ю.О., Парин С.Б.* Синхронный перевод : характеристика вегетативного обеспечения экстремальной когнитивной нагрузки. // Современные технологии в медицине, 2019. Том 11, № 1. С.132-140.
- Gile D.* Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. [Электронный ресурс]. 1995, 286 р. – Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id=YfHEXethAN4C&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q=coordination&f=false>

Gile D. The Effort Models of Interpreting as a Didactic Construct // *Advances in Cognitive Translation Studies*. 2021, pp.139-160.

Seddik A. Pedagogy vs. Market Needs : An Appraisal of a Graduate Program in Translation and Interpreting // *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 2 (2), pp:48-60, 2019

References:

Butusova A.S. Professional'nye kompetentsii ustnogo perevodchika [Professional competences of an interpreter] // *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya*, №12 (67), 2012, part 1. p. 28-31. (In Russian)

Komissarov V.N. Obshchaya teoriya perevoda [General theory of translation]. M.: ChERo, 1999. 136 p. (In Russian)

Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie [Contemporary translation studies]. M.: EHTS, 2001. 424 p. (In Russian)

Matyushin I.M. Sinkhronnyi perevod v mnogokanal'noi informatsionnoi srede [Simultaneous interpreting in a multi-channel information environment] // *Vestnik MGLU*, 11 (750), 2016. p. 41-49 (In Russian)

FGOS 45.05.01 Perevod i perevodovedenie. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.08.2020 N 989 [Translation and translation studies. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 12.08.2020 №989] [Electronic resource]. – Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-05-01-perevod-i-perevodovedenie-989> (In Russian)

Chernigovskaya T.V., Parina I.S., Alekseeva S.V., Konina A.A., Urikh D.K., Mansurova YU.O., Parin S.B. Sinkhronnyi perevod : kharakteristika vegetativnogo obespecheniya ehkstremal'noi kognitivnoi nagruzki. [Simultaneous Interpreting: Characteristic of Autonomic Provision of Extreme Cognitive Loads] // *Sovremennye tekhnologii v meditsine*, 2019. Vol. 11, № 1. p.132-140. (In Russian)

Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. [Электронный ресурс]. 1995, 286 p. – Available at: <https://books.google.ru/books?id=YfHEXethAN4C&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q=coordination&f=false> (In English)

Gile D. The Effort Models of Interpreting as a Didactic Construct // *Advances in Cognitive Translation Studies*. 2021, pp.139-160.

Seddik A. Pedagogy vs. Market Needs : An Appraisal of a Graduate Program in Translation and Interpreting // *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 2 (2), pp:48-60, 2019 (In English)

СМЫСЛ ПАДЕЖИ БЕРЕТ – УСВОЕНИЕ РКИ^{носл.} В СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

MEANING COMES BEFORE CASES – THE ACQUISITION OF RUSSIAN AS A FOREIGN SLAVIC LANGUAGE IN A SLAVIC CULTURAL AND LINGUISTIC ENVIRONMENT

Данная статья написана тезисно автором, десятилетия преподающим русскую культуру через русский язык в славянской культурной среде: как славянам, так и неславянам. Задача преподавателя – сегодня, как и два века назад: постоянно искать и находить простые, доходчивые и эффективные способы усвоения не „сложной падежной системы“, а смысла, фундаментально полагаясь на оригинальные тексты российской культуры. В обязательном порядке в славянской культурной и языковой среде, с применением эмоционально-смыслового подхода (по И.Ю. Шехтеру). Анализу подлежит и понимание, и употребление „новой“ терминологии: «русский язык как иностранный вне языковой среды в инославянской аудитории» и «русский как инославянский вне языковой среды в славянской языковой и культурной среде». В статье утверждается, что это далеко не синонимы, поэтому приемы, подходы, стратегии в обучении совсем не схожи. Автор статьи делится профессиональным мнением, что в настоящее время, несмотря на обязательность требований коммуникативности в обучении иностранным языкам в последние 30 лет, очень даже нередко утверждается: и в научных изысканиях, и в учебных комплексах, что зубрить определения и окончания – это коммуникативное умение. Нельзя мотивировать никого, нигде и никак, нельзя вызвать, воспитать, вырастить у обучающегося любовь к усвоению чужой культуры в чужом языке, чтобы учащийся захотел сделать ее СВОЕЙ, нагромождением грамматических правил, зубрежкой окончаний, исключений и т.д. По И.Ю.Шехтеру: *Смысл – это все!*

This article is written in a thesis format by an author who has been teaching Russian culture through Russian language for decades in a Slavic cultural environment – both to Slavic and non-Slavic learners. The teacher’s task – today, as it was two centuries ago – is to constantly seek and find simple, clear, and effective ways of mastering not the “complicated case system,” but the meaning, fundamentally relying on the original texts of Russian culture. This is mandatory in the Slavic cultural and linguistic environment, applying the emotional-semantic approach (according to I.Yu.Shekhter). The understanding and use of “new” terminology are also subject to analysis: “Russian as a foreign language outside the language environment in a non-Slavic audience” and “Russian as a foreign Slavic language outside the language environment but within a Slavic cultural and linguistic environment” This article asserts that these are far from synonyms, and therefore the teaching methods, approaches, and strategies in teaching differ significantly. The author of the article shares the professional opinion that currently, despite the mandatory emphasis on communicative competence in foreign language teaching over the past thirty years, it is still quite often claimed – both in academic research and in teaching – that rote memorization of definitions constitutes a communicative skill. It is impossible to motivate anyone, anywhere, or in any way, nor can one evoke, foster, or nurture a student’s love for mastering a foreign culture in a foreign language – to make the learner want to make it their own – by accumulating grammatical rules, rote memorization, exceptions, and so on. According to I.Yu. Shekhter: *Meaning is everything!*

Ключевые слова: славянская культурная и языковая среда; русский как иностранный; русский как инославянский; эмоционально-смысловой подход; аутентичный текст

Key words: Slavic cultural and linguistic environment, Russian as a foreign language, Russian as a foreign Slavic language, emotional-semantic approach, authentic text

Много научно-исследовательской воды утекло с 14-15 января 2009г., когда в Белграде, «на Международный форум собралось, общалось и плодотворно проработало около 200 сербских русистов (преподаватели вузов, школьные учителя), к которым присоединились и видные специалисты в области русистики из России, Болгарии, Черногории, Словении, Словакии и Чехии». Так начинается аннотация к первому выпуску журнала «Русский язык как инославянский, выпуск I»²⁴, чей идейник, составитель и редактор – Боголюб Станкович. Основателем журнала «Славистика» и его главным редактором в течение первых 15 лет – тоже д-р Боголюб Станкович, профессор филологического факультета Белградского университета²⁵.

Помимо выложенного в тезисной статье к первому выпуску нового русистского форума «О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского», Боголюб Станкович собирает за круглым столом всех «товарищей по цеху, сердечных друзей – преподавателей РКИ» [Аннушкин, 2024, с. 7], не взирая на вузовские и школьные лица. Ибо, как говорит проф. д.ф.н. Огнян Сапарев, будучи Ректором Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского, на первых своих лекциях со студентами: «Знаете ли каква е разликата между учителя в училище и вузовския преподавател? Само в това, че последният сам си трие дъската»²⁶.

В 2013 г., в пленарном докладе в рамках традиционной для Пловдивского университета международной конференции «Паисиеви четения», проф. д.ф.н. Иван Куцаров отметил в очередной раз [Куцаров, 2002, с. 7] две мысли – фундаментальные составляющие современной славистики: «Славистиката е най-първо русистика, което ни позволява да цитираме в оригинал, което и правя с мнението на Александър Владимирович Бондарко, с когото сме опоненти в науката, но добри приятели в живота»²⁷.

Последовала довольно внушительная по объему цитата в подлиннике, без перевода.

Вслед за И.Куцаровым позволю себе продолжить корректной цитатой Б.Станковича из его статьи «О перспективах русистики в славянском мире», в которой высказывает схожие основополагающие тезисы: «... Особо заметна, в большей или

²⁴ /2009 – Белград: Славистическое общество Сербии. – ISSN: 1821 – 3146/

²⁵ https://casopis.slavistickodrustvo.org.rs/?page_id=15853&lang=ru

²⁶ «Знаете, в чем разница между учителем в школе и преподавателем в вузе? Только лишь в том, что второй сам стирает себе доску» (здесь и до конца статьи перевод мой – М.С.)

²⁷ «Славистика – прежде всего русистика, и этот факт позволяет цитировать в подлиннике, что я и делаю с мнением Александра Владимировича Бондарко, с которым мы оппоненты в науке, но хорошие друзья в жизни»

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 идентичности. 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»» [Станкович, 2010а, с. 16].

В своих научно-творческих изысканиях мы, славяне, можем себе позволить, вслед за Б.Станковичем, И.Куцаровым, утверждать, что славянская душевность – тот единственный план, который реально определяет нашу общность неразрывным целом. Остальные планы (общая история и современность, языковая и территориальная историческая близость; культурно – образовательная традиция) – вторичны, производные от общей души славянского семейства. Основная основополагающая славянской матрицы – общее славянское языковое семейство. Которую можно назвать языковой матрицей. И на которую нам надо полагаться и ссылаться в своих исследованиях и практической работе.

Впервые в Белграде за круглым столом нового русистского форума «О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского» обсуждаются давно актуальные /и до 2009 года тоже/ вопросы, касающихся русского языка как инославянского, в частности, следующих: изучение и функционирование русского языка, литературы и культуры в инославянском (остальном славянском) мире; русская культура в культуuroбразующем обучении русскому языку в инославянской среде; методика преподавания русского языка как инославянского, а не как иностранного; современные учебники, пособия, словари и новые технологии в обучении русскому языку в славянском мире; проблема повышения

квалификации преподавателей русского языка как инославянского и т.д. Из перечисленных все до единого остаются нерешенными и по сей день.

«Руски језик као инословенски» становится востребованным ежегодным журналом, отображающим в печатном виде идеи, теоретические, практические и теоретико-практические изыскания в докладах, представленных на ежегодном форуме, который в 2010 г. называется «Вторая белградская встреча славянских русистов».

В предисловии «Ко второму выпуску публикации «Русский язык как инославянский»» Б.Станкович выявляет готовность славянских русистов «плотно и организованно сотрудничать между собой», которая закрепляется подписанием двух документов о сотрудничестве: Меморандум о сотрудничестве – между Кафедрой славистики филологического факультета Белградского университета, с одной стороны, и кафедрой ЮНЕСКО и Кафедрой филологического образования Московского института открытого образования, с другой стороны. Второй договор – между Славистическим обществом Сербии и Ассоциацией русистов Словении²⁸.

В 2010г., на Десятом международном симпозиуме МАПРЯЛ, в г.Велико-Тырново, Болгария, Б.Станкович выступает с докладом «Актуальные вопросы изучения и преподавания русского языка как инославянского». Его доклад единственный среди многочисленных на тему РКИносл. Б.Станкович продолжает выражать уверенность в важности потребности в «своеобразной охране общеславянской идентичности, для того, чтобы сохранить отдельную национальную идентичность» И самое важное, на мой профессиональный взгляд, – почти революционное заявление не только для 2010-ого, но и для 2025-ого годов: «Перечисленные и целый ряд не упомянутых фактов создают основание для нашего убеждения (в данный момент кажущегося утопическим), что в относительно недалеком будущем иерархия лингвистической компетенции (т.е. владения языками) большинства инославян (славян-нерусских) будет: /1/ родной славянский язык /2/ русский как инославянский /3/ иностранный (неславянский) язык» [Станкович, 2010б, с.11-14]. Б.Станкович, от имени Славистического общества Сербии, предлагает учредить научно-исследовательский проект «Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении». В замыслах Проект имеет долгосрочный и общеславянский характер, с запланированным размещением проекта на сайте МАПРЯЛ. С 02.07.2010г. программа, цели, предмет и т.д. доступны на сайте МАПРЯЛ²⁹.

К сожалению, 15 лет спустя, анализируя тематику выступлений русистов – славян

²⁸ <https://slavistickodrustvo.org.rs/portfolio/ruski-kaio-inoslovenski-2/>

²⁹ <https://ru.mapryal.org/news/slavisticheskoe-obshestvo-serbii-predstavlyaet-nauchno-issledovatel'skij-proekt-izuchenie-russkog?ysclid=mgxxp02vte323363878>

на МАПРЯЛ-овских форумах, на которых я участвовала или читала опубликованное; сама поучаствовав в проекты LIGHT, VIA LIGHT для билингов (2011-2012гг.), могу обобщить, что Общеславянский проект, увы, развился в сторону билингвального обучения и русских диаспор в мире. Лишь в 2022г. А.Л.Бердичевский, не преподававший русский как инославянский в славянской аудитории, а в Западной Европе (Германии, Австрии и за океаном), издает учебник под названием «Методика преподавания русского языка как иностранного в славянской аудитории вне языковой среды: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного». В аннотации к его учебнику читаем: «Данное пособие предназначено как практикующим, так и будущим преподавателям русского языка как иностранного, которые работают в славянской аудитории вне языковой среды: в Болгарии, Польше, Сербии, Словакии, Хорватии, Чехии и т. д. В нем впервые предложено описание системы межкультурного образования средствами русского языка в славянской аудитории и представлена его технология с учетом особенностей усвоения русского языка студентами – инославянами».

Мы, работающие в славянской языковой среде, в указанных странах, не преподаем в славянской аудитории, ибо везде славяне – и на уроке, и на улице. Не корректно ставить знак равенства между преподаванием РКИ в славянской аудитории в Австрии, т.е. обучаем инославян русскому, и преподаванием РКИносл. – обучаем славян в славянской стране чужому славянскому – русскому.

В 2023 г. в Известиях РГПУ им. А.С.Герцена, №210 выходит исследование Н.В.Юхименко, выполненное за счет гранта Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (проект №202802-2-000): «Русский язык в инославянской аудитории: взгляд преподавателей». В аннотации к статье читаем, что актуальность исследования связана с «необходимостью совершенствования и продвижения современной методики русского языка как инославянского. Ее развитие будет способствовать интенсификации обучения, повышению мотивации учащихся, следовательно, популяризации русского языка в славянском мире» [Юхименко, 2023, с. 151].

Объяснимо, пожалуй, громкословие фактом, что автор – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, по-видимому не обладающий практическим преподавательским опытом. И все-таки, инославянская аудитория – это не инославянская культурная и языковая среда. Речь уже шла об этом, в связи с заглавием и, по-видимому, сутью учебника А.Л. Бердичевского.

Но, очевидно, продолжается недоразбор терминологических понятий, несмотря на настырность в требовании «теоретических сравнительных изданий, с описанием

грамматических явлений, формулировании правил и т.д.; при описании грамматических явлений и для перевода» /там же, с.155/. Боже, упаси! В заключении статьи, ссылаясь на «анкетирование, в котором приняли участие преподаватели высших и средних учебных заведений Сербии, Словакии, Болгарии и Чехии», Н.В. Юхименко утверждает, что «перспективой данного исследования может стать разработка учебных материалов, учитывающих особенности преподавания русского языка в инославянской аудитории, предлагающих сознательный подход к изучению иностранного родственного языка» /с.156/. Очередной терминологический косяк. Иностраннный родственный – это что? Все языки в германо-романской группе не родственные, что ли? Отбоя нет от методических изысканий «методического Средневековья», по И.Ю. Шехтеру. Еще грустнее, если проанкетированные коллеги в указанных странах разделяют на самом деле позицию Н.В.Юхименко. Автор очередного изыскания, не имеющий никакого реального представления об учебном процессе в славянской культурной среде, при обучении чужому славянскому, – речь идет не только о конкретике с РКИносл. Давайте договоримся: славянская аудитория – не славянская культурная и языковая среда! И высказанное в процитированном обобщении к статье – пустозвон. Ибо такие материалы есть, и учебные комплексы есть, еще с 1994 г., по крайней мере, в Болгарии, а с 02.07.2010, придется повториться, действителен Научно-исследовательский проект «Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении».

От теоретиков отбоя нет! Считаю не лишним повторить аксиому: практика ведущая составляющая, и теоретическое ее оформление может быть только следствием, результатом, не целью. В этом плане позволю не согласиться с В.И. Шляховым, считающим, что нет ничего практичней хорошей теории. Требуется обязательное разграничение в понимании и употреблении «новой» терминологии: «русский язык как иностраннный вне языковой среды в инославянской аудитории» и «русский как инославянский вне языковой среды в славянской языковой и культурной среде». Это далеко не синонимы, поэтому приемы, подходы, стратегии в обучении совсем не схожи, так как инославянская аудитория, когда обучающиеся – славяне, в Западной Европе, за океаном и т.п. и инославянская культурная и языковая среда, в которой усваивают славяне другой/чужой славянский язык – вещи почти полюсные.

Бердичевский А.Л. не состоит членом в международной редакционной коллегии журнала *Русский язык как инославянский* – ни при его основании, ни позже, а также он не рецензент и не редактор, – логично, ибо у А.Л. Бердичевского нет практики преподавания РКИносл. в славянской языковой и культурной среде. И поэтому есть уточнение в заголовке пособия: «вне языковой среды». Значит, этот учебник не решает основную

задачу представленного Славистическим обществом Сербии 2.07.2010г. Научно-исследовательского Проекта «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 (РКИносл.)* (наравне с методикой преподавания русского языка как иностранного – РКИ)» (подчеркнуто автором Б.С.) Так как в процитированных и анализированных выше: предисловии «К первому выпуску публикации «Русский язык как инославянский» и в предисловии «К второму выпуску публикации «Русский язык как инославянский», Б. Станкович не говорит о славянской аудитории и о преподавании РКИносл. в Европе или за океаном. Наоборот, он искренне верит в ускорение развития и распространения инославянского – русского двуязычия в целях укрепления позиций русского языка в славянском мире. И приглашает всех нас, преподавателей-славян, объединить общие усилия не столько даже в формально-административной, чем в рабочей форме, «которая нередко бывает более плодотворной, чем формально-административная, скажем в виде какой-то международной ассоциации» [Станкович, 2010б, с. 14].

Я считаю, что у А.Л. Бердичевского можно и надо взять себе в примечание в каждодневной работе и всегда помнить, что, увы, преподаем уже много лет русский или другой славянский как второй, третий и т.д. иностранный. Но ни в коем случае не соглашусь с его рекомендациями в процитированном пособии, что надо учитывать стратегии устного и письменного общения, полученные в процессе изучения первого, второго иностранного, когда последние неславянские. То есть, это действует и приводит к результатам, когда иностранец – неславянин, изучает второй или третий иностранный славянский. Благо, есть достаточно примеров тому среди студентов, обучающихся по Еразмус программе: в предыдущем к написанию этого изложения году – Константина Ксиарху из Греции, учащаяся по специальности Славистика в Афинском университете, изучающая русский язык после болгарского, в Пловдивском университете, на занятиях, наравне с болгарскими студентами-русистами. Всегда еразмус студентам преподаю русский через болгарский, никогда не учитывая их опыт усвоения английского, немецкого и т.д., ибо, по-моему, это разные Вселенные – славянская культура и все остальные.

В фокус моего тематического интереса входит еще одна публикация – 2025г. А.А.Губаевой «О методике преподавания РКИ в инославянской аудитории» [Губаева, 2025, с. 19-26]

Еще в аннотации напрашивается поиск в теоретических обоснованиях нового для

методики направления с выявлением «неразвитости». Вероятнее всего, он и не нужен, если еще в 2009г. Б. Станкович создал ежегодник «Руски језик као инословенски». Преподаватель-практик на пустом месте журнал не будет выпускать: значит, есть практически накопленный материал, а теория лишь тогда и потребна и полезна, если есть практика. Б. Станкович считает, что перед инославянскими русистами и методистами стоит задача перейти от сопоставительных исследований, т.е. «пассивной» методики к формированию «активной» методики обучения русскому языку посредством создания учебников и пособий «активного» типа, направленных на развитие «активных устных и письменных коммуникативных способностей учащихся» [Станкович, 2010а, с. 11].

В отличие от методистов, требующих разработки теоретического обоснования методики преподавания русского языка как инославянского (РКИносл), я считаю, что на профессиональном опыте своем каждый из нас, при желании, может выложить свои практико-ремесленные тактики в старой доброй Книге для учителя, а причастные и заинтересованные учителя могут ею воспользоваться. Ибо никакие теоретические грандиозные фундаменты не заставят учителя освоить «вопросы теоретического характера, касающиеся научных предпосылок появления направления, а также многие практические вопросы, относительно организации учебного процесса» [Губаева, 2025, с. 19]. Учителям-мастерам строгая высокая терминологическая теория нужна, как телеге пятое колесо. Я беру на себя ответственность заверить читающего, что на сегодняшний день никто из коллег в Болгарии не знаток этой теории, но вряд ли найдется среди нас, преподавателей РКИ, кто не обучал русскому как инославянскому, теоретически не осознанно, нажимая на языковое чутье обучающихся – славян. Да, есть исключения, их не мало, – тех, кто выявляет «интерференцию, ложных друзей переводчика» и т.п.; не об этом речь здесь, да и вообще не о переводе. Я уверенно говорю, что чистая сухая витиеватая теоретическая мысль – плохой помощник «товарищу по цеху». Но мы все знаем, что в инославянской среде не могут быть ни культурные сбои, ни культурные шоки и пр.

Так что, можем считать, что на сегодняшний день не решены столь актуальные и сегодня, увы, вопросы, поставленные на обсуждение впервые 14-15 января 2009г. в Белграде Б. Станковичем. И – нет, учебники НЕ решат методические уравнения. Решение в результатах и успехах практики, которой могут и захотят поделиться «товарищу по цеху», как говорит В.И.Аннушкин, в приоритете даже и не обязательно носители русского языка, как показывает практика, которой делятся в обобщающих ее изысканиях коллеги-русисты, обучающие РКИ вне языковой среды, но в славянской культурной среде.

МПО – Международное педагогическое общество в поддержку русского языка –

как обобщает В.Ф. Захаров в своем обращении «Ко второму выпуску публикации «Русский язык как инославянский»» к участникам международного форума, – готово поддержать инициативы учебными формами и координировать действия.

Я неизменно слежу за предлагаемыми российскими университетами и институтами формами и форумами, площадками и пр. преквалификационными обучения преподавателей РКИ, сама принимаю участие во многих из них, по мере возможностей. Но и по сей день методические учебные квалификационные и преквалификационные курсы, сессии и т.п. для преподавателей – русистов ведутся теоретиками РКИ в языковой или в билингвальной среде. Тематика «модная»: «Живой перевод или искусственный интеллект: плюсы/минусы, сферы использования»; цифровая реальность; креативная цифровизация, ИИ, русский детям-билингвам; тематические вебинары «Виртуальная доска: новый уровень интерактивного обучения»; «Цифровая грамотность преподавателя РКИ» и пр. В фокусе направления внимания и обсуждения: соотечественники, билингвы или «настоящие иностранцы», как я говорю моим ученикам. Ибо мы – славяне, усваивающие чужой славянский – не настоящие иностранцы, мы – напускные. Но! Никогда до сих пор, даже после обнародования долгосрочного и общеславянского от Научно-исследовательского Проекта «Изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении» не состоялось, не проходило ни одного форума, соответствующего темам и целям. Только для нас – славянам-преподавателям. Да, выходит, мы и сами разберемся, особенно с легкой профессиональной руки Б. Станковича. Царствие ему небесное! Путем попытки-ошибки-успеха. Доверяя своему языково-культурному чутью, и чутью обучаемых тоже. Ведь все мы – славяне, усваивающие чужой славянский в своей славянской среде. Мы у себя дома, где все славянские стены помогают! И верим еще В.И. Аннушкину, который единственный среди выступивших на VII Московском международном культурно-образовательном форуме по РКИ Москва, 21-22 ноября 2024 года показал истинный, с моей профессиональной колокольни, путь, отвечая на вопрос, чему учить в эпоху ИИ: «Наша методика блестяще разработала так называемые уровни обучения, списанные с западных стандартов, но учитывают ли эти стандарты, без которых не обходится ни одна диссертация, те главные ценности, о которых думает и мечтает всякий человек, в том числе человек, пожелавший ознакомиться с чужой, новой для себя культурой?(...) Вообще же предметом разговора на занятиях может быть всё, и надо идти от простого к сложному; но сложного не стоит бояться, если это сложное напитывает и вдохновляет душу ученика. (...) Дорогой товарищ по цеху, сердечный друг – преподаватель РКИ! Твори! «Иди – и не бойся!» (Напутствие Сергия Радонежского перед Куликовской битвой Дмитрию Донскому)! Наше дело

правое! Ты – со скромностью и смирением! – образец для подражания и модель поведения, тот стиль, который понесет в будущее твой ученик – школьник или студент, предприниматель или домашняя хозяйка... Образ русского человека – его мыслей, его восприятия мира, его глубоко содержательного и сердечно музыкального языка – должен вдохновить и направить в будущее, помочь снять барьеры для взаимопонимания и восторга перед разнообразием и истинной красотой другого национального мира, в который погружается наш ученик. А «цифра» – только инструмент, который в руках умельца должен привести к добромислию, добрословию и доброделанию! (Такие слова возможны в лексическом минимуме или учебном процессе?)» [Аннушкин, 2024, с. 5-8].

После этой статьи, однако, в сборнике с докладами следует сплошной ИИ, цифровое пространство, цифровые технологии и, под конец, угрожающее не только творчеству, но, на мой взгляд и всему учебному процессу по усвоению и постижению культурных реалий и событий, – «ИИ в помощь преподавателю». Задумались? Вернитесь строчками назад и прочитайте несколько раз вслух: «Твори! А «цифра» – только инструмент, который в руках умельца должен привести к добромислию, добрословию и доброделанию!» Сегодняшний ажиотаж вокруг включения ИИ и всевозможных вариаций «цифр» в учебный процесс напоминает «Средневековье в методике преподавания иностранного языка», по словам И.Ю. Шехтера – идейника, основателя, распространителя школы эмоционально-смыслового метода обучения чужому языку. И.Ю. Шехтер называет «средневековьем» все бездушные, бессмысловые и бессмысленные приемы, требующие от обучающегося лишь выполнения механических упражнений или зубрежки правил, определений и т.д. Да, В.И. Аннушкин озвучил наши мысли: сегодня уже все мы – и учителя, и ученики – очень устали от мантры последней четверти века: требования тестового контроля на умения и навыки по трафаретам, принимать во внимание (как преподавателем, так и студентами) весь спектр требований к текстовой, коммуникативно-прагматической деятельности в ходе изучения РКИ, более целенаправленно осуществлять знакомство студентов с языковым, коммуникативно-речевым материалом, организовывать работу над ошибками. И мысли нет о том, что еще в 1990-ом году было сказано: «Обучать мы должны не языку как таковому, а культуре, частью которой является язык» [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 6]. Нельзя тыкать ошибками, ошибки сами по себе исправятся, если усваивать культуру и язык на аутентичных текстах – разнотематичных, актуальных, аудио-визуальных, письменных, которые еще и поддерживают интерес в учебном процессе на требуемом для эмоционально-смыслового подхода уровне: Нет великого начинания без вдохновения! Вдохновение и есть и интерес, и самомотивирование, и усердие. В эмоционально-смысловой системе усвоения чужой

культуры через язык я увидела уСВОЕние и ЧУЖАЯ культура. (разрядка моя– М.С.). И знаю, вот уже тридцать с лишним лет, что это действует. У ученика надо вызвать желание познать, понять и принять за свою чужую культуру. А это легче всего и лучше всего получается у нас, у славян. И.Ю. Шехтер вдохновляет и сегодня: «Суть в том, что при говорении мы преследуем только одну цель – донести до окружающих смысл высказывания. Смысл – вот царь и бог порождения речи».³⁰

Мои 30-летние профессиональные наблюдения показывают, что идея антропоцентричности нова только в сфере научных исследований, скорее всего при выборе «научного тренда», в придумывании нового термина для существующего понятия или действия, практики. В доказательство: в 1992 году, не называя свой практический метод работы со школьниками, изучающими русский как иностранный, такими громкими терминами, учитель в обычной, не языковой, гимназии им. Черноризца Храбра в г.Пловдив, Болгария, Ганка Трифонова /дай Бог ей долголетия и здоровья!/ прилагала методы К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и Ш. Амонашвили. О них мы, обучающиеся на отделении Русской филологии Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского, слушали на занятиях по Методике РКИ от Кати Ганевой – ведущего специалиста в обучении РКИ уже много лет, сегодня – доайена в методике преподавания РКИ, соавтора учебно-методической системы преподавания РКИ в младших классах болгарской школы «Друзья». И никто тогда не называл приемы инновативными, тем более интерактивными. И не надо было: во время учебно-педагогической практики мы, выпускники, убеждались, что действует. Я уверена, что не будет лишним ознакомление и/или припоминание, обязательно с направленным вниманием на время, на годы становления этой методической системы, которая и есть по сути своей **НОВАТОРСКОЙ, РЕВОЛЮЦИОННОЙ В СВОЕ ВРЕМЯ** – конец 19-ого – первая половина 20-ого веков! (разрядка моя – М.С.) Проблема формирования интереса изначально – с самого начала становления лингво-дидактико-методики. О значении его пишут многие методисты, в частности, Ф.И. Буслаев и К.Д. Ушинский, который в интересе видел основной внутренний механизм успешного обучения: приневоливание не достигает нужного результата. Нельзя мотивировать никого, нигде и никак, нельзя вызвать, воспитать, вырастить любовь к усвоению чужой культуры в чужом языке, чтобы захотеть сделать ее СВОЕЙ, нагромождением грамматических правил, зубрежкой окончаний, исключений и прочей несуразицей. Скажете, к чему словесных таких крайностей? Потому что, эта порочная практика и сегодня очень востребована. И не только в преподавании РКИ.

³⁰ <https://www.shekhter.ru/home/shekhter/>

Почему? Да потому что не требует никаких усилий и натуг от учителя, никакой предварительной настоящей подготовки – поиска дополнительного иллюстративного материала, который, очень часто можно использовать как основной: учитель берет учебник, пособие с грамматическими тестами, таблички, справочники и говорит: учите наизусть, когда вы зубрите, начнете говорить. «Мы – хомосемиотикус. Язык – не только средство коммуникации, а средство мышления, ценностных ориентиров. Если мы дурачки, то ищем, где в мозгу существительные и где прилагательные? Кто так еще думает? Падежи не в счет – он сноб? Как же он пространство строит... Мы должны вернуться к тому, от чего сами отказались. Учить стихи наизусть. Развивать нейронную сеть. Интуиция разрешает безбоязненно войти в незнакомую зону знания, мышления. Если и знают Аккузатив! Никому не интересно знать Аккузатив»³¹

Итак, если для носителей языка, в естественноразвивающейся культурной среде важна произносительная культура с ее интонационной составляющей, еще важнее будет для иностранцев, усваивающих чужой славянский язык и культуру в славяноязычной среде. Без лишней зубрежки правил употребления интонационных конструкций – ИК, образования звуков и пр., ибо таким приемом не постигается интонационная сторона связной речи. Слуховые и произносительные упражнения нужно проводить в симбиозе, на живых звучащих текстах, которые одновременно с автором/диктором текста обучающиеся произносят в повторений с целью интонационного оформления собственного высказывания, при индивидуальном выборе субъекта для подражания=уподобления. И в обязательном порядке: не только и не столько на звучащем образце, а на видеозвучащем, с текстом, еще с самого начала знакомства с чужим языком/культурой. Конечно, можно начать просто с листа с высказыванием/мыслью, которые читает вслух преподаватель и потом читают вслух и оставляют при себе обучающиеся. И не нужны сравнения, сопоставления, выделения и обобщения, по методу наблюдения, с родным языком/речью/культурой. Такой процесс свободно развивается на интуитивном, подсознательном уровне у каждого в отдельности. Как и в других аспектах: подчеркивается общее, близкое, подобное. И да, еще на начальной стадии, как в родном языке, следует направлять внимание на одновременное усвоение интонации и синтаксиса /но не в теоретическом плане/, интонации и пунктуации. Этот принцип находит отражение в таких приемах, как: расстановка в тексте на листке недостающих пунктуационных знаков – при трех прослушках /A0-A1/, при двух прослушках /A1-A2/, при первой прослушке /B1+.../ Конечно, объем и трудность текста соответствуют требованиям – это

³¹ Черниговская, Т. Проект Открытое Пространство Клуб Улицы Правды [Электронный.ресурс] // Режим доступа: <https://t.me/clubpravda>

априори!

Опыт меня убедил, что овладение интонационными=произносительными умениями возможно только в процессе активной деятельности, на практической основе, без теории. Как и без специального внимания на фонемы, независимо от того, что их рассматривают изолировано (в качестве реально существующих кратчайших звучаний). И не прилагаем и не рекомендуем использовать имитативные задания: па-фа, пу-фу, пы-фы, по-фо... Это как в химии: знание валентности химических элементов не дает решение химического уравнения – здесь практика в химических соединениях нужна.

В своих статьях, студиях и крупных трудах ведущий методист многолетнего опыта Наталья Кулибина многократно, безоговорочно аргументировано утверждает, что учебные тексты, «созданные или переработанные, (адаптированные, сокращенные и т.п.), как правило, лишены текстового смысла, либо он выражен настолько эксплицитно, что не требуется никаких усилий для его выявления. Тогда как понимание текста есть, прежде всего, его смысловое восприятие (И.А. Зимняя)» [Кулибина, 2006 с. 538].

Вот почему сегодня неукоснительно нужно использовать не учебные тексты, читаемые диктором, а аутентичные сообщения или минитексты, иллюстрированные в словесные крутые картинки – СК или сопровождаемые видеоматериалом: на всех уровнях обучения РКИносл. Емким понятием словесные крутые картинки – СК, я вбираю все виды иллюстрированных текстов, в целях работы по усвоению инокультуры. В фокус настоящего анализа не входит палитра вариативных/синонимичных названий: креолизованных, медиа-, кибер- и т.п. текстов. В процессе обучения можно и нужно слегка уклониться от матриц, заданных Европейским портфелем владения языком: с самого начала обучения чтение вслух и аудирование должны быть равнослагающими в едином процессе. Одновременное восприятие текста и чтением, и аудированием, не только не осложняет и затрудняет процесс усвоения языка на любом уровне /A1 – C/, наоборот, снимает трудности при формировании определенной лингвистической, лингвокультурологической, и коммуникативной компетенций. Данные аутентичные, «живые», материалы /СК/, являясь социально-речевым явлением, на самом деле – мощный мотив к изучению русской культуры в целом. На всех уровнях владения языком – читаем вслух, ибо трудность звуково-смыслового целого увеличивается, меняясь стилистически. И если отработано до навыка умение спокойного чтения вслух – громкого, выразительного, то и самоуверенность во владении языком поднимается: обучающийся кайфует, читая на инославянском. Даже списывание текста – вручную, ручкой, на листе – должно сопровождаться чтением вслух, т.е. автодиктантом, ибо: «у руки есть память – мозг говорит руке, что писать, а то, что рука пишет, слышит мозг» – д.ф.н. Иван Чобанов,

русист и славист, декан Филологического факультета Пловдивского университета.

Не читаем вслух только если нет к тексту задания, требующие проговаривания. Конечно, исключения – письменные тесты, включающие чтение с пониманием. Но задачи к тексту должны требовать не обведение кружком (даже на уровне А1), а письменный словесный ответ, который потребует «проговаривания в форме внутренней речи». Последнее возможно, только если обучающиеся свободно, без страха, подходят к чтению вслух аутентичного текста, не отредактированного, а правильно подобранного. На всех уровнях освоения языка. Потому что общение требует озвучивания мыслей – и в устной, и в письменной форме. На психосоматическом уровне: человек привыкает к своему голосу, «говорящему» на другом языке, потом начинает любить свой голос, выражающий его мысли на другом языке.

Почему обучающимся трудно приходится с фразеологизмами? Здесь не ответишь однозначно, хотя надежда на облегчение процесса усвоения есть: современные авторские – рэп, монологи стендапов на любую тему, выступления в близанкетах и т.д. – т.е. устные и письменные, тексты /в обоих языках/, как основной источник словесных новшеств, не чужаются сферхфразовых единств, то бишь фразеологизмов, идиомов, логоэпистем и т.д. То есть понимание фразеологизмов востребовано. С другой стороны – в большинстве учебных систем обучения РКИ /русских и зарубежных изданий/, знакомые автору, фразеологизмы входят в лексический минимум по темам, в виде перечня, списка. Даются объяснения, по словарным статьям толковых словарей, с последующими заданиями: «употребите в ситуации». По А.Н. Щукину – сначала предоставляется употребление, априори в аутентичном тексте, по возможности, не одном, а потом следуют толкование, синонимичность и валентность. То есть: сначала живое употребление, потом учебное. Ибо: не знающий фразеологизмы – на родном и на чужом языках – не обладает иноказательным мышлением и, следовательно, метафоричным взглядом на жизнь. Благо, что молодежная музыкальная культура текстами песен возвращается на круги своя – к доброму славному фразеологизму, по той же причине. Вероятно и поэтому в последние годы часто, а на сегодняшний день в обязательном порядке клипы к песням представляют словесные крутинки (СК). Конечно, нарочито походят на востребованные «езде и повсюду, в любое время» рекламы, тик-ток ролики, но, к счастью, превосходят их объемом текста, что позволяет шагать к текстам фильмов, скорее всего, тематических отрывков из художественных фильмов. В обеих молодежных культурах – родного и усваиваемого языков – сегодня наблюдается бум метафорических текстов песен, речетативов /в рэпе/, в которых авторы/исполнители используют как фразеологизмы, логоэпистемы, так и цитаты из культовых текстов – литературных, песенных, сказочных,

мультиков и т.д. Таким образом, тексты в развлекательной музыкальной молодежной культуре характеризуются метафорической составляющей и поэтому являются достаточно подходящей плодотворной почвой для усвоения живой речи на изучаемом языке. Каков алгоритм эмоциональной составляющей мотивировки на обучаемых.

Музыка – высшее искусство /по Т.В. Черниговской/, текст в музыке – неразделимое целое, надо понимать текст, чтобы петь и знать песню. Понимать текст – проанализировать смысловое целое в его «ингредиентах»: слова и выражения в их валентности, в лексическом гнезде: синонимы, антонимы и на первом месте – многозначность. С исключительным вниманием к образности в любом проявлении, уже перечисленном выше. Все это проделываем в тетрадках, ручками пишем, упражняемся, рисуем к тексту. Ибо пишем слово, картинку, музыку. Талант, дар, умения – требуют ручной работы, рисуем кистью и красками, пишем текст от руки, на бумаге, талант требует руки! Не случайно граффити с текстом – тоже искусство, выкладываемое – нарисованное/написанное руками автора. И освоение языка – искусство, требующее ручной работы. А клавиатура обезличает. Автор узнается в почерке – и в прямом, и в переносном смысле. Все ученики – Авторы, таланты. И не надо бояться ИИ, ибо: «Да, мы не можем выиграть у ИИ на его поле...Но зато мы умеем МыСЛИТЬ. Сознание – как ветер, в смысле, что ветер сам по себе не виден. Только его проявление»³² И всем нам – и учителям, и ученикам стоит не учиться у ИИ, а побеждать его своей неповторимостью, незаурядностью, подлинностью – в этом и учение с развлечением. Учитель должен быть всегда Живым посредником на уроке, а в других случаях /в самостоятельных задачах учеников/ – корректором, навигатором. Гаджет и ученик – дуэт для удовольствий или, при очень высокой самодисциплине ученика – самообучение. Последнее совсем не характерно и востребовано сегодня в усвоении чужого языка не из-за нехватки возможностей, любых, а из-за нехватки самодисциплины. Не только у молодых.

Самый надежный и проверенный в моей практике способ постичь вышеизложенное – в обучении и усвоении чужого языка и чужой культуры – использование СК в качестве основного текста – нового культурно-речевого камешка в мозаике знаний на изучаемом языке – как о стране изучаемого языка, так и о мире. Преимущества: всегда новые, актуальные, доступные как поиск и пользование – т.е. доступность, аутентичность, актуальность, доходчивость; конечно, учитель заранее определяет единицы языкового структурирования действительности, напр.: выражения мест; направления движения, цели, времени, наличности, причин – благоприятной, неблагоприятной, стихийной;

³² Татьяна Черниговская. / @SHORTS1PLANET, YouTube, дата обращения 7 сентября 2025 г./

законченности, продолжительности действия и т.д. – кладет их в разные коробки и делает из них тематические, но разностилевые, разноОбразные и разнообрАзные копилки, наполняя их СК. Из этих копилок учитель берет, в зависимости от уровня, целей, задач и т.н. Самое главное – устаревшие (раз есть актуальные – значит, бывают и временные) – перекладывает в архив, и непрестанно освежает копилки все новыми СК, заодно и сами СК своим содержанием, видом или , нередко, некорректностью высказывания или написания, вызывают у учителя новые решения или дают ему, тоже нередко, новую информацию или знания. Эти копилки УЧИТЕЛЮ – ПОДКОВЫ, нужные для ровной поступи по дороге на ярмарку профессиональных умений зажигания мозговых огней и речевых костров, прикладных знаний для словесной магии и «промывания» знаниями мозгов – как учеников, так и своих.

«Дорогой товарищ по цеху, сердечный друг – преподаватель РКИ! Твори! Наше дело правое!» – В.И. Аннушкин.

Список литературы:

Аннушкин В.И. Русский язык и ценности русской культуры: чему учить в эпоху искусственного интеллекта? //Новые и традиционные аспекты в поликультурном пространстве преподавания РКИ: актуальные вопросы теории и практики. VII Московский международный культурно-образовательный форум по РКИ Москва, 21-22 ноября 2024 года Сборник материалов Москва 2024

Бердичевский А.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного в славянской аудитории вне языковой среды: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного » 2022 г SBN: 978-5-907493-45-2, с. 168, С-Пб., Издательство Златоуст

Губаева А.А. О методике преподавания РКИ в инославянской аудитории // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории., 2025 Страницы 19-26 https://rep.herzen.spb.ru/file_viewer/10577

Кулибина Н. Аутентичная форма работы с художественным текстом на уроке русского языка: Анализ? Перевод? Чтение! // Девятый международный симпозиум „Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного. Новые информационные технологии в лингвистической и методологической науке“ Доклады и сообщения /Болгария, Велико-Тырново, 5-8 апреля 2006 ISBN 978 – 954 – 350 -026-1

Куцаров И.К. Славяните и славянската филология. Очерк по история на славистиката и българистиката от втората половина на XIX до началото на XXI век. Пловдив, Пловдивско университетско издателство. 2002.

Станкович Б. О перспективах русистики в славянском мире // Русский язык как инославянский II. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении. 2010.- Белград: Славистическое о-во Сербии, 2010а., С.16-19.

Станкович Б. Актуальные вопросы изучения и преподавания русского языка как инославянского // Десятый международный симпозиум МАПРЯЛ 2010 Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в традиционной и корпусной лингвистике. Доклады и сообщения. Болгария. Велико-Тырново. 8-11 апреля 2010г.,С. 11-14. 2010 б

Юхименко Н.В. Русский язык в инославянской аудитории: взгляд преподавателей // Известия РГПУ им. А.С.Герцена, № 210,С 151 – 158

Русский язык как инославянский I. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении. 2009.- Белград: Славистическое о-во Сербии, 2009.-162 .

Русский язык как инославянский II. Современное изучение русского языка и русской культуры в

инославянском окружении. 2010.- Белград: Славистическое о-во Србии, 2010.-246.

References:

Annushkin V.I. Russkij yazyk i cennosti russkoj kul'tury: chemu učit' v ehpokhu iskusstvennogo intellekta? //Novye i tradicionnye aspekty v polikul'turnom prostranstve prepodavaniya RKI: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. VII Moskovskij mezhdunarodnyj kul'turno-obrazovatel'nyj forum po RKI Moskva, 21-22 noyabrya 2024 goda Sbornik materialov Moskva 2024 (In Russian)

Berdichevskij A.L. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v slavyanskoj auditorii vne yazykovoj sredy: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo » 2022 g SBN: 978-5-907493-45-2, s. 168, S-Pb., Izdatel'stvo Zlatoust (In Russian)

Gubaeva A.A. O metodike prepodavaniya RKI v inoslavyanskoj auditorii // Yazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoj auditorii., 2025 Stranicy 19-26 https://rep.herzen.spb.ru/file_viewer/10577 (In Russian)

Kulibina N. Autentichnaya forma raboty s khudozhestvennym tekstom na uroke russkogo yazyka: Analiz? Perevod? Chtenie! // Devyatyj mezhdunarodnyj simpozium „Teoreticheskie i metodicheskie problemy russkogo yazyka kak inostrannogo. Novye informacionnye tekhnologii v lingvisticheskoj i metodologicheskoj naukE“ Doklady i soobshcheniya /Bolgariya, Veliko-Tyrnovo, 5-8 aprelya 2006 ISBN 978 – 954 – 350 -026-1 (In Russian)

Kucarov I.K. Slavyanite i slavyanskata filologiya. Oчерk po istoriya na slavistikata i b"lgaristikata ot vtorata polovina na XIX do nachaloto na XXI vek. Plovdiv, Plovdivsko universitetsko izdatelstvo. 2002. (In Bulgarian)

Stankovich B. O perspektivakh rusistiki v slavyanskom mire // Russkij yazyk kak inoslavyanskij II. Covremennoe izuchenie russkogo yazyka i russkoj kul'tury v inoslavyanskom okruzenii. 2010.- Belgrad: Slavisticheskoe o-vo Serbii, 2010a., S.16-19. (In Russian)

Stankovich B. Aktual'nye voprosy izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inoslavyanskogo // Desyatyj mezhdunarodnyj simpozium MAPRYAL 2010 Teoreticheskie i metodicheskie problemy russkogo yazyka kak inostrannogo v tradicionnoj i korpusnoj lingvistike. Doklady i soobshcheniya. Bolgariya. Veliko-Tyrnovo. 8-11 aprelya 2010g.,S. 11-14. 2010 b (In Russian)

Yukhimenko N.V. Russkij yazyk v inoslavyanskoj auditorii: vzglyad prepodavatelej // Izvestiya RGPU im. A.S.Gercena, № 210,S 151 – 158 (In Russian)

Russkij yazyk kak inoslavyanskij I. Covremennoe izuchenie russkogo yazyka i russkoj kul'tury v inoslavyanskom okruzenii. 2009.- Belgrad: Slavisticheskoe o-vo Serbii, 2009.-162 . (In Russian)

Russkij yazyk kak inoslavyanskij II. Covremennoe izuchenie russkogo yazyka i russkoj kul'tury v inoslavyanskom okruzenii. 2010.- Belgrad: Slavisticheskoe o-vo Serbii, 2010.-246. (In Russian)

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ)

INTERFERENCE OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE EXAMPLE OF A GREEK AUDIENCE)

В данной статье рассматривается такое явление, как интерференция родного языка при изучении русского языка как иностранного (на примере греческой аудитории). Особое внимание уделяется проявлениям интерференции на различных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Фонетические трудности включают в себя изучение кириллицы, произношение шипящих и мягких согласных, постановку ударения и интонационные закономерности, характерные для русского языка. В области морфологии подробно анализируются особенности склонения и спряжения, а также различия в употреблении падежей, вызывающие трудности у греческих студентов. Особый интерес представляет сравнение русского и греческого языков в плане использования префиксов, выявляются случаи прямой кальки, а также выделяются типичные ошибки при переносе смысла. На лексическом уровне можно выявить двойное влияние греческого языка на изучение русского: общность интернациональной лексики греческого происхождения облегчает усвоение русских слов из научной и культурной сфер, однако формальное сходство не всегда сопровождается тождественностью значения, что приводит к ошибкам в использовании так называемых «ложных друзей переводчика». В синтаксическом плане анализируются трудности, связанные с порядком слов в предложении, согласованием подлежащего и сказуемого. Более того, в работе рассматривается историческая роль древнегреческого языка в формировании морфологических и синтаксических особенностей новогреческого языка, и, как следствие, выявляется преемственность в языковом мышлении, что влияет, в свою очередь, на восприятие и усвоение русской грамматической системы греческими учащимися. Результаты исследования могут быть полезны при разработке учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному для грекоязычных учащихся, а также для преподавателей русского языка как иностранного при работе с греческими студентами.

The report examines the phenomenon of native language interference in learning Russian as a foreign language (based on the example of Greek learners). Special attention is paid to manifestations of interference at various linguistic levels: phonetic, morphological, lexical, and syntactic. Phonetic difficulties include mastering the Cyrillic alphabet, pronunciation of hissing and soft consonants, stress placement, and intonation patterns characteristic of the Russian language. In morphology, the study analyzes declension and conjugation patterns in detail, as well as differences in case usage that cause difficulties for Greek students. Particular attention is given to the comparison between Russian and Greek in the use of prefixes, identifying cases of direct calquing, and typical semantic transfer errors. At the lexical level, a dual influence of Greek on Russian language acquisition can be observed: the commonality of international vocabulary of Greek origin facilitates the learning of Russian words in scientific and cultural spheres; however, formal similarity does not always imply semantic identity, which leads to errors involving so-called “false friends of the translator.” At the syntactic level, the research addresses challenges related to word order and subject–predicate agreement. Moreover, the work examines the historical role of Ancient Greek in shaping the morphological and syntactic features of Modern Greek, revealing continuity in linguistic thinking that affects Greek learners’ perception and mastery of Russian grammar. The results of the study can be useful for developing teaching materials in Russian as a foreign language for Greek-speaking students, as well as for teachers of Russian as a foreign language working with Greek learners.

Ключевые слова: интерференция, греческий язык, русский язык как иностранный, фонетика, морфология, синтаксис, лексика, методика преподавания.

Keywords: interference, Greek language, Russian as a foreign language, phonetics, morphology, syntax, lexicon, teaching methodology.

Процесс изучения иностранного языка неизбежно сопровождается таким явлением, как интерференция — перенос элементов родного языка в речь на изучаемом языке. Интерференция наблюдается на всех уровнях языковой системы: фонетическом, графическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Для преподавателя русского как иностранного знание закономерностей интерференции является ключевым условием успешного обучения: оно помогает прогнозировать характерные ошибки учеников, создавать систему упражнений и разрабатывать стратегию обучения с учетом родного языка студентов.

Особый интерес представляет греческая аудитория. Русский и греческий языки принадлежат к разным ветвям индоевропейской семьи, обладают различной фонетической системой, грамматическим строем и используют разные алфавиты. Несмотря на это, существуют как общие черты, позволяющие студентам легко сориентироваться, так и, конечно, различия, вызывающие у учащихся путаницу. Эти различия создают специфические трудности при овладении русским языком, которые усиливаются особенностями греческой морфологии.

Данное исследование отражает лишь небольшую часть проявлений интерференции одного языка на другой и сосредоточено главным образом на особенностях усвоения русской грамматической системы греческими студентами. Материал был собран на основе наблюдений и опроса учащихся, что позволило выявить типичные трудности и закономерности в освоении русских грамматических категорий.

Графическая интерференция

Одной из самых первых проблем, с которой сталкиваются грекоязычные учащиеся, является изучение кириллического алфавита. Несмотря на историческую связь кириллицы и греческого письма, современный русский алфавит значительно отличается по графике и звучанию. Визуальное сходство некоторых букв нередко вводит в заблуждение. Так, русское Н визуально напоминает греческую букву Η (ита), передающую звук [i]. Более того, русское И часто ошибочно воспринимается студентами как греческое Ν [n]. Эти графические несоответствия вызывают ошибки при чтении, письме и произношении.

Фонетическая интерференция

Говоря о фонетической системе, греческий язык, прежде всего, не включает шипящих ([ж], [ш], [щ], [ч]) и мягких согласных, что делает их освоение особенно трудным для студентов.

Типичные ошибки:

замена [ш] → [с];

Путаница [ч] и [ц] → [ts];

К тому же, в греческом языке отсутствует такая характеристика, как мягкость согласных перед гласными, например, в словах «дядя», «день».

Причина заключается в отсутствии в греческом противопоставления по признаку мягкости/твёрдости и иной артикуляционной базе.

Для устранения ошибок применяются артикуляционные упражнения, контрастивные пары («был» – «бил», «мел» – «мель»).

Ударение как источник интерференции

Греческая система ударения — фиксированная и графически обозначаемая (´), причём ударение всегда падает на один из трёх последних слогов. Русское ударение, напротив, свободное, подвижное и не отмечается на письме.

Это вызывает несколько трудностей. Во-первых, при отсутствии визуального маркера греческие учащиеся не знают, куда падает ударение, и по аналогии ставят его на предпоследний слог. Если ударение не обозначено графически, в слове, где более трёх слогов, студенты автоматически ставят ударение на третий слог с конца или на второй. Отсюда возникают многочисленные ошибки при постановке ударения в русском языке по аналогии с греческим (παράδειγμα (пример)- парáдигма). Во-вторых, студенты пытаются сохранять ударение в одной позиции (рУки — рУкам вместо рукАм). Смыслоразличительные функции пар типа мУка – мука́ кажутся «необоснованными».

Методически полезно визуализировать ударение (цветом, схемой), например, выделять ударный слог цветом, тренировать слуховые различия (за́мок – замо́к) и использовать ритмические упражнения.

Сопоставление общих грамматических категорий

Таблица 1

Категория	Русский язык	Греческий язык
Род	муж., жен., ср.	муж., жен., ср.
Число	ед., мн.	ед., мн.
Падеж	6 падежей	4 падежа
Артикль	отсутствует	есть (ο, η, το, ένας, μια, ένα)

Одушевлённость	выражена морфологически	выражена лексически
Вид (аспект)	морфологический (СВ/НСВ)	συνοπτική (ή τέλεια), μη συνοπτική (ή ατελής)
Время и наклонение	изъяв., повел., условное	изъяв., повел., условное.
Предлоги и управление	строгая связь с падежом	широкие значения (σε, με и др.)
Порядок слов	гибкий (тема/рема)	относительно гибкий

Русский и греческий языки принадлежат к одному типу — флективному, однако степень морфологической сложности различается. Русский язык более вариативен, с развитой системой окончаний и зависимым управлением, тогда как греческий демонстрирует большую регулярность.

Наиболее сложными для греческих учащихся оказываются категории падежа (в особенности дательный), вида глагола, отсутствие артиклей и свободный порядок слов в русском.

В то же время совпадающие категории рода, числа и согласования создают опору для положительного переноса.

Морфологическая интерференция: падежная система

Одним из самых сложных различий между греческим и русским языками является падежная система. В современном греческом сохранились лишь четыре падежа — ονομαστική (именительный), γενική (родительный), αιτιατική (винительный), κλητική (звательный), но их функции во многом компенсируются предлогами. Раньше в древнегреческом языке существовало пять падежей, что по своим характеристикам больше соответствовало русскому языку, но с течением времени дательный упразднили. На сегодняшний день его функцию выполняет винительный падеж.

Несмотря на наличие трех из шести русских падежей, в русском языке зачастую спектр их использования намного шире. Для сравнения приведем некоторые из характеристик падежей.

Родительный падеж в русском и греческом языках демонстрирует как структурное сходство, так и существенные функциональные расхождения, что становится одной из зон интерференции при изучении русского языка грекоязычными учащимися.

В новогреческом языке генитив (γενική πτῶση) сохранился как грамматическая категория, однако его употребление значительно сузилось по сравнению с древнегреческим. Он выполняет ограниченные функции — в основном обозначение принадлежности (το βιβλίο του μαθητή — книга ученика), части целого (ένα κομμάτι σοκολάτας — кусок шоколада) и употребление при некоторых предлогах (άνευ, εκ, δια и др.).

Если сравнивать два языка, то можно выделить некоторые из общих характеристик употребления родительного падежа. К ним относятся:

- принадлежность — дом Антона (το σπίτι του Αντώνη),
- отношение к лицу — президент страны (ο πρόεδρος της χώρας),
- гражданство — гражданин Греции (πολίτης της Ελλάδας),
- коллективы людей или группы животных — стая птиц (σμήνος πουλιών),
- признак предмета — век высоких технологий (αιώνας της υψηλής τεχνολογίας),
- сфера деятельности человека или предмет, явление, относящиеся к этой сфере — урок биологии (μάθημα βιολογίας),
- производитель действия — лекция преподавателя (διάλεξη του καθηγητή),
- объект действия — анализ отчёта (ανάλυση της έκθεσης),
- часть целого — кусок торта (κομμάτι τούρτας).

Для грекоязычных студентов такие характеристики, как употребление родительного после отрицания, в сравнительной степени, при обозначении количества, точной даты вызывают полнейшее удивление. При том, что в греческом языке совпадает такое свойство, как часть целого, данная характеристика не полностью тождественна. Например, в греческом выражении типа ποτήρι κρασιού («бокал вина») родительный (κρασιού - вина) интерпретируется как предназначение — бокал для вина, а не количества.

Что касается использования предлогов в родительном падеже, под влиянием многих исторических эпох в греческом языке произошли значительные изменения. Довольно много предлогов, которые в русском языке управляют родительным падежом и могли бы быть легко переведены на греческий, сегодня либо утратили это управление, либо сохранились лишь в устойчивых выражениях и книжной речи, либо перешли к винительному падежу.

Так, например, предлог ἐκ (эк) — «из, с» — в древнегреческом употреблялся только с родительным (ἐκ τῆς πόλεως — «из города»), но в современном языке, в живой речи его заменяет ἀπό + винительный (ἀπό την πόλη).

В целом можно сказать, что в современном греческом часть древних предлогов, изначально согласующихся с родительным, сохранила это употребление ἐναντίον (против), ἐκτός (вне, кроме), κατά (против), υπέρ (за, сверх); тогда как другие — άνευ (без), εντός

(внутри), αντί (вместо), μετά (в значении "с") — употребляются с родительным главным образом в формальных, книжных или церковных контекстах.

Таким образом, греческий родительный падеж не обладает такой широтой синтаксических связей, как в русском.

Если говорить о других падежах, в новогреческом языке винительный падеж выполняет ключевую функцию, сходную с русским винительным: он обозначает прямое дополнение («Βλέπω έναν άντρα» — «Я вижу мужчину»), показывает направление движения, предел или границу действия («Πηγαίνω στο σχολείο» — «Я иду в школу», «μέχρι την πόλη» — «до города»).

Отличительной особенностью современного греческого является то, что винительный во многом замещает функции других падежей, которые в древнегреческом существовали как отдельные категории. Так, он выполняет роли, ранее принадлежавшие дательному падежу:

- указывавшему на место или объект обсуждения («έν τῷ βιβλίῳ — «в книге» — современный вариант: «στο βιβλίο» — винительный);
- обозначавшему средство или орудие действия «γράφω τῇ καλάμῳ» — «пишу пером (тростником)» — современный вариант: «γράφω με το στυλό» — «пишу ручкой» — винительный);
- выражавшему адресата или получателя («δίδωμι τῷ φίλῳ βιβλίον» — «даю книгу другу», современный вариант: «δίνω το βιβλίο στον φίλο» — винительный). Сегодня дательный как самостоятельная категория почти исчез: его остатки прослеживаются главным образом при постановке личных местоимений в роли косвенного дополнения (μου, σου, του). В данном случае используется не винительный, а родительный падеж, что позволяет объяснить студентам негуманитарных направлений разницу между прямым дополнением и косвенным.

Таким образом, в новогреческом языке функции предложного, творительного и дательного интегрированы в систему винительного, что, конечно, в свою очередь порождает много ошибок и непонимания русской системы падежей.

Например, самой типичной ошибкой является обозначение местонахождения и движения. В греческом языке в обоих случаях употребляется винительный падеж с предлогом σε (в, на), который может отвечать на вопросы и «куда», и «где», поэтому, никакой разницы в выражениях «Я живу в Москве» и «Я еду в Москву» студенты не видят.

Как мы уже упомянули ранее, в новогреческом языке дательный отсутствует, а его функцию выполняет конструкция σε + винительный: «δίνω το βιβλίο στον φίλο μου» — «я

даю книгу другу». Однако греческие учащиеся часто калькируют структуру: «я звоню в/к моему другу» вместо «я звоню другу» — прямая калька с «τηλεφωνώ στον φίλο μου».

Это типичная интерференция, вызванная стремлением передать значение адресата действия через предлог σε, который в греческом используется во всех подобных конструкциях.

Преподавателю важно системно отрабатывать глагольное управление, требующее дательного падежа: звонить, помогать, верить, советовать, мешать, отвечать.

Следующая по частоте ошибка — это перевод греческий предлогов «σε» и «με». Данные предлоги имеют широкий диапазон значений, тогда как в русском каждый предлог чётко связан с падежом и конкретным смыслом. Греческое «σε» может соответствовать русским «в», «на», «к», «у», «по» — в зависимости от контекста. Например, «πηγαίνω σε σχολείο» — «иду в школу», «είμαι σε σπίτι» — «я дома», «γράφω σε ένα φίλο» — «пишу другу». Греки переносят «σε» во все контексты, а в русском приходится выбирать падеж:

- куда? — в / на + винительный
- Где? — в / на + предложный
- кому? — дательный без предлога.

«Με», в свою очередь, соответствует предлогам «с» (в значении совместности), «на» (в значение транспорта) или аналогично русскому выражению, отвечающему на вопрос «чем» (в значении орудия). Например, «πηγαίνω με τη μητέρα μου» — «иду с мамой», «πηγαίνω με το λεωφορείο» — «еду на автобусе», «γράφω με μολύβι» — «пишу карандашом». Отсюда возникают самые частые ошибки: «Еду с автобусом», «пишу с карандашом».

Ещё одна трудность возникает у более продвинутых студентов. Наученные опытом, они знают, что при переводе с греческого предлог με (с) часто соответствует творительному падежу в русском языке (например, «απογοητευμένος με τη συμπεριφορά» — «разочарован поступком», «περήφανος με την επίτευξη» — «горжусь достижением»). Поэтому студенты привыкают искать прямое «логическое соответствие» между με и творительным.

Однако на практике это правило работает не всегда. Когда в греческом используется σε + винительный для выражения состояния или оценки (например, «ικανοποιημένος σε επιτυχία» — «доволен успехом», «πλούσιος σε αέριο» — «богат газом»), студенты по аналогии ошибочно пытаются сохранить «греческую логику» и говорят по-русски «доволен в успехе», «богат в газе», вместо «доволен успехом», «богат газом»

Сопоставление падежных систем русского и новогреческого языков показывает, что, несмотря на наличие общих форм, их функции существенно различаются. В греческом языке изначально отсутствовали творительный падеж, предложный падеж, а дательный со временем был утрачен. В результате винительный падеж в современном греческом охватывает значения, которые в русском языке распределяются между несколькими падежами, что приводит к системным интерференционным ошибкам.

Главная трудность для грекоязычных студентов заключается не в освоении форм, а в понимании различий в употреблении падежей и предлогов. Для преодоления этих трудностей особенно важно использовать контрастивный анализ, сопоставляющий падежно-предложные конструкции двух языков и показывающий различия в их смысловых функциях.

Вид глагола

Еще одной из самых сложных грамматических категорий для греческих студентов является противопоставление совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) видов глагола. В греческом языке тоже существует различие между завершённым и незавершённым действием, однако оно выражается через временные формы. Согласно официальному сайту Центра греческого языка, вид в греческом языке — это ключевая категория греческого глагола, которая выражает не объективное протекание действия, а субъективную точку зрения говорящего на него. Различают суммарный (совершенный) вид, который рассматривает действие как единый, завершённый факт (взгляд извне), и несуммарный (несовершенный) вид, который фокусируется на действии как на длительном процессе или повторении (взгляд изнутри). Выбор одного из этих видов (через аорист или основу настоящего времени) всегда зависит от намерения говорящего, который может представить одно и то же событие по-разному.³³ Вследствие чего греческие учащиеся часто затрудняются при выборе правильной формы. Чаще всего опираясь на перевод и существующие в греческом языке временные формы, студенты допускают такие ошибки, как «я прочитал книгу» в предложении «я читал книгу». В данном случае в греческом языке используется форма аориста (простого прошедшего времени без указания на длительность), им непонятно, что в русском языке используется общефактическое значение, просто факт того, что действие происходило, без акцента на его завершении.

Подобная ошибка возникает и в отношении будущего времени. Поскольку в греческом языке будущее время образуется при помощи двух частей — «θα» и глагола, по

³³ [Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Γλωσσολογία – Λεξικά της Νέας Ελληνικής Γλώσσας [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=124 (дата обращения: 08.11.2025).

инерции студенты используют форму «буду» во всех случаях. Например, говорят «завтра буду писать сочинение» вместо «завтра напишу сочинение». Это связано, главным образом, с тем, что в русском языке совершенный вид в будущем времени связан с намерением, результатом, обещанием, уверенностью в достижении, в греческом такое понимание отсутствует.

Чтобы помочь студентам преодолеть эту интерференцию, полезно вводить видовые формы через значения видов, однако необходимо отрабатывать и ситуативные упражнения, создавать игровые задания, чтобы развивать «чувство вида», то есть умение выбирать необходимую видовую форму в зависимости от коммуникативной цели высказывания.

Приставочные глаголы

Еще один аспект, на который стоило бы обратить внимание — это приставочные глаголы, которые так трудно поддаются изучению. При сопоставлении обоих языков наблюдается общая тенденция использования приставок как для перемещения в пространстве (глаголы движения), так и для выражения других значений, связанных с особенностями протекания действия: завершение, начала, результат.

Сравнение приставочных глаголов показывает, что между русским и греческим языками существует значительная морфемная и семантическая параллель, которая нередко приводит к калькированию. Например: «входить» — «εἰσερχομαι» (в + идти / εἰς + ἐρχομαι), «выходить» — «εξερχομαι» (вы + идти / ἐξ + ἐρχομαι), «переходить» — «μεταβαίνω» (пере + идти / μετα + βαίνω), «соединять» — «συνδέω» (со + соединять / συν + δέω), «разделять» — «διαχωρίζω» (раз + делить / δια + χωρίζω), «продвигаться» — «προχωρῶ» (про + двигаться / про + χωρῶ).

Эти примеры показывают, что русские приставки (в-, вы-, пере-, под-, со-, раз-, про-) и греческие префиксы (εἰς-, ἐξ-, μετα-, υπο-, συν-, δια-, про-) часто совпадают по смыслу, указывая на направление или результат действия. Получается, что оба языка строят слова похожим образом, что помогает учащимся лучше понимать систему языка.

Однако наряду с этим, часто возникает неверный перевод слов, в ситуации, когда учащийся дословно калькирует морфемы, но значение слов не совпадает. Так, русское «высказать» студенты иногда передают как «εκλέγω» (εκ- + λέγω), хотя это значит «избирать», а не «высказывать». Правильный эквивалент — «εκφράζω» («выражать»).

Синтаксический порядок слов

На уровне синтаксиса, одной из трудностей является порядок слов. Несмотря на то, что греческий язык, как и русский относится к флективному языку, а следовательно, грамматические отношения выражаются при помощи окончаний, а не фиксированного порядка слов, порядок слов в двух языках не полностью идентичен.

В греческом языке существует относительная свобода порядка слов, но она проявляется не на уровне отдельных слов, а на уровне синтаксических групп — устойчивых сочетаний, которые функционируют как единое целое и могут перемещаться в пределах предложения³⁴. При этом общий, «немаркированный» порядок греческого предложения остаётся сравнительно стабильным — SVO (подлежащее — сказуемое — дополнение). Другие варианты (например, VSO или OSV) допустимы, но используются, как правило, для выделения смыслового акцента или стилистического эффекта.

В русском языке порядок слов тесно связан с актуальным членением высказывания — темой и ремой, то есть тем, что уже известно слушателю, и тем, что является новым, значимым в данном контексте. Здесь свобода расположения компонентов немного шире, и она служит не грамматическим, а коммуникативным целям.

Если сравнивать два языка на уровне подлежащее — сказуемое — дополнение, на первый взгляд, кажется, что все довольно одинаково: «Η Μαρία αγόρασε το βιβλίο» — «Мария купила книгу», «Το βιβλίο αγόρασε η Μαρία» — «Книгу купила Мария». Нюансы естественного построения предложения заключаются скорее в выборе места наречий. Как и в русском языке, наречие может стоять как непосредственно перед глаголом, так и в конце фразы. Однако тенденция того или иного наречия тяготеть к концу предложения, в греческом языке это может звучать более естественно, без обязательного подчеркивания новой информации. Так грекоязычный студент скорее скажет: «Я вижу его часто» вместо «Я часто его вижу», или «Она получила премию вчера» вместо «Вчера она получила премию». Формально эти предложения верны, однако для русского носителя они звучат немного искусственно, поскольку смещаются смысловые акценты. Важно, чтобы преподаватель обращал внимание студентов на то, как меняется смысл в зависимости от места наречия в предложении.

Лексикологическая интерференция

Греческий язык является источником значительной части интернациональной научной и технической лексики, поэтому греческие студенты относительно легко узнают заимствования, присутствующие в русском языке: «диагноз» — «διάγνωση», «терапия» — «θεραπεία», «логика» — «λογική», «биология» — «βιολογία». Такое «лексическое родство» облегчает изучение русского, создаёт эффект узнавания и повышает мотивацию студентов. Конечно, необходимо отметить, что многие заимствования неполностью тождественны семантически. В греческом языке слово «фонарь» — «φανάρι» имеет несколько значений. Прежде всего, это светильник, лампа или просто фонарь, например:

³⁴ Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Γλωσσολογία – Λεξικά της Νέας Ελληνικής Γλώσσας [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=77 (дата обращения: 29.10.2025)

«οδικό φανάρι» — «уличный фонарь». Кроме того, слово φανάρι используется в значении «светофор». В русском языке «фонарь» имеет несколько значений. Это прибор, который излучает свет, например, уличный фонарь или карманный фонарик. В разговорной речи слово «фонарь» употребляется в переносном смысле — так называют синяк под глазом. Так мы видим, что не все значения этих слов совпадают.

Несмотря на широкое использование греческих слов в различных областях, зачастую некоторые лексические единицы создают «ложных друзей переводчика» «κόμμα» [ko:ma] «партия», «πένα» [pe:na] «перо», «κανάτα» [kana:ta] «кувшин»³⁵. Данные примеры показывают, что при изучении языка важно учитывать не только внешнее сходство лексем, но и их семантические различия, чтобы избежать недопонимания и ошибок перевода.

Интерференция греческого языка при изучении русского как иностранного проявляется на всех уровнях — от фонетического до синтаксического. Для грекоязычных учащихся характерны в основном ошибки, связанные с переносом родных структур: неправильная постановка ударения, использование предлогов вместо падежных форм, нарушение ударения, упрощение фонетики и смешение видов глагола. С другой стороны, схожие черты, наблюдаемые в обоих языках (флективность обоих языков, наличие аналогичных приставочных элементов), способствуют формированию межъязыковых параллелей и облегчает процесс усвоения материала.

Знание и понимание этих особенностей позволяет преподавателю строить процесс обучения осознанно, акцентируя внимание на контрастивных различиях двух языков. Сопоставительный подход, направленный на осознание особенностей родного и русского языков, способствует снижению интерференции и развитию устойчивых коммуникативных навыков у греческих студентов.

Список литературы:

- Бабайцева, В. В.* Синтаксис русского языка : монография / В. В. Бабайцева. — Москва : Флинта ; Наука, 2015. — 575 с.
- Балыхина, Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. — М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2007 — 185 с.
- Верецагин, Е.М., Костомаров, В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
- Гарбовский, Н.К.* Теория перевода : учеб. / Н. К. Гарбовский. – Москва : Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
- Зализняк, А.А.* Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Около 100 000 слов. — 2-е изд., стереотип. — М. : Русский язык, 1980. — 880 с.
- Крысин, Л. П.* Русская лексикология. — М.: Наука, 2004. — 392 с.

³⁵ **Литинская Е. П.** Ложные друзья переводчика в русском и новогреческом языках: случайные эквиваленты // *Россия и Греция: диалоги культур*. Петрозаводск, 2020. Ч. 4. С. 68-73. URL: <http://elibrary.petsu.ru/books/47862> (дата обращения: 07.11.2025).

Кузьмина, Н.В. *Russian Grammar in Tables. Русская грамматика в таблицах* [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина. — 7-е изд., перераб. и доп. — М.: ФЛИНТА, 2017. — 101 с. — (Русский язык как иностранный).

Литинская, Е.П. Ложные друзья переводчика в русском и новогреческом языках: случайные эквиваленты // Россия и Греция: диалоги культур. Петрозаводск, 2020. Ч. 4. С. 68-73. URL: <http://elibrary.petrus.ru/books/47862> (дата обращения: 01.11.2025).

Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеолог. выражений / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. - Москва: Азбуковник, 2002. - 943 с.

Патсис, М. Новейший самоучитель современного греческого языка/ Михаил Патсис.— М.: Астрель: АСТ: Полиграфиздат, 2010. — 494, [2] с.: ил.Русская грамматика : [В 2-х т. / Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.] Т. 2. Синтаксис / [Е. А. Брызгунова, К. В. Габучан, В. А. Цикович и др.]

Современный русский язык : учебник и практикум для академического бакалавриата : в 3 т. Том 2: Морфология / С. М. Колесникова, Н. А. Николина, В. А. Лаврентьев [и др.] ; под ред. С. М. Колесниковой. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 208 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935—1940. Т. 4: С — Ящурный. / Гл. ред. Б. М. Волин, Д. Н. Ушаков; Сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б.А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1940. — 1502 стб.

Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Выпуск 1. Грамматика. Лексика: учебное пособие / Под общ. ред. М. Э. Парецкой. — СПб. : Златоуст ; Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2009. — 136 с.

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Συντακτικά σύνολα και ελευθερία της λέξης στη Νέα Ελληνική γλώσσα.— [Электронный ресурс]. URL: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/ (дата обращения: 29.10.2025).

Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων [Электронный ресурс] / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Центр греческого языка). — Режим доступа: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=124 (дата обращения: 01.11.2025).

Μαμαλοῖ, Σ. (Mamalui, S.), Τρακάδας, Α. (Trakadas, A.) *Γραμματική της ρωσικής γλώσσας: Μορφολογία*. — Αθήνα : Studio Press University, 2003. — 332 σ.

Μαμαλοῖ, Σ. (Mamalui, S.), Τρακάδας, Α. (Trakadas, A.) *Συντακτικό της ρωσικής γλώσσας*. — Αθήνα : Studio Press University, 2008. — 192 σ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (Bampiniotis, G.) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. — Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 2002. — 2 034 σ.

Οικονόμου, Μ.Χ. (Oikonomou, M.X.) *Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής: Γυμνασίου – Λυκείου*. — Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας, 2015. — 336 σ.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (Triantafyllidis, M.) *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. — Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998. — 1 532 σ.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (Triantafyllidis, M.) *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. — Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2002. — 252 σ.

Χατζησαββίδης, Σ. (Chatzisanvidis, S.), Χατζησαββίδου Α. (Chatzisanvidou, A.) *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. — Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων, 2010. — 200 σ.

References:

Babajceva, V. V. Sintaksis russkogo yazyka : monografiya / V. V. Babajceva. — Moskva : Flinta ; Nauka, 2015. — 575 s. (In Russian)

Balykhina, T. M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. — M. : Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov, 2007 — 185 s. (In Russian)

Vereshchagin, E.M., Kostomarov, V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Russkij yazyk, 1990. — 246 s. (In Russian)

Garbovskij, N.K. Teoriya perevoda : ucheb. / N. K. Garbovskij. – Moskva : Izd-vo MGU, 2004. – 544 s. (In Russian)

- Zaloznyak, A.A.* Grammaticheskij slovar' russkogo yazyka: Slovoizmenenie. Okolo 100 000 slov. — 2-e izd., stereotip. — M.: Russkij yazyk, 1980. — 880 s. (In Russian)
- Krysin, L. P.* Russkaya leksikologiya. — M.: Nauka, 2004. — 392 s. (In Russian)
- Kuz'mina, N.V.* Russian Grammar in Tables. Russkaya grammatika v tablicakh [Elektronnyj resurs]: ucheb. posobie / N.V. Kuz'mina. — 7-e izd., pererab. i dop. — M.: FLINTA, 2017. — 101 s. — (Russkij yazyk kak inostrannyj). (In Russian)
- Litinskaya, E.P.* Lozhnye druž'ya perevodchika v russkom i novogrecheskom yazykakh: sluchajnye ehkivalenty // Rossiya i Greciya: dialogi kul'tur. Petrozavodsk, 2020. CH. 4. S. 68-73. URL: <http://elibrary.petrus.ru/books/47862> (data obrashcheniya: 01.11.2025). (In Russian)
- Ozhegov, S.I.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka : 80 000 slov i frazeolog. vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N.YU. Shvedova ; RAN. In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova. — 4-e izd., dop. - Moskva: Azbukovnik, 2002. - 943 s. (In Russian)
- Patsis, M.* Novejšij samouchitel' sovremennogo grecheskogo yazyka/ Mikhail Patsis.— M.: Astrel': AST: Poligrafizdat, 2010. — 494, [2] s.: il.Russkaya grammatika : [V 2-kh t. / Redkol.: N. YU. Shvedova (gl. red.) i dr.] T. 2. Sintaksis / [E. A. Bryzgunova, K. V. Gabuchan, V. A. Cikovich i dr.] (In Russian)
- Sovremennij russkij yazyk : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata : v 3 t. Tom 2 : Morfologiya / S. M. Kolesnikova, N. A. Nikolina, V. A. Lavrent'ev [i dr.] ; pod red. S. M. Kolesnikovoj. — M. : Izdatel'stvo Yurajt, 2015. — 208 s. — Seriya : Bakalavr. Akademicheskij kurs. (In Russian)*
- Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. — M.: Sov. ehncikl.: OGIz, 1935—1940. T. 4: S — Yashchurnyj. / Gl. red. B. M. Volin, D. N. Ushakov; Sost. V. V. Vinogradov, G. O. Vinokur, B.A. Larin, S. I. Ozhegov, B. V. Tomashevskij, D. N. Ushakov; Pod red. D. N. Ushakova. — M.: Gos. izd-vo inostr. i nac. slov., 1940. — 1502 stb. (In Russian)*
- Uchebno-trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vypusk 1. Grammatika. Leksika: uchebnoe posobie / Pod obshch. red. M. EH. Pareckoj. — SPb. : Zlatoust ; Rostov-na-Donu : Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2009. — 136 s. (In Russian)*
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Συντακτικά σύνολα και ελευθερία της λέξης στη Νέα Ελληνική γλώσσα.— [Электронный ресурс]. URL: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/ (дата обращения: 29.10.2025). (In Greek)
- Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων [Электронный ресурс] / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Центр греческого языка). — Режим доступа: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=124 (дата обращения: 01.11.2025). (In Greek)
- Μαμαλοῖ, Σ. (Mamalui, S.), Τρακάδας, Α. (Trakadas, A.) *Γραμματική της ρωσικής γλώσσας: Μορφολογία.* — Αθήνα : Studio Press University, 2003. — 332 σ. (In Greek)
- Μαμαλοῖ, Σ. (Mamalui, S.), Τρακάδας, Α. (Trakadas, A.) *Συντακτικό της ρωσικής γλώσσας.* — Αθήνα : Studio Press University, 2008. — 192 σ. (In Greek)
- Μπαμπινιώτης, Γ. (Bampiniotis, G.) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* — Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 2002. — 2 034 σ. (In Greek)
- Οικονόμου, Μ.Χ. (Oikonomou, M.X.) *Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής: Γυμνασίου – Λυκείου.* — Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας, 2015. — 336 σ. (In Greek)
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (Triantafyllidis, M.) *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.* — Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998. — 1 532 σ. (In Greek)
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (Triantafyllidis, M.) *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής).* — Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2002. — 252 σ. (In Greek)
- Χατζησαββίδης, Σ. (Chatzisanvidis, S.), Χατζησαββίδου Α. (Chatzisanvidou, A.) *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου.* — Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων, 2010. — 200 σ. (In Greek)

Хачхарджи Феодора Харлампиевна
Учебный центр «Ключ»
г. Салоники (Греция)

Khachharji Feodora
Educational Center «Key»
Thessaloniki (Greece)

УЧЕБНИК «КЛЮЧ К УСПЕХУ»: СТРУКТУРА, МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

THE TEXTBOOK “THE KEY TO SUCCESS”: STRUCTURE, METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND PRACTICAL GOALS

Учебник «Ключ к успеху» предназначен для подготовки иностранных граждан к сдаче экзамена по русскому языку уровня B2. В статье рассматриваются структура учебника, его основные методические принципы и практическая направленность. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении русского языка как иностранного, в частности, при изучении глаголов движения, интенций и синтаксических конструкций. Описывается роль финального раздела, включающего систематизированный лексический минимум и список глаголов.

The textbook “Key to Success” is designed to prepare foreign students for the B2 level Russian language examination. The article presents the structure of the textbook, its main methodological principles and practical orientation. Special attention is paid to the difficulties learners face in mastering Russian as a foreign language, particularly in the study of verbs of motion, intentions, and syntactic constructions. The paper describes the importance of the final section, which includes a systematically organized lexical minimum and a list of verbs.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, уровень B2, методика преподавания, глаголы движения, интенции, лексический минимум, учебник.

Key words: Russian as a foreign language, B2 level, teaching methodology, verbs of motion, intentions, lexical minimum, textbook.

Учебник «Ключ к успеху» представляет собой комплексный курс русского языка как иностранного, направленный на достижение коммуникативной компетенции уровня B2.

Он создан на основе многолетнего опыта преподавания и учитывает реальные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при подготовке к сертификационному экзамену.

Материал структурирован по тематическому и грамматическому принципам, что позволяет последовательно развивать все виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение.

Учебник состоит из нескольких разделов. Каждый раздел включает вводный текст, систему упражнений на лексику и грамматику, задания на понимание и продуктивное использование материала.

Особое внимание уделяется развитию умений общения в типичных речевых ситуациях — как в повседневной, так и в академической среде.

Большой объем аутентичного материала способствует формированию межкультурной компетенции учащихся и расширению их языковой картины мира.

Одной из методических особенностей учебника является тщательная работа с глагольной системой русского языка.

Особое место занимают глаголы движения, которые традиционно вызывают трудности у иностранцев.

В учебнике они представлены в контекстах, близких к реальной речи, сопровождаются пояснениями, схемами направлений движения и коммуникативными упражнениями.

Такой подход обеспечивает осознанное усвоение глагольных форм и развитие навыков их употребления в спонтанной речи.

Вторая важная методическая линия — работа с интенциями, то есть с коммуникативными намерениями говорящего: просьба, совет, согласие, несогласие, выражение мнения.

Через диалоги и ситуативные упражнения учащиеся учатся строить речевые акты в соответствии с нормами русского речевого этикета, что делает их речь естественной и культурно адекватной.

В заключительном разделе учебника представлен лексический минимум, систематизированный в алфавитном порядке, а также список основных глаголов, встречающихся в курсе.

Это делает учебник не только инструментом обучения, но и справочным пособием, к которому учащиеся могут обращаться и после завершения курса.

Такая структура способствует закреплению материала и развитию самостоятельности учащихся.

Учебник «Ключ к успеху» ориентирован на коммуниктивно-деятельностный подход, где основная цель обучения — формирование умений пользоваться языком как средством общения.

Задания в книге направлены на развитие не только языковой, но и социокультурной компетенции, что особенно важно для успешной адаптации иностранных студентов в русскоязычной среде. Применяемая методика опирается на принципы интерактивности, осознанности и постепенного усложнения материала.

В процессе создания учебника были использованы материалы и тестовые элементы из современных пособий по русскому языку, в частности из учебника «Первые шаги» (авт.

Л.Г. Беликова, Т.А. Шутова, И.Н. Ерофеева и др.), которые адаптированы к потребностям греческих учащихся и дополнены авторскими упражнениями.

Практическая направленность, системность и логическая последовательность подачи материала делают учебник «Ключ к успеху» универсальным инструментом подготовки к экзамену В2.

Список литературы:

Хачхарджи Ф.Х. Ключ к успеху: учебник для подготовки иностранных граждан к сдаче экзамена по русскому языку (уровень В2). – Салоники, 2024.

Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Ерофеева И.Н. и др. Первые шаги: учебник по русскому языку для иностранных учащихся. (На русском языке) Санкт-Петербург: Издательство «Златоуст».

References:

Khachkhardzhi F.Kh. Klyuch k uspekhu: uchebnik dlya podgotovki inostrannykh grazhdan k sdache ekzamena po russkomu yazyku (uroven' B2) [Key to Success: A Textbook for Preparing Foreign Citizens for the B2 Level Russian Language Examination]. Thessaloniki, 2024. (In Russian)

Belikova L.G., Shutova T.A., Erofeeva I.N. et al. Pervye shagi: uchebnik po russkomu yazyku dlya inostrannykh uchashchikhsya [First Steps: A Textbook in Russian for Foreign Learners] Saint Petersburg: «Zlatoust» Publishing House (In Russian)

Научное издание

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

II МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР

Белград (Сербия), 19–23 ноября 2025 года

Материалы

Макет предоставлен организаторами.

Электронное издание сетевого распространения.

Текст печатается в авторской редакции.

Макет утвержден 19.12.2025. № 13321.



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15
Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com
<https://msupress.com>. Отдел реализации:
тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com



info@esti.msu.ru