

Уважаемые читатели!

Ирина Орехова,
главный редактор
журнала «Русский язык
за рубежом»



В этом номере вы узнаете о разнообразных формах сотрудничества между английскими и российскими русистами. Также речь пойдет об основных трудностях англоязычных реципиентов в изучении русского языка. Авторы номера не только обозначили эти трудности, но и предложили методы и приемы по их преодолению.

На наш взгляд, большой интерес представляют статьи, посвященные восприятию английских литературных произведений носителями русского языка и культуры. Не менее важными кажутся понимание и интерпретация русской классики в поле английской ментальности и культуры.

Мы выражаем огромную благодарность всем авторам номера. Надеемся на продолжение и развитие взаимного сотрудничества в области преподавания языков, изучения культур наших стран.

С самыми добрыми пожеланиями,

A handwritten signature in blue ink, which appears to be 'Orekhova'.

СОДЕРЖАНИЕ

НОВОСТИ 4

Сотрудничество

Н. Д. Гоголицына

РУССКИЙ ЯЗЫК В БРИСТОЛЬСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ 6

Е. М. Маккейн

КЕМБРИДЖСКАЯ РУССКАЯ АКАДЕМИЯ 9

Д. Лэнгрэн

ИЗДАТЕЛЬСТВО «РУСЛАН» 15

Л. Лэнгли

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СТРАНОВЕДЕНИЯ
РОССИИ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ
В МАНЧЕСТЕРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 22

Л. Б. Трушина

БРИТАНСКИЙ ПРОЕКТ SCHOOLS COUNCIL
MODERN LANGUAGE PROJECT (1966–1972 гг.) ... 26

Н. В. Андреева

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
В БРИТАНСКОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (на примере
Woodbridge High School) 36



Методика

Ф. Альтхаус, В. Адян, В. Новикова
ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ:
25 ЛЕТ ПЕРЕМЕН 40

О. М. Табачникова
МНЕМОНИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА
КАК ПОДСПОРЬЕ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ
(на примере преподавания русского языка
англоязычным студентам). 46

Ю. Р. Амлинская
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО 52

Н. П. Фосс
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ
СО ШКОЛЬНИКАМИ-БИЛИНГВАМИ 54

Э. Г. Азимов
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
НА РУССКИЙ ЯЗЫК 59

И. М. Дьяков
ТЕЩА КАК СТИМУЛ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО
ЯЗЫКА 65



Диалог культур

О. Моргунова (Петрунько)

МЕЖДУ ТРЕХ ИМПЕРИЙ:

ТАМАРА ТОЛБОТ-РАЙС.

ЖИЗНЬ И РАБОТА 67

Э. М. Афанасьева

«БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ»:

К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ

ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ТУПИКА

В ГАМЛЕТОВСКИХ СЮЖЕТАХ XIX–XX вв. 73

А. Н. Матрусова, А. А. Соломонова

ВОЛШЕБНИК МЕРЛИН В РОССИИ.

ОБРАЗ ГЕРОЯ АРТУРОВСКИХ

ЛЕГЕНД В ПОЭЗИИ

СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА 77



■ БРИТАНИЯ — ПЕРВАЯ СТРАНА, ГДЕ ИНСТИТУТ ПУШКИНА ПРОВЕЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКУЮ СЕССИЮ

В октябре в представительстве Россотрудничества в Лондоне открылась научно-практическая сессия «Русский язык в глобальном образовательном пространстве», организованная Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина.

Проректор по науке **Михаил Осадчий** приветствовал британских русистов и отметил, что «по сравнению с такими центрами продвижения языков, как Британский Совет, Немецкий культурный центр им. Гете в Москве или Институт Конфуция, деятельность Института Пушкина наиболее обширна: у нас ведутся и научные разработки, и подготовка кадров высшей квалификации. Экспорт российского образования за рубеж в кризисное время становится более востребованным».

Первым в программе сессии был круглый стол «Современные тенденции в преподавании русского языка как иностранного в Великобритании: вопросы и ответы». Результаты обсуждения прокомментировала ведущий научный сотрудник проектной научно-исследовательской лаборатории Института Пушкина **Александра Ольховская**: «Особенность британской методики преподавания русского языка связана с тем, что основным контингентом являются дети соотечественников, билингвы, обучение которых строится на совершенно иных принципах по сравнению с обучением иностранцев. Отпечаток накладывает и местный стиль обучения (индивидуалистический по преимуществу), и влияние системы английского языка на восприятие русского (т. н. языковая интерференция). Ясно одно — без помощи коллег на местах, которые знают специфику английской аудитории, у нас ничего не получится. Кооперация здесь — единственный возможный подход».

«Общение с британскими коллегами показало, что местные преподаватели действительно нуждаются в методической поддержке с нашей стороны, особенно в области ресурсного обеспечения процесса обучения, — в наш век переизбытка учебной литературы людям элементарно не хватает качественных учебников и учебных пособий. Портал «Образование на русском» как «всечеловеческая», открытая, доступная и притом мобильная ресурсная база вызвал не только одобрение у публики, но и большую профессиональную заинтересованность. Возникло много идей о сотрудничестве и совместных проектах», — рассказала **Александра Ольховская**.



Британские русисты поделились своими впечатлениями о научно-практической сессии. «У нас небольшая русская диаспора. При обучении детей есть проблема: все дети разного уровня, — сказала **Татьяна Федорова** из Русской школы в Данди (Шотландия). — Институт Пушкина организовал сессию русистов, это очень большая поддержка. Нам необходимы методические материалы, и мы надеемся на плодотворное сотрудничество, обмен опытом».

Директор русской школы «Дружба» в Лондоне **Светлана Рэндалл** рассказала, что в школе учатся порядка 200 учеников, которые в выходные дополнительно изучают русский язык. «Мы ознакомились с разделами портала «Образование на русском», и нам он очень понравился. Это методическая копилка, которая открывает много возможностей для учителей, например, в качестве источника домашнего задания для детей, а также при работе на уроке».

Далее состоялась лекция начальника проектной научно-исследовательской лаборатории инновационных методов обучения русскому языку **Марии Лебедевой** об использовании дистанционных технологий. Мария представила британским русистам возможности использования ресурсов портала «Образование на русском» на уроках русского языка, дала практические советы, как эффективно комбинировать очное и онлайн-обучение.

Научно-практическая сессия в Лондоне открыла серию мероприятий, проводимых Институтом Пушкина по поручению Министерства образования и науки РФ. Следующие мероприятия запланированы в Италии, Южной Корее, Вьетнаме и Болгарии.

■ ПЕРВЫЙ ЦЕНТР «ИНСТИТУТ ПУШКИНА» В ВЕЛИКОБРИТАНИИ...

...открылся 11 декабря на базе школы дополнительного образования «Знание» в Лондоне. В открытии приняли участие проректор по науке Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина **Михаил Осадчий** и заведующий проектной научно-исследовательской лабораторией инновационных средств обучения русскому языку **Мария Лебедева**. С приветственной речью выступили атташе по культуре посольства России в Великобритании **Константин Шлыков** и представитель федерального агентства Россотрудничество в Великобритании **Антон Чесноков**.

По словам **Михаила Осадчего**, на базе центра «Институт Пушкина» в Лондоне планируется развивать сертификационное тестирование детей и взрослых, систему сертификации и повышения квалификации учителей русского языка, а также аккредитации русских школ в Великобритании.

«Открытие центра Института Пушкина в Лондоне — это замечательное и долгожданное событие для всех преподавателей русского языка в Англии. Институт Пушкина дает огромные возможности

по совершенствованию методик преподавания русского языка за рубежом. Когда я открывала школу «Знание», мной руководила идея сохранить русский язык, передать подрастающему поколению неисчерпаемые возможности русской души, культуры и искусства. Впредь мы будем вместе стараться решать вопрос продвижения русского языка через подготовку новых преподавательских кадров, презентацию новых учебных пособий, а также привлекать новых учащихся через портал «Образование на русском», — отметила директор образовательного центра «Знание» **Айна Мамаева**.



■ СЕССИЯ РУСИСТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Педагоги русских школ выходного дня, а также частные преподаватели из Лондона, Кембриджа, Саттон Колдфилда, Колчестера, Ньюкасла, Бирмингема, Телфорда и других городов Великобритании стали участниками семинара «Методический потенциал учебного проектирования процесса краткосрочного обучения русскому языку как иностранному», который провела **Анна Хехтель**, начальник управления научной деятельности Института Пушкина в рамках сессии «Русский язык в глобальном образовательном пространстве». Особый интерес слушателей вызвали методические аспекты преподавания, практические

рекомендации по проектированию учебной деятельности, реализации системы контроля качества подготовки обучающихся. Комментируя основные итоги проведенного семинара, **Анна Хехтель** отметила активную позицию британских коллег по вопросам системного развития сотрудничества, создания условий для обмена опытом преподавания русского языка, а также создания учебников и учебно-методических пособий.

С лекцией, посвященной активным процессам в современном русском языке, выступила ведущий научный сотрудник проектной научно-исследовательской лаборатории инновационных методов обучения русскому языку **Александра Ольховская**.

По итогам проведенной сессии был сделан вывод о том, что сотрудничество с британскими русистами возможно в двух направлениях: 1) регулярное повышение квалификации британских преподавателей с учетом их потребностей (методика преподавания русского языка детям-билингвам в условиях англо-русской интерференции), 2) формирование на портале «Образование на русском» специального раздела для коллег-англичан, включающего методическую копилку. В ходе диалога с коллегами родилась идея проведения независимой экспертизы тестов по русскому языку GCSE и A-Level, которые, по мнению лондонских преподавателей, содержат разного рода ошибки и неточности.



РУССКИЙ ЯЗЫК В БРИСТОЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



Н. А. Гоголицына
преподаватель русского языка,
кандидат филологических наук,
Бристольский университет
(школа современных языков)
Бристоль, Великобритания



Ключевые слова:
исследования, гранты,
инвестирование, партнерство,
удовлетворенность
учебным процессом,
опрос/анкетирование,
оценка преподавателей,
решение задач, эссе,
инновации, универсальные
профессиональные умения,
вызовы жизни

Бристольский университет принадлежит к группе Рассел — группе особо престижных университетов Британии, характеризующихся высоким уровнем исследований и имеющих хорошую репутацию. Исследовательская часть (research) до недавнего времени (2008) была основным параметром, по которому оценивался университет и в соответствии с которым ему присваивалось то или иное место среди учебных заведений в стране и в мире.

Финансирование проектов на факультетах строилось главным образом на системе грантов. При их распределении одним из основных факторов было получение конкретной выгоды от инвестирования, достижение реального результата (value for money, good investment). По оценке результативности исследований Бристольский университет занимал 4–5-е места в стране. В университете поощрялись и поощряются установление связей и партнерство с другими учреждениями, в том числе с Европейским союзом, создание сетей (networking) с соседними, территориально близкими университетами, а также сотрудничество между «школами», отделениями факультетов.

В настоящий момент фокус внимания сдвигается в сторону студентов, их обучения, удовлетворенности учебным процессом и шире — студенческим опытом (students experience). Связано это не в последнюю очередь с повышением платы за обучение (до 9 тыс. фунтов в год; правда, это ссуда, которую выпускник обязан выплатить при условии, что его заработок по окончании превысит 20 тыс. в год и он не уедет в другую страну).

Финансирование учебного заведения зависит от количества учащихся, поэтому их стараются привлечь самыми разными способами, а оценка его работы — в отличие от предыдущих лет — строится исходя из уровня соответствия качества учебного процесса ожиданиям студентов. Чтобы определить этот уровень, проводятся регулярные опросы, в ходе которых студенты выражают свое отношение к преподавателям, курсам, организации их жизни. Результаты опросов прямо влияют на жизнь университета. Так, например, пересматриваются роль и место лекций в учебном процессе, а также значение сочинений-эссе, которые традиционно служили главной формой отчетности студентов. Более современными стали считаться

работа, ориентированная на модели решения проблем (problem solving), творческие и инновационные задания, работа в команде.

Научно-исследовательская работа является основой для преподавания и развития у студентов профессиональных умений (skills), в том числе универсальных (transferable), которые были бы полезны для них в любой профессии. Так что и исследовательская деятельность, и преподавание признаны равно важными. Руководство университета подчеркивает необходимость повышения качества преподавания, которое ранее не считалось приоритетным. Преподавателям также было предложено заниматься исследованиями в свободное от преподавания время, а научная деятельность стала рассматриваться как обогащающая основную работу.

Руководитель отдела исследований университета следует, казалось бы, парадоксальному принципу: работать не больше, а меньше, но более эффективно. Это значит, что надо проявлять творческую инициативу, отвечать на вызовы жизни, по-новому структурировать процесс преподавания. Все это позволит подготовить студентов к жизни в завтрашнем мире: развить аналитическое мышление, навыки решения проблем для создания в будущем глобального инклюзивного гражданского общества. Особое значение придается коммуникативным навыкам, социальной интерактивности, когда, образно выражаясь, студентов не кормят из ложечки, а дают им возможность самостоятельно организовывать свои группы и общества, участвовать в разработке программ обучения, что позволяет подготовить их в том числе и к роли проводников культуры своей страны.

Много лет университет участвует в международной системе Эразмус, по которой осуществляется обмен студентами из Европы и Британии. В Бристоль на семестр включенного обучения приезжают студенты факультетов русского языка из Европы (Италии, Германии). Россия в этой схеме не участвует из-за разницы в финансовых системах.

Каждый год около двух третей наших студентов (из 40 человек, принимаемых на I курс) приходят на факультет изучать русский или чешский языки с нулевого уровня. Причины их выбора таковы:

- изучали русскую историю в школе;
- исполняли русскую/чешскую музыку;
- видели русский фильм или спектакль;
- посетили Москву, Петербург, Прагу;
- наличие русских корней;
- желание изучать язык, относящийся к иной группе языков.

К другим причинам относятся: большой потенциальный рынок России, Россия как источник ресурсов, ее большая дипломатическая, экономическая и военная сила. Контакты и подходы к общению с Россией, трактующей многие явления и международные события по-своему, требуют



Студенты Бристольского университета на занятиях по изучению русского языка

понимания истории и культуры страны как фона, учитывая который, наши выпускники разных специальностей могли бы достаточно эффективно работать в сфере права, СМИ, дипломатии, благотворительности и др.

Студенты в течение 4 лет изучают не только русский язык, но и (на английском языке) литературу, историю, политические и религиозные течения.

Учащиеся имеют выбор: получить диплом с одним языком — русским (Single Honours course, который длится 4 года) или с русским и чешским, французским и русским, немецким и русским, итальянским, португальским, испанским и русским (Joint Honours Russian courses, длительность которых также 4 года). Русский язык можно изучать наряду с философией, политикой, историей искусств.

Начальный курс для не владеющих русским языком проводится специалистом по обучению начинающих Д. Оффорд. Овладение знаниями по лексике и грамматике происходит очень быстро. Работа ведется по материалам учебника *Colloquial Russian (part I)* С. Ле Флеминг и С. Кей [3]. Студенты проходят регулярное тестирование по лексике и грамматике. В конце каждой недели полученные знания обобщаются в рамках специального мультимедийного курса. Студенты могут самостоятельно пользоваться

мультимедийной лабораторией, имеют доступ к различным языковым компьютерным программам, к материалам учебника «Руслан» Джона Ланграна (John Langran, Ruslan Russian Language Services) [2], к русской фильмотеке. Для 2-го семестра первого года обучения Н. Гоголицыной был разработан курс по адаптированным материалам повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» (изд-во «Златоуст») [1]. Курс включает чтение текстов, освоение базовой лексики и просмотр фильма С. Соловьева «Станционный смотритель».

Параллельно с овладением языком на первом году обучения студенты изучают курсы по культуре, истории, литературе России на английском языке.

Второй год обучения призван развить языковые навыки студентов таким образом, чтобы подготовить их к жизни в стране изучаемого языка в течение третьего года обучения. Интенсивные занятия развивают слуховые, разговорные, письменные навыки — последние включают в себя обязательное написание сочинений (объемом 300–350 слов) по изучаемым темам.

Студенты факультета принимают участие в конкурсе сочинений на русском языке в масштабах всей страны. В течение нескольких лет они занимали призовые места и отмечались за оригинальность в разработке предлагаемых тем.

В повседневной работе над различными языковыми аспектами, включая перевод, используется учебник *Colloquial Russian (part II)* упомянутых выше авторов. Общая программа обучения и ее грамматический аспект разработаны преподавателем и директором языковой программы в целом Е. Макнилли.

В качестве теоретических курсов студентам предлагаются курсы, посвященные Ф. М. Достоевскому, Л. Н. Толстому, русской православной культуре, Октябрьской революции и советскому человеку, литературе XX века.

Очень важным является третий год — год обучения в стране изучаемого языка: в случае студентов Single Honours это один учебный год в России, вариант Joint Honours предполагает обучение в течение

одного семестра в России — в Петербурге, Краснодаре, Ярославле, Томске, Тюмени (по выбору студентов), и второй семестр студенты проводят в стране второго изучаемого языка — Франции, Германии, Италии, Испании, Португалии или Чехии. Место стажировки можно выбрать, обучение происходит в партнерских вузах, например, в Петербурге это школа Liden and Denz.

По результатам пребывания в стране изучаемого языка студенты пишут сочинение/диссертацию на какую-либо актуальную тему. Тема избирается и утверждается заранее, материал надо собрать в течение стажировки, количество слов ранее составляло 2500, теперь решено уменьшить объем до 1500 слов, но добавить видеоматериалы.

Четвертый и последний год обучения завершает программу, перед преподавателями стоит задача совершенствования навыков и умений студентов, их готовят к заключительным экзаменам — устному и письменным, в ходе которых проверяются полученные знания. Обучение и подготовка к сдаче выпускных экзаменов проводится всеми преподавателями кафедры, задания для устной части экзаменов и темы сочинений разрабатывает И. Величко. По результатам экзаменов студентам присваивается квалификация — диплом 1-го класса, 2-го класса — первой или второй ступени — или диплом 3-го класса.

На весь период обучения студенты получают персонального тьютора, который вместе с деканатом приходит студентам на помощь, если у них возникают проблемы с учебой, проживанием, здоровьем, межличностными отношениями.

Обычно раз в год силами студентов и преподавателей организуется концерт, в программу которого входят музыкальные номера, танцы, чтение стихов, постановка пьес на русском языке. Подобные мероприятия способствуют освоению новых сторон русского языка, а также воспитывают привычку и умение работать в коллективе¹. ■

¹ Дополнительная информация на сайте School of Modern Languages. По вопросам оплаты — сайт Money Matters.

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. По страницам Пушкина. СПб., Златоуст, 2011.
2. Langran J., Veshnyeva N. Ruslan: Russian 1. Birmingham, 1995.
3. Le Fleming S., Key S. E. Colloquial Russian: The Complete Course for Beginners. London; NY, 1997.

N. L. Gogolitsyna

THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF BRISTOL

Keywords: research, networking, students' experience, questionnaires, problem solving, innovation, teamwork, transferable skills, inclusive society, community spirit, interactivity, year-abroad essay, personal tutor, challenges.

Research played major role in British University ratings till about 2008. Then with the increase of fees the importance of students' experience was stressed as well. Educational process is changing from traditional lectures and essay writing to interactivity, team work, problem solving and transferable skills. University education should not only give students knowledge of the Russian language, literature and culture but also prepare young people for challenges of ever changing life, teach them community spirit in inclusive society. An important part of curriculum is played by year abroad study and resulting from it essay/dissertation on important issues of current Russian life.

КЕМБРИДЖСКАЯ РУССКАЯ АКАДЕМИЯ

Е. М. Маккейн
преподаватель русского
языка как второго родного
Кембриджская русская
академия
Кембридж, Великобритания
elena.mckain@talk21.com



Ключевые слова:
билингвы, дополнительное
образование, культурные
традиции, патриотическое
воспитание, мотивация

Кембриджская русская академия (КРА) — это субботняя школа дополнительного образования, где под руководством опытных, энергичных и увлеченных педагогов-единомышленников дети из Кембриджа и соседних городов и деревень имеют возможность учиться русскому языку, изучать не только историю России, ее литературное и культурное наследие, но и многое другое. Это маленький кусочек России, кембриджский околото, где можно завести новых друзей, отмечать русские праздники с ярмарками, делиться своим опытом двуязычия и семейными традициями, устраивать культурные вылазки и с удивлением и гордостью демонстрировать, наблюдать и пытаться понять для себя живую русскую душу в огромном культурном пространстве страны, в которой живем. Это место, где все мы чувствуем, что мы русские, нас много и нам есть чем гордиться.

Наша академия еще совсем юная, ей всего два года. Однако на данный момент в школе учатся уже 85 детей. Сюда приходят дети всех возрастов с любым уровнем подготовки — от трехлеток до старшеклассников, готовящихся к сдаче экзаменов государственного образца, которые ученики имеют возможность сдать здесь же, на месте. Такой маленький разновозрастный коллектив позволяет поддерживать теплую семейную атмосферу в школе, все знают друг друга по именам и не ограничиваются рамками своего класса. Общие мероприятия — спектакли, праздники, поездки, культурные проекты сближают детей, старшие принимают участие в жизни младших, помогают им. Преподаватели хорошо знают своих воспитанников, их родителей, братьев и сестер, что дает возможность работать совместно с семьей, а практически индивидуальное обучение в маленьких классах позволяет эффективно организовать учебный процесс.

В академии большое внимание уделяется факультативным занятиям, которые направлены на стимулирование интереса к изучению русского языка, литературы и культуры. Очень часто бывает так, что факультативные занятия, проводимые на высоком профессиональном уровне, — рисование, драма, музыка и народные танцы — оказываются даже более привлекательными для детей и их родителей при поступлении в школу, чем основные предметы, в числе которых русский язык, развитие речи, литература, история и страноведение. Предметы творческой направленности всегда добавляют глубину



Театральные постановки учащихся Кембриджской русской академии



и размах, дают дополнительное измерение образованию, «цепляют» детей.

В КРА действует театральный драмкружок, который уже выплеснулся за пределы академии и успешно выступает с постановками на университетских площадках Кембриджа. В репертуаре театра — «Снежная королева», «Приключения Буратино», зарисовки по всеми любимому Хармсу, «Хитрая история, или Людвиг Четырнадцатый», «Ревизор» Гоголя. С методической точки зрения метод театрализации, используемый на уроках как средство повышения мотивации к изучению языка и литературы, вносит разнообразие в учебный процесс и создает на уроке благоприятный творческий психологический климат. Для детей урок драмы — это просто настоящий праздник, здесь ребята чувствуют себя свободно и уверенно, здесь весело, можно поиграть, даже пошалить. При этом незаметно для себя дети получают всестороннее культурное образование, учатся понимать глубокие смыслы художественных текстов, пропускать их через себя, доносить до зрителя.

Еще один урок творческой направленности — это урок рисования и живописи. Занятие ведется

по авторской программе опытного преподавателя школы и профессиональной художницы Инессы Дубовой. Это еще одна возможность для детей не только выразить себя через графический образ и развить фантазию и мастерство, но и обсудить свои идеи, изложив мысли в понятной форме. Урок пользуется большой популярностью, и работы наших учеников неоднократно участвовали на внешкольных выставках. Так, недавно наши юные художники приняли участие в конкурсе детского рисунка «Я рисую этот мир», организованного журналом New Style Magazine и представительством Россотрудничества в Великобритании. Работы семерых учеников попали в финал конкурса и были представлены на выставке, проходившей в Лондоне.

В Кембриджской русской академии регулярно проводятся культурные и образовательные мероприятия, постоянно ведутся поиски новых возможностей и контактов. Традиционными стали экскурсии и в местные, и в центральные лондонские музеи, где содержание образования выходит за узкие рамки урока и расширяется до размеров окружающей культурной среды. Одной из самых запоминающихся



Урок развития речи



Музыкальное занятие

стала поездка в Национальную портретную галерею на выставку «Россия и искусство: эпоха Толстого и Достоевского», где ученики школы также приняли участие в уникальном мастер-классе, который проводили представители Третьяковской галереи.

Дети с удовольствием смотрят спектакли на русском языке и русские фильмы, которые часто показывают в рамках различных кинофестивалей. Последний культпоход на «Солярис» и «Сталкер» Тарковского вызвал бурное обсуждение ностальгирующих родителей и их заинтригованных отпрысков.

В апреле этого года КРА выступила организатором акции «Тотальный диктант» в Кембридже, в городе были сформированы две площадки. В этой популярной акции глобального масштаба приняло участие около 40 человек. Девиз «Тотального диктанта» — «Писать грамотно модно!», и КРА всецело поддерживает его. При школе планируется открыть курсы повышения грамотности для взрослых в рамках подготовки к следующему сезону «Тотального диктанта».

Кроме того, внутри школы проводятся различные литературные и языковые конкурсы и шоу талантов, дети не только участвуют в лингвистических олимпиадах и конкурсах, но и становятся чемпионами (международная игра-конкурс по русскому языкознанию «Русский медвежонок», онлайн-олимпиада по русскому языку «Русский с Пушкиным», конкурсы юных чтецов «Живое слово», «Читаем классику», «Есенинские чтения» и др.). Кембриджская русская академия отмечена благодарственным письмом оргкомитета олимпиады «Русский с Пушкиным» за успешные выступления учащихся на олимпиаде.

В школе проходят ярмарки, празднования Пасхи, Нового года.

С первых дней существования академия видит своей задачей заложить в наших детях важные культурные традиции. Одна из самых веселых и любимых — это, конечно, классическая интерактивная новогодняя елка с Дедом Морозом, Снегурочкой, специально заказанными сладкими подарками и праздничным угощением. Такие елки мы проводим не только для наших учеников, но и приглашаем к себе в гости всех детей из окрестных городов и деревень графства Кембриджшир. Все наши ученики от мала до велика принимают участие в подготовке этого волшебного праздника, а родители с энтузиазмом готовят костюмы Змея Горыныча, Кошца Бессмертного, Бабы-яги и леших.

Но особое место в школе, конечно, отводится празднованию Дня Победы. В апреле и мае прошлого года ученики школы проделали большую исследовательскую работу, изучая, как ВОВ отразилась на их семейной истории, и организовали очень трогательную галерею памяти с рисунками и фотографиями своих родственников, участвовавших в этой войне, и рассказами о них. КРА видит одной из своих важных задач сохранение и развитие



На празднике Пасхи

лучших традиций отечественного песенного искусства, в том числе содействие повышению интереса к песенной культуре военных лет.

Ученики и учителя нашей школы приняли участие в патриотическом проекте «Читаем блокадную книгу», организованном администрацией Санкт-Петербурга совместно с Россотрудничеством для детей соотечественников в июле 2016 года. Поездка к местам трагических исторических событий произвела сильнейшее впечатление на участников и оставила неизгладимый след. В ноябре 2016 года планируется новая поездка совместно с Россотрудничеством на этот раз по культурно-образовательной программе «Театральный Петербург».

В школе трижды в год выходит иллюстрированный школьный журнал «КРАкодил», авторами, фотокорреспондентами и иллюстраторами которого являются наши ученики. В этом журнале можно найти веселые рассказы, викторины, конкурсы, шутки, стихи, рецепты русской кухни, рекомендации от детей, что можно почитать и посмотреть на русском языке, заметки корреспондентов журнала о прошедших культурных событиях, интервью, фотографии и рисунки. Незаметно для себя дети, перед которыми поставлена реальная жизненная задача, проделывают огромную исследовательскую, писательскую и редакторскую работу.

Хотелось бы сказать пару слов о тех, кто стоит за всеми этими уроками, мероприятиями, проектами. Коллектив школы уникален. Все преподаватели имеют филологическое и педагогическое образование, многолетний стаж работы в образовательных учреждениях как в России и ближнем зарубежье, так и в Великобритании и других странах мира. Среди учительского коллектива выпускники московского, ленинградского, самарского, минского, тартуского, ташкентского педагогических институтов и университетов, многие получили второе педагогическое образование в университетах Великобритании и США. В КРА есть квалифицированные специалисты по работе с детьми с физическими и психологическими отклонениями, дипломированные преподаватели РКИ, консультанты факультета педагогики Кембриджского университета и экзаменаторы государственных экзаменов по русскому как иностранному. Но главное, что объединяет весь учительский коллектив, — это любовь к детям и к русскому слову, сердечность, творческий подход и одержимость своей работой.

Вот мнения и взгляды некоторых учителей Кембриджской русской академии.

Ирина Келл, завуч, преподаватель русского языка, старший экзаменатор: «Мне нравится работать с двуязычными детьми, потому что они уникальны, как уникален наш опыт и методика, получившая

развитие 20 лет назад при массовой эмиграции русских за границу и благодаря систематическому обучению детей русскому языку за рубежом. Нам повезло. Мы все немного творим историю. Наша практика показала, что при грамотной работе с двуязычными детьми и сотрудничестве с родителями можно многому научить учеников и добиться поразительных результатов. Потенциал двуязычных детей в сочетании с современными педагогическими возможностями огромен, надо только его раскрыть и использовать».

Екатерина Онацкая, преподаватель литературы и руководитель драмкружка академии: «Мне в жизни повезло: я всегда занималась любимым делом. Моя профессия — мое хобби! Я работаю учителем немногим более 10 лет и получаю от этого огромное удовольствие. Когда упоминают о необычности двуязычных детей, тут же всегда следует слово «трудности». На самом деле дети-билингвы суть не трудности, но испытание преподавателя, его мастерства и чуткости. Мне хочется воспитать в детях, которые занимаются со мной, любовь к чтению и желание читать самостоятельно и запоем, как это было со многими из нас в детстве! Я верю, что чтение — это труд и удовольствие, которые непременно приведут к успеху в глубоком осознанном овладении языком и богатейшим культурным наследием России».

Татьяна Перель, преподаватель блока чтение — письмо — русская речь, куратор начальной школы:



Урок рисования в средней школе



Шоу талантов «Звезды КРА»

«Я люблю работать с детьми, потому что дети — нескучный народ. Мне хочется, чтобы наши дети знали язык и культуру своих родителей не понаслышке и гордились ею. К тому же, как всем уже давно известно, двуязычие — это замечательный стимул для развития интеллекта и гибкости мышления. За более чем 20 лет работы с детьми я поняла, что все дети — вундеркинды (а уж двуязычные особенно!), и их возможности безграничны, а энтузиазм и успехи так заразительны, что непрерывно вдохновляют на поиски новых, все более интересных решений».

Елена Боярова, преподаватель русского языка: «Я до сих пор с огромной благодарностью вспоминаю своих учителей. Мне всегда хотелось делиться своими знаниями с детьми. Моя мечта сбылась: вот уже более 10 лет я учу детей своему любимому русскому языку и взамен получаю от них огромный заряд энергии и позитивных эмоций. На каждом уроке я помогаю открывать своим ученикам что-то новое и неизведанное, а они помогают мне делать совершенно то же самое!»

Учителя методически строят свои уроки, исходя из специфики обучения детей-билингвов; в основном это нехватка учебных часов, отсутствие языковой среды, разноуровневость учеников в классе и необходимость стимулирования мотивации учеников. Развитие грамматической и коммуникативной компетенции и лексической базы осуществляется за счет широкого использования игровых форм обучения

даже (и особенно!) со старшими учениками, элементов театрализации и ролевых игр, проблемно-поисковых заданий, в которых снимается психологический языковой барьер, а язык рассматривается учеником лишь как средство достижения результата, дискуссий, групповых проектов, симуляции реальных ситуаций общения и выведения процесса обучения за рамки школы как в виртуальном, так и в реальном пространстве. На уроке имеет место сотрудничество учеников и учителя, где учитель выступает не только как источник знаний, но и как помощник и советчик, а дети активно участвуют в процессе своего обучения. Создание межпредметных связей по литературе, драме, истории, рисованию, страноведению, позволяет осуществить комплексный подход к образованию, наполнить один изучаемый предмет элементами другого, что способствует более прочному усвоению знаний и умений. При этом проблема нехватки учебных часов решается за счет использования интернет-ресурсов во внеурочное время.

Ведя всю эту методическую, учебную и внеклассную работу, мы хорошо понимаем, что один в поле не воин, и осознаем важность создания языковой инфраструктуры. Школа сотрудничает со многими партнерами, в числе которых представительство Россотрудничества, портал «Русский детский мир», факультеты славистики и педагогики Кембриджского университета, онлайн-магазины русской книги «Букиведи» и «Счастливая вселенная», Кембриджское



На празднике Дня Победы

русское сообщество, Культурная билингвальная ассоциация *La Dante*, русский драматический театр в Лондоне (режиссер Дмитрий Турчанинов), портал *RussianEvents.London* (Маргарита Багрова), лондонский учебный центр «Знание».

Учителя академии повышают свое мастерство, участвуя в методических вебинарах портала Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. После недавнего посещения нашими преподавателями научно-практической сессии «Русский язык в глобальном образовательном пространстве», организованной Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина, которая проходила в представительстве Россотрудничества в Лондоне, перед ними открылись новые горизонты.

В ближайших планах дальнейшее расширение контактов и исследование возможностей

сотрудничества и обмена опытом с Институтом русского языка им. А. С. Пушкина, сетью русских школ дополнительного образования в Великобритании и за границей и другими информационными партнерами, а также активная работа преподавателей по повышению квалификации — продолжение участия в вебинарах и курсах повышения квалификации. В самом скором времени среди своих будущих проектов мы хотели бы увидеть выход преподавателей за пределы стен школы в залы местных кембриджских музеев с циклом лекций и мастер-классов, литературных гостиных и создание собственной театральной студии при школе.

В завершение хотелось бы привести выдержки из отзывов родителей о Кембриджской русской академии.

«Сегодня в мы посмотрели невероятный спектакль в исполнении ребят Кембриджской академии! Не могу не оставить комментарий по этому поводу, так как представление оставило невероятное ощущение праздника и хорошего настроения как у взрослых, так и у детей! Спасибо вам за вашу работу, ребята! Это было очень весело, талантливо и интересно, запомнится надолго!»

«Много лет была у меня ностальгия по Елке из моего детства: с песнями, хороводами, сказочными персонажами, стихами... Очень хотелось передать нашим детям, живущим здесь, в Англии, празднично-сказочную атмосферу ТОГО Нового года. Я так счастлива, что наконец-то моя мечта сбылась, и хочу сказать слова благодарности всем, кто помогал в организации этого чудесного праздника — и учителям, и родителям — за ваши идеи, энтузиазм, за частичку вашей души».

«Хочется сказать большое спасибо учителям и администрации КРА и всем помощникам в организации весеннего праздника в Русской академии — это был еще один несомненный успех! Мне кажется, ребятам очень важно чувствовать, что русская школа — это не просто дополнительный день с уроками, но и то сообщество, где они могут проявить себя и принять участие в чем-то по-настоящему интересном и необычном для них, и о чем, я надеюсь, они смогут сохранить самые теплые воспоминания».

Е. М. McKain

CAMBRIDGE RUSSIAN ACADEMY

Keywords: *Bilingual, additional education, cultural traditions, patriotic education, motivation.*

The article discusses the experience of one Russian school in Cambridge, UK. It examines the uniqueness of the school, its ethos, core values, directions of work, programme principles and methodology. Special attention is given to reviewing problems specific to working with bilingual children and the practical experience of teaching Russian as a second native language.

The author looks at the ways of increasing the motivation of pupils studying Russian outside of the language classe environment and offers ways of expanding Russian cultural space, especially with the children of compatriots.

The author explains how extracurricular activities, projects and school trips are used as a way of stimulating interest in the historical and cultural heritage of Russia.

Finally, the future direction of work aimed at the improvement of the educational process and the development of cooperation with public and government organisations are outlined.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «РУСЛАН»

Д. Лэнгрэн
директор издательства «Руслан»
преподаватель РКИ
Бирмингем, Великобритания
john@ruslan.co.uk



Центр иностранных языков Брассхаус, Бирмингем. В этом году центр переезжает в новые аудитории в центральной библиотеке города

Мысль о создании «Руслана» появилась в 1990-е гг. Я был директором Центра Брассхаус, языковой школы в Бирмингеме для взрослых. В то время Брассхаус был одним из крупнейших специализированных языковых центров для взрослых в Западной Европе. Я не только руководил центром, но и преподавал русский язык взрослым слушателям на начальном уровне.

Большая часть наших курсов шла 30 недель, с сентября по июнь раз в неделю, по два часа. В группе обычно было 12–16 взрослых учащихся разных возрастов: и пенсионеры, и бизнесмены, и молодежь, набирающая новые знания и опыт. Учащиеся платили за курсы, а посещение было по желанию. Если студентов в группе становилось меньше, то группы приходилось закрывать или объединять. Поэтому нам нужно было искать увлекательные и яркие материалы, которые поддерживали бы интерес и содержали ясные и понятные объяснения для удобной домашней работы и при этом не слишком сложные для группы, занимающейся раз в неделю.

Для некоторых языков найти интересные материалы было легче, чем для других, а подобрать материалы для русского оказалось очень сложно. Большинство русских курсов создавались в России и были слишком серьезными для наших программ, а если грамматические объяснения давались на русском, то наши учащиеся не могли использовать их для внеклассной работы — грамматика объяснялась более трудным языком, чем тот, что изучали наши студенты! Были отличные еженедельные курсы BBC, особенно курс для начинающих

Ключевые слова:
русский язык как иностранный,
учебник РКИ, обучение
начинающих, фонетика для
начинающих, мотивация

«Очень приятно», который я использовал несколько лет. Но я понял, что этот курс замедляет движение лучших студентов, и в нем не хватало грамматических комментариев.

В 1993 г. я решил организовать свою компанию и создать курс русского языка, который будет решать эти проблемы. В Центре Брассхаус мне предложили выйти на пенсию, и я получил выходное пособие в 20 000 фунтов, которое можно было вложить в новый бизнес. Организовать маленькую компанию, которую я назвал «Руслан Лимитед» (Ruslan Limited), оказалось просто, офис был у меня дома. Для англоговорящих название звучало «по-русски», аббревиатура от **Russian Language** стала идеальным решением для англоговорящей аудитории.

Несколько месяцев я понемногу преподавал, переводил устно и письменно и думал, где найти подходящий материал для нового курса по русскому языку. Неожиданно мой коллега, знавший о вездущих поисках, рассказал о новом учебном комплексе диалогов, который писала для начинающих Наталья Вешнева в Лондоне. Я проверил эту информацию и выяснил, что диалоги Натальи просто идеальны для моих целей. Тексты были замечательно выстроены лексически для подготовки к поездкам в Россию, они складывались в интересную историю, которая могла поддержать интерес учащихся, и у одной из главных героинь, Людмилы, был сын Руслан! Мы с Натальей встретились и договорились вместе продолжать работу над курсом. По контракту она заканчивала писать диалоги и упражнения, я должен был добавить практические задания и грамматические комментарии. Позже я создал еще одного героя — «типичного англичанина» — для внесения дополнительной нотки юмора и полезных межкультурных разъяснений.

«Руслан 1». Урок 7. Ресторан

Англичанин: Извините, у меня суп холодный.
Официантка: Да, холодный.
Англичанин: А что делать?
Официантка: Какой у вас суп? Окрошка?
Англичанин: Да. А что?
Официантка: Она всегда холодная!

В изучении языка важен юмор. Многие тексты, на мой взгляд, слишком серьезные, а иногда бывают и скучные. Диалоги Натальи искрились юмором и в то же время сюжет последовательно развивался от Урока 1 в «Руслане 1» до Урока 10 в «Руслане 2». В школе в Бирмингеме одна группа даже решила позаниматься дополнительно после завершающего год экзамена, чтобы узнать, что произойдет в жизни Людмилы в конце «Руслана 2»!

В это время мне надо было справиться с главной проблемой: работой в одиночку. У меня не было издательских навыков, и первые копии «Руслана 1» я печатал на листах формата А4, но от учителей, которым я высылаю эти тексты, приходили отличные

отзывы. Потом я начал понимать, что такое структура страницы, как работать с иллюстрациями и, конечно, что делать с аудиоприложением.

Приблизительно в это же время я в течение 6 месяцев руководил учебными программами Питманс-колледжа в проекте русского отделения. Моей задачей было «помочь преподавателям адаптироваться к западному подходу к бизнесу». Это означало, что мне надо сопровождать группы английских тренеров, работавших в разных городах России (в том числе в Сибири), и проверять, насколько правильно переводится их работа. Так у меня появилась замечательная возможность сделать фотоиллюстрации к моему новому курсу «Руслан», например, дорожный знак в Саратове, иллюстрирующий тему «Глаголы движения».



Что касается аудиоприложения, мне тоже повезло. Один из моих студентов, Брайан Савин, был менеджером на местной бирмингемской радиостанции BRMB. Он согласился сделать запись диалогов при условии, что я найду голоса. В это время на турне в Великобританию приехал хор «Россики» из Санкт-Петербурга. Организаторов тура я хорошо знал. Когда хор был в Бирмингеме, мы договорились, что 4 хориста в воскресенье придут на Радио BRMB. За три часа они записали все диалоги «Руслана 1». Была проделана фантастическая работа — они все были настоящими артистами, Брайан записал для меня CD очень высокого качества — большая редкость по тем временам в преподавании русского языка в Великобритании.

Для первого издания «Руслана 1» в 1995 г. я обратился в местную печатную компанию и выпустил 1000 копий и аудио на кассетах и дисках. Я хранил книги дома на полках на лестнице. Продажи поначалу шли неплохо: было подходящее время, после перестройки ненадолго вырос интерес к России. Вскоре был опубликован и «Руслан 2», и в этот раз для аудиозаписей мы использовали местных учителей, а записывали, как и в первый раз, на радио BRMB.

У Натальи Вешневой я приобрел права на ее курс диалогов и заключил договор на использование рисунков с Анной Локлен. Мне было важно научиться работать с базой данных, сделать список клиентов, контролировать наличие товара и счета и так далее.

Это непростая задача для человека, который получил педагогическое образование, но выбора не было, в компании не было средств, чтобы нанять администратора.

Учителя просили дополнить курс упражнениями, поэтому я сделал рабочую тетрадь, где к каждому уроку дополнительно предлагалось около 20 упражнений, в том числе задания на аудирование.

В конце 1990-го я познакомился с Майком Билби, бывшим директором компьютерного центра университета Бирмингема, и несколько лет мы вместе создавали интерактивную мультимедийную версию «Руслана» на CD. Они неплохо работали на 32-битной версии Windows, и в 1999 г. мы получили награду за отличные успехи в преподавании иностранных языков Министерства торговли Великобритании. К сожалению, эти сидиромы не удалось адаптировать к поздним версиям Windows. Сейчас я заменил сидиром для «Руслана 1» интерактивной электронной книгой: www.ruslan.co.uk/ebook.htm.

«Руслан» все более широко использовался в Великобритании и заинтересовал преподавателей и издателей из других европейских стран. В 2005 г. «Руслан 1» и «Руслан 2» опубликовали на французском, и при поддержке книжного магазина «Глоб» в Париже мы вскоре начали продавать курс во Франции, главным образом для студентов нефилологических специальностей. Последовали и другие версии — голландская версия была опубликована в издательстве Coutinho и позднее в издательстве Pegasus в Амстердаме, в Милане итальянскую версию опубликовало издательство Hoepli, а шведская и немецкая версии были опубликованы нашим издательством Ruslan Limited и распространялись из Великобритании. В 2009 г. о нашем курсе узнали китайские преподаватели русского языка и он вышел на мандаринском диалекте в пекинском издательстве Beijing University Press.

В то же время я написал учебник «Руслан 3», в котором продолжалась история «Руслана 1» и «Руслана 2», но действие было перенесено в Иркутск и байкальский регион. «Руслан 3» доводит студентов до уровня B1 по стандартам языковых уровней Совета Европы. Здесь на смену диалогам приходят повествовательные тексты для представления более сложных грамматических структур. Мы встречаем первого мужа Людмилы Игоря, директора Байкальского целлюлозно-бумажного комбината, и мы по-прежнему следим за жизнью Питера, который пытается устроить испытания нового английского крема от комаров. Юмор «Руслана 1» и «Руслана 2» сохранен в «Руслане 3»!

Вскоре после этого с помощью Ашота Варданяна, преподавателя в Канаде, я написал The Ruslan Russian Grammar («Русскую грамматику «Руслана»), объединяя под одной обложкой все грамматическое содержание трех уровней учебного комплекса «Руслан» и заполняя возможные пробелы. Работа оказалась солидной, 256 полноцветных страниц грамматических комментариев и разнообразные практические упражнения.

«Русская грамматика «Руслана» получила отличные отзывы, которые, например, выложены здесь: www.ruslan.co.uk/ruslangrammar.htm.

Новый проект, запущенный в 2016 г., — это испанская версия «Руслана 1», которую сейчас апробируют учителя в Сарагосе. Надеемся, что вскоре за первой последуют и испанские версии «Руслана 2» и «Руслана 3».

Были менее крупные публикации в издательстве «Руслан»: например, я выпустил книгу песен и диск к ней, записанный студентами Гнесинской музыкальной школы в Москве, 40-минутный фильм «Москва для вас» режиссера Гарри Домбровского, «Алфавит для начинающих» и самое последнее — двойной DVD с 50 короткометражными мультфильмами по мотивам истории «Руслана 1», созданными Александром Меньшиковым из Калининграда. Как сказал один преподаватель в США, «лучше, чем «Симпсоны»!

Начиная этот проект в 1993 г., я подумать не мог, что добьюсь такого успеха. Моими клиентами стали Европейский банк, НАСА, ВВС США, Итонский колледж, европейские и американские университеты, вузы Австралии и Новой Зеландии и многие другие.

Часто меня спрашивают, чем учебники «Руслана» отличаются от других материалов, которые создавались при хорошей финансовой поддержке солидных издательств с правильным маркетинговым структурированием бюджета. Я думаю, ответ на этот вопрос кроется в самом материале, да и сам вопрос можно рассматривать с разных точек зрения.

■ Носители и неносители языка

Одним из больших преимуществ «Руслана» было сотрудничество носителей и неносителей языка в процессе создания учебника. Без носителя языка невозможно проверить факты и сохранить правильность языка и его максимально современное звучание. Тем не менее неноситель языка должен контролировать создание учебника: необходимо самому прочувствовать процесс изучения неродного языка, чтобы в полной мере понимать все сложности и возможные разочарования будущих студентов.

Неноситель языка должен и обратить внимание на некоторые особенности жизни в России. Иностранцу легче посмотреть на повседневные проблемы с юмором. Я не думаю, что есть много учебников иностранных языков с диалогом про туалеты в поездах!

«Руслан 2». Урок 7. Типичный иностранец едет ночным поездом в Москву

Иностранец: Скажите, пожалуйста, когда мы будем в Москве?
Проводница: В шесть тридцать. А туалеты закрываются в пять.
Иностранец: Что?
Проводница: Туалеты закрываются в пять часов утра. Санитарная зона города Москвы. Вы будете чай?
Иностранец: Нет, спасибо.

■ Сохранение актуальности материалов

В последние годы Россия стремительно менялась. Для автора учебника нет ничего хуже быстрого устаревания использованной информации. В 2006 г. я написал целый раздел упражнений о гостинице «Россия» в Москве, и уже вскоре после этого замечательное здание гостиницы начали демонтировать. В январе 2014 г. в «Алфавите для начинающих» я написал «Крым принадлежит Украине», а в марте...

Но все же я считаю, что следует стремиться выбирать современный и актуальный на сегодняшний день материал, а не писать уверенно только о Пушкине и Лермонтове. Когда ситуация меняется, надо для переиздания адаптировать свой курс, и студенты и учителя обычно понимают эти сложности.

■ Сюжет

Сюжет в учебниках «Руслан» — большое преимущество нашего курса. Такая интрига не так уж часто встречается в других пособиях по иностранному языку. Меня искренне восхищает, как Наталья Вешнева смогла настолько ярко «оживить» своих персонажей — Людмилу, Ивана Козлова, Вадима, Зою Петровну и Питера из Лондона — в самых первых уроках. Это невероятно сложно, ведь лексические и синтаксические возможности начального уровня крайне ограничены. Писать «Руслан 3» было легче, потому что языковой уровень уже выше, и я старался сохранять развитие сюжета. Сюжетная линия дает автору возможность включать культурологический или исторический материал, и это не кажется странным или случайным. Например, в Уроке 5 «Руслана 3» Людмила и Тимофей Николаевич в Иркутске решают пойти на вечер поэзии Евгения Евтушенко. Это дает мне возможность привести примеры лирики Евтушенко и ненавязчиво перейти от основного диалога к дополнительному культурному или литературному содержанию. Потом в Уроке 6 Тимофей Николаевич в разговоре с Русланом упоминает Сталина, а в Уроке 7 Руслан все еще думает об этом и задает типичные наивные детские вопросы. Логично после этого появляются тексты о Сталине и ГУЛАГе и, чтобы разрядить обстановку, старые анекдоты про Сталина.

■ Грамматические комментарии

Для учащихся необходимы ясные грамматические комментарии. В школах Великобритании в последние десятилетия стали значительно отходить от обучения грамматике даже нашего родного языка. Поскольку русский язык является языком флективным, с развитой грамматической структурой, британские студенты, изучавшие русский язык, оказались в невыгодном положении. Многие из них попросту не знают терминологию. На мой взгляд,

грамматические комментарии, не предназначенные для академических курсов, лучше удаются автору-носителю языка, в нашем случае — англоговорящему, с помощью (по необходимости) русскоязычного коллеги. Только человек, сам изучивший язык, может измерить уровень сложности, допустимый для каждого комментария.

Во многих других курсах русского языка для начинающих в Великобритании прошедшее время презентуется не в начале, хотя это сравнительно простая грамматическая тема. Мне представляется, что очень многие наши учебные программы для школ и колледжей были сделаны по образцу программ по французскому языку — нашему основному иностранному языку. Прошедшее время во французском языке довольно сложно для начинающего, поэтому его часто оставляют на окончание курса начинающих. Очевидно, что англичане, которые отправляются в Россию навестить друзей и родственников, встретиться с деловыми партнерами, будут говорить о том, где они были и что они делали. Прошедшее время в русском языке — простое и очень полезное, поэтому лучше вводить его на ранних стадиях изучения языка, и для нефилологов проще всего дать самые основы, а виды глагола и глаголы движения оставить на потом!

■ Интернационализмы

На ранних этапах изучения языка полезно давать учащимся максимальное количество интернациональной лексики, сохранившей в разных языках свое значение. В «Руслане 1» и «Руслане 2» такие слова встречаются часто, и учителю предлагается добавлять те интернациональные слова, которые важны в профессиональной или повседневной деятельности учащихся. Если в вашем классе есть психолог, необходимо выучить слово «психолог» на первом же уроке. Следует сосредоточиться на легких и важных для студента аспектах.

■ Здравствуй!

Это одно из самых сложных слов на первом уроке, но одно из самых полезных. Некоторые преподаватели даже обходят это слово и предлагают использовать «Привет!». Я не согласен. Я не хочу, чтобы люди, которые используют мой курс, приземлившись в русском аэропорту, здоровались с пограничником: «Привет!»

Вот объяснение, которое «Руслан» использует для англоговорящих:

Здравствуй! — Hello!

“English speakers often find this difficult. If you have a standard English accent, try thinking of your donkey! Say “Does your ass fit yer (you)” fairly quickly and slurring the first “Does”. The result can be very close to “Здравствуй!”.

Конечно, это не академическое решение проблемы, но помогает произнести произносимое!

■ Фонетика

Обучение взрослых произношению — сложная задача. В каком-то возрасте очень трудно становится менять артикуляцию, особенно для произнесения гласных звуков или любых других звуков, которых нет в родном языке, например, русское «р», которого нет в английском. Я знаю, что при русском подходе к изучению иностранных языков фонетике уделяется большое внимание, но, на мой взгляд, очень много времени в аудитории на зубрежку фонетики уходит впустую, вместо того, чтобы в это же время выучить новые слова. А что в результате получит студент, который научился, как попугай, идеально произносить звуки, и, приехав в Москву, спросит, куда ему надо идти? Прохожий, которому он задает этот вопрос, услышав отличное произношение, подумает, что наш студент блестяще владеет русским языком и ответит настолько сложно, что понять будет весьма затруднительно.

Поэтому в курсе «Руслан» фонетики немного. Я включил в учебник несколько основных рекомендаций по произношению и больше информации и практических упражнений в *The Ruslan Russian Grammar*. Я думаю, что над произношением активно стоит работать в конце курса, а не в начале, чтобы не испугать студентов.

Мое отношение к этому вопросу основано на личном опыте семинара для преподавателей русского языка из капиталистических стран в Москве в 1973 г.

Преподаватель раскритиковал меня за то, что я не смог правильно произнести раскатистое русское [р], и я попал в группу с гораздо более низким уровнем языка, чем мой. И из-за этого преподавательского заблуждения я чуть вовсе не бросил русский язык.

■ Песни и стихи

Когда я сам изучал русский язык в 1970-е гг., я использовал разнообразные стихи и песни, чтобы активизировать учебный процесс, но многие из этих текстов были слишком сложные. Всегда находились трудные для понимания слова или грамматические архаизмы, не подходящие для моего уровня. Мне казалось, что легко понимать Евтушенко, особенно его короткие произведения, и мне нравились его стиль и содержание. Но обычно на начальном этапе обучения студенту трудно использовать песни и стихи из-за сложностей с пониманием содержания.

Я попробовал решить эту проблему в «Руслане 1», используя стихи и песенки, написанные специально для начинающих. Например, в Уроке 4 «Руслана 1» на мотив песни «Из-за острова

на стрежень» поется текст, в котором использован только словарь этого уровня, и получается довольно легкая песенка.

Из аэропорта как поедем
в центр города Москвы?
Автобус есть, но, как туристы,
мы поедем на такси.

Там, в центре, мы посмотрим
Московский Кремль и Мавзолей,
а если будет у нас время,
мы посмотрим и музей!

Вы не скажете, Марина,
где здесь улица Арбат?
Она не знает, я не знаю,
это надо нам узнать!

До Арбата не очень близко.
Где здесь станция метро?
А я хочу в Большой театр.
Это тоже далеко!

А вы знаете, где Ваня?
Нет, не знаю. Где же он?
Там в ГУМе покупает
он мобильный телефон.

Стихотворение в Уроке 7 было предложено московским преподавателем Сергеем Козловым.

В Новосибирске как-то раз
Я в ресторане встретил вас.
Свободный столик рядом был.
«Как вас зовут?» — я вас спросил.

Вы не ответили тогда.
О Нелли, вы моя мечта!
Я в ресторане встретил вас
В Новосибирске как-то раз.

■ Картинки

Не меньше, чем интересные и увлекательные тексты, студентам нужны качественные и современные визуальные материалы для поддержания учебного процесса и «оживления» книги. В 2010 г. я провел две недели в Москве и Санкт-Петербурге в поисках интересных и информативных фотографий для своих курсов. Кроме того, мне присылают фотографии студенты и учителя, которые использовали мой курс. Приведу несколько примеров фотографий, которые были сделаны специально для изучающих русский язык. Каждая из фотографий иллюстрирует какую-то грамматическую тему.



Но́чью — вкусне́е! It's tastier at night
Сравнительная степень прилагательного



Дательный падеж существительного



Предложный падеж существительного и прилагательного



Возвратные глаголы

Приведем пример того, как может быть картинка вписана в разговорное упражнение.

3. Разговорная практика

Задавайте вопросы вашим однокурсникам о том, когда работает почта.

Например:

- Почта открыта в среду в 19:00?
- Нет, она закрыта.
- Почта работает в воскресенье утром?
- Нет.

И т. д.

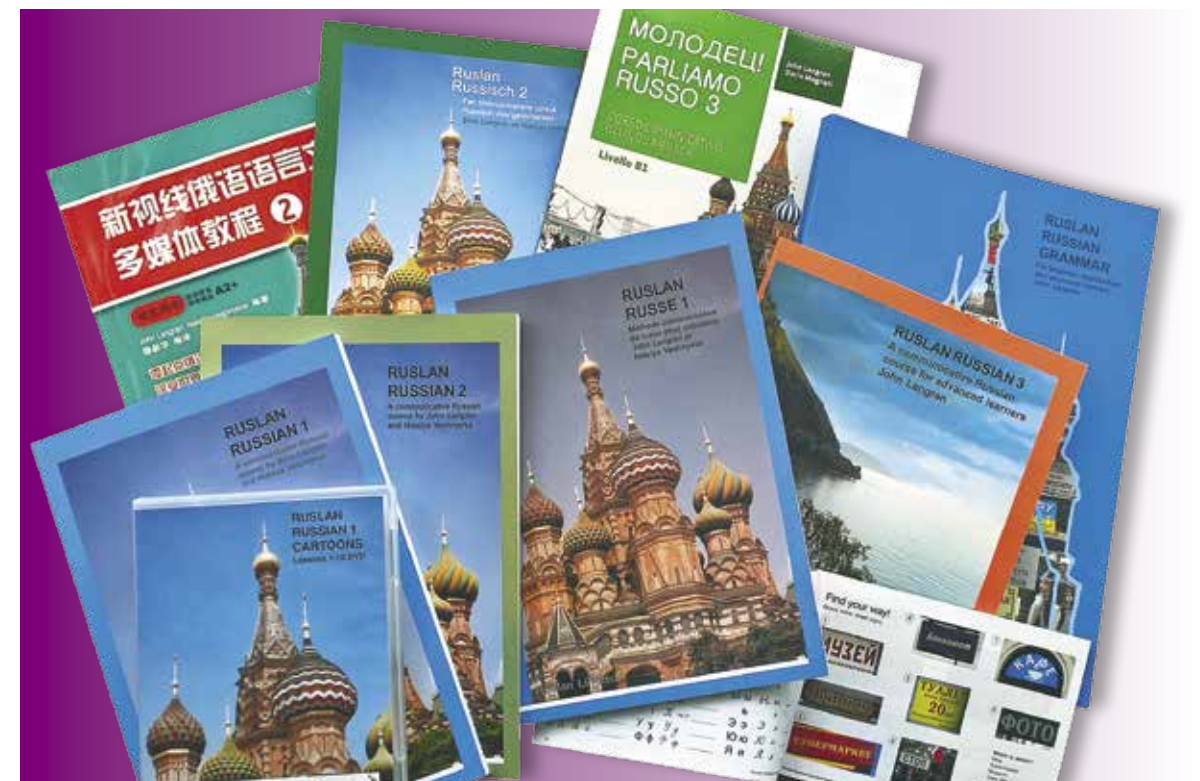


■ Мультки для презентации

Некоторым учащимся помладше оказалось сложно сосредоточиться на напечатанных диалогах, поэтому в 2015 г. я начал вместе с Александром Меньшиковым проект создания в Калининграде анимационных диалогов к «Руслану 1». Вы можете посмотреть видеопримеры на странице www.ruslan.co.uk/ruslan1cartoons.htm.

В этой статье я описал, как организовал издательство Ruslan Limited, чтобы издавать свои собственные материалы, и прокомментировал особые запросы изучающих русский язык в Великобритании и Западной Европе. За тот период, который я описал, десятки тысяч экземпляров учебника «Руслан 1» были проданы по всему миру.

В следующем году мне исполняется 70 лет и я буду готов уйти на пенсию! Я хочу еще поработать со своей компанией, но, скорее всего, Ruslan Limited придется продавать, чтобы этим делом занимался кто-то другой. Интересно, что с ней произойдет в следующие несколько лет... ■



Учебники «Руслана»

THE RUSLAN PUBLISHING HOUSE

J. Langran

Keywords: Russian as a foreign language, Russian language textbook, beginners, phonetics for beginners, motivation, Russian courses.

The paper presents the history of one of the most series popular textbooks of Russian for foreigners in the UK, "Ruslan", and the history of the publishing house Ruslan Limited. The author describes how the Ruslan series was created and comments on some common problems for beginner learners.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СТРАНОВЕДЕНИЯ РОССИИ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ В МАНЧЕСТЕРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Л. Лэнгли
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
русского языка Манчестерского
университета
Манчестер, Великобритания
Liza.Langley@manchester.ac.uk



В Манчестере находится один из старейших в Великобритании центров по изучению России и Восточной Европы (Russian and East European Studies, REES), имеющий репутацию признанного лидера в этой области. В 2008 г. по результатам Программы оценки качества исследовательской работы в учебных заведениях — Research Assessment Exercise (RAE) — он был официально назван лучшей организацией Великобритании, проводящей исследования в данной сфере. Роль Манчестерского университета в качестве ведущего центра в области изучения современных языков и культур (в том числе российской и восточноевропейской) была подтверждена и результатами Программы оценки исследовательского потенциала — Research Excellence Framework (REF) — в 2014 г., где университет получил третье место в Великобритании с точки зрения возможностей проведения исследовательской работы. Результативность исследований, проводимых центром, отражена и в обучении. Программа базового университетского курса (бакалавриат) включает в себя такие учебные темы, как история, общество, культура, СМИ, кино и политика в России, странах бывшего Советского Союза, Польше и странах Юго-Восточной Европы, а также всестороннее обучение на русском и польском языках. Кроме того, центр входит в пятерку лучших университетов, занимающихся страноведением России и Восточной Европы, по мнению Times Good University Guide 2015.

■ ВА курсы (степень бакалавра) в сфере страноведения России и Восточной Европы

В области изучения страноведения России и Восточной Европы в Манчестере предлагается широкий выбор интересных инновационных программ в рамках получения степени бакалавра. Коллектив сотрудников состоит из признанных в своей области исследователей; отмеченных наградами лекторов и преподавателей, обладающих большим опытом работы. Сотрудники университета

Ключевые слова:
страноведение, Россия,
Восточная Европа,
Манчестерский университет



Здание Манчестерского университета

используют на занятиях инновационные и стимулирующие методы на протяжении всего курса обучения как на основных языковых курсах, так и на факультативных.

Степень точности, инновационности программ повышается за счет широкого спектра внеучебной деятельности, осуществляемой как на территории кампуса, так и по всему Большому Манчестеру. Сюда входят семинары, концерты, показы фильмов, а также различные социальные и культурные мероприятия, организованные сотрудниками университета и активистами студенческого общества. Выпускники данной программы, как правило, имеют высокий уровень знаний в сфере страноведения России и Восточной Европы, в области письменного и устного переводов, что открывает перед ними отличные перспективы трудоустройства в таких сферах, как государственная служба, журналистика, преподавание, путешествия и туризм, а также возможности осуществлять консультирование по вопросам управления. Недавние выпускники устроились на работу в престижные организации, в том числе в Accenture, Bloomberg, JP Morgan Chase, The Moscow Times, Russia Today и ООН. По данным NSS 2015 г., 94 % студентов, занимающихся страноведением России в Манчестерском университете, были полностью удовлетворены программой обучения, а 100 % из них сказали, что преподаватели хорошо объясняли учебный материал.

■ Сотрудники университета

1. Профессор Вера Тольц-Зилитинкевич (профессор русистики, Sir William Mather Professor of Russian Studies).

Основные сферы научных интересов:

- освещение национальных отношений российским телевидением (совместно с профессором Стивеном Хатчингсом);
- востоковедение и национальная принадлежность в России;
- национализм и этническая политика в современной России;
- интеллигенция и политическая власть в условиях коммунистического режима.

2. Профессор Стивен Хатчингс (профессор).

Основные сферы научных интересов:

- российское и советское телевидение и кино;
- российская и советская литература и теория литературы.



3. **Доктор Линн Этвуд (старший преподаватель).**
Основные сферы научных интересов:

- гендерные проблемы в советской и постсоветской России;
- представления о женщинах в российских СМИ;
- советское кино.



4. **Доктор Рэйчел Платонов (старший преподаватель).**
Основные сферы научных интересов:

- российская и советская массовая культура (особенно авторская песня («гитарная поэзия»);
- русская проза XIX в.;
- взаимосвязь литературы и музыки;
- теория маргинальности.



5. **Доктор Эва Охман (преподаватель).**
Основные сферы научных интересов:

- история Центральной и Восточной Европы в XX в. (память о войне, миграция населения, окраины и этнические меньшинства);
- память городов и роль, которую играет вновь возрожденный восточноевропейский муниципалитет в восстановлении разнообразных историй и сохранении местного культурного наследия.



6. **Доктор Аделина Ангушева-Тиханов (научный сотрудник).**
Основные сферы научных интересов:

- средневековая славянская литература (в частности, риторические жанры, прогностические и апокрифические тексты);
- адаптация византийских культурных моделей среди славян;
- средневековая медицина;
- Средневековье: использование Средневековья в современных культурах (например, в рекламе, кино и литературе, в архитектуре и создании национального своеобразия и т. д.);
- балканская народная культура и народные убеждения, балканская проза XX в.



7. **Доктор Лиза Лэнгли (старший преподаватель русского языка).**
Основные сферы научных интересов:

- влияние социальных факторов (возраст, пол, образование) на разговорный язык носителей русского языка;
- создание учебных материалов для иностранных студентов:
 - «Развитие навыков чтения аспирантов, изучающих историю России (на основе современных источников российских СМИ)» (совместно с доктором Еленой Симмс);
 - адаптация современной и классической русской художественной литературы для самостоятельного изучения студентами;
 - материалы для улучшения навыков письма бакалавров/аспирантов, изучающих историю России, социологию, политологию.



8. **Доктор Елена Симмс (преподаватель русского языка).**
Основные сферы научных интересов:

- анализ научной речи (лекций) и развитие промежуточных навыков восприятия речи на слух у иностранных студентов;
- создание учебных материалов для иностранных студентов:
 - «Развитие навыков чтения аспирантов, изучающих историю России (на основе современных источников российских СМИ)» (совместно с доктором Лизой Лэнгли);
 - «Обучение аспирантов навыкам написания резюме и аннотаций».



■ Курсы, предлагаемые в рамках программы по изучению страноведения России и Восточной Европы в Манчестерском университете

В настоящее время на программе изучения страноведения России и Восточной Европы обучается более 100 студентов старших курсов. Среди предлагаемых курсов можно отметить следующие.

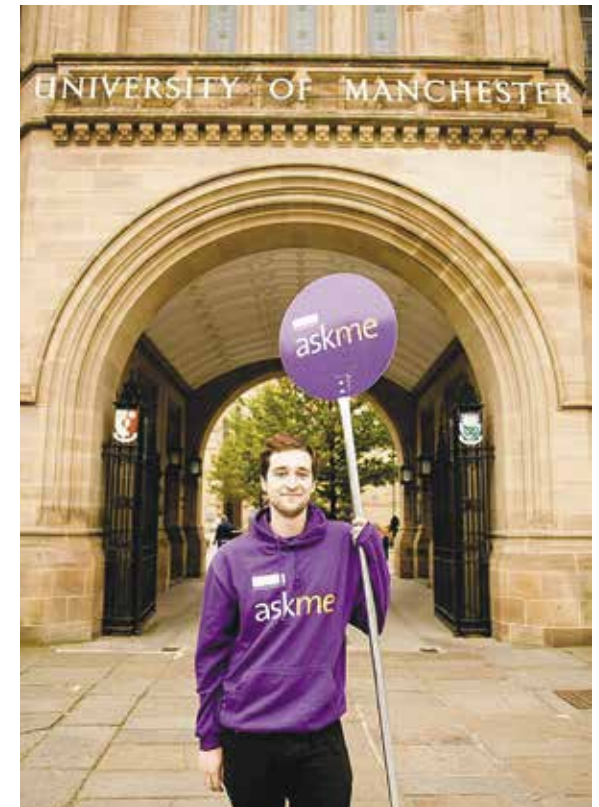
Языковые курсы:

- русский и польский языки (от уровня A1 до C1 — в соответствии с Общоевропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR);
- «Деловой русский язык»;
- «Русский перевод: теория и практика».

Курсы лекций:

- «Запрещенные книги»;
- «Иван едет в Голливуд»;
- «История и память в России»;
- «Разделение родины: ответная реакция на распад стран Восточной Европы после 1989 г. (Югославия и Чехословакия)»;
- «Создание современной России»;
- «100 лет революции: Россия от Ленина до Путина»;
- «Диссертация в сфере русистики и страноведения России»;
- «История российского кино»;
- «Российская политика»;
- «Культура, СМИ и политика в Советском Союзе и постсоветской России»;
- «Война, память и политика поминовения в Восточной Европе».

Это лишь небольшой перечень дисциплин. В университете создаются наилучшие условия обучения: небольшие классы, индивидуальный подход, применяемый преподавателями к каждому студенту, поддержка и сплоченный студенческий коллектив — все это в сочетании с интеллектуальным, культурным и социальным разнообразием, имеющимся в крупном университете, расположенном в большом, динамичном, многонациональном городе. ■



L. Langley

RUSSIAN AND EAST EUROPEAN STUDIES IN THE MANCHESTER UNIVERSITY

Keywords: geography, Russia, Eastern Europe, Manchester University.

The article tells about the Manchester University, which in the results of numerous studies became one of the leading centers for the Russian and East European Studies. The author lists the employees and university teachers working in this field as well as their research interests and considers the training courses offered to students.



Студенты Манчестерского университета

БРИТАНСКИЙ ПРОЕКТ SCHOOLS COUNCIL MODERN LANGUAGE PROJECT (1966–1972 гг.)

Л. Б. Трушина
кандидат педагогических
наук, ведущий научный
сотрудник Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
LBTrushina@pushkin.institute



Ключевые слова:
государственный проект,
улучшение преподавания ИЯ
в британских школах,
аудиовизуальные курсы,
международное
сотрудничество,
МГУ им. М. В. Ломоносова

Исследование темы сотрудничества с Британией в области РКИ отсылает нас в далекие 60-е годы прошлого века. Сразу подчеркнем, что такое сотрудничество было организовано **на самом высоком уровне** — в виде предложения британского министра образования г-на Энтони Кросленда (Anthony Crosland) министру образования СССР В. П. Елютину об участии советских специалистов в работе нового проекта. Цель проекта — кардинальное улучшение преподавания иностранных языков в школах Великобритании. Г-н Э. Кросленд в это время проводил активную политику введения всеобщего образования в Англии и Уэльсе и был намерен сделать преподавание иностранных языков в школах методически современным и отвечающим потребностям растущих контактов между странами.

Структура проекта предусматривала создание смешанных авторских команд с обязательным включением носителей изучаемого языка.

Предложение поступило в Научно-методический центр при МГУ им. М. В. Ломоносова. Мне выпал «золотой билет», и мы — Б. Г. Анпилогова (подфак МГУ им. М. В. Ломоносова) и Н. И. Соболева (Университет дружбы народов им. П. Лумумбы) и я — отправились в Англию в город Йорк.

■ Цель проекта Schools Council Modern Language Project

Известно, что при господстве в мире английского языка интерес к иностранным языкам в обществе в то время был невысок. В школах использовались не только учебники, созданные эмигрантами, но и методически старомодные пособия, далекие от жизни и задач обучения реальной коммуникации.

Было решено в корне изменить ситуацию. Для этого под эгидой Министерства образования Великобритании был создан **Schools Council Modern Language Project**, в задачи которого входило создать методически современные **учебные аудиовизуальные курсы** для преподавания в британских школах основных иностранных языков: французского, немецкого, испанского и русского.

Некоторая (хотя скорее даже большая!) сложность заключалась в том, что этот новый курс должен был быть скоординирован с уже существующим курсом русского языка для школьников **Nuffield Russian Course**.



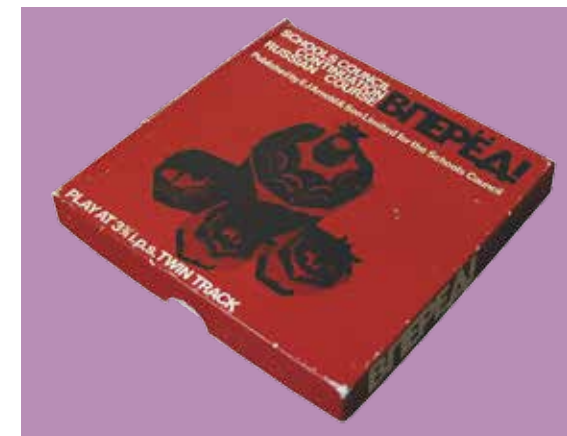
Ситуация 1. В школах использовался **Nuffield Introductory Russian Course (Stage 1–3)** — начальный двухлетний курс русского языка для учащихся 11–12 лет. После него планировалось использовать создаваемый курс «Вперед» (Stage 4).

Ситуация 2. Имелся еще **Nuffield Russian Course** — двухлетний курс (после двух лет начального), предназначенный для учащихся 13–14 лет, которые готовятся к экзамену **O level** (Ordinary level) — обычный.

Schools Council Continuation Russian Course «Вперед» (Stage 4–5) должен был стать **продолжающим курсом** для тех, кто овладел РКИ на уровне **O level** и намерен готовиться к экзамену на уровень **A level — Advanced level** — продвинутый.

Нам предстояло не только познать эту организационную премудрость, но и учесть принятую в Британии свободу выбора иностранного языка учениками и определенного учебного курса — учителем и директором.

В самом общем виде цель курса «Вперед» была сформулирована следующим образом: внести свой вклад в **enjoyable** (радостное, приятное, доставляющее удовольствие) **изучение русского языка**, учитывая потребности и интересы учащихся 2-го школьного уровня — **A level — Advanced level** — продвинутого. Возраст 15–18 лет.



Название «Вперед» при этом отражало национальную установку британцев на успех, которая воспитывается в них с детства.

Ниже мы подробно опишем структуру и содержание курса, как это представлено в **Teacher's Manual**.

■ Исполнители. Порядок работы

Авторский коллектив проекта был распределен по национальным секциям: французская, немецкая, русская и испанская, которые работали в тесном творческом контакте: обсуждали концепцию, обменивались материалами и т. д. Каждая группа включала трех британцев (один из которых был руководителем) и трех носителей языка. Удачным, на наш взгляд, было решение в самом начале работы включить в группу художника (квалифицированного специалиста по оформлению учебников), который вместе с членами группы обсуждал концепцию иллюстрирования и пробные материалы.

Были запланированы командировки в страны изучаемых языков для сбора материала, если потребуется.

Авторская работа рассчитывалась на два года — с 1967 по 1969 г. Далее шла подготовка к изданию печатных, аудио- и видеоматериалов (диафильмов). То есть, кроме авторов, в проекте принимал участие





Участник британского проекта Дэрик Роун и автор статьи. Йорк, 1968 г. Фотография из архива Л. Б. Трушиной

огромный коллектив специалистов. Был даже отдел, который обрабатывал тексты статистически. (О, где ты, Компьютер?) Всего в работе проекта было задействовано порядка 100 человек, не считая школьных учителей в экспериментальных школах.

Удивительным для нас стало указание: «Первый год вы работаете на корзинку». Имелось в виду, что в это время все материалы проверяются в школах, их обсуждают консультанты и т. д. И лишь: «На второй год вы делаете окончательный вариант». Поистине английский здравый смысл соответствовал нашему «Тише едешь — дальше будешь». Жизнь подтвердила целесообразность такого подхода. Например, весь собранный материал для книг «Давайте почитаем» отправлялся в экспериментальные школы. Учитель пересказывал на родном языке содержание, а ученики должны были оценить его с точки зрения «интересно — неинтересно». К нашему удивлению, мнения учеников и учителей очень часто не совпадали. В итоге, естественно, учитывалось мнение учеников. А корзинка все более наполнялась тем, что нравилось нам и учителям.

Этот опыт для нас оказался бесценным. Хотя до сих пор в учебниках РКИ встречается то, что отражает вкусы авторов, а не учащихся. Ну, зачем, например, скажите, студентам читать о том, что «на пенсии жизнь только начинается»? Они ведь скорее всего еще даже не знают этого слова.

Прошло почти 20 лет, и в 1982 году А. А. Леонтьев на V Конгрессе МАПРЯЛ в Праге рассказал

о том, как следует формировать **«естественную мотивированность учащихся»**, которая должна быть не только прагматической, но и эстетической, и эмоциональной [1]. А наши английские коллеги уже прекрасно знали об этом, поскольку до работы в проекте были опытными школьными учителями.

■ Методический подход

Когда-то Г. Р. Кирхгов сказал: «Нет ничего практичнее хорошей теории» — золотые слова!

В проекте сразу стало ясно, что начинать надо не с «первого урока учебника», а с теории.

Для сотрудников всех секций был организован методический семинар, где как раз обсуждались методические вопросы: кто? что? как? зачем? почему?

Среди выступающих был английский мэтр лингводидактики Питер Стревенс. Все его лекции-беседы мы записали и потом подробно разбирали. Главная его идея **«от практики (в обучении) к практике (в жизни)»** была положена в основу нашей работы. Ну чем не **коммуникативный подход**? Хотя эти слова тогда еще не звучали.

Кстати, позже он издал книгу об этом: Peter Strevens. Teaching English as an international language: from practice to practice. Language teaching methodology series. Pergamon Press, 1980. Очень рекомендую.

П. Стревенс также произнес слова, которые потом повторяли многие: «Мы учим тому, как устроен язык, а надо учить тому, как им пользоваться». Боюсь только, что часто мы по-прежнему учим первому, а не второму.

Англичанам уже был знаком подобный коммуникативный подход (**Function in English**), поэтому для них очевидной была возможность использовать его и в курсе «Вперед». Исходными были basic speech patterns. Вот пример из пособия «Вперед 4» Book 1. Unit 1: «Давайте познакомимся»... Меня зовут... Познакомьтесь, это... Откуда вы? И т. д.

Затем идут: Related Grammar... Verbs... Other Grammar. То есть «от смысла к форме», что сейчас уже не является новостью. Но тогда это были 60-е годы!

Сравнивая российскую и британскую методики обучения иностранным языкам в те годы, нельзя не отметить такой феномен, как **«ориентация на точность или на беглость»**. Это связано с проблемой обучения грамматике при коммуникативном подходе, которую рассматривает Джо Шейлз в монографии «Коммуникативность в обучении современным языкам»: «Существуют разные взгляды на обучение грамматике при коммуникативном подходе. Некоторые авторы курсов и программ предпочитают хорошую структурную базу, на основе которой можно выстроить коммуникативные умения. Другие большее значение придают беглости речи и полагают, что грамматическая компетенция сформируется сама по себе, независимо от того, будет ли осуществляться непосредственное обучение грамматике. Между этими двумя полярными взглядами существует еще множество подходов,

которые стараются создать правильную пропорцию между занятиями, направленными на развитие беглости, и занятиями, направленными на развитие точности» [6: 287].

Видимо, нет нужды говорить о том, что российская методика традиционно была ориентирована на **«точность»**. Это связано с влиянием преподавания родного языка в школах и с отсутствием опыта обучения иностранцев в те далекие годы.

Британская методика, напротив, была исторически ориентирована на **«беглость»**. Причина проста — колоссальный опыт обучения английскому языку местного населения в колониях. Этому контингенту «пользователей» для выполнения обязанностей обслуживания колониальной администрации не требовались большая точность и высокий уровень владения английским языком.

А вот что на эту тему написал Джо Шейлз в той же методической монографии: «Возможно, и часто очень полезно начинать с упражнений на беглость, что заставит учащихся совершенствовать лингвистическую и стратегическую компетенцию... важно, чтобы учащиеся поняли, что формы необходимы для выполнения коммуникативной задачи» [там же].

Поразительно, что еще в 1965 г. наши английские соавторы уже понимали это и сумели реализовать это в комплексе «Вперед». Для нас такой подход был непривычным, но в конце концов практика его





использования в школах убедила нас в его справедливости и разумности.

В связи с вышесказанным вспомним, что в Европе в те годы началась массовая миграция населения, что потребовало от Совета Европы начать масштабную разработку проблем обучения иностранным языкам для практического их использования в реальной коммуникации.

Что касается теории коммуникативного обучения, то она развивалась практически одновременно в Британии и в СССР. Наши результаты в этой области были обнародованы на Международной конференции преподавателей русского языка и литературы» (Москва, 22–28 августа 1969 г.) [4].

Фактически это был I Конгресс МАПРЯЛ. Е. И. Пассов сделал свой знаменитый доклад «Коммуникативный метод обучения иноязычной речи» [3].

Наша проектная группа тогда воспользовалась этой авторитетной «площадкой», чтобы доложить о британско-советском проекте «Вперед», в который вошли:

Д. Рикс (Великобритания). «Вперед». Аудио-визуальный курс русского языка для английских школьников;

Д. Дэвидсон (Великобритания). Некоторые проблемы отбора материала при обучении диалогической речи;

Л. Трушина (СССР), П. Стаплз (Великобритания). Требования к текстам для самостоятельного чтения на русском языке (для английских школьников);

Н. Соболева (СССР). Место темпа речи при обучении аудированию;

В. Джеймс (Великобритания). К определению понятия «страноведение».

■ Teacher's Manual. Книга для учителя

Начнем с этой части комплекса. Данный жанр хорошо известен в учебниковедении, но англичане,

по признанию всех методистов, первыми достигли больших успехов в искусстве создавать книги для учителя. В нашем комплексе имеется две книги для учителя — к курсам «Вперед 4» и «Вперед 5». На наш взгляд, будет полезно представить их в качестве образца.

Итак, в Teacher's Manual сформулированы основные идеи коммуникативного методического подхода.

В Teacher's Manual «Вперед 4» в разделе *Nature of the course* излагается т. н. философия желаемого отношения учителя к данному курсу. Ожидается, что знание лингвистического материала будет служить целям реальной коммуникации, даже если большинству учеников такая возможность может не представиться.

Там также говорится следующее: авторы надеются, что, используя материалы курса, учителя будут согласны с его целями, но это не значит, что они должны разделять все точки зрения, представленные в курсе. Его содержание достаточно гибкое, что позволяет учителям использовать его в направлении, наиболее соответствующем потребностям учащихся и собственным взглядам.

Очень важное направление — страноведение. Авторы считают, что знакомство с Советским Союзом, включающее такие аспекты, как повседневная жизнь, социальные отношения, культура, история, география, может не только составлять интересную и необходимую часть изучения русского языка, но также иметь образовательную и воспитательную ценность.

В Teacher's Manual выделяются: аудирование (интенсивное слушание с пониманием деталей и экстенсивное), говорение (перечисляются темы повседневного общения и умения запросить нужную информацию во время туристской поездки). Чтение также делится на интенсивное и экстенсивное. Письмо делится на учебное (упражнения и т. п.) и реальное (письма).

Роль грамматики раскрывается также в контексте ее практического применения. Представляются все компоненты курса.

Затем подробно описывается способ использования курса и отдельных его частей: «Давайте поговорим» и «Давайте почитаем».

В рекомендациях к книгам «Давайте почитаем» ценным, на наш взгляд, является положение о возможности выбора учениками тех текстов, которые их больше интересуют.

Далее следует характеристика разных аспектов чтения, среди которых: **Контроль, Мотивация, Домашнее чтение, Плохие привычки при чтении, Комментарии к текстам и Упражнения, Скорость чтения, Осмысление прочитанного, Обсуждение.**

Очень полезным и новым для нас в таких книгах для учителя были **подробные разработки** каждого Unit (урока), где расписано, что нужно делать с каждым диалогом, текстом, грамматикой, словарем и т. д. Кстати, это то, что в нашей педагогической практике преподаватель делает каждый вечер, готовясь к уроку. В Teacher's Manual это делают авторы — что справедливо. Очень привлекает личностный способ изложения, уважительное отношение к учителю.

■ Реализация проекта

Краткое определение коммуникативного подхода сейчас звучит так: «Ориентация на пользователя и использование в обучении аутентичных материалов» [3].

■ «Пользователи»

Начнем с описания т. н. пользователя, как его следовало идентифицировать. Трудность для нас состояла в том, что британская система школьного образования принципиально отлична от российской, поэтому сказать, для какого типа школ, для какого класса предназначен тот или иной учебник, невозможно. Даже деление на классы определяется способностями учащихся: А — для наиболее способных, С, Д — со средними способностями (но с возможностью перемещения из класса в класс).

Образование в средней школе получают дети/подростки от 11 до 18 лет с делением на 11–14 и 15–18.

При этом не обязательно нужно заканчивать школу, если родители посчитают, что ребенку пора начинать трудовую деятельность. Типов школ очень много: это и school (grammar, public, comprehensive и др.), и college, и academy, department и т. д.

Нет и привычной нам единой государственной программы обучения, и единых учебников. Они составляются/выбираются, регулируются руководителями школ по их усмотрению.

В зависимости от уровня владения определенным количеством предметов после сдачи экзамена ученикам в возрасте 14 лет присваивается **O level (Ordinary level)** — обычный. После экзамена в 18 лет — **A level (Advanced level)** — продвинутый.

В компетенцию школы также не входило проведение выпускного экзамена. Экзамены о сдаче



Роберт Пуллин и Дэвид Рикс — авторы учебника «Первый диалог»

одного или нескольких предметов проводятся вне школы специальными органами/комиссиями при университетах или колледжах. Всего в стране 8 таких комиссий (было на тот момент). После сдачи выпускного экзамена учащиеся получают сертификат о получении среднего образования General Certificate of Secondary Education (GCSE). Вот, наверное, откуда у нас появился этот ЕГЭ!

Нам пришлось овладеть всей этой информацией, чтобы понять, какими должны быть обучающие материалы. Главное требование, которое сформулировали наши английские соавторы, — материалы должны быть интересными, а еще лучше — очень интересными, увлекательными, необычными. Под этим подразумевалось многое: сюжеты, герои, жанры, иллюстрации. Все это должно соответствовать вкусам и привычкам английских учащихся. Кроме того, надо было обеспечить «легкость» овладения материалом, возможность индивидуального выбора, учесть эмоциональность подросткового восприятия. И т. д. и т. п. Эти требования были справедливы, так как в школах определенный иностранный язык вводится «по выбору» учеников. Важно также мнение учителей и директоров школ. Учебник должен «понравиться» всем!

Западное общество воспитано на взаимозависимости «спроса и предложения». Есть любопытная формула рыночной экономики — «сначала узнайте, что вы можете продать, а потом сделайте это». Нам всегда была чужда такая логика создания учебников, да и сейчас, по-моему, сохранилось безразличное отношение авторов к мнению «пользователей». Не известны опросы учащихся с их оценкой учебников. А это, кстати, противоречит теории А. А. Леонтьева о формировании «естественной мотивированности речевой иноязычной деятельности».

Теперь читатель может представить наши чисто психологические трудности адаптации к непривычной

для нас действительности и совершенно иной ментальности. К счастью, задачу идентификации «пользователя» решали наши британские коллеги. Все они были уже опытными учителями, хорошо знали школу, ее особенности, проблемы и ее потребности для улучшения качества преподавания иностранных языков. Кроме того, для проекта были выделены экспериментальные школы, с которыми мы на всех этапах подготовки материалов тесно сотрудничали.

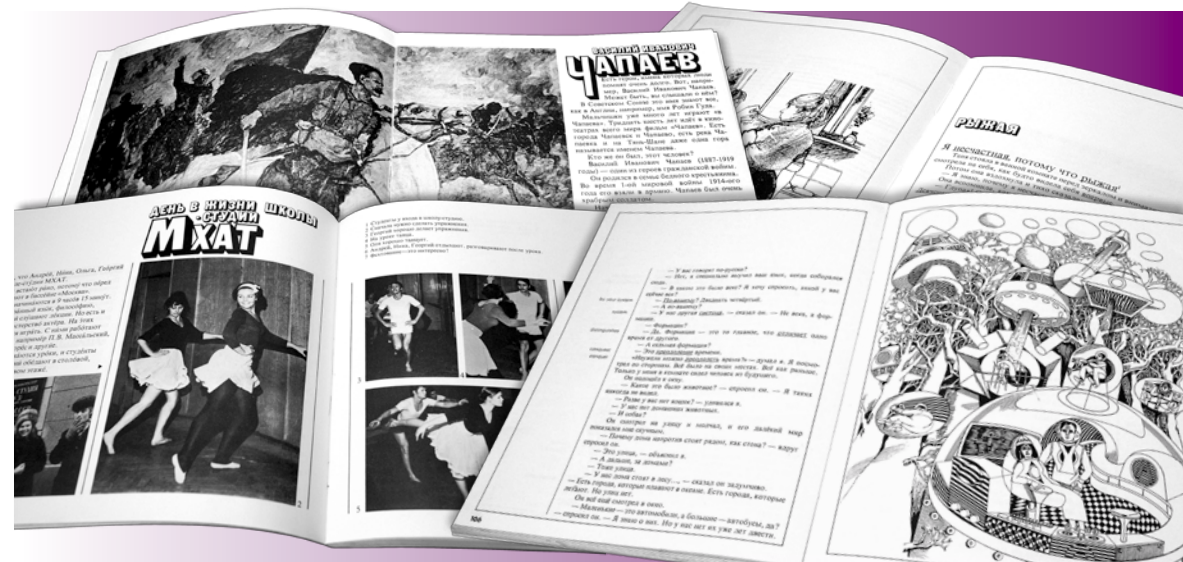
■ Использование аутентичных материалов

Видимо, нет нужды говорить, что речь идет не о буквальной, а об учебной, условной, аутентичности. В свое время очень емкое и остроумное определение ее дал А. Р. Арутюнов: «Это то, что может быть сказано, услышано и прочитано не только в условиях урока на занятии».

Итак, начался поиск аутентичных сюжетов, ситуаций, героев, текстов и т. п. Идея создания положительного образа страны и народа изучаемого языка была сформулирована на первой же лекции методического семинара проекта. Она представляется бесспорной — «на все времена».

Хотя, к сожалению, иногда сейчас можно увидеть, как в некоторых современных учебниках в погоне за «достоверностью» дается непривлекательный образ представителя страны изучаемого языка, красочно описываются недостатки и бытовые трудности, демонстрируются пессимизм, грубость, невоспитанность. Кто в этом случае в той же английской школе выберет такой учебник?

Поиск сюжетов, «персонажей» учебника мы связали с «ближней» и «дальней» перспективами английских школьников (по А. С. Макаренко) [2]. «Ближняя» — это жизнь, учеба в данное время (школьная жизнь, интересы, увлечения, дружба и т. д.). Поэтому в комплексе «Вперед 4» «героями» стали реальные советские школьники.



«Дальняя перспектива» была также предложена в начале курса «Вперед 4» путем введения героев-студентов. «Необычность» состояла в том, что они учатся в театральной Школе-студии МХАТ и даже в цирковом училище. Мы обратились к тогдашнему ректору Школы-студии МХАТ В. З. Радомысленскому, и он любезно разрешил снимать студентов на занятиях и во всех других ситуациях, за что ему от нас и от руководителей проекта была выражена письменная благодарность в учебнике.

Диалоги представляют разнообразие контактов людей разных возрастов, национальностей, профессий. Они показаны в диафильмах и записаны на пленке. (Техника того времени!) Сразу же скажем, что их озвучение было проведено на московском радио, причем с участием известных актеров (например, Лии Ахеджаковой и др.).

Невозможно перечислить все повороты сюжетов, которые позволяли поговорить и почитать о самых разных сторонах жизни советских людей: их профессиях, занятиях, увлечениях, семейных и родственных отношениях, а также о разных национальностях, республиках, путешествиях и т. д. Аутентичность также реализована через обширный иллюстративный материал, сопровождающий диалоги в пяти книгах «Давайте поговорим» («Вперед 4») и в пяти книгах («Вперед 5»).

Сюжетов так много, что их все невозможно перечислить в небольшой статье. В книге «Вперед 4» это: ВДНХ, космос, Чапаев, Гражданская война, советские художники, революция и др.

Из книги «Вперед 5» студенты узнали об А. П. Чехове, К. Э. Циолковском, Л. Н. Толстом, П. И. Чайковском, А. С. Пушкине, декабристах.

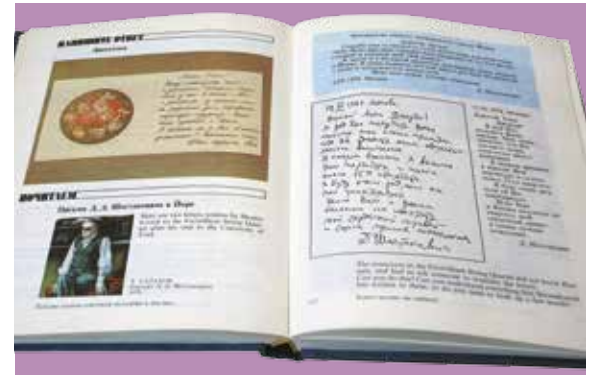
Эти небольшие прекрасно иллюстрированные тексты-информации перемежаются с фантастикой («Электроник», «Принц из седьмой формации» и т. д.); детективами («Человек в проходном дворе», «Петровка, 38»), рассказами для подростков («Рыжая», «Свобода в 7 "Б"» и др.). Мы узнали, что английские школьники увлекаются фантастикой, детективами, а также рассказами о школьной жизни. Это показали и опросы в наших экспериментальных школах.

Говоря о серьезности проекта и уровне его подготовки, не могу не сказать читателям, что для иллюстрирования фантастики был приглашен самый известный (лучший!) художник именно этого жанра.

И еще одно оригинальное решение авторов проекта. Иллюстрирование рассказов школьной тематики художник сделал намеренно небрежно, неумело, чтобы создать иллюзию, что это рисовали сами школьники.

Кстати, мне потом сообщили английские коллеги, что курс «Вперед» еще долго (более десяти лет) активно использовался в школах.

Конечно, такая позитивная картина процесса создания проекта и впоследствии работы с ним, а также отношение британцев к русскому языку



Письмо Д. Д. Шостаковича музыкантам «Фитцуильям-квартета»

и вообще ко всему русскому объясняются особой атмосферой 60-х годов: полет Юрия Гагарина, его приезд в Великобританию, всеобщее обожание первого человека в космосе.

Все это стало благоприятным фоном, на котором появилась возможность создать учебный курс «Вперед».

И в заключение не могу не выразить глубочайшую благодарность своим английским коллегам: нашему руководителю русской секции Дэвиду Риксу, Питеру Стапплзу, Джону Дэвидсону, нашему секретарю Квини Гросберг, а также Роберту Пуллину, Вону Джеймсу, учителям и ученикам в экспериментальных школах и всем, всем, всем, кто окружал нас в те годы и дарил свое внимание и доброту. Их доброжелательность, постоянная поддержка, участие, тонкий (английский!) юмор делали нашу работу не только интересной, но и приятной.

■ Продолжение сотрудничества (80-е годы)

Серия учебников:

Dialogue One. A Russian Course. Part 1, Part 2 — «Первый диалог». Учебник русского языка. Часть 1, Часть 2.

Д. Д. Рикс, Р. Т. Пуллин, Ю. Ю. Дешериева, Л. Б. Трушина. Москва «Русский язык». Collets. Denington Estate. Wellingborough/ Northants. UK 1988.

Замечательным результатом проекта «Вперед», на мой взгляд, стала возникшая через 10 лет у Дэвида Рикса идея написать новые учебники РКИ для британских школьников и молодежи.

В отличие от учебного комплекса «Вперед», где страноведческой задачей было представление советской действительности во всем ее многообразии, в учебниках «Первый диалог» в центре содержания стали личные контакты между британскими и советскими школьниками и молодежью. Диалог культур! Эта идея в 80-е годы уже завоевала умы методистов во многих странах.

Учебником «Первый диалог» заинтересовались два издательства: «Русский язык» в Москве и Collets. Denington Estate. Wellingborough/ Northants. UK, которые в 1988 г. и издали серию.

Был организован новый/старый авторский коллектив: Д. Рикс, Р. Пуллин, Ю. Дешериева, Л. Трушина. По традиции всем прекрасно руководил Д. Рикс.

Теперь уже английские соавторы приехали в Москву, и работу нашего коллектива курировал Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина.

Методическую концепцию, содержание, выбор персонажей подсказали реальные примеры и возможности контактов между британскими и советскими школьниками и молодежью.

Сюжетом первой части серии «Первый диалог» (**Dialogue One. A Russian Course. Part 1 — «Первый диалог». Учебник русского языка. Часть 1**) стала Международная олимпиада школьников в Москве, в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина. Пригодился опыт работы в проекте «Вперед»: фотографирование подростков всех национальностей, беседы, интервью.

Подростки также обсуждают свои проблемы (Что изучаете в школе? Кем хочешь стать? Чем увлекаешься? Как проводите каникулы?) Страноведческие тексты рассказывают о системе образования в СССР, сравнивают ее с английской.

Вторая часть (**Dialogue One. A Russian Course. Part 1 — «Первый диалог». Учебник русского языка. Часть 2**) задумана как продолжение первой на похожем, но и отличающемся содержании.

Персонажи: британские старшеклассники во время школьной поездки в СССР и группа советской молодежи во время поездки в Англию. Ее организовали города-побратимы: Шеффилд и Донецк.

Диалоги также позволяют поговорить об увлечениях, профессии, путешествиях, жизненных планах.

Оригинальным текстом для чтения, например, является оглавление книги «Советские писатели об Англии» (Лениздат, 1984). Из него можно узнать, что писали об этом в разное время писатели:

- Алексей Толстой. Англичане, когда они любезны.
- И. М. Майский. Воспоминания советского посла.
- И. Эренбург. Англия (главы из книги).
- Б. Изаков. Все меняется даже в Англии (отрывки из книги).
- В. Маевский. Сражения мирных лет.
- С. Образцов. О том, что я увидел, узнал и понял во время двух поездок в Лондон (главы из книги).
- С. Маршак. Роберту Бернсу 200 лет.
- К. Паустовский. Огни Ла-Манша.
- М. Шагинян. Прогулка по Лондону.

И далее еще 14 авторов и названий их книг.

Но истинной находкой, украшением учебника стало реальное письмо Д. Д. Шостаковича музыкантам «Фитцуильям-квартета» университета города Йорка, которые исполнили 14-й квартет композитора и написали ему об этом.



Йорк, 1968 г. Фотография из архива Л. Б. Трушиной

Эти учебники, как и предыдущий комплекс «Вперед», богато проиллюстрированы реальными фотографиями. Используются оправдавшие себя в обучении

живые диалоги, ролевые игры, интересная страноведческая информация, а также обобщающие материалы в конце: Грамматика, Вы уже умеете, Ключи, Словарь. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Виншалек А., Леонтьев А., Степанова Л. Научные основы принципа активной коммуникативности. Тезисы докладов и сообщений. Пятый международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Прага, ЧССР. Прага. 1982.
2. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 7 т. М., 1958.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи: Программа Международной конференции преподавателей русского языка и литературы. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. М., 1969.
4. Программа Международной конференции преподавателей русского языка и литературы. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. М., 1969.
5. Сертификат по русскому языку. Учебные цели и тестовая модель. TELC The European Language Certificates Communication & Competence. WBT. 2-е изд., 2003.
6. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения». Совет Европы Пресс, 1995.

L. B. Trushina

BRITISH PROJECT: SCHOOLS COUNCIL MODERN LANGUAGE PROJECT (1966–1972)

Keywords: state project, improving teaching foreign languages in British schools, audio-visual courses, international cooperation, MSU M. V. Lomonosov.

The article describes the experience of international cooperation of Russian and British experts in the project Schools Council Modern Language Project, UK (1966–1972), whose goal was the improvement of teaching IA in English schools.

The result was the creation of audiovisual course Forward parts 4 and 5.

■ «ЛЕРМОНТОВ И БАЙРОН: К ИСТОКАМ ФОРМИРОВАНИЯ МИФА О ТАЙНАХ РУССКОЙ ДУШИ»

...так сформулировала тему своей литературной гостиной, проходившей в Лондоне в рамках научно-практической сессии Института Пушкина, доктор филологических наук, литературовед **Эльмира Афанасьева**. Во вступительном слове ведущая рассказала об истории литературных салонов, презентовала созданный на портале «Образование на русском» массовый открытый онлайн-курс «Литературная гостиная: история и современность». Но центральной фигурой вечера стал М. Ю. Лермонтов, его художественный мир и хитросплетения его биографии. Среди гостей были учителя из Шотландии, вступившие в живой диалог, связанный с шотландской версией происхождения Лермонтова от поэта-прорицателя Томаса Лермонга. **Эльмира Афанасьева** проанализировала становление мифа о таинственной русской душе, зародившегося в творчестве Лермонтова.

В завершении литературной гостиной **Эльмира Афанасьева** поздравила всех присутствующих со Всероссийским днем лицеиста и рассказала эпизод, как учитель словесности Царскосельского лицея Николай Федорович Кошанский пришел

к ученикам с розой в руках и предложил описать ее стихами, после чего она подарила самым заинтересованным слушателям розы с пожеланием, чтобы и они записали в альбом свои впечатления.



РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В БРИТАНСКОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (на примере Woodbridge High School)

Н. В. Андреева
ассистент кафедры
стажировки зарубежных
специалистов ФОРКИ,
Государственный
институт русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
natalia_andreeva@hotmail.com



Ключевые слова:
русский как иностранный (РКИ),
ассистент преподавателя
по иностранному языку,
подготовка к экзамену,
монологическое высказывание,
психологический барьер,
русская культура

Система школьного образования Великобритании существенно отличается от российской. В качестве основных отличительных черт можно назвать более высокую степень самостоятельности учащихся, более сложную систему проведения экзамена и его оценки, а также большую дистанцию между школьником и учителем. Я убедилась в этом, работая в должности ассистента преподавателя по русскому языку в Woodbridge High School (Лондон).

Названная школа относится к государственным (public schools) и предлагает программы с 7-го по 13-й год обучения, что соответствует уровню "high school". Обучение в Woodbridge High School делится на 3 этапа: 1) 7–9-й, 2) 10–11-й и 3) 12–13-й годы обучения, — каждый из которых имеет свои особенности.

На первом этапе школьникам предлагаются обязательные для изучения предметы (всего 15), среди которых два иностранных языка: испанский или французский (на выбор) и немецкий или русский (также на выбор). Первые два (французский или испанский) входят в программу в качестве первого иностранного языка, так как обычно они уже изучались в младших классах. Немецкому или русскому языку отводится роль второго иностранного, обучение которому начинается с нуля. Выбор второго иностранного языка может быть как свободным, то есть обусловленным желанием самого учащегося, так и вынужденным из-за ограниченного состава групп (когда мест в нужной группе хватает не для всех желающих); последний вариант на данном этапе обучения провоцирует снижение мотивации у некоторых учащихся. В качестве факультатива после занятий школьники имеют право дополнительно выбрать для изучения третий иностранный язык: китайский, урду, турецкий или итальянский.

Вторая ступень обучения предполагает подготовку к сдаче экзамена GCSE (его можно сравнить с российским ОГЭ) по выбранным предметам (обычно их около 10). Предметы для экзамена определяются самим учащимся после консультаций с преподавателями частично в начале 9-го, частично в начале 10-го годов обучения. На этом этапе школьник может выбрать русский язык для более глубокого изучения и последующей сдачи экзамена или отказаться от него в пользу другого предмета.

Учащиеся, выбравшие русский язык для сдачи GCSE, получают возможность помимо основных занятий с британским преподавателем отрабатывать навыки устной речи с носителем языка — ассистентом преподавателя (Foreign Language Assistant). Плюсы такой системы для учащегося состоят в следующем:

- постепенное снятие психологического барьера в общении с носителем языка;
- возможность ознакомиться с аутентичными образцами современной русской речи;
- возможность коррекции фонетических и интонационных навыков;
- возможность знакомства с русской культурой и особенностями повседневной жизни России;
- повышение/пробуждение интереса к русскому языку и культуре.

Имеются, однако, и минусы, они достаточно весомы и связаны с организацией работы групп с ассистентом, которая проходит следующим образом. В течение основного урока русского языка (60 мин.) ассистенту необходимо сформировать 4 мини-группы по 4–5 человек и поочередно провести с ними короткое занятие в другой аудитории; по окончании работы группа возвращается в класс, где проходит основной урок. Таким образом, на работу с каждой из мини-групп (включая перемещения) отводится 15 мин., а учитывая, что количество человек в классе — около 30, то с каждой мини-группой ассистенту удастся встретиться лишь раз в две недели. Все это негативно влияет на качество обучения и порождает такие отрицательные моменты, как:

- недостаточное количество времени, отводимое на каждого учащегося;
- ограниченность форм работы, а также невозможность использования объемных форм работы;
- слишком большие временные интервалы между занятиями;

- параллельное проведение основного урока и занятия с ассистентом, что приводит к пропуску учащимися части материала основного урока;
- отсутствие синхронности в изучении тем на основном уроке и занятии с ассистентом в силу того что работа с одним классом в мини-группах разбивается на две недели;
- невысокий начальный уровень владения учащимися языком (в силу разных причин: недостатка мотивации, размеров учебных групп на основных занятиях, малого количества часов, отводимых на иностранный язык в течение 7–9-го годов обучения и т. д.).

Целью работы ассистента в столь ограниченных условиях становится не столько последовательное формирование навыков и умений устной речи, сколько стимуляция интереса к языку и снятие страха перед говорением на иностранном языке. Важной задачей при таком подходе является предоставление учащимся возможности использовать иностранный язык как средство коммуникации. Мы решали эту задачу, опираясь главным образом на ролевые игры. Обычно нами использовалась двухчастная структура занятия с мини-группой:

- 1) краткое повторение основных необходимых лексико-грамматических конструкций в рамках темы;
- 2) разыгрывание ситуации по теме (например, «В магазине», «В больнице», «В кафе» и т. д.).

Очень важную роль в таких условиях играет наглядный материал и реквизит, позволяющие школьникам отнестись к происходящему, с одной



Ролевые игры на уроках РКИ

стороны, более ответственно, а с другой — с юмором. Например, в рамках темы «В магазине» были использованы реальные продукты, подготовленные преподавателем «ценники» и условные деньги.

По результатам сдачи экзамена GCSE учащийся принимает решение, продолжать ли ему обучение в старших классах — т. н. шестом классе (Sixth Form), который, нужно отметить, значительно отличается от всех предыдущих лет обучения в школе. Целью данного, 3-го, этапа является подготовка к экзаменам A level для поступления в высшее учебное заведение по выбранной специальности (его можно сравнить с российским ЕГЭ).

Со вступлением на третью образовательную ступень школы — 12-й и 13-й годы обучения — статус учащегося меняется. Это находит отражение даже в вопросе ношения школьной формы: если до окончания 11-го года обучения ношение формы с логотипом школы строго обязательно, то старшеклассники могут позволить себе любую одежду делового стиля. Это связано с возросшей степенью самостоятельности и ответственности учащегося, прежде всего в вопросах учебы.

В рамках третьего этапа предметы для дальнейшего изучения выбираются школьником исключительно в соответствии с индивидуальными целями и задачами; обязательных предметов нет, как нет и жестких требований относительно их количества. Как правило, учащийся выбирает 4–5 предметов, необходимых для поступления на желаемую специальность, но в нашей практике встречались и те, кто выбирали только два предмета, и те, кто выбрал 6.

Сочетание выбранных предметов может выглядеть, например, так: русский язык и музыка, русский язык и естественные науки, русский и французский языки и экономика и т. д. Как правило, выбор предметов обуславливается выбором будущей профессии: так, работа в сфере международного бизнеса требует глубокого знания как экономики, так и иностранного языка, а лучше нескольких. Иногда выбор объясняется сугубо индивидуальными причинами: в нашей практике был школьник, увлекавшийся российской эстрадой, имевший опыт совместных музыкальных выступлений с российскими молодежными коллективами и мечтавший организовать свою музыкальную группу в России, в связи с чем в старших классах он выбрал для изучения только два предмета — русский язык и музыку.

Значительное повышение степени самостоятельности школьника проявляется и в том, что количество часов, отведенных на самостоятельную работу, превышает количество аудиторных часов. Расписанием предусматриваются как уроки с преподавателем и ассистентом, так и индивидуальная работа, которые могут чередоваться в течение учебного дня. Для самостоятельной работы в школе есть оборудованная для этих целей библиотека.

В подобных условиях роль преподавателя претерпевает некоторые изменения: информация не преподносится учащимся в готовом виде, а предлагается для самостоятельного поиска и осмысления, преподаватель лишь задает направление работы и проясняет оставшиеся непонятными места.

В соответствии с принципами обучения на третьем этапе кардинально меняется и взаимодействие учащегося с ассистентом по иностранному языку. Во время 12-го и 13-го годов обучения все контакты школьника с ассистентом представляют собой индивидуальные занятия, равные одному стандартному уроку (60 мин.). Их основная цель — подготовка к устной части экзамена A level. Этой целью объясняется ряд особенностей работы на данном этапе: формат учебных заданий подобен экзаменационному, учебный процесс характеризуется многократностью повторений одинаковых или подобных заданий, при выполнении заданий соблюдается четкий временной регламент.

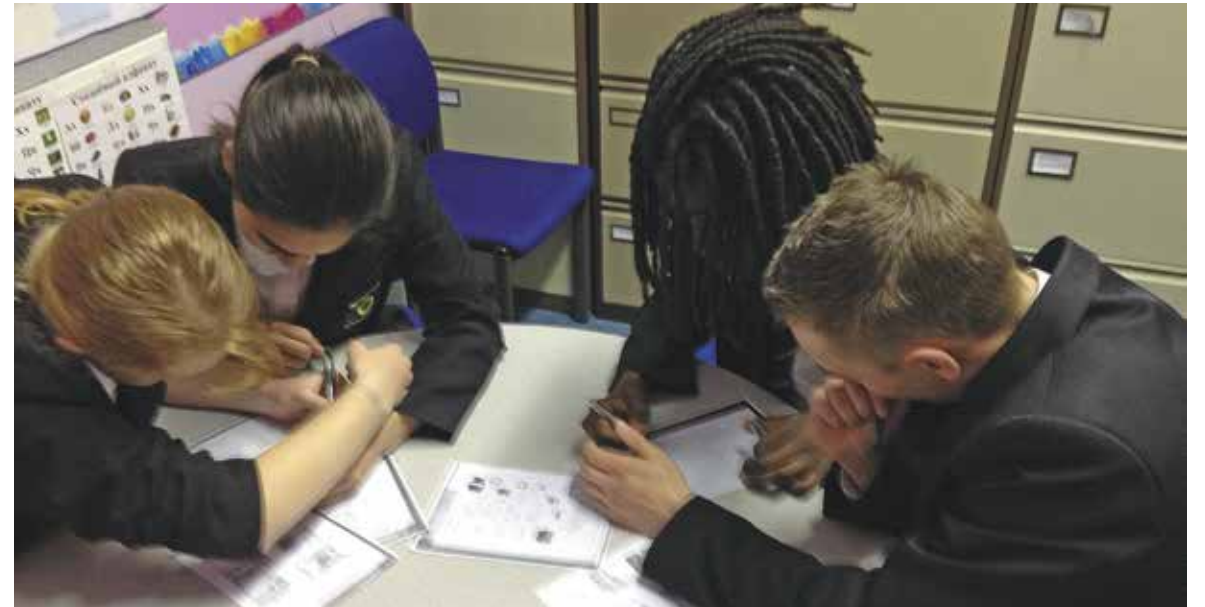
Необходимо отметить более сложную организацию проведения и оценки экзамена в Великобритании: в отличие от российской школы, где оценка выставляется непосредственно экзаменующим преподавателем по окончании экзамена или в течение нескольких дней после него, в британской школе беседа преподавателя с учеником записывается на электронный носитель и отправляется на проверку независимому эксперту, который предоставляет ее результаты в течение нескольких месяцев.

Устный экзамен представляет собой беседу учащегося с преподавателем и состоит из двух частей:

- 1) монолог на выбранную проблемную тему и последующая дискуссия с оппонентом (преподавателем) на эту тему;
- 2) свободная дискуссия в рамках широкого круга проблемных тем (за исключением выбранной).

В отличие от экзамена GCSE все предлагаемые для выбора темы первой части экзамена касаются морально-этических или социальных проблем и требуют владения наиболее сложным по типу текстом — рассуждением (например, «Нужна ли легализация оружия / смертной казни / эвтаназии?», «В ответе ли школа за ожирение современных подростков?», «Должен ли общественный транспорт быть бесплатным для всех?» и т. п.). Обязательное условие — выбор одной из противоположных точек зрения: за или против. Дополнительными трудностями устного выступления на экзамене являются жесткий временной регламент (не более полутора минут на подготовленный монолог) и дискуссия с преподавателем, выступающим в качестве оппонента, т. е. приводящим аргументы за противоположную точку зрения на ту же проблему. Эта часть устного экзамена тщательно готовится студентом с самого начала учебного года и фактически выучивается наизусть с помощью многократных повторений.

Вторая часть устного экзамена — свободная дискуссия в рамках широкого круга тем. Эти темы



Работа в команде

также охватывают проблемные морально-этические или социальные вопросы, имеют множество аргументов за и против. В связи с этим подготовить ответы на все потенциальные вопросы просто не представляется реальным.

Таким образом, в задачи ассистента входит как работа по подготовке монологического рассуждения на выбранную тему, так и обучение собственному спонтанному высказыванию в рамках широкого круга тем. В процессе выполнения этой задачи мы старались, чтобы в фокусе внимания наших учащихся были:

- структура текста: грамотное разделение на введение, основную часть и заключение; наличие тезиса и аргументов, подтверждающих его, в основной части; соблюдение причинно-следственных связей;
- использование вводных слов и конструкций, организующих рассуждение (порядок изложения, выражение собственного мнения, риторические вопросы, выражение согласия/несогласия и т. д.);
- лексико-грамматический материал, необходимый для раскрытия данной темы, который

предполагал глубокое изучение конструкций в рамках выбранной темы и общее ознакомление с необходимыми конструкциями в рамках остальных тем;

- идиоматическая лексика по теме, которую можно использовать для образного подкрепления аргументации: фразеологизмы, прецедентные тексты и т. д.;
- различные средства синтаксической связи, позволяющие избежать однообразия монологического высказывания и тавтологии;
- стилистические особенности публицистического текста-рассуждения.

В 2011/12 учебном году среди учащихся 12-го и 13-го годов обучения в школе было 10 человек, выбравших русский язык для экзамена A level и планирующих связать с русским языком свою профессиональную жизнь, 4 — выбравших французский и только 2 — немецкий. Woodbridge High School позиционирует себя как интернациональная школа с углубленным изучением иностранных языков и является одной из немногих, принимающих участие в программе приглашения ассистентов по иностранному языку. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

Woodbridge High School (официальный сайт школы). <http://www.woodbridgehigh.co.uk/page/?title=Home&pid=1>

N. V. Andreeva

THE SPECIFICS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN BRITISH HIGH SCHOOL SYSTEM (as exemplified by Woodbridge High School)

Keywords: Russian as a Foreign Language, Foreign Language Assistant, reviewing for test, monolog utterances, psychological barrier, Russian culture.

The article threats the specifics of Russian Language teaching in British high school system exemplified by the state language magnet education organization Woodbridge High School. The article dwells on advantages and disadvantages of the language system employed and suggests methods of improving the work involved in the position of Foreign Language Assistant.

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: 25 ЛЕТ ПЕРЕМЕН

Ф. Альтхаус
директор The Russian
Language Centre,
соавтор учебного пособия RLC
Лондон, Великобритания
info@russiancentre.co.uk



В. Адян
заведующая учебным отделом
The Russian Language Centre,
соавтор учебного пособия RLC
Лондон, Великобритания
vsadian@mail.ru



В. Новикова
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
The Russian Language Centre
Лондон, Великобритания
novikovavic@gmail.com



Ключевые слова:
язык как иностранный, учебное
пособие, взрослая аудитория,
межкультурная коммуникация,
социокультурная компетенция,
аудиовизуальные средства

Центр русского языка (RLC) был основан в Лондоне в 1992 г. с целью обучения РКИ взрослых. Учащиеся RLC делятся на три основные категории: те, кто занимается один раз в неделю по 2,5 часа¹ в небольших группах²; частные студенты, которые учатся индивидуально и могут иметь самую разную мотивацию к обучению (семья, интерес к русской культуре, туризм и т. д.); корпоративные студенты — изучение языка связано с их работой, а уроки зачастую оплачиваются работодателями.

Групповые студенты занимаются по определенной программе, которая состоит из четырех семестров в год по 10 недель каждый. Частные и корпоративные студенты имеют самые разнообразные индивидуальные программы — от нескольких часов в день до одного-двух часов в месяц, но, как правило, это один-два полтора-часовых урока в неделю.

По числу учащихся RLC является в некотором роде крупнейшим в Великобритании учебным заведением, специализирующимся на преподавании русского языка³. RLC не выдает дипломы или другие официальные сертификаты. Некоторые из слушателей готовятся к школьным или университетским экзаменам в Великобритании, и, кроме того, каждый год RLC организует экзамены ТРКИ в сотрудничестве с Центром русского языка и культуры при МГУ. Эти экзамены не являются обязательными и за последние пять лет их сдавало только около 7 % учащихся RLC. Большинство студентов RLC находятся на уровне B1 или ниже⁴. RLC выпускает собственные учебные материалы. К настоящему времени опубликовано три учебника — «Учебное пособие RLC». Данное учебное пособие рассчитано на 250–300 учебных часов, от нулевого уровня до уровней A1, A2 и первого этапа уровня B1.

■ Первые студенты и ранние версии учебного пособия RLC

В начале своей деятельности основатели RLC решили, что они будут набирать преподавателей русского языка в России и приглашать их для работы в Лондоне на основе краткосрочных контрактов. Для этого были две главные причины: во-первых, в России был несоизмеримо больший выбор квалифицированных преподавателей РКИ — носителей языка; во-вторых, RLC хотел иметь возможность предложить

¹ Час = астрономический час (60 мин).

² Размер групп варьируется от 4 до 12 чел.

³ В январе 2016 г. в группы RLC были записаны 304 студента; еще 174 студента в течение первых четырех месяцев 2016 г. занимались индивидуально. Всего за этот период 15 преподавателями RLC было проведено 3773 учебных часа.

⁴ Уровни соотносятся с Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).



студентам шанс обучаться у людей, представляющих современную Россию, «настоящих» русских, чей менталитет и поведение отражали бы те реалии, с которыми учащиеся столкнулись бы при поездках в Россию. Первые преподаватели RLC, таким образом, играли роль носителей культуры, «культурных послов», которые должны были преодолевать барьеры, разрушать неправильные представления, опровергать ложные национальные стереотипы и т. д.

Большинство учащихся RLC в первые годы существования центра изучали язык или в связи с тем, что им предстояло работать в России в течение долгого периода времени, или потому, что по роду своей работы они имели контакты с русскими (как в Великобритании, так и в самой России). Цели их обучения, таким образом, соответствовали коммуникативным методикам преподавания иностранных языков. Тем не менее было бы неверно утверждать, что методы обучения RLC были только коммуникативными. Преподаватели RLC сочетали современные интенсивные методики с более традиционным подходом, основанным на сознательном изучении грамматики. В общем, это соответствовало потребностям и возможностям учащихся RLC того времени: все они имели высшее образование и зачастую были отобранны для работы в России благодаря своим академическим успехам и способности воспринимать новые идеи. Тем не менее немногие из этих первых студентов RLC являлись лингвистами или имели опыт изучения иностранных языков на высоком уровне. Что

еще важнее, они не изучали русский язык в чисто академических целях.

В RLC вскоре пришли к заключению, что существовавшие в Великобритании учебники русского языка не подходят большинству его студентов. То небольшое количество советских учебников, которое было доступно в Великобритании, подходило еще меньше, поскольку русские учебники были ориентированы исключительно на школьников или студентов вузов. В результате тематическое наполнение этих учебников было неизменно молодежным, язык зачастую был основан на слегка устаревших речевых моделях, а тон был неизменно покровительственным. В то же время эти учебники имели тенденцию к академичности и максимально полному представлению грамматики.

С учетом этого RLC начал разрабатывать свой собственный учебник, который помог бы сделать учебный процесс одновременно доступным и интересным для всех, не поступаясь при этом сознательной грамматической компонентой обучения, в большей мере соответствовал бы специфике и потребностям учащихся RLC и учитывал бы особенности обучения взрослой аудитории.

Среди основных педагогических принципов в организации обучения взрослых можно выделить упор на самостоятельное обучение, принцип совместной деятельности, индивидуализацию, упор на опыт, практическую направленность обучения и гибкость в формировании программ обучения. Во время занятия во взрослой аудитории преподавателю

приходится одновременно обращаться к людям, имеющим самый разный жизненный опыт, опыт предыдущего обучения, семейное положение, возраст и интересы. Большие различия наблюдаются также в характере и уровне мотиваций и языковых ожиданий учащихся.

Более того, поскольку на ранних этапах истории RLC большинство его студентов обучались индивидуально, вне жесткой программы, и сами курсы значительно отличались друг от друга, было необходимо дать преподавателям известную долю самостоятельности.

С учетом языковых возможностей и интересов учащихся преподаватель мог индивидуализировать и расширить предлагаемый для изучения грамматический материал, использовать дополнительную страноведческую информацию, а также, опираясь на заложенные в учебном пособии «упражнения-провокации», вызывающие и активизирующие желание высказать свое мнение и обсудить предложенную тему и проблему, привлечь студентов к активному участию в учебном процессе и вывести их в речь.

При работе в английской среде также нужно было учитывать определенную эмоциональную закрытость, существование тем-табу, которые традиционно не принято обсуждать с посторонними людьми. Очень важно было избежать высокомерно-покровительственного отношения к учащимся и вести с ними разговор на равных. Устранению психологических барьеров, созданию комфортной, неформальной

атмосферы на уроке способствовали юмор, игра со стереотипами, некоторая доля самоиронии и самопародии, заложенные в текстах, диалогах и упражнениях учебника и помогающие избежать излишней назидательности и дидактичности.

Кроме того, в процессе расширения фоновых знаний и формирования межкультурной компетенции учащихся необходимо было принять во внимание, с одной стороны, характерный для западного общества интерес к российской и советской истории и культуре, а с другой — довольно большое количество стереотипов и трудностей в понимании и принятии этой культуры.

Сознательный подход к изучению грамматики, переход от понимания к практике и апелляция к языковому опыту студентов сочетались в учебнике со стремлением к по возможности простой подаче грамматического материала, к определенной грамматической легкости объяснений, сознательной минимизации предлагаемых для обязательного изучения исключений и правил и отбора с учетом возможностей практического применения той или иной формы.

Созданию у студентов ощущения легкости как в понимании, так и применении изученных тем способствовала также цикличность, позволяющая возвращаться к уже изученным темам на новом уровне или с добавлением новых элементов лексики и грамматики, что служило одновременно целям повторения, закрепления и контроля.



■ Изменения в составе учащихся RLC с 2000 г. до настоящего времени

По мере роста и развития RLC в первые 10 лет его существования состав учащихся (англоговорящих профессионалов, изучающих русский язык для использования на работе) оставался практически неизменным, соответственно, основные характеристики учебника RLC также большей частью сохранялись, расширялось только содержание учебника, который теперь предназначался для большего количества учебных часов.

Число корпоративных студентов в RLC достигло своего максимума к 2008 г. К этому же времени стало ясно, что количество британцев, отправляющихся на работу в Россию, также изменилось. Первоначальный рост числа корпоративных студентов был вызван тем, что западные компании предпочитали привлекать к ведению бизнеса в России экспатов, однако к середине 2000-х гг. большое количество сотрудников в России прошли соответствующее обучение, и необходимость в сотрудниках-экспатах значительно уменьшилась. В то же время спрос на русский язык как язык делового общения в Великобритании также снизился, поскольку в британских компаниях стало появляться все больше и больше русскоговорящих сотрудников.

Таким образом, к 2015 г. количество занятий, проводимых RLC с корпоративными учащимися, оказалось вдвое меньше, чем в 2008 г.¹ Однако

¹ 4720 учебных часов в 2008 г. по сравнению с 2420 часами в 2015 г.

в то время как доля корпоративного рынка постепенно уменьшалась, число людей, изучающих русский язык по причинам личного характера, практически утроилось². Рост групповых программ в RLC был еще более значительным: между 2002 и 2015 гг. количество учебных часов в группах выросло более чем в 5 раз³.

Хотя русский и остается «редким» языком и вызывает сравнительно небольшой интерес, становится очевидно, что в Великобритании теперь люди изучают русский язык более или менее по тем же самым причинам, что и другие европейские языки: семейные связи, интерес к культуре, истории и политике, научные исследования, туризм, а также востребованность русского языка в сфере обслуживания (как известно, в Лондоне проживает довольно большое количество русскоговорящих, в том числе принадлежащих к обеспеченным слоям общества). Гораздо разнообразнее стал и контингент учащихся: изучение русского языка больше не прерогатива исключительно академической элиты, и RLC больше не может рассчитывать на определенный уровень образования и лингвистических знаний обучаемых.

Еще одно изменение в контингенте учащихся RLC было обусловлено вхождением некоторых стран Восточной Европы в Евросоюз в 2004–2007 гг., что

² С 1300 часов в 2006 г. до 3470 часов в 2015 г.

³ 762 часа групповых занятий было проведено в 2002 г.; 1787 часов — в 2008 г.; 3846 часов — в 2015 г.

вызвало появление двух новых групп потенциальных студентов: учащихся с родным славянским языком (из Болгарии, Польши, Словакии, Словении, Чехии) и учащихся из тех стран, где русский язык в течение долгого времени изучался в школе как второй (Венгрия, Румыния и особенно страны Прибалтийского региона — Латвия, Литва и Эстония).

На сегодняшний день состав студентов RLC действительно интернационален: из 480 студентов, принятых на обучение за последние 4 месяца (как индивидуальное, так и групповое), почти половина не являются носителями английского языка.

Перечисленные изменения отразились и на учебном пособии RLC. Быстрый рост числа студентов в группах обусловил необходимость создания единой учебной программы. Это означало, что учебное пособие RLC стало гораздо более нормативным: у преподавателей теперь меньше возможностей отклоняться от основного курса и его материалов, содержание которых значительно расширилось. Если раньше некоторые исключения из грамматических правил в основном курсе опускались, то сейчас практически все они присутствуют в материалах пособия, увеличилось и количество изучаемых в курсе лексических единиц. Более сложными стали и разговорные модели: прежде студенты знакомились с небольшим количеством базовых моделей через диалоги, которые часто были не слишком аутентичными, в настоящее время они изучают широкий спектр разговорных фраз и выражений.

Однако не только расширение учебной программы для группового обучения вызвало необходимость в изменении учебного пособия RLC. Как оказалось, первоначальная «схематичная» структура учебного пособия RLC не так хорошо воспринималась носителями славянских языков и не позволяла интегрировать таких студентов в группы с носителями западноевропейских языков. В первую очередь материалы учебного пособия были слишком простыми для студентов-славян, к тому же именно та гибкость структуры, которая была первоначально сильной стороной учебного пособия, теперь позволяла студентам изучать и усваивать материал с совершенно разной скоростью, что затрудняло учебный процесс в групповой форме обучения.

К этому в условиях характерной для современной Европы свободной миграции добавилась вариативность национальная, социальная, языковая, а также существенные различия в лингвистической компетенции учащихся, когда в одной группе могли оказаться как люди, владеющие несколькими иностранными языками, так и те, кто не изучал грамматику даже своего родного языка.

В связи с вышеперечисленными факторами учебное пособие RLC стало и менее англоцентричным: в объяснении грамматических правил

и иллюстрациях стало гораздо меньше сравнений с грамматическими явлениями английского языка (например, больше не используются названия английских времен глагола Imperfect и Past Perfect при объяснении HCB и CB глаголов). В случаях использования переводных упражнений английский текст оставляет гораздо меньше свободы для интерпретаций и менее требователен к тому, насколько хорошо учащиеся владеют английским языком, подверглись адаптации и упрощению также все комментарии и объяснения на английском.

Несмотря на эти изменения, учебное пособие RLC остается практически направленным и предназначенным для взрослой аудитории: отбор лексического материала ориентирован на взрослых учащихся, а не на детей; отбор и представление грамматического материала произведены со стремлением к максимальной точности и ясности; авторы избегают покровительственного тона по отношению к студентам, используя юмор и иронию для создания ощущения сотрудничества между преподавателем и учащимся. С самых первых этапов обучения учебное пособие приглашает обучаемых к выражению их собственной точки зрения и описанию собственных впечатлений, стараясь таким образом максимально использовать разнообразный жизненный опыт студентов, а не отрицать его.

Как ни парадоксально, но те черты учебного пособия RLC, которые изначально были инновационными, направленными на отражение современной российской действительности, в настоящее время ведут к его устареванию. Поскольку огромное количество «живых», аутентичных материалов стало доступно как онлайн, так и в печатном виде, отпала острая необходимость в отражении русских реалий в учебном пособии, поэтому изменения, внесенные в него в 2015–2016 гг., включали главным образом не факты о современной российской действительности (например, вопросы о том, как зовут российского президента, или реалистические цены в меню кафе или ресторана), а расширение текстов и упражнений культурной и исторической направленности (например, тексты о географии России, российских праздниках, литературе, истории и т. п.).

Скорее всего, эта тенденция сохранится, и учебное пособие RLC станет менее привязанным к некоторому историческому периоду, а преподаватели будут использовать дополнительные аудио- и видеоматериалы для иллюстрации изучаемых языковых явлений.

Как упоминалось выше, цели, которые преследуют учащиеся RLC, обычно сугубо прагматические — деловое и личное общение, научные и другие специальные исследования, туризм и др., и их достижение невозможно без формирования социокультурной компетенции. Учащиеся чаще всего не слишком интенсивно используют русский



язык вне учебного процесса, то есть отсутствует внешняя мотивация к обучению, а внутренняя может быть ослаблена нехваткой времени, недостаточно эффективной организацией самостоятельной работы и очень ограниченным количеством действительно увлекательных и удобных в работе учебных пособий (особенно это касается продвинутого этапа обучения, когда у учащихся уже накоплен значительный учебный опыт, и знакомые формы работы могут показаться скучными и перестать мотивировать).

Хорошим инструментом для формирования социокультурной компетенции представляется использование видеоматериалов и разнообразных ресурсов Рунета. По наблюдениям преподавателей RLC, наибольший интерес у студентов вызывает история России (в особенности новейшая), восприятие и трактовка ее ключевых событий русскими людьми, сходство и различия этих трактовок с принятыми в стране, где происходит обучение (а также с родными странами учащихся в случае мультинациональной группы), роль и место этих событий в мировой истории.

Для создания видеокурсов для учащихся высоких этапов обучения (B2–C1) в RLC используются как художественные фильмы (режиссеров Л. Гайдая, Э. Рязанова, фильмы 1990-х гг., экранизации произведений М. А. Булгакова), так и документальные (сериал Л. Парфенова «Намедни»). В материалы, посвященные художественным фильмам, входят



отрывки из телевизионных передач и документальных фильмов, аутентичные текстовые материалы, рассказывающие либо о создании кинокартин, либо об эпохе, нашедшей в них свое отражение. Видеокурсы создаются с целью познакомить студентов со значимыми для носителей русского языка и культуры произведениями и историческими эпохами; актуализировать различные прецедентные феномены, так или иначе знакомые учащимся; улучшить навыки аудирования и извлечения информации из звучащего текста; повысить внутреннюю мотивацию к изучению русского языка.

За 25 лет со времени основания RLC в преподавании РКИ в Великобритании произошли значительные изменения. Их можно разделить на 3 основные категории: изменения в контингенте учащихся (род профессиональной деятельности, уровень образования, национальность); причины, по которым изучается русский язык (деловые и личные), и форма обучения (продолжительность курсов, индивидуальное и групповое обучение). Ответом RLC на эти изменения является постоянная разработка и адаптация учебных технологий и учебных материалов. В настоящее время можно с уверенностью предположить, что даже если грядущие 25 лет не принесут таких же значительных изменений, как прошедшие, перед всеми специалистами, занимающимися преподаванием РКИ в мире, встанут новые проблемы, в решении которых RLC планирует играть активную роль. ■

F. Althaus, V. Adian, V. Novikova

TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE UK: 25 YEARS OF CHANGE

Keywords: Russian as a foreign language, textbook, teaching adults, cross-cultural communication, sociocultural competence, audio-visual resources.

This article analyses changes in the work of the Russian Language Centre (RLC) in London over the last 25 years. It identifies three specific areas of change: the type of student, their reasons for studying, and the type of course they follow. RLC uses its own core teaching materials, and the article further examines how RLC's teaching methodology and materials have developed in response to changes in the student body.

МНЕМОНИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА КАК ПОДСПОРЬЕ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ (на примере преподавания русского языка англоязычным студентам)

О. М. Табачникова
преподаватель русистики,
ведущий преподаватель
по русскому языку
Школы языков и мировых
исследований, Университет
Центрального Ланкашира
Принстон, Великобритания
tabachnikova@yahoo.com



Ключевые слова:
преподавание и изучение
иностранного языка, приемы
запоминания, мнемонические
правила, русский язык,
английский язык, лексика,
грамматика, творчество

Обучение иностранным языкам для одних — удовольствие, для других — мучение. В любом случае это нелегкая задача, требующая напряжения памяти, интеллекта и воображения. Несмотря на многочисленные исследования в этой области, на разнообразие методологий и приемов для освоения иностранных наречий, процесс постижения чужого языка во многом остается для нас загадкой, а многие вопросы — открытыми. От чего зависит наше «чувство языка»? Почему некоторым языки даются легко, а другим чрезвычайно тяжело? Какие отделы мозга ответственны за освоение языка и можно ли описать соответствующие процессы алгоритмически?

На данную тему написано множество книг, среди которых есть и блестящая книга Стивена Пинкера [2], задающаяся этими и сходными вопросами. В начале книги говорится, что «язык начинает наконец поддаваться тому уникальному роду познания, который мы зовем наукой, но новость эта пока держится в секрете». Но, несмотря на правомерность такого отношения к языку и на последние достижения в этой области, реальная задача по изучению иностранного языка остается тяжелой и не поддающейся автоматизации. Цель нашей статьи — предложить конкретную практическую помощь в этом трудном деле.

В качестве вспомогательного приема при изучении и преподавании иностранного языка мы предлагаем метод, который, возможно, знаком не всем. Он базируется на широком применении мнемонических правил. И хотя метод этот в принципе универсален, в данной статье мы рассмотрим его частный случай, основанный на многолетнем педагогическом опыте автора — преподавании русского языка британским студентам.

Начнем с определения. В толковом словаре Chambers понятие «мнемонический» объясняется как искусство запоминания; способы,

помогающие запоминанию чего-либо (например, используя рифмовку). Если спроецировать это на нашу повседневность, то сразу становится очевидным, как широко мы используем мнемонические правила, на каком бы языке мы ни говорили. Действительно, чтобы помочь себе запомнить нечто, мы сознательно или бессознательно пытаемся найти какие-то ментальные зацепки, как бы наклеить воображаемые ярлыки, которые в нужный момент смогут вызвать в памяти необходимую вещь или понятие. В Древней Руси, например, была традиция: чтобы не забыть предстоящие дела — завязывать узелки, по одному на каждое дело. Более изощренный пример с непосредственным лингвистическим наполнением — это изобретение фразы, где несущими информацию оказываются первые буквы соответствующих слов. По-русски одна из самых известных фраз — это, пожалуй, та, что помогает запомнить очередность цветов радуги: «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан» (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый). В английском существует знаменитая фраза для запоминания пяти строчных нот в записи для ключа C: *Every Good Boy Deserves Favour*.

Еще один пример связан с методом так называемых слов-прищепок [1: 328–334], при котором запоминается простой стишок — рифмованный текст, содержащий последовательность ключевых слов. Эти слова затем служат отправной точкой для изучения нового материала путем сопоставления слов из произвольного списка со словами из последовательности [3].

Очевидно, что можно найти еще много примеров подобного рода с приемами для запоминания. Мы же продемонстрируем, как такой подход может быть использован при изучении языков.

Какого бы метода изучения языка вы ни придерживались — будь то погружение в языковую среду без особой академической подготовки с вашей стороны или изучение грамматики, а лишь потом развитие разговорных навыков, или сочетание различных элементов — вам не обойтись без накопления словарного запаса. Действительно, в основе изучения любого человеческого языка лежит трудоемкая задача запоминания огромного количества

новых слов. И в решении этой задачи применение мнемонических правил может оказаться чрезвычайно эффективным. Чтобы это проиллюстрировать, мы рассмотрим разнообразные примеры из авторской практики многолетнего преподавания русского языка англоязычным студентам. Мы также продемонстрируем, что мнемонический метод может применяться и более широко, а не только служить вспомогательным средством для изучения лексики.

Для начала мы все же рассмотрим наиболее очевидное применение мнемонических правил, а именно, как подсобное средство для запоминания слов. При этом, однако, постараемся сделать обобщения, выводящие нас за рамки конкретных примеров.

Давайте сперва предположим, что мы имеем дело с носителем английского языка, изучающим русский на начальном этапе. Иными словами, соответствующая лексика пока достаточно проста. Она включает среди прочего личные местоимения, базовые существительные и глаголы, дни недели, приветствия и числительные.

В предположении, что родной язык студента — английский, а изучаемый — русский, перечислим остальные параметры, влияющие на создание мнемонических правил:

- 1) индивидуальные трудности данного студента при изучении русского;
- 2) характеристики его памяти и воображения;
- 3) его образовательный уровень;
- 4) его профессиональная подготовка и его интересы/увлечения;
- 5) его знания других иностранных языков.

В идеале все эти параметры должны быть учтены при формировании мнемонических правил. Таким образом, процесс этот в большей степени творческий и ориентирован на конкретного студента.

Важность пунктов 2 и 3 очевидна, поскольку они обозначают границы знаний студента, касающиеся в основном его словарного запаса на родном английском. А это и есть тот естественный строительный материал, из которого следует создавать мнемонические правила с учетом культурного уровня студента.

Таким образом, пункты 4 и 5 задают более узкие рамки, в которых приходится оперировать преподавателю при создании мнемонических правил.

Русские слова	Английский перевод	Английская транскрипция
где	where	gde
здравствуйте	Hello	zdravstvujte
четыре	four	chetyre
воскресенье	Sunday	voskresenje
вы, ты	you	vy, ty
мы	we	my

Если при этом оказывается, что у преподавателя и студента есть общая база — например, владение одним и тем же третьим языком — то это, безусловно, поможет при создании мнемонических правил. В идеале учитель должен иметь более широкий диапазон лингвистических знаний и навыков, чем студент (например, знать большее количество языков или, по крайней мере, иметь о них представление).

В свете сказанного мы будем в каждом случае исходить из конкретных предположений о личности и знаниях учащегося. В нашем первом примере предположим, что учащийся занимается коммерцией и имеет соответствующий набор знаний, но не обладает требуемой лингвистической подготовкой и опытом изучения языков, не считая разве что школьный французский. Мы также предположим, что учащийся испытывает особые трудности с запоминанием следующих русских слов (см. табл. на стр. 47).

Рассмотрим первый пример мнемонического правила для запоминания слова «где».

Вопрос «где?» (where?) предполагает получение информации о местоположении, о направлении движения, т. е. требует гйда или справочника (по-английски оба слова — это guide). Возьмем теперь английский слово «гид» или «справочник» (guide) и удалим из него «внутренние» гласные. Результатом будет как раз русское слово «где» в английской транслитерации: gde.

Таким образом, мы имеем следующую цепь ассоциаций (ментальных скреп): where? → direction, guide (направление, гид/справочник) → gude (изъятие «внутренних» гласных) = gde («где»).

Проанализируем полученное мнемоническое правило, чтобы увидеть, каким параметрам оно удовлетворяет. Среди его сильных сторон — краткость (нам понадобилось всего два базовых шага, чтобы достичь цели), прямая связь со значением английского слова where, для русского перевода которого и создавалось мнемоническое правило, и, наконец, знакомство студента с употребляемой лексикой. Более того, в нашем примере фигурирует учащийся, связанный с бизнесом, а значит с большой вероятностью привыкший путешествовать. Для такого человека слово «где» (where) как раз и ассоциируется с использованием всяческих гидов и путеводителей (guide).

К недостаткам созданного правила следует отнести вычеркивание внутренних гласных, поскольку это ничем не обоснованное, произвольное действие. Но такие необоснованные шаги почти неизбежны при создании мнемонических правил, и наша задача — минимизировать их число.

Давайте теперь в рамках того же примера рассмотрим другого англоязычного учащегося, который занимается административной, преимущественно бумажной работой, привык к делопроизводству, учету и аббревиатурам. Для него имело бы

смысл видоизменить наше мнемоническое правило, чтобы оно стало созвучным опыту и интересам данного студента. Например, ему, возможно, будет проще запомнить русское слово «где» с помощью следующей цепочки ассоциаций.

Если вам нужно слово where?, то вы, вероятно, хотите Get Directions Easily («получить направление с легкостью»). Теперь прочтем первые буквы английской фразы — они и дадут нам искомое русское слово «где» (gde).

Таким образом, цепочка здесь такова: Where? → Get Directions Easily! → GDE = gde.

Снова сменим учащегося. Пусть на сей раз это будет научный работник, человек, которому по душе структурированный, систематический подход к обучению и который уже делал попытки выучить русский самостоятельно, но освоил пока только алфавит. В этом случае мы будем опираться на знание студентом русского алфавита и создадим соответствующее мнемоническое правило следующим образом.

Проигнорируйте первые три буквы русского алфавита и прочтите следующие три — это и даст вам требуемое слово «где».

Это мнемоническое правило просто и эффективно, но предполагает знание русского алфавита и не имеет никакого очевидного отношения к значению слова «где». Таким образом, мы выигрываем в краткости, но платим за это потерей семантической связи с запоминаемым словом. Тем не менее часто находятся способы восполнить этот пробел и воссоздать необходимое семантическое звено, даже если оно будет неидеальным, т. е. неестественным, а скорее надуманным. Например, в данном случае цепочка может быть следующей.

Вопрос: Where? → Ответ: In the Russian alphabet! («В русском алфавите») → АБВГДЕ → ГДЕ.

И наконец, еще один пример мнемонического правила для запоминания того же слова «где» — просто чтобы проиллюстрировать богатство выбора и творческий потенциал, лежащие в основе метода мнемонических правил. Это правило подойдет для любого из вышеописанных студентов, да и вообще для любого, кто посещал когда-нибудь отели в странах «христианского» мира. Ключевое слово здесь — «Гидеон» (Gideon) — ветхозаветный персонаж, чье имя используется в качестве названия общества, обеспечивающего гостиницы книгами Библии.

Возьмите слово Gideon, удалите его первую гласную, а потом прочтите первые три буквы: gde. Gideon → Gideon = gde.

Недостаток здесь заключается в отсутствии семантической связи между словом Gideon (Гидеон) и запоминаемым словом «где». Одним из способов создать такую связь может служить сцепление слова «где» с вопросом «Где остановиться в незнакомом городе?» Очевидный ответ на такой вопрос: «В отеле», что, в свою очередь, приводит нас к «Гидеону» вышеописанным путем. Но читателю в данном случае стоило бы попробовать придумать свои собственные семантические связки, что было бы полезным упражнением по созданию мнемонических правил.

Заметим также, что данный пример может быть использован и шире, поскольку поставляет нам не только памятку о русском слове «где», но и о личном местонахождении «он», поскольку после удаления из слова «Гидеон» его первой гласной мы получаем как раз фразу «где он?» (where is he?). Таким образом, процесс создания мнемонических правил включает в себя оптимизацию целого ряда параметров.

Прежде чем перейти к следующему примеру (т. е. запоминанию местоимений «ты» и «вы»), подытожим основные аспекты «удачного» мнемонического правила:

- его прямая (и по возможности ненадуманная) связь с запоминаемым словом;
- его краткость (т. е. возможностью легко его запомнить, ибо это в конечном счете и есть основная цель мнемонического правила);
- его соответствие опыту, знаниям и личности студента (см. пункты 1–4).

Мы пока еще не задействовали пункт 5, т. е. знание студентом иностранных языков. Давайте теперь обратимся к нему. На этот раз пример будет простым — именно в силу близости двух языков в данном конкретном случае. Опираясь на элементарные знания студентом французского языка, проведем очевидную параллель между французскими tu/vous и русскими «ты/вы». Конечно, здесь могут возникнуть трудности с соответствующими гласными. Их можно преодолеть с помощью слова TV, которое дает нам ti-vi («ти-ви»), что является приближением к русскому «ы». Но опять-таки семантическая связь с телевидением/телевизором здесь не просматривается, хотя можно рассматривать обращение к TV просто как обращение к двум (первым) согласным из сочетания tu/vous, прочитанным как буквы (звуки) английского алфавита.

Перейдем к следующему примеру этого типа: к запоминанию русского слова «четыре» (four). Возвращаясь к нашему бизнесмену, мы можем сделать различные допущения о его личности, психотипе (этот параметр, кстати, мог бы фигурировать отдельным пунктом в нашем списке, но будем считать, что он подразумевается пунктом «интересы/увлечения»). Рассмотрим два случая: в первом студент характеризуется ребячливостью, живым воображением и любовью к приключениям; во втором — он более консервативен и обладает менее гибким умом.

В первом случае предложим учащемуся запомнить слово «четыре» в следующем контексте.

Подумайте о глаголе to cheat («жульничать») в связи с карточной игрой и представьте себе казино, зеленые столы и необузданные нравы, где ставки делаются не жетонами, а деньгами или драгоценностями. В частности, представьте дорогие, сверкающие серьги (earrings). А теперь сложите (в английском оригинале) «жульничать» и «серьга»: cheat — earring и получим cheateari = «четыре».

Заметим, что первая гласная этого звуко сочетания (cheateari) ближе к русскому гласному звуку **и**, чем к **е** (фонетически **э**). Это достаточно удачное приближение, поскольку **е** в слове «четыре» безударно и поэтому произносится как **и**.

Недостатки этого мнемонического правила заключаются в отсутствии прямой семантической связи со словом «четыре», а также в надуманности ассоциативной цепочки и в необходимости помнить о том, что окончание ng в конце слова earring нужно удалить.

Но заполнение этих пустот и устранение несовершенств можно оставить студентам в качестве домашнего задания. Вообще, практика изобретения собственных мнемонических правил при встрече с трудными новыми словами может стать интересным и полезным времяпрепровождением для учащихся. По меньшей мере, это может быть совместной работой учителя и ученика.

Возвращаясь к нашему примеру: учитель может выбрать и иной путь, не вызывающий столь экзотическим образом. А именно, в более прозаическом ключе студентам может быть предложено в качестве отправной точки английское слово heritage («наследие»). Его нужно прочесть в обратном порядке, справа налево, сохраняя первоначальную фонетику и убрав первую и последнюю буквы: heritage → gatire = [zhetire]. Такой путь, хоть и избегает чрезмерной вычурности, все же во многом проигрывает первому.

Так, кроме фонетических несовершенств (очень приблизительных вариантов русского звука «ч» и следующей за ним гласной), здесь также отсутствует и логическая связь со словом «четыре». Но, как и раньше, эти недостатки можно исправить. Например, в слове heritage четыре гласные, что восполняет недостающее звено в нашей мнемонической цепочке, логически соединяя английское слово heritage с запоминаемым русским словом «четыре».

Надеемся, что приведенные примеры создали у читателя достаточное представление о технике мнемонического метода, направленного на освоение учащимися лексики на индивидуальной основе. Теперь укажем мнемонические правила для оставшихся трех слов из вышеприведенного списка, не вдаваясь в детальные объяснения и оставляя читателю работу по восполнению пробелов.

«Здравствуйте» (в английской транслитерации zdraſtvujte, без глухого v) является словом трудным для запоминания, но без него невозможно обойтись уже на ранних стадиях обучения. Мнемоническая цепь, приведенная ниже, опирается на некоторое знание французского и на следующие ассоциации.

Приветствие означает добрые намерения и в известной степени доверие (по-английски trust). Так, рукопожатие изначально было способом установить доверие, показав, что в руке не спрятано оружие. Таким образом, говоря «Здравствуйте», мы говорим I trust you («Я вам доверяю») и снимаем шляпу в знак уважения, оставляя непокрытой голову, или, быть может, наклоняя голову — по-английски head.

Итак, trust — you — head («доверяю — вам — голова»); теперь заменяем два последних слова их французскими эквивалентами: Trust — vous — tet = (фонетически) [trastvute] (опуская финальное t).

Это, конечно, фонетически не слишком убедительно, но для человека, тщетно пытающегося запомнить русское «здравствуйте», это приближение сослужит свою службу. Для более требовательных студентов можно предложить усвершенствование к началу этой мнемонической цепочки, так что начальными звуками станут **z, d, r**, как и должно быть (а не **t, r**). Для этого представим ‘спящее недовольство’, которое при пробуждении поприветствует мир русским «Здравствуйте!»: состояние сна отражается в (английском) звукоподражательном z-z-z, тогда как возгласом разочарования здесь должно быть английское drat. Таким образом, получаем: z-z-dra...

«Воскресенье» (vaskresenje): мы заменили (в транскрипции) **о** на **а** из-за его безударности. Это слово также трудно для запоминания англоязычному студенту. Имея религиозные коннотации, а не только означая день недели, это слово как бы обнажает свою этимологию. Предлагаемая ниже мнемоническая цепочка предполагает минимальное знание итальянского или, что более распространено, знакомство с музыкальной терминологией.

Подумаем о религиозных корнях этого слова, т. е. о воскресении как кульминации христианской истории, чему в музыкальной интерпретации должен соответствовать драматический подъем, даже взлет, безграничное, огромное крещендо: vast crescendo. Теперь избавимся от 1 (одной) буквы в конце 1-го (первого) слова и от 2 (двух) букв в конце 2-го (второго) слова. Получаем: vas + crescen. И наконец, короткое, на выдохе, на одном дыхании, одобрение такого развития событий, такого крещендо, как потрясение перед лицом чуда: разговорное Yeh!

Составляя вместе полученные звенья, получаем требуемое vascrescenye (поскольку h здесь глухое).

«Мы» (my) — по-английски будет we. Возьмем первую букву английского слова и перевернем ее, чтобы получить букву **м** — первую букву русского слова «мы». Теперь позаботимся о гласной. Для этого можно либо взять гласную из английского we (очень близкую по звучанию к русскому **и**, которая, в свою очередь, фонетически не далеко ушла от английского произношения русского звука **ы**, а он-то нам и нужен), либо вспомним ноту «ми», либо российскую космическую станцию МИР (MIR).

И наконец, продемонстрируем, как можно использовать мнемонические правила не только для запоминания слов, но и как вспомогательный инструмент для изучения других, нелексических, аспектов языка: в данном случае — грамматики.

Предположим, что наш студент хорошо образован, имеет представление о латыни и изучает русский язык на продвинутом уровне. Рассмотрим задачу изучения русских глаголов второго спряжения. Возьмем за образец глагол «верить» (to believe). Предположим, что студент уже имеет представление о соответствующей таблице глагольных окончаний.

Лицо	Ед. ч.	Мн. ч.
1-е л.	-у/ю	-им
2-е л.	-ишь	-ите
3-е л.	-ит	-ат/ят

Здесь ключевым является закрепление того факта, что главным признаком отличия от двух других спряжений (первого и смешанного) выступает гласная. Основная гласная, которую здесь требуется запомнить и которой характеризуется второе спряжение, — это **и**; кроме 3-го л. мн. ч., где это уже **а/я** (глагольное окончание 1-го л. ед. ч. не зависит от спряжения).

Предлагаемое для этой цели мнемоническое правило отражает этимологию русского слова и оказывается точным и многофункциональным. Это латинское veritas, означающее «правда, истина» и таким образом напрямую связанное со значением русского слова «верить». Но еще более ценным оказывается то обстоятельство, что начальная часть (verit) слова veritas предоставляет нам готовую английскую транслитерацию 3-го л. ед. ч. русского глагола: «верит» (he/she/it believes). Более того, мы не только получаем в свое распоряжение необходимую гласную **и** (русское **и**), характеризующую второе спряжение, но также и последняя гласная в слове veritas (**а**), отвечающая русскому **а**, дает нам необходимую гласную для 3-го л. мн. ч. в этом спряжении.

Теперь читателю уже должно быть ясно, что подобные мнемонические правила могут быть



О. Табачникова со студентами и коллегами после вручения ей награды за преподавание We heart you

сконструированы для различных аспектов изучения языка. И более общо — языков.

Заметим, что факт различия английского и русского алфавитов не является препятствием в приведенных примерах, хотя мы в основном демонстрировали способы запоминания русских слов фонетически, или точнее, в их английской транслитерации. Безусловно, это не освобождает учащихся от необходимости запоминания русского написания изучаемых слов. Для этого, в свою очередь, можно тоже создать мнемонические правила, чтобы облегчить процесс изучения чужого алфавита и правила правописания. Но помимо

широты приложения и неоценимой практической помощи, оказываемой студентам, основное преимущество мнемонических правил, по мнению автора, — это преобразование трудной задачи изучения чужого языка в веселый и оживленный творческий процесс.

Заметим напоследок, что мы продемонстрировали здесь только очень ограниченный набор примеров мнемонических правил, дабы не злоупотреблять гостеприимством журнала. Добавим, однако, что если заинтересованному читателю понадобится дальнейший совет или практическая помощь, автор будет рад оказать содействие. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Bulgeski B. R. Images as mediators in one-trial paired-associate learning. II: Self-timing in successive lists // Journal of Experimental Psychology. 1968. № 77.
2. Pinker S. The Language Instinct: The New Science of Language and Mind. London, 1994.
3. Singer M. Psychology of Language: an Introduction to Sentence and Discourse Processes. Hillsdale, 1990.

O. M. Tabachnikova

MNEMONIC RULES AS AN AID IN LANGUAGE LEARNING
(case study of teaching Russian to British Anglophone students)

Keywords: foreign language teaching and learning, memory aids, mnemonic rules, Russian, English, lexical accumulation, grammar, creativity.

Drawing on concrete practical material accumulated by the author during her Russian-English language teaching career, the article discusses both theoretical and practical aspects of mnemonic rules method and its diverse linguistic applications. It emphasizes an importance of creative approach to this methodology and demonstrates, in particular, how mnemonic rules can be adjusted to the individual needs of learners.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ю. Р. Амлинская
преподаватель РКИ,
директор Международной
онлайн-школы русского
языка Russificate
Москва, Россия
russificateschool@gmail.com



Ключевые слова:
использование видеоресурсов
на уроках РКИ, упражнения
на аудирование, ресурсы
YouTube на уроках русского
языка, мотивация студентов

В настоящее время большинство специалистов по методике преподавания иностранных языков отмечают важность введения упражнений по аудированию в программу занятий. Процесс аудирования неразрывно связан с процессом говорения, иначе говоря, аудирование является важнейшим компонентом живого общения. Живое общение, в свою очередь, — одна из важнейших целей большинства изучающих иностранные языки.

Русский язык в этом смысле, безусловно, не исключение. К сожалению, многие преподаватели пренебрегают рекомендациями методистов и полагают, что студенты получают достаточные навыки аудирования, слушая только преподавателя, в то время как для правильного формирования таких навыков учащимся всех уровней владения языком необходимо на занятиях слушать разных носителей языка — людей разных возрастов и профессий, мужчин, женщин, детей, молодых и пожилых, жителей разных регионов России и т. д. Не менее важно и многообразие упражнений по аудированию — студентам надо слушать песни, смотреть художественные и документальные фильмы, мультфильмы, телепрограммы, интервью, новости. Если упражнения по аудированию сопровождаются видеорядом, это мотивирует студента и помогает ему лучше понять содержание текста, а также развивает его ассоциативную память, способствуя лучшему усвоению лексико-грамматических особенностей текста.

В настоящее время во многих университетах и языковых школах появились классы, оснащенные современным оборудованием, которое позволяет проводить уроки с использованием видеоматериалов, большое количество которых можно найти в сети Интернет.

Существует распространенное мнение, что для студентов начального уровня достаточно аудиоприложения к учебнику. Действительно, современные учебники по русскому языку как иностранному включают системы упражнений по аудированию с профессионально

записанным звуком, которые соответствуют методическим рекомендациям специалистов. Эти задания, безусловно, следует использовать на уроках, но одновременно необходимо приучать студентов к другим голосам и интонациям, а именно к живой речи.

На начальном этапе обучения чрезвычайно важную роль играет мотивация студентов, особенно если речь идет о таком трудном языке, как русский. Если говорить о конкретных материалах, способствующих повышению мотивации, то можно рекомендовать песни для детей, связанные с изучением алфавита и падежей (например, из серии «Синий трактор», <https://www.youtube.com/user/bluetractortv>), а также короткие видео с основными приветствиями и формами поддержания диалога (серия Russian101: <https://www.youtube.com/watch?v=LLb-fDRJB-o>). Изучение лексики будет интереснее в сопровождении с видео Red Kalinka (<https://www.youtube.com/user/russianforfree>).

Фрагменты с песнями из советских мультфильмов — прекрасный способ отвлечь студентов от монотонных грамматических упражнений. Приятный видеоряд, веселые голоса персонажей мультфильмов обязательно настроят их на положительный лад.

На следующем, среднем, уровне обучения ситуация кардинально меняется, так как круг источников для использования на уроках, а также для создания упражнений по аудированию значительно расширяется. Среди них специально ориентированные на обучение языку материалы, размещенные в Сети, например, на канале преподавателя русского языка Анастасии Семьиной (<https://www.youtube.com/user/AnastasiSemina>). Представлены в Интернете и видеоучебники «Начало» и «Голоса», в которых можно найти большое количество примеров живой русской речи. Отметим, тем не менее, что с точки зрения отражения реальной жизни указанные источники несколько устарели.

На данном этапе обучения студенты уже могут приступить к просмотру коротких неадаптированных отрывков из фильмов, скетч-шоу (например,

«6 кадров») и серий киножурнала «Ералаш». Разумеется, преподаватель должен отбирать материал, понятный студентам и соответствующий общему лексико-грамматическому содержанию урока. Другими словами, видео рекомендуется включать в урок как дополнение, раскрывающее и углубляющее его тему. В этом отношении видео скетч-шоу «6 кадров» очень удачны, так как они уже заранее распределены по коммуникативным темам — «В аптеке», «У врача», «В магазине» и т. п.

Уровень B2 предполагает заметное усиление роли культурно-страноведческого компонента на уроках. Поэтому преподавателю крайне необходимы подходящие видеоматериалы. По нашему мнению, мультфильмы «Мультфильмы-Россия» (https://youtu.be/NrcGPeIuA6U?list=PLJm1-L2cKz4d61BYSbCJ_JjyFi3YIjMZ) и «Путешествуй с нами» (https://youtu.be/1VWqe1XFj4?list=PLSWBVse0nSXbjabIK7NkIZxu_A9C4WXbl) являются прекрасным дополнением к урокам по страноведению России.

На уровнях C1 и C2 требуется максимально разнообразить видеоматериал — смотреть фрагменты художественных фильмов, доступные на канале компании «Мосфильм», новости (короткие новостные фрагменты, посвященные разным темам, можно найти на сайтах основных телевизионных каналов), мультфильмы, разнообразные передачи, документальные фильмы об истории России и пр.

Тщательный отбор видеоматериала для использования на уроках РКИ — важнейшая задача современного преподавателя. Количество сетевых ресурсов неуклонно растет, и преподаватель должен быть в курсе всех появившихся «новинок». При этом просто использовать видеоматериалы на уроках недостаточно, их надо рассматривать и интерпретировать как часть разработанной системы упражнений, соответствующей лексико-грамматическому содержанию урока. Предлагая студентам основанные на видеоряде упражнения с начального этапа обучения, мы повышаем их мотивацию и интерес к русскому языку. Именно поэтому такого рода задания должны включаться в каждый урок. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Yu. R. Amlinskaja

GUIDELINES ON THE USE OF VIDEO RESOURCES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: use of videos in Russian language lessons, listening exercises, YouTube videos in Russian language lessons, motivating students.

The article describes the usage of a wide variety of video resources in Russian language lessons for students of different language levels (A1–C2). It emphasises the importance of watching videos for the formation of students' listening skills, as well as raising their motivation. According to the author, the video and audio material should be included by the teacher in the general outline of the lesson and applied depending on the vocabulary and grammar topic.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ СО ШКОЛЬНИКАМИ-БИЛИНГВАМИ

Н. П. Фосс
преподаватель школы
«Русский Эдинбург»
Эдинбург, Великобритания
nfoss@yandex.ru



Известно, что запас слов у ребенка-билингва в каждом языке меньше, чем у монолингва. «Если в России ребенок поступает в школу со словарным запасом в 5–7 тыс. русских слов, то за границей его словарь к этому периоду не превышает 400–500 слов» [1: 7]. При чтении билингв встречает много незнакомых слов. Поэтому нужно целенаправленно развивать у детей способность к языковой догадке, языковое чутье, интуицию; развивать, по словам К. Г. Паустовского, «способность, чтобы они могли по отдельной части, по подробности, по одному какому-то свойству восстановить картину целого». А это невозможно без представления о том, как образуются слова в русском языке, т. е. без навыков словообразовательного анализа.

Язык устроен разумно. Любое слово — не случайное соединение морфем. Оно образовано по модели (образцу), которая живет в языке и понятна его носителям. Каждое слово представляет собой единство внешней (звуковой оболочки) и внутренней (значения) сторон. Усвоить слово — значит усвоить обе его стороны в их взаимосвязи. В «Словаре морфем русского языка» [2] примерно 4400 корней, более 500 суффиксов, почти 100 приставок. При помощи различных комбинаций этих морфем построены все слова русского языка. Когда ученик встречается в тексте неизвестное ему слово, он может по внешней стороне (звучанию) догадаться о его внутренней стороне (значении). Что станет подсказкой? Знакомая словообразовательная модель, знакомые морфемы, а также контекст, ситуация, в которой употреблено слово, плюс развитое языковое чутье подскажут ему, что оно может значить. Подскажут только в том случае, если у ученика сформированы навыки элементарного словообразовательного анализа.

Словообразовательный анализ на занятиях с билингвами:

- 1) обостряет внимание к слову, развивает способность ученика к языковой догадке;
- 2) формирует навык понимать значение нового слова на основе сопоставления его со словом созвучным и понятным (движение от простого к сложному, от знакомого к незнакомому);
- 3) помогает понять язык как систему, способствует развитию языкового чутья и языкового мышления.

Иными словами, применение словообразовательного анализа формирует общие приемы познавательной деятельности, что позволит

Ключевые слова:
русский язык для детей
соотечественников за рубежом,
общие приемы познавательной
деятельности, словообразование

ученику самостоятельно продвигаться в изучении языка.

Ведущий принцип на занятиях с билингвами — акцент на значении (семантике) слова в процессе овладения языковыми закономерностями. Поэтому следует выделять только очевидный словообразовательный формант (нужно обходить случаи сращения морфем, чередования и т. п.), способ словообразования при этом не определяется (не даются названия: префиксальный, сложение основ и т. п.), термины следует использовать в минимальном количестве.

Среди необходимых терминов можно назвать:

- 1) родственные слова (слова с общим корнем);
- 2) первичное слово (производящее);
- 3) вторичное слово (производное);
- 4) морфема: приставка, корень, суффикс, окончание;
- 5) внутренняя форма слова (выводимость значения слова из значения другого слова).

Так, слово *чайник* может быть истолковано через слово *чай* (посуда для чая). К сожалению, далеко не все слова обладают внутренней формой, т. е. живой мотивированностью значения. Слова, лишённые внутренней формы, чаще всего видоизменяются в речи, употребляются с ошибками. А наличие в слове внутренней формы облегчает его усвоение и запоминание. Благодаря внутренней форме слово осознаётся как элемент лексической системы языка, связанный с другими элементами словообразовательными отношениями. Стремление же к систематизации языковых фактов — одна из основных особенностей усвоения родного языка.

6) **Этимология** (наука о происхождении слов).
Этимологический и словообразовательный анализы различаются объемом своих задач. Первый раскрывает происхождение слова и его историю, второй описывает строение слова с точки зрения современного языка. На занятиях с билингвами словообразовательный анализ с необходимостью включает элементы анализа этимологического, прежде всего те, которые касаются значения слова: на базе чего возникло слово? Какой образ положен в основу слова как названия предмета (явления) действительности?

Таким образом, задача словообразовательного анализа на занятиях с билингвами — найти родственные слова, первичное слово и, по возможности, объяснить внутреннюю форму слова. Иными словами, под словообразовательным анализом на занятиях с билингвами понимается упрощенный словообразовательный анализ с элементами анализа семантического и этимологического.

На вопрос ученика: «Что значит это слово?» — можно ответить: «Как ты думаешь, от какого слова оно образовано?» На вопрос: «Почему это так называется?» — «Как ты думаешь, от какого слова образовано это название?»

Предлагаемые учащимся упражнения должны быть направлены на формирование следующих умений.

1. Выделять родственные слова, находить ближайшие родственные слова; сравнивать их и определять, какое слово является первичным, а какое — вторичным.
У перепела и перепелки пять перепелят.
2. Подбирать к указанному слову первичное и, сопоставляя первичное и вторичное слова, выделять морфему, с помощью которой образовано вторичное слово.
Слово «перепелка» образовано от слова «перепел» с помощью суффикса -к.
3. Проводить элементарный словообразовательный анализ: подобрать первичное слово (к слову *перепелка* первичное слово *перепел*); сравнить слова в паре по составу и смыслу (в слове *перепелка* с помощью суффикса -к передается значение 'самка перепела'). Важно соблюдать определенную последовательность в выделении морфем. Разбирая слово по составу, можно: а) сначала выделить окончание, затем приставку, суффикс и дойти до корня; б) сначала выделить корень, затем приставку, суффикс и окончание. На занятиях с билингвами предпочтительнее второй способ: сначала выделяем корень, так как это основная смысловая часть слова (акцент на значении!), именно корень определяет родство однокоренных слов и закономерности их правописания. Заметим, что и значение приставок, суффиксов и словообразовательных моделей не ускользает от учеников, а запоминается и используется в продуктивной речевой деятельности.

- Ученик: Анималист — это активист, который защищает животных.
- Ученик: «Динамище» из Киевища будет играть с «Баваришкой» из Мюнхенишка!
- На уроке читаем эпизоды из жизни Ф. М. Достоевского. Встретилось слово «мальчуган». Ученик уверенно: «Мальчуган» — это мальчик-хулиган.

4. Составлять (с помощью словаря) гнездо родственных слов и выстраивать цепочку последовательного словообразования. *Подобрать по словарю к данному слову однокоренные слова.* Разумно выбирать слова с непроверяемым или сложным написанием, такое упражнение не только расширит лексикон ученика, но и закрепит правописание трудного слова. Например, к слову *солнце* ученики подберут *солнышко, солнечный, подсолнух, подсолнечное, солнцезащитный, солнцелюбивый...*

Учитель может спросить:

«Что в Древней Руси называли *солносяд*? Как мы называем это явление?» (закат)

«Над воеводами несут *солнешники* великие». Что несут над воеводами?» (Зонтики. Можно рассказать непростую историю слова *зонтик*, тоже связанную с солнцем.)

В процессе поиска в словаре родственных слов родилась новая игра, которой дали название «Парочки» или «Он и она». Для существительного м. р. нужно найти существительное ж. р. и составить «парочку». Засчитываются слова однокоренные или исторически восходящие к одному корню (*глаз — глазунья, дух — духовка, запад — западня, класс — классика, командир — командировка*) и просто совпадающие по звучанию (*вой — война, ласт — ласточка, погон — погоня, полк — полка, пятак — пятка, спич — спичка, чай — чайка*).

На первом этапе работы лучше подбирать слова, которые легко обнаруживают словообразовательную связь, т. е. слова с прозрачными отношениями мотивации (*чай — чайник*). Сначала следует предлагать для анализа слова, образованные от непроеизводных слов, благодаря этому у детей сложится представление о словах первичных (производящих) и вторичных (производных).

Нужно выбирать модели, которые не знают исключений (регулярные), и предлагать для анализа как можно больше слов каждой модели (это поможет сформировать представление о закономерностях словообразования). Хороший результат дают упражнения следующего типа.

Найти неизвестное в парах с пропущенным словом:

- играть — наиграться, гулять — нагуляться, есть — ..., бегать — ...;
- железо — железный, ... — снежный, медь — ...;
- связь — связист, радио — радист, ... — органист;
- выключать — выключатель, ... — краситель, проявить — ... [4: 57].

Значение слова не всегда в полной мере определяется его морфемным составом и словообразовательной моделью. На это нужно обязательно обратить внимание учеников.

Какое из слов по смыслу отличается от всех остальных:

- салатница, сахарница, супница, яичница;
 - булочница, вафельница, молочница, табачница?
- В каких парах слова различаются по смыслу:
- брат — братик, граф — график, шарф — шарфик;
 - мельник — мельница, спутник — спутница, умник — умница?

Особых тренировочных упражнений требуют омонимичные формы, слова с приставками и корнями, совпадающими или похожими по звучанию.

Родственны ли эти слова:

- подоконник, подорожник, пододеяльник, подобить;
- подвинуть и подвинтить; признанный и призовой; передовой и передоверить?

Слова для анализа должны быть прочитаны учеником, а не только услышаны, т. е. необходимо предъявлять их ученику в напечатанном (написанном) виде. Несоблюдение (учителем!) этого очевидного правила приводит (ученика!) к неверным (но забавным) выводам.

На уроке готовимся писать изложение о происхождении слова *подушка*. Показываю на подушку и спрашиваю: «Знаешь, как это называется?» — «Подушка». — «Правильно. А как ты думаешь, почему она так называется?» — «Упала на кого-то!» (Ученик слышит *падушка* и связывает это с глаголом *падать*.)

Начинаем заниматься по книге «Имена России». Готовлю необходимые материалы и одновременно рассказываю ученику о проекте «Имя России» и его победителе Александре Невском. Говорю, что Невский — это не его настоящая фамилия, и спрашиваю: «Как ты думаешь, почему его так называют — Александр Невский?» Ученик: «Так от нефти!» (Ученик слышит *нефский* и находит производящее слово *нефть*. Замечу, что бабушка ученика жила в Санкт-Петербурге, ученик не раз там бывал и прекрасно знает название реки Нева.)

Упражнения, направленные на формирование навыков словообразовательного анализа, можно давать в любой части урока или в течение всего урока.

Для фонетической разминки в начале урока предлагаются скороговорки, в которых можно найти родственные слова.

Два дровосека, два дроворуба, два дровокола.
У ежа ежата, у ужа ужата.
Мы ели, ели ершей у ели, их еле-еле у ели доели.
У перепела и перепелки пять перепелят.
У нас во дворе-подворье погода расмокро-погодилась.
Водовоз вез воду из-под водопровода.
У осы не усы, не усищи, а усики.
Проворонила ворона вороненка.

Известно, что не следует повторять скороговорки механически, без понимания смысла. Разобраться в содержании скороговорки помогает словообразовательный анализ, а сложные скороговорки, в свою очередь, содержат замечательный материал для данного анализа, позволяющий продемонстрировать последовательность образования слов.

Всех скороговорок не перескороговоришь, не перескоровыговоришь.

Спит колпак, да не по-колпаковски; вылит колокол, да не по-колоколовски. Надо колпак переколпаковать, перевыколпаковать; надо колокол переколоколовать, перевыколоколовать.

Традиционно мы начинаем урок с коротких заданий: шуточных вопросов, шарад, анаграмм и т. п. Подбираются вопросы, имеющие отношение к словообразованию.

1. Почему так называются:

- грибы: *подберезовик, подосиновик, опенок, масленок, рыжик, лисички, сыроежки, мухомор*;
 - ягоды: *черника, голубика, костяника, кислица, земляника, облепиха*;
 - цветы: *колокольчик, незабудка, подснежник, одуванчик, огонек*;
 - дни недели: *понедельник, вторник, среда, четверг, пятница*? Как раньше называлось *воскресенье*? В каком из названий дней недели сохранилось это название?
2. Что делают *кашевар, сталевар, солевар, дровосек, мореход, полководец*?
3. Что значат имена сказочных героев: *Айболит, Белоснежка, Золушка, Мойдодыр, Незнайка, Снегурочка*?
4. Что общего в значении слов:
- *самовар, самокат, самолет, самосвал, самооборона, самокритика*;
 - *подберезовик, подосиновик, подснежник, подсолнечник*?
5. Как образованы слова *запад, заход, закат, восход, восток*? Какое древнее миропонимание нашло отражение в этих словах? [4: 64]

В основной части урока словообразовательный анализ — обязательный элемент словарной и орфографической работы, поскольку во многих случаях позволяет объяснить ученику, что слово значит и почему пишется так, а не иначе. Например, востребованное подростками слово *щастя* после анализа *с+частью*, т. е. со своей долей, доброй (хорошей) долей, закрепилось в корректной форме *счастье*.

Своей основной задачей мы считаем научить учеников грамотной, связной письменной речи, поэтому каждый урок заканчивается короткой творческой письменной работой: ответить на вопросы, выразить свое мнение, изложить содержание текста и т. п. Короткие тексты о происхождении слов — замечательный материал для подобных заданий. Разные учебные пособия содержат тексты о происхождении слов *школа, лицей, гимназия, каникулы, подушка, велосипед*. Интересны ученикам и тексты-загадки о названиях животных из книги «Кто придумал крокодилу это имя — Крокодил» [5: 63–69]. Заметим, что словосочетание «словообразовательный анализ» в этой книге не встречается, но значительная часть заданий предполагает его применение. Есть задания как на анализ смысла и структуры производных слов (аналитическая деятельность), так и на образование слов (синтетическая деятельность).

Почему их так называют?

- Жук-рогач, курица-наседка, лисица-огневка, медведь-шатун, мышь-полевка, собака-ищейка.
- Пингвинов, у которых над ушами длинные пучки желтых перьев, называют желтоволосыми пингвинами. А как называют пингвинов, у которых: золотистые перья; толстый клюв; на голове хохолок; вокруг глаз ободок, напоминающий очки; голос похож на ослиный рев; гнезда на скалах? [5: 54–55]

Как показывает опыт, ученики с интересом включаются в поиск близких и дальних родственников слов и способны найти даже неочевидные связи (например, *калач* и *колесо*, *петух* и *петь*, *вкус* и *кусать*). Правильно определить значение слова помогает контекст. Кроме того, «запоминание слова вместе с типичным контекстом употребления — ключ к правильному синтаксису» [3: 134]. Поэтому стоит привязывать упражнения к работе над текстом и для словообразовательного анализа выбирать слова из текста, который читают на уроке.

Слово *укротитель* в тексте о цирке учениками было истолковано правильно, а другой ученик встретил это слово в грамматическом упражнении в ряду случайных слов и решил: «Укротитель делает вещи меньше. Костюм покупается... И если рукава длинные...»

Вне контекста непросто определить значение слов, даже если известно, что они принадлежат к одной семантической группе: профессии, имеющие отношение к животным. На вопрос: «Что делает дрессировщик?» — часто отвечают: «Одевает животных» (от английского *to dress* — одевать). «Что делает животновод?» — «Водит (животных) на веревке, как собак». «Что делает кинолог?» — «Снимает (животных) в кино».

Выполняли предтекстовые упражнения к повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка». Задание в упражнении: объяснить значение слов. Варианты учеников: *горничная* — живет в горах; *гувернантка* — правит городом (от англ. *to govern* — править), *дворянин* — слуга, работает во дворе. Значение этих же слов в тексте повести другие ученики определили довольно точно.

Затруднение вызывают многозначные слова. Производное слово возникает на базе строго определенного значения производящего. Ученикам могут быть неизвестны некоторые значения многозначного слова, особенно значения переносные.

В упражнении на правила пунктуации встретилось предложение: «Извините, я вас перебыю!» Ученик в недоумении: «Всех убью? Просто побью? Да еще и «извините!»»

В упражнении 23 из учебника «Русский без границ» нужно вставить пропущенные словосочетания в нужной форме: «Он вечно жалуется _____ на соседа по парте». Ученик перебирает словосочетания, предложенные в учебнике (маленькой девочке? дежурному врачу?..), и понимает, что они не подходят. Правильный ответ: *классному руководителю*. Но ученик не связывает это словосочетание со школой. Для него классный руководитель — это очень хороший (классный!) руководитель.

Особого внимания заслуживают омонимы. Слова, совпадающее (или похожее) по звучанию, легко объявить родственными, они могут стать источником как ошибки, так и языковой шутки.

В эпитафии Екатерины Великой читаем: «...дать своим подданным материальное благополучие». Спрашиваю: что такое *материальное благополучие*? Ученик: «Это чтоб детей было больше!» Прошу объяснить, почему он так думает. Ученик: «Ну как, *материальное* — от *матери*».

Ученик: «Снегирь — это такая птица, которая всегда с негром».

Многие ошибки в определении значения слова обусловлены личным опытом ученика, сферой его интересов.

Учитель: «Тактичный человек — это какой?»
Ученик: «Тактик хороший; в футболе, например».

В повести Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» встретилось выражение *винокурная кадь*. Ученик (с радостью узнавания): «Это курица в вине!»

Учитель: «Как понимаете высказывание И. В. Сталина «Кадры решают все»?»

Ученик: «Картинки всегда самые важные».

В русском языке есть такие слова, точное значение которых и их внутреннюю форму современным детям трудно вообразить.

В текстах по истории России встречается слово *челобитная*. Глагол *бить* ученики узнают и выделяют легко. Далее следует объяснение, что *чело* — это лоб, устаревшее название; в современном русском языке есть слово с этим же корнем *челка*. Что же может значить слово, образованное сложением слов *чело* (лоб) и *бить*?

Ученики уверенно: «Бить в лоб».

Поправляю: «Бить лбом».

Ученики: «А! Если руки держат (т. е. если тебя за руки держат) — ты бьешь лбом».

Ученик: «Мне кажется, что это сильно думать». (Видимо, по аналогии с «ломать голову».)

После комментария, что *челобитная* — это просьба; выражение *бить челом* означает 'просить, ходатайствовать о чем-либо'. Обращаясь с просьбой, было принято униженно кланяться, бить собственным лбом об пол, чтобы «подкрепить» просьбу. Такое значение учеников очень удивило. И слово запомнилось сразу.

Уместность и эффективность игровых заданий при изучении языков не вызывает сомнений. Несомненно также и то, что подобные задания должны служить достижению определенной цели. На занятиях с детьми, живущими за рубежом, нет цели более важной, чем пробуждение интереса к русскому языку, повышение мотивации к его изучению.

Задания по словообразованию и этимологии требуют от ученика не столько знаний по теории языка, сколько чувства языка, лингвистической интуиции, а значит стимулируют творческую активность учащегося, его самостоятельность, укрепляют его уверенность в собственных силах и его интерес к русскому языку. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

- Бердичевский А. Л., Никитенко З. Н., Хамраева Е. А. Как преподавать русский язык двуязычным детям: Методическое пособие для учителей / Под общ. ред. А. Л. Бердичевского. М., 2015.
- Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка. М., 1986.
- Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005.
- Тимофеев К. А. Русский язык: Руководство для учащихся старших классов / Отв. ред. О. Г. Злыгостьева. Новосибирск, 1999.
- Фосс Н. П. Кто придумал крокодилу это имя — Крокодил?: Книга и рабочая тетрадь для детей русскоязычного зарубежья. СПб., 2013.

N. P. Foss

WORD-FORMATION ANALYSIS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR BILINGUAL PUPILS

Keywords: *teaching Russian for children of compatriots abroad, general learning skills, word-formation.*

The article justifies necessity of the basic word-formation analysis skills for bilingual pupils. The proposed series of lessons has been tested in the school *Russian Edinburgh* (UK).

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Э. Г. Азимов
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
методики преподавания
РКИ Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
EGAzimov@pushkin.institute



Ключевые слова:
*терминология,
лингводидактика, русский
язык, английский язык,
семантика, перевод, методика
преподавания языков, словарь,
социокультурный аспект*

Методика преподавания иностранных языков постоянно развивается, возникают новые концепции и методические решения, появляются новые группы изучающих русский язык, меняются условия и цели изучения языка. К сожалению, в методике преподавания языков ощущается отсутствие единых общепринятых подходов как к отбору важнейших понятий, терминов, так и к их определению. Это вызвано рядом факторов: сложностью описания процессов изучения и овладения иностранным языком, привлечением данных многих смежных наук и дисциплин, появлением новых теорий и методик преподавания языков, обусловленностью методических концепций и теорий рядом внешних факторов (государственная политика в области образования, господствующие идеологические установки, традиции обучения в той или иной стране, изменение условий и целей обучения, развитие международного сотрудничества и кооперации и др.).

Известно, что в литературу по методике преподавания языков входили и входят многочисленные англоязычные термины из области тестирования, психологии усвоения языков, описания уровней владения языком, информационно-коммуникационных технологий [5, 11]. С другой стороны, в русском языке формируется свой понятийный аппарат, который не всегда имеет соответствие в других языках, к ним относятся, например, следующие термины: языковая (речевая) личность, логоэпистема, лингводидактика, лингвострановедение, теория и технология иноязычного образования и др.

Вопросы стандартизации методических терминов неоднократно поднимали И. Л. Бим, Б. А. Глухов, М. В. Ляховицкий, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, А. Н. Щукин и др. Исследователи высказывают мнение о необходимости рационально и логично построенного терминологического аппарата методики, что предполагает существование терминов, толкование которых однозначно и является общепринятым. Так, например, Р. К. Миньяр-Белоручев писал: «Лингводидактика остро нуждается в упорядоченной терминологии, которая должна являться основой теоретических исследований; такая терминология не может интерпретироваться по-своему теми или иными авторами» [6: 3]. Однако в действительности это трудно достижимо из-за сложности предметной области, ее связи с другими науками, постоянного появления новых терминов и понятий. Неточность термина, его



Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

семантическая нечеткость оказываются препятствием в сфере профессионального общения в области методики преподавания иностранных языков, создают сложности для точной передачи информации.

Развитие лингводидактической терминологии показывает, что в определенные эпохи активизируется употребление одних терминов, значительно уменьшается употребление других. Например, в настоящее время активно используются термины *компетенция, тесты, уровни владения языком, электронный учебник, дистанционный курс*, значительно реже употребляются термины *дрилл, ошибка, языковая лаборатория, аудиовизуальные средства обучения, лингафонный курс*, популярные в 60–70-е гг. XX в.

Исследования показывают, что терминология лингводидактики является достаточно широкой областью знаний, сформировавшейся на стыке нескольких дисциплин, она включает в себя ряд относительно независимых терминологических подсистем, которые не всегда непосредственно семантически связаны или соотносятся между собой. Современной лингводидактикой используются понятия и термины из различных наук:

- общенаучные понятия: *структура, функция, организация, процесс, концепция, подход, аспект, деятельность, принцип, форма и содержание, общее и единичное, причина и следствие* и др.;
- понятия педагогики: *образование, развитие, воспитание, педагогический эксперимент, педагогический процесс, учащийся, контроль, функции преподавателя* и др.;
- специфические понятия лингводидактики: *преподавание языка, усвоение языка, речевая ситуация, методы и приемы обучения языку, коммуникативная задача, адаптация текста* и др.;
- понятия, заимствованные у родственных наук (психологии, лингвистики, психолингвистики, социологии и др.): *теория речевой деятельности, порождение речи, восприятие речи, речевая деятельность, механизмы речи, речевой акт* и др.

Многие исследователи отмечают ряд проблем, связанных с неупорядоченностью лингводидактической терминологии. «Причины существующего сейчас «беспредела» в использовании терминологии следует искать в недостаточно обоснованном потоке англоязычных заимствований, не всегда точном их переводе, в неумении избегать многозначности терминов (хотя бы путем уточнения употребляемого значения), в неоправданном синонимичном использовании терминов, в субъективизме их трактовки и, наконец, в стремлении усилить наукообразность текста за счет «терминологических излишеств» [3: 33]. Много критических и весьма справедливых замечаний высказано в работах Е. И. Пассова [8]. Можно выделить несколько основных причин, вызывающих неупорядоченность лингводидактической терминологии.

1. Одному и тому же термину начинают приписывать два и более значений (см. трактовки терминов *методика, компетенция, компетентность, владение языком, неродной язык*).
2. Использование новых терминов часто приводит к неоправданной синонимичности терминов. Например, *технология* часто употребляется вместо слова *методика*, вместо *методика* стал использоваться в том же значении термин *лингводидактика*. Наблюдается также синонимичное употребление терминов *компетенция* и *умение*.
3. Значительное число новых терминов приходит к нам сейчас, как известно, из английского языка, что связано, с одной стороны, с объективными процессами (широким распространением английского языка как языка международного общения, развитием методики преподавания английского языка), с другой стороны, с модой на иноязычные термины [3: 32]. Часто происходит путаница из-за наложения уже сложившихся терминосистем методики преподавания РКИ и методики преподавания других иностранных языков,

больше ориентированных на англоязычную терминологию. В связи с этим предлагаются решения, направленные на выделение терминосистемы методики преподавания РКИ, с которыми, наверное, не все согласятся: «Подобная путаница в терминологии происходит из-за того, что смешиваются терминосистемы, с одной стороны, отечественной лингводидактики, а с другой — методики преподавания иностранных языков, активно функционирующей за рубежом и нашедшей отражение в российской методике обучения иностранным языкам. Поэтому, как нам кажется, чтобы избежать столкновения терминологических систем, необходимо определенным образом размежеваться, а для этого следует вернуться к истокам появления коммуникативного метода в российской лингводидактике, где он является оригинальным отечественным продуктом и разрабатывался для одного языка (русского) с целью его преподавания как иностранного в ограниченных временных рамках» [9: 19].

4. При заимствовании и переводе терминов из английского языка часто допускаются ошибки. Например, термин *методика* (в английском языке *methodology*) в зарубежных методических работах, переведенных на русский язык, подменялся термином *методология*, т. е. просто калькировался, что приводило к искажению его значения и смысла текста в целом [4: 32; 7]. В англоязычной литературе используются в этом значении термины *language pedagogy, applied linguistics, language teaching methodology*. «Многозначность термина «методика» и обусловила стремление некоторых ученых дать новое название нашей науке. Так, в одной из работ методическая наука обозначается термином «методология». Это прямой перенос из англо-американской научной литературы, где имеет хождение термин *methodology*. Однако термин «методология» уже давно существует в российской науке: методология — это учение о научном знании и способах его добывания» [7: 24].

Как считает И. Л. Бим [4], наличие в русском языке двух часто встречающихся и почти синонимичных терминов *компетенция* и *компетентность* также было обусловлено ошибочным переводом с английского языка. «Остается актуальной потребность определиться в базовых понятиях: коммуникативная компетенция и ее составляющие. Несмотря на то что в течение последних 40 лет стало правилом для любого преподавателя иностранных языков использовать этот термин, ссылаясь, где надо и не надо, на коммуникативный подход к обучению (даже если речь идет о тренинге по формированию грамматических навыков или подготовке к сдаче формальных тестов), содержание понятия

коммуникативная компетенция очень расплывчато и неоднозначно. Более того, в последнее время среди методистов опять развернулась дискуссия о том, что понимать под компетенцией» [9: 18]. Следует, правда, отметить, что существуют многочисленные и весьма обоснованные попытки разграничить термины *компетенция* и *компетентность* [10].

Мы наблюдаем в последнее время возникновение новых теорий, развитие и изменение старых теорий в области теории преподавания языков, теории функционирования языка, в ряде смежных образовательных дисциплин. Например, в последние годы появилось много новых данных о процессах овладения иностранным языком. Лингводидактические термины описывают особенности процессов усвоения иностранного языка по сравнению с родным языком, приемы обучения и др., например: *accuracy, acquisition, awareness, deductive approach, fluency, immersion, language acquisition, learning strategies, natural approach, receptive language skills, role play, simulation, skimming, task-based learning, teaching context, text comprehension, transformation drill, writing skills*. Другая область новых слов и понятий, которая начала активно развиваться в последние годы, связана с развитием новых компьютерных технологий (массовые открытые онлайн-курсы, веб-приложение к учебнику, веб-квест, мобильное обучение языкам). Для обозначения направления в методике, связанного с применением информационно-коммуникационных технологий, использовались и используются термины *компьютерное обучение языку, компьютерная поддержка обучения языку, методика компьютерного обучения языку, инженерная лингводидактика, компьютерная лингводидактика*. Часто встречаются термины *дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционные технологии обучения, электронное обучение, виртуальная языковая среда, электронная среда обучения* и др. В последние годы в российской научно-методической литературе появились английские термины: *e-learning, m-learning, smart-learning, smart education, smart e-learning*, которые часто используются в тексте без перевода.

Важную задачу упорядочения лингводидактической терминологии выполняет «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [1]. Он является исправленным и дополненным изданием «Словаря методических терминов» тех же авторов, вышедшего в свет в 1999 г. Сопоставление методической терминологии в английском и русском языках является, на наш взгляд, как важной научной, так и актуальной учебной задачей. Эта задача была частично решена в «Англо-русском терминологическом справочнике» [4]. «Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике» (А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, М. Н. Михайлов, П. Б. Паршин, О. И. Романова) [2] отражает основную терминологию по указанным дисциплинам, встречающуюся

в лингвистической литературе. На английском языке изданы и издаются достаточно полные словари терминов, отражающие современное состояние теории и практики преподавания языков [12–15]. На сегодняшний день встает задача создания более полного англо-русского двуязычного словаря, сопоставляющего терминологию двух языков. Создание такого словаря окажет содействие переводчикам, методистам, тем, кто преподает или изучает английский или русский язык, преподавателям, студентам, всем тем, кто читает специальные книги или статьи, посвященные обучению иностранным языкам.

Сравнения словников словарей лингводидактических терминов на русском и английском языках показывают значительные отличия в выборе лексики. Приведем в качестве примера английские термины, которые представлены в словаре ключевых терминов теории и практики преподавания языков [15].

Avoidance. Уклонение, стремление избежать чего-либо. Способ речевого поведения, когда говорящий (пишущий) пытается избежать употребления в активной речевой деятельности на изучаемом языке структур, форм, которые вызывают трудности в связи с их сложностью или существенными различиями в родном и изучаемом языках.

Fundamental difference hypothesis. Концепция, согласно которой изучение родного и иностранного языков являются фундаментально различными процессами. В пользу этой гипотезы свидетельствуют следующие факты: на родном языке формирование полной грамматической компетенции является естественным процессом, в то время как при изучении иностранного достичь такого же уровня весьма трудно. Изучение родного языка обеспечивается внутренними психологическими механизмами в условиях языковой среды, а изучение иностранного языка требует, как правило, специального обучения.

Silent period. Термин, предложенный американским лингвистом и методистом Стивеном Крешеном для обозначения периода в изучении языка, когда особое внимание уделяется аудированию для формирования коммуникативной компетенции (обычно на начальном этапе обучения).

Возникновению новых терминов способствуют изменения в системе образования, появление новых методических теорий, достаточно назвать русские термины *ЕГЭ*, *вторичная языковая личность*, *концепция единого учебника* и др. В связи с расширением социокультурного подхода к изучению языка в англоязычной литературе стали часто употребляться следующие термины: *multilingualism* (знание нескольких языков, сосуществование и разнообразие различных языков в данном обществе); *plurilingualism* (обозначение сложных процессов функционирования, взаимоотношения разных языков в том или ином обществе); *biculturalism* (знание не только двух языков, но и культур, что предполагает аутентичное поведение в разных культурах);

language awareness (подход к обучению, который предполагает использование иностранного языка в учебном процессе путем использования его в реальной коммуникации, формирование чувства языка); *pluricultural awareness* (подход к обучению, который предполагает параллельное изучение языка и культуры, формирование уважительного отношения к другим языкам и культурам). Следует, правда, отметить, что в ряде случаев эти термины становятся политизированными и могут приобретать негативную окраску.

Сопоставительный анализ терминов в русском и английском языках показывает, что значительное количество терминов в них совпадает, это происходит прежде всего благодаря многочисленным заимствованиям из английского языка, а также использованию слов и терминов с латинскими корнями. Есть и определенные содержательные различия в терминологической сфере. В англоязычных словарях терминов [14, 15] значительно больше внимания уделяют психологическим концепциям и когнитивным аспектам изучения языка. В российской традиции больше внимания уделяется методике, тому, как обучать иностранному языку, особенно обучающей деятельности преподавателя.

Функционирование того или иного лингводидактического термина следует часто рассматривать в широком социокультурном контексте. Приходится учитывать и различные теории преподавания языков, которые распространены в США или Великобритании. Это связано с традициями обучения, разницей в системе образования, ориентацией на те или иные педагогические или лингвистические концепции. В США получил, например, распространение термин *heritage languages* (язык страны происхождения эмигранта; язык, который используется для общения в семье). В зависимости от контекста этот термин можно перевести как семейный язык, язык диаспоры, язык общины, язык страны происхождения. Встречается и описательное обозначение этого понятия — язык, который используют дети-билингвы в условиях ограниченной языковой среды. Важность этого термина в американской методике обусловлена наличием огромного количества эмигрантов, плохо знающих английский язык, живущих в своей довольно замкнутой среде. С этим термином связаны и производные термины *heritage language*, *heritage language acquisition*, *heritage language learner*, *heritage language speaker*, *AoA* (сокращенное от *age of arrival*, т. е. возраст, в котором эмигрант прибыл в новую для него страну для проживания).

Иногда используются возможные замены *home-background*, *community language*. В европейской традиции для обозначения подобных понятий чаще используют термины *immigrant*, *home*, *regional*, *minority language*. В российской научно-методической литературе часто стал использоваться термин *язык диаспоры*.

Каждый из этих терминов связан с особым статусом эмигрантов или национальных меньшинств в иноязычной среде. Эти термины указывают на отношения, которые складываются при взаимодействии родного языка эмигрантов (или национальных меньшинств) с государственным (доминирующим) языком той или иной страны. Указанные термины соотносятся также с терминами, которые обозначают различные аспекты функционирования языка: *primary language*, *home language*, *mother tongue*, *first and second language*, *other language*, *national language*, *official language*, *community language*, *bilingualism*, *native speaker*, *non-native speaker*, *near-native speaker* и др. Все эти примеры наглядно показывают, как одно и то же явление может рассматриваться и оцениваться по-разному в зависимости от позиции исследователя, социокультурной ситуации, условий обучения и проживания в новой языковой среде.

Большая группа англоязычных терминов связана с психологическими особенностями и с определенными периодами в усвоении иностранного языка, например: *critical period*, *critical period hypothesis*, *sensitive period*, *fossilization*, *stabilization*. Термин *fossilization* означает буквально «окаменение», он связан с психологическими представлениями, согласно которым в определенном возрасте (обычно после 35–40 лет) с большим трудом усваиваются и формируются умения в устной речи (прежде всего это касается фонетического аспекта), хотя усвоение лексико-семантической системы продолжается. Термин *critical period hypothesis* обозначает определенную концепцию, согласно которой усвоение иностранного языка наиболее благоприятно в раннем возрасте (этот период называется *critical period*), процессы усвоения иностранного языка в этом случае сближены с особенностями усвоения родного языка. Именно в этот период наиболее активны механизмы усвоения иностранного языка. В этой связи следует отметить, что в практике преподавания РКИ заметно влияние теории уровней владения языком, но очень мало внимания уделяется психологическим аспектам (этапам) достижения этих уровней (преподаватели знают, что в ходе изучения иностранного наблюдаются развитие, стагнация, отход назад, дальнейшее развитие, стабилизация). Не случайно современную теорию уровней овладения языком иногда критикуют за слабое психологическое обоснование перехода от одного уровня к другому.

Необходимо принимать во внимание различные семантические процессы в рассматриваемой тематической группе: распределение слов внутри одной семантической группы: *error/mistake/lapse/dysfluency* (*error* и *mistake* переводятся как *ошибка*, хотя *error* чаще относится к ошибкам на иностранном языке); появление новых терминологических значений *stabilization* (отсутствие заметных изменений в уровне владения языком), *noticing* (отражение

и сохранение в памяти того или иного языкового явления или факта).

Рассмотрим в качестве примера группу методических терминов, которые в русском словаре методических терминов (и в русском языке) отсутствуют, хотя очевидно, что в практике преподавания эти явления известны.

Backsliding (букв. — *скольжение назад*) — регулярное появление в изучаемом языке следов влияния родного языка или так называемого *interlanguage*, особого промежуточного языка, который формируется в ходе изучения иностранного языка и представляет собой некоторую смешанную систему из двух языков.

Black box model (букв. — *модель черного ящика*) — некоторая система, которая преобразует изучаемый язык. В результате процесса изучения языка в речи часто появляются речевые единицы (в том числе и ошибочные), связанные с определенным этапом изучения языка.

Bridge course (букв. — *курс-мост*) — курс иностранного языка, который предполагает переход к изучению языка на более высоком уровне, например, языка специальности, необходимого при обучении и получении образования на иностранном языке в учебном заведении.

Buzz groups — прием обучения, при котором предполагается организация на уроке общения на иностранном языке в небольших группах (от *buzz* 1) гудеть, жужжать; 2) бормотать, говорить невнятно, сквозь зубы).

При переводе англоязычной терминологии на русский язык приходится сталкиваться со следующими сложностями.

1. Специфическое распределение слов внутри одной семантической группы, например, обозначение неточностей или ошибок: *error/mistake/lapse/dysfluency*.
2. Появление новых терминологических значений у слов общелитературного языка, например: *stabilization* (отсутствие заметных изменений в уровне владения языком, несмотря на продолжающееся изучение языка), *noticing* (фиксация, отражение и сохранение в памяти того или иного языкового явления или факта), *avoidance* (уклонение от ошибок и трудностей).
3. Обозначения официальных нормативных документов, связанных с изучением иностранных языков в той или иной стране (например, *Common European Framework of reference for language learning and teaching* для стран Европы), стандарты обучения языкам (*National Standards in Foreign language teaching*) в США, российская система описания уровней владения РКИ, термины *элементарный*, *базовый*, *первый сертификационный уровень* и др.
4. Особенности организации учебного процесса в той или иной англоязычной стране

и связанные с этим термины, например, в Великобритании или США:

- *European language teacher* (преподаватель иностранного языка, который должен обучать языку в поликультурном и многоязычном обществе);
 - *European portfolio for teachers of languages* (профессиональный портфель преподавателя иностранного языка).
- В научной литературе на английском языке часто встречаются различные общепринятые сокращения, которые также приходится комментировать и переводить:
- *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* — обучение языку в контексте культуры и межпредметных связей в условиях билингвального обучения;
 - *OPI (oral proficiency interview)* — система тестовых заданий для проверки владения устной речью (США);
 - К 12, К 16 (сокращенное обозначение системы обучения иностранному языку в США в 12-летней школе плюс 4 года в университете).
5. Новые и известные методические теории и концепции не всегда имеют адекватные соответствия в русском языке, например,

Universal Grammar (теория универсальной грамматики) Н. Хомского, *Natural approach* (натуральный подход) С. Крешена, *TBL (task based learning)* (метод коммуникативных заданий), *TPR (total physical response)* (метод опоры на физические действия) и др.

Таким образом, сравнение терминологических и понятийных систем двух языков позволяет по-новому оценить проблемы и сложности в изучении иностранного языка, понять специфику, достоинства и недостатки отдельных национальных традиций в области преподавания языков. Необходимо в этой связи рассмотреть социокультурные аспекты функционирования терминологии; выявить необходимость в новых терминах; описать семантические процессы в лингводидактической терминологии. Стандартизированные и сопоставимые описания терминологии и понятий в области преподавания иностранных языков должны оказать положительное влияние на теорию и практику преподавания иностранных языков, в том числе и РКИ. Создание двуязычного словаря лингводидактических терминов позволит соотнести основные понятия и термины в двух языках, уточнить значение и употребление новых терминов, вошедших в научную литературу на русском языке в последнее время. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д. О., Михайлов М. Н., Паршин П. Б., Романова О. И. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. М., 2001.
3. Бим И. Л. Всегда ли инновации в области терминологии — следствие развития научного знания? // Иностранные языки в школе. 2004. № 3.
4. Колесникова И.Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008.
5. Ловцевич Г. Н. Кросскультурный терминологический словарь как словарь нового типа (на материале английских и русских терминов лингводидактики): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М., 1996.
7. Московкин Л. В. Заметки о современной методике // Русский язык за рубежом. 2010. № 5.
8. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2008.
9. Ускова О.А., Левина Г. М., Васильева Т. В. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. 2012. № 4.
10. Шукин А. Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. 2008. № 5.
11. Ярославская И. И., Астремская Е. В. Лингводидактические термины в русском языке: социокультурный и сопоставительный аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2014. № 2.
12. Richards J., Schmidt R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd ed., Norfolk, 2002.
13. Routledge encyclopedia of language teaching and learning / Ed. M. Byram. London and New York, 2004.
14. Thornbury S. An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching. Oxford, 2006.
15. Van Pattern B., Benati G. A. Key terms in second language acquisition. London, 2010.

E. G. Azimov

PROBLEMS OF TRANSLATION LANGUAGE TEACHING TERMINOLOGY FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

Keywords: Term, language teaching, English, Russian, semantic, translation, lexicology, dictionary, language teaching.

The article considers the development of terminology of language teaching in Russian and in English, and focuses on problems of translation of terms. Special attention was given to the sociolinguistic aspects in language teaching terminology.

ТЕЩА КАК СТИМУЛ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

И. М. Дьяков
преподаватель,
директор Russia Local Ltd,
автор учебников
Лондон, Великобритания
ignaty.dyakov@russialocal.co.uk



Одна из довольно многочисленных групп, изучающих русский язык, — те, кто заключили брак с русскоязычными (большинство из них — женившиеся, значительно меньше вышедших замуж). И если в странах бывшего СССР супруги учат русский, чтобы общаться друг с другом, то в Лондоне, где я преподаю, язык нужен в основном для общения с новыми родственниками. В перспективе студенты этой категории также планируют понимать, о чем говорит мама с ребенком.

Как правило, клиенты приходят ко мне примерно за полгода до предполагаемой встречи с родителями невесты или жены. Они полны энтузиазма, искренне верят, что изучение русского языка станет для них приоритетом, а регулярные занятия войдут в привычку и даже превратятся в хобби. Мотивации, если работать в обычном режиме, хватает до первого общения с тестем и тещей, после чего находятся более важные дела, а уроки отходят на второй план. Поэтому моей задачей как преподавателя с самого начала становится поиск дополнительных стимулов для изучения русского.

Лучше всего работает превращение наших встреч в приятное общение, целью которого представляется появление у моих клиентов нового хобби — чтения и разговоров по-русски. Здесь важно наладить доверительные отношения, чтобы уроки были похожи именно на встречи (я даже в переписке и по телефону называю их “meetings”, а не “Russian classes”).

Ключевым становится разговорный аспект: мы изучаем лексику, беседуя на те темы, которые интересны или волнуют студента, будь то жалобы на босса или последний матч любимой команды. Одни и те же темы могут обсуждаться неоднократно, при этом постепенно увеличивается количество используемых слов (преподавания нецензурных слов я стараюсь дипломатически избегать).

Часто встречи проходят в весьма спонтанном режиме и следовать плану урока не представляется возможным, ведь нужно балансировать между созданием атмосферы дружеского общения и изучением нового материала. Импровизация отнимает много сил, внимание находится на пределе: нужно хорошо помнить, какие слова ученик уже знает, какие может понять из контекста (важно, чтобы структура предложений была как можно проще), не забывать использовать интонацию,

Ключевые слова:

РКИ, преподавание, методика, учебные пособия

которая должна быть вспомогательным инструментом и при этом не производить впечатления чего-то неестественного.

Домашние задания я стараюсь делать максимально гибкими и разнообразными. Часто между уроками я посылаю ученикам электронные письма или СМС со ссылками на ту или иную песню на YouTube, или напоминаю, что по такой-то ссылке можно послушать русское радио, или просто пишу несколько строчек по-русски. Неважно, на каком уровне владеет языком мой ученик, главное — это погружение в русский. Конечно, супруги порой тоже помогают, но часто у них не хватает терпения делать это регулярно, до тех пор пока мой клиент не овладевает языком настолько, чтобы изъясняться свободно.

Я активно использую на уроках и свои учебные пособия, которые изначально были написаны для изучающих русский по работе. «Рассказ-сенсация: в помощь изучающим русский язык (и не только для гваделупцев!)» [1], «Рассказ-провокация» [2] и «Рассказ-канонизация» [3], вышедшие в свет в 2013–2015 гг., — это саркастические детективные истории, рассчитанные на уровни А2–В2, хотя первую книгу можно использовать уже в середине курса А1. Главный герой — гваделупский банкир по имени Джордж, который, подобно персонажам книг Бориса Акунина, распутывает необычные дела. Все три книги содержат по 30 коротких глав. В каждой главе постепенно вводится новая лексика, при этом активно повторяется старая. Регулярно повторяются и наиболее распространенные грамматические конструкции. В книги включены элементарные грамматические упражнения, а текст сопровождается вопросами. Пособия имеют аудиоверсии, которые можно использовать параллельно с чтением бумажного варианта или как самостоятельный учебный инструмент (скачав на смартфон или компьютер).

Чтение художественного (пусть и учебного) текста придает неформальный характер нашим встречам и позволяет создать связь между уроками.

Много времени мы также смотрим и обсуждаем российские и советские мультфильмы, листаем



детские книжки; рассказываю я и о российской системе образования, воспитательных моментах, традициях и обычаях, таким образом создавая дополнительную мотивацию — понимание того, как использовать русский в будущем общении с ребенком. Искренне надеюсь, что такие беседы помогают моим клиентам избегать конфликтов, возможных, когда в семье сталкиваются две культуры.

Любой преподаватель должен быть немного психологом и актером, но, как мне кажется, при работе с описанной выше категорией учеников на первый план выходит психологический аспект. Именно от умения найти контакт зависит, останется ли у иностранца желание учить русский язык и дойти до того уровня, когда он сможет общаться на нем с удовольствием и пользой. А теща — теща тоже останется довольной зятем, с которым можно не молчать и при этом не нужно говорить по-английски. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Dyakov I. Рассказ-сенсация: в помощь изучающим русский язык (и не только для гваделупцев!) (The Story Sensation: Russian Language Textbook). US: Russia Local Ltd, 2013.
2. Dyakov I. Рассказ-провокация: в помощь изучающим русский язык (да-да, и для Вас тоже!) (The Story Provocation: Unconventional Russian Language Textbook). US: Russia Local Ltd, 2014.
3. Dyakov I. Рассказ-канонизация: в помощь изучающим русский язык (для тех, кто еще жив) (The Story Canonisation: Unconventional Russian Language Textbook). US: Russia Local Ltd, 2015.

I. M. Dyakov

MOTHER-IN-LAW AS THE MOTIVATION TO LEARN RUSSIAN

Keywords: Russian language teaching, Russian textbooks, Russian for family use.

The author talks about the challenges of teaching Russian to learners, who require the language to communicate with their Russian-speaking in-laws, and describes the best ways to solve the issues. Based on his eight-years experience of teaching Russian to foreigners in London, Hong Kong, Paris, Vienne, Moscow and Luxembourg, Ignaty Dyakov talks about his teaching methods, including the use of his series of unconventional Russian textbooks.

МЕЖДУ ТРЕХ ИМПЕРИЙ: ТАМАРА ТОЛБОТ-РАЙС. ЖИЗНЬ И РАБОТА

О. Моргунова (Петрунько)
доктор философии
(Эдинбург),
(со)руководитель проекта
«Русское присутствие
в Британии»
ИМАГРИ (Брюссель)
russian.presence.uk@gmail.com



Тамара Толбот-Райс, автор учебника по русскому искусству, по которому учились поколения британских русистов, остается совершенно неизвестной фигурой русского зарубежья. Между тем эта неординарная личность, в судьбе которой тесно переплелись события непростой эпохи, уклад жизни и особенности положения женщин в России и Британии, а также влияние ее пассионарного характера, безусловно, заслуживает нашего внимания. Для подготовки этой статьи мы собирали материал в университете Эдинбурга, художественный музей которого носит имя Тамары и ее мужа, встречались с Элизабет Толбот-Райс, старшей дочерью Тамары, переписывались с ее сыном, с коллегами и соседями. Многое еще предстоит уточнить и добавить, однако уже сейчас, как нам представляется, необходимо отдать должное и вспомнить об этой, к сожалению, малоизвестной женщине.

■ Российская империя

Тамара родилась в 1903 г. в Санкт-Петербурге в обеспеченной и успешной семье Абельсон-Виленкиных. Они были англоманами, что было весьма распространено в ту эпоху, и много времени проводили



Ключевые слова:
эмиграция, Эдинбург,
Византия

Младшее поколение Абельсон-Виленкиных. Фото из семейного архива

в Лондоне, снимали дачу на острове Уайт. Как и большинство других образованных людей этого периода, они вели светский образ жизни. Рождение Тамары было зарегистрировано в синагоге, но, как утверждают дети Тамары, она называла Льва Толстого крестным отцом. Важную роль в судьбе Тамары сыграли также ее дяди, братья матери. Старший, Григорий, после окончания Петербургского университета был по линии министерства иностранных дел отправлен в Британию для изучения опыта высшего образования, затем работал в Японии, Германии и Америке и впоследствии являлся почетным консулом при русском посольстве в Лондоне и осел в этой стране. Младший, Александр, георгиевский кавалер Первой мировой, работал в Москве юридическим советником при посольстве Великобритании. После революции он примкнул к антибольшевистскому движению и участвовал в савинковском мятеже. По его поручению 14-летняя Тамара разносила по революционной Москве, куда в этот момент переехала ее семья, записки его единомышленникам. Она навещала его и в тюрьме перед расстрелом.

■ Британия

Из России в 1918 г. семья выезжала очень сложным путем: женщины на датском судне в Ньюкасл, мужчины — через континентальную Европу. Правила приема эмигрантов в тогдашней Британии не слишком отличались от современных: необходимо было продемонстрировать, что семья сможет себя содержать. Поскольку еще в связи с военным кризисом 1914 г. в семье Абельсон-Виленкиных было решено открыть счет в банке в Британии, куда была переведена часть средств, бюрократических сложностей с обустройством в Британии первоначально не возникло.

Сложности оказались совсем иного порядка, и любопытно отметить, что и сегодня российские эмигранты порой повторяют их. Не имея привычки экономить, родители сняли квартиру в очень дорогом районе британской столицы. Они активно пользовались услугами русских посредников, которые зачастую помогали им освободиться от «лишних» средств. Известен случай, когда деньги стали таять, мать Тамары продала через посредников-соотечественников свой жемчуг, не осознавая его стоимости и поэтому, по словам Элизабет, стала одновременно на 2 тысячи фунтов богаче и на 3 беднее. Тамару отдали в школу с более старшими девочками, считая, что русское образование лучше. В результате ей было сложнее приобрести друзей, а некоторые пробелы в учебе стали чувствоваться еще в университете. Когда она готовилась к поступлению в Оксфорд, то получила письмо от своей кузины, призывающее ее не беспокоиться, потому что мы, русские, дескать, всех умнее, и сложностей быть не должно. Для поступления в Оксфорд Тамара «подкорректировала» свои документы, чтобы пройти возрастной ценз в 18 лет.

Поступив в Оксфорд, Тамара оказалась в центре не только академической жизни того времени, но и в тесном интеллектуальном кругу, который будет сопровождать ее всю жизнь. «Белогвардейская беженка» (White Russian exile) была отмечена в созвездии мемуаров оксфордских студентов, включая Ивлину Во, Гарольда Актона, Роберта Байрона, Ричарда Пареса, некоторые из них оставались друзьями Тамары всю жизнь. Сохранились любопытные воспоминания о ее дружбе с Уильямом Йейтсом, который узнал о проказе Тамары в колледже: она запирала на ночь ванную, чтобы утром открыть ее и первой оказаться там. Поэт посмеялся над уловкой и ...одолжил ей ключи от своей ванной, чтобы она могла ежедневно в 2 часа дня принимать ванну. Позже он навещал Тамару и ее семью в Париже. В эти годы в университете процветало театральное общество, члены его собирались у местного доктора, который также был душой этого театрального кружка на какао. Тамара и ее будущий муж Дэвид Толбот-Райс входили в «салон» Герберта Доптинса, который, как считается, послужил вдохновением для Ивлины Во при написании произведения «Возвращение в Брайдсхед». Сохранились так называемые энгейджмент букс, блокноты, в которые вносили приглашения. По словам Элизабет, там не так много свободных страниц.

Однако в этом интеллектуальном и творческом окружении были двойные стандарты. Британия



Тамара и Дэвид Толбот-Райс, 1930-е гг., Британия. Фото из семейного архива



Тамара во Франции. Фото из семейного архива

не торопилась признавать интеллектуальное равенство между мужчинами и женщинами. До октября 1920 г. девушки могли слушать лекции, но не могли претендовать на получение диплома. Допустив женщин к полноценному образованию, средневековый университет не спешил менять свое отношение к женщинам, как несовершенному полу. В то время как молодые люди, сокурсники Тамары, вели совершенно свободный образ жизни, девушкам-студенткам приходилось жить практически в XIX в. — по правилам викторианского времени. Их возвращение в комнату фиксировалось, они не могли появиться даже в общественном месте вдвоем с молодым человеком, без сопровождения замужней женщины. Это правило едва не стоило Тамаре студенческого билета: однажды ее приехал навестить двоюродный брат, учившийся в Кембридже, и они отправились в кафе, что вызвало нешуточный скандал. Для девушки, которая в 14 лет одна разносила по Москве записки на конспиративные квартиры, такие ограничения казались нелепыми. В своих воспоминаниях она возмущалась: «Что это за общество, если оно возражает против встречи девушки и молодого человека в ресторане? Что это за общество, если оно возражает против участия девушки в смешанной компании в студенческой комнате, если девушку не сопровождает замужняя женщина. ...Эти правила унизили» (Толбот-Райс, 1996: 98).

Тамара говорила детям, что как только поступила в Оксфорд, то осознала, что это был неправильный выбор для нее. «Она была очень независима и терпеть не могла, когда ее контролируют. Она так и не подружилась с девушками в колледже. Другие студенты активно путешествовали, смотрели мир — ее нансеновский паспорт не позволял ей это делать. В своих воспоминаниях она восклицала: «Я была свободна, мне не грозил голод или пытки. Я понимала, что мне очень повезло. Когда мои друзья путешествовали повсюду, постоянно напоминала себе, что мне очень повезло, что мне удалось избежать смерти» [7: 114]. «Кроме этого она, возможно, стыдилась того, что она не имела возможности жить так, как другие. Размышляя над прошлым, я пыталась понять, как они жили с финансовой точки зрения, и я думаю, что в двадцатых годах у них было очень мало денег», — утверждает ее дочь. Суровая атмосфера женского колледжа, финансовые сложности родителей, которые уже за несколько лет до этого переехали во Францию, где жизнь была дешевле и проще было найти работу русским эмигрантам, привели к тому, что Тамара со свойственной ей решительностью и, возможно, «гордыней» не стала заканчивать последний, девятый, семестр в университете и отрезала себе путь к получению диплома. После ряда временных работ во Франции Тамаре удалось получить место исследователя в группе профессора

Карлтона Хайеса в Колумбийском университете. Это дало ей возможность ощутить вкус научной работы, приобретенные навыки помогли впоследствии, когда вместе с мужем они проводили месяцы в экспедициях и писали совместные работы. В 1927 г. Тамара вышла замуж за Дэвида Толбот-Райса, и после нескольких лет стажировки в Париже у византолога Габриэля Милле Дэвид и Тамара вернулись в Британию.

Бунтарство Тамары, нежелание идти на компромисс контрастировали с кодом поведения в консервативной «приличной» Британии тех лет. В 1934 г., когда Дэвид получил место профессора в Эдинбургском университете, Тамара как жена недавно назначенного «дона» должна была стать членом Чайного и Обеденного клубов, которые давали возможность женам академиков познакомиться между собой и сформировать свой «круг общения». Чайный клуб собирался ежемесячно в Старом Колледже, и членство в нем распространялось на всех академических жен. Членство в Обеденном клубе было привилегией исключительно жен профессоров. Тамара была возмущена снобизмом такого разделения и публично потребовала, чтобы ее исключили из Обеденного клуба.

Это заявление наделало много шума и не добавило ей популярности в маленьком академическом мире Эдинбурга, где ее политические взгляды также не были общепринятыми. В 1930-е гг. в Шотландии социалистические настроения доминировали в образованных кругах, информация о Советской России и социальных преобразованиях в ней встречалась с симпатией, а положение Тамары как эмигрантки, не приветствовавшей советскую власть, осложняли ее отношения с местным кругом.

В 1950-е гг. Тамара стала инициатором еще одной социальной кампании. В это время в Эдинбурге сложилась непростая ситуация с жильем. В городе было чрезвычайно мало квартир с современными удобствами, старинные кварталы и кварталы рабочих напоминали трущобы. Необходимо было обратить внимание города на бедственное положение многих обитателей, и в 1954 г. Тамара уговорила журналиста Дэнзила Бачелора написать статью на эту тему. Публикация статьи вызвала значительный резонанс.

Было бы неверно изображать Тамару Толбот-Райс как борца за социальные права, но и недооценивать ее стремление к разрушению стереотипов и утверждению прав личности также нельзя. Казалось бы, зачем обеспеченной женщине, жене самого молодого профессора университета, делящей свою жизнь между комфортом в Эдинбурге, поместьем в Англии и раскопками в Турции, все эти сложности, это «оспаривание» укладов британской жизни. Однако в Шотландии были люди, которые разделяли взгляды Дэвида и Тамары. Их друзьями стали многие неортодоксальные представители художественного мира, в том числе известные художники Уильям МакТатгарт, Робин Филипсон, Элизабет Блэклардер,



Тамара Толбот-Райс с детьми в послевоенном Эдинбурге. Фото из семейного архива

Анна Редпас, письма которых хранятся в семейном архиве. Впрочем, и сама жизнь в послевоенной Британии становилась более свободной. «Мир очень быстро менялся. Давление общества становилось не столь существенным. Я вижу это даже по тому, как отличалось мое воспитание от воспитания моих сестры и брата, который меня младше на 13 лет», — говорит Элизабет Толбот-Райс. Она отмечает, например, что после войны у ее родителей стало гораздо меньше корпоративного общения с равными по рангу преподавателями, но чаще происходили встречи со студентами и за бокалом вина в том числе.

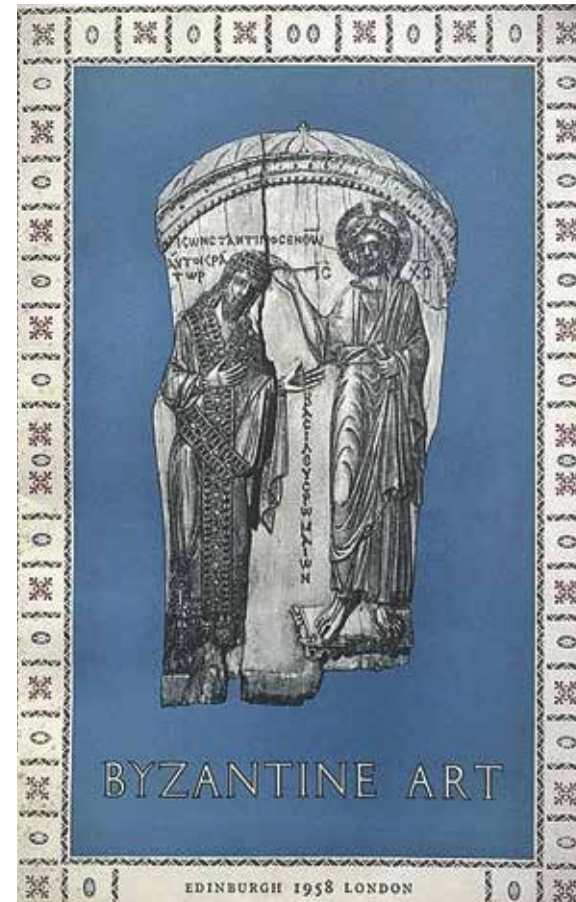
■ Византия

В жизни Тамары существовала еще одна империя — Византия. Когда поколение Дэвида и Тамары было детьми, мир охватила послешлимановская археологическая лихорадка. Троя была найдена всего за 40 лет до поступления Тамары в Оксфорд. Тамара говорила детям, что еще девочкой мечтала стать археологом.

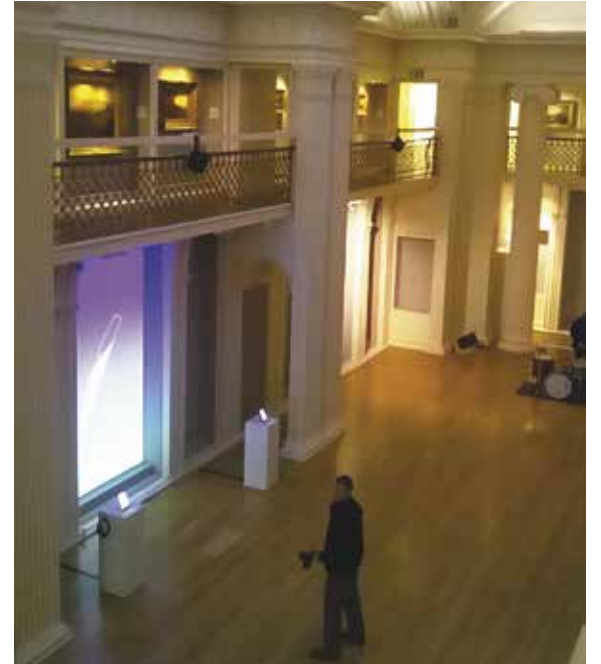
В начале XX века византийское искусство было практически неизвестным в Британии, но интерес к нему в стране, как и во всем мире, возрастал. Во время всемирной выставки 1893 года в Чикаго

1,4 миллиона человек посетили часовню, спроектированную и украшенную Тиффани в византийском стиле [2]. Европейская публика впервые увидела фотографии византийских монументов на всемирной выставке в Париже в 1900 г. Первая небольшая выставка византийского искусства прошла в Италии в 1905 г. Вторая, включавшая в себя и памятники других культур, — там же в 1931 г. Византия, которая раньше полностью отсутствовала в западном интеллектуальном каноне, становилась более известной для ученых и широкой публики. Начались активные раскопки и как результат этих находок и исследований, как считают специалисты по истории искусства, именно Византия вдохновила и структурировала эстетику модерна. Толботы были в числе первой когорты открывающих — в прямом и переносном смысле этого слова — неизвестный, забытый мир.

Тамара была активным полевым археологом, каждый год летний семестр проводившим на раскопках. Она участвовала в раскопках в Греции, Югославии, Болгарии, Турции. В некоторых случаях Тамара вела все управление раскопками. Полевая работа выливалась в публикации как индивидуальные, так и в соавторстве с мужем: «Иконы Кипра» (1937),



Обложка каталога выставки византийского искусства (1958 г.)



Галерея Эдинбургского университета, названная в честь Тамары и Дэвида

«Скифы» (1957), «Сельджуки в Азии» (1961), «Каждодневная жизнь в Византии» (1967). Тамара также перевела выдающийся труд Михаила Ростовцева, еще одного русского ученого-эмигранта, — «Караванные города». Все эти книги выдержали множество изданий на нескольких языках и продолжают издаваться сегодня в том числе в России.

В 1958 г. Тамара и Дэвид организовали первую на британской земле выставку византийского искусства. «Шедевры византийского искусства» были показаны в Эдинбурге, а затем в музее Альберта и Виктории в Лондоне. Для выставки были собраны экспонаты из государственных и частных коллекций Греции, Турции, Испании, Италии, Германии, России, а также из шотландских частных и государственных музеев. Это была не только самая большая выставка искусства Византии в Британии, но третья и самая большая в Европе.

■ И снова Россия

Тамара широко публиковалась на темы России, русского искусства и истории. Ее «Краткая история русского искусства» (1963) стала основным учебником для поколений русистов. Конечно, сегодня, когда возник стойкий интерес к российскому искусству XX века, структура книги, в которой почти половина тома посвящена Средневековью, треть — XVII и XVIII векам и лишь 20 страниц — искусству XX века, кажется необычной, однако для своего времени это издание было очень толковым «путеводителем» для тех, кто открывал для себя русское искусство. Для британских и русских исследователей



Тамара Толбот-Райс в последние годы жизни. Англия

она открыла Чарльза Камеруна, «Шотландского архитектора при русских царях», как называлась ее монография. Она также написала биографию Елизаветы Петровны, первое полное жизнеописание этого монарха на английском.

Россия оставалась важной частью интеллектуальной и духовной жизни Тамары Толбот-Райс. Она

немного говорила со знакомыми и членами семьи об этой стране, но пыталась как могла обучить детей русскому языку, с удовольствием говорила и читала по-русски, приезжала в Россию, как только у нее открывалась для этого возможность. Русская культура всегда оставалась важной частью ее академической и частной жизни. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Ballance S. Obituary // The Guardian. 2 October. 1993.
2. Kourelis K. Byzantium and the Avant-Garde: Excavations at Corinth, 1920s — 1930s, *Hesperia*: 3 // The Journal of the American School of Classical Studies at Athens. Vol. 76. № 2 (Apr. — Jun., 2007).
3. Knox. J Obituary // The Independent. 29 September 1993.
4. Multanen E. British Policy towards Russian Refugees in the Aftermath of the Bolshevik Revolution // *Revolutionary Russia*. Vol. 1. № 1. 1999.
5. Powell Anthony. *Infants of the Spring*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
6. Talbot-Rice E. *Tamara*. London: Murray, 1996.
7. Tarr R. (&) Talbot-Rice, Elena (Tamara). *Oxford Dictionary of National Biography*.
8. Waught E. *A Little Learning: The First Volume of Autobiography*. Boston: Little Brown, 1964.

O. Morgunova

THREE EMPIRES IN THE LIFE AND WORK OF TAMARA TALBOT-RICE

Keywords: emigration, Edinburgh, Byzantium.

(Elena) Tamara Talbot-Rice (nee Abelson 1904–1993) was a Russian émigré and a British scholar of Russian and Byzantine art. In early 1920s Tamara and her future husband David Talbot Rice were part of Herbert E. “Doggins” Counsell’s salon in Oxford, which allegedly provided the inspiration for Evelyn Waugh’s “Brideshead Revisited”. But since 1934 Tamara’s life was closely linked to Edinburgh. Tamara and David Talbot-Rice initiated and curated the 1958 exhibition “Masterpieces of Byzantine Art” in Edinburgh and later shown in London in Victoria and Albert Museum — the first exhibition of Byzantine Art in Britain.

«БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ»: К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ТУПИКА В ГАМЛЕТОВСКИХ СЮЖЕТАХ XIX–XX ВВ.

Э. М. Афанасьева
доктор филологических наук,
начальник управления
инновационной деятельности
и непрерывного образования
Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
EMAfanaseva@pushkin.institute



2016 — перекрестный Год языка и литературы России и Великобритании, что является хорошим поводом для осмысления истории русско-британских культурных связей и формирования перспектив культурного сотрудничества наших стран. К этому событию было приурочено проведение выставок, научных семинаров, конференций. Несомненно, в центре внимания оказалось творчество В. Шекспира — в этом году исполнилось 400 лет со дня смерти великого мастера. В том случае, когда речь идет о гениях, даты рождения и ухода из жизни становятся своего рода культурным кодом. С одной стороны, смерть — факт завершения земного бытия человека, с другой — это печальное событие формирует целостность биографии. Метафорически говоря, после смерти Шекспира (1616) мир уже стал другим, другими стали поэзия, драматургия, другим стал театр.

Активное освоение художественной эстетики В. Шекспира в России восходит к XIX в., к творчеству А. С. Пушкина, В. К. Кюхельбекера, М. П. Погодина, критическому наследию В. Г. Белинского. Позже русская шекспириана продолжилась в эстетике А. А. Григорьева, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева и др. Именно в XIX в. сформировались две тенденции, связанные с осмыслением наследия английского писателя в русской культуре: шекспиризация и шекспиризм. В первом случае очевидно «включение в национальное культурное пространство шекспировских тем, образов, сюжетов и мотивов», во втором — происходит «восприятие и усвоение идейной, мировоззренческой стороны творчества самого Шекспира, его видения и понимания истории и современности, прошлого и будущего» [7: 177].

Очевидно, в точке пересечения двух названных тенденций рождается конгломерат шекспировских идей и наиболее актуальных в определенный момент времени процессов (культурно-исторических, социальных, художественно-эстетических). Проведем аналогии между гамлетовскими сюжетами XIX–XX вв., каждый из которых имеет собственную ценностную парадигму в личностном или общекультурном контекстах.

Первый пример связан с семейной историей Арсеньевых-Лермонтовых. П. А. Висковатов, биограф М. Ю. Лермонтова, опубликовал семейное предание о самоубийстве деда будущего поэта — М. В. Арсеньева. Для новогоднего представления 1810 г. был разыгран

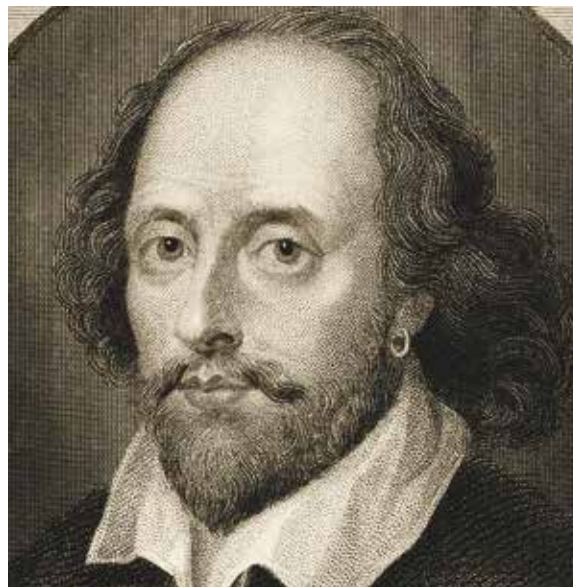
Ключевые слова:
Шекспир, Гамлет, русская
литература, культурные связи



В. Г. Белинский (1811–1848)

домашний спектакль по трагедии В. Шекспира «Гамлет». После спектакля, в ночь с 1 на 2 января, хозяин дома отравился. Причиной тому послужила любовная драма: завязавшийся роман М. В. Арсеньева с соседкой по имени А. М. Мансыревой, о котором узнала супруга. П. А. Висковатов описывает случившееся следующим образом: «Дело кончилось трагически. Пьеса разыгрывалась господами, некоторые роли исполнялись актерами из крепостных. Сам Арсеньев вышел в роли могильщика в V действии. Исполнив ее, Михаил Васильевич ушел в гардеробную, где ему... была передана записка княжны. Пришедшие затем гости нашли его отравившимся. В руках он судорожно сжимал полученное извещение» [3]. Этот пример — в своем ошеломляющем варианте трагедийного воплощения — акцентирует внимание на размывании границ между театром и «сценой жизни». Онтологический тупик «быть или не быть», являющийся зерном размышлений Гамлета, стал реальностью для М. В. Арсеньева. В лермонтоведении данный факт часто соотносится с начальным этапом осмысления Лермонтовым творчества Шекспира [10]. Между тем история новогодней трагедии семьи Арсеньевых тесным образом переплетена со сквозным мотивом лермонтовского творчества — мотивом смущения веселья во время новогодних праздников («Новогодние мадригалы и эпиграммы», «Как часто пестрою толпою окружен...» [1]).

Сложность построения шекспировских драм связана с ситуацией сосуществования параллельных сюжетных линий, каждая из которых раскрывает тему распада кровных связей, низвержения семейных и моральных законов [13]. Шекспировский герой оказывается в онтологическом тупике, когда обостряется рефлексивный фон его переживаний. В 1838 г. появилась реакция на постановку «Гамлета» в Малом театре — статья В. Г. Белинского «Гамлет», драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета», в которой раскрывался эгоцентричный вариант интерпретации образа главного героя. Гамлет в статье отождествлялся с «каждым из нас» [2: 254]. Интерпретация Белинского по большому счету открывала путь к универсализации типа шекспировского героя. Подобная универсализация позднее получила эстетическую огранку в программной публикации И. С. Тургенева «Гамлет и Дон-Кихот» 1860 г. [12: 330–348]. На вопрос «Что же представляет собою Гамлет?» в статье следует ответ: «Анализ прежде всего и эгоизм, а потому безверье. Он весь живет для самого себя, он эгоист; но верить в себя даже эгоист не может; верить можно только в то, что вне нас и над нами. Но это я, в которое он не верит, дорого Гамлету. Это исходная точка, к которой он возвращается беспрестанно, потому что не находит ничего в целом мире, к чему бы мог прилепиться душою; он скептик — и вечно возится и носится с самим собою; он постоянно занят не своей обязанностью, а своим положением. Сомневаясь во всем, Гамлет, разумеется, не щадит и самого себя; ум его слишком развит, чтобы удовлетвориться тем, что он в себе находит: он сознает свою слабость, но всякое самосознание есть сила; отсюда проистекает его ирония, противоположность энтузиазму Дон-Кихота» [12: 333]. По мнению И. С. Тургенева,



В. Шекспир (1564–1616)



Э. Делакруа. Гамлет и Горацио на кладбище (1839)

Гамлет как художественный тип — герой, вечно глядящий внутрь себя. Этим он противопоставлен типу Дон-Кихота, чья вера в истину направлена на окружающий его мир.

Следующие примеры относятся к XX в. Особую роль в формировании образа шекспировского героя в эстетике Серебряного века сыграло поэтическое наследие А. Блока и А. Ахматовой [8]. Кроме того, образ «русского Гамлета» концентрировался в переводах и творческой рефлексии Б. Л. Пастернака (перевод трагедии В. Шекспира «Гамлет», «Стихотворения Юрия Живаго»). В XX в. интерпретация типа шекспировского героя связана с раскрытием драмы внутри драмы, когда текст трагедии становится основой более объемного гипертекстового пространства. Источником развития данной трактовки образа является «Гамлет» Б. Л. Пастернака:

Гул затих. Я вышел на подмостки.
Прислонясь к дверному косяку,
Я ловлю в далеком отголоске,
Что случится на моем веку.
На меня наставлен сумрак ночи
Тысячью биноклей на оси.
Если только можно, Авва, Отче,
Чашу эту мимо пронеси.
Я люблю Твой замысел упрямый
И играть согласен эту роль.
Но сейчас идет другая драма,
И на этот раз меня уволь.
Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.
Я один, все тонет в фарисействе.
Жизнь прожить — не поле перейти
[11: 400–401].

В данном случае дается особая характеристика одиночеству героя, который играет «свою роль», осознавая включение собственной судьбы в контекст более масштабных законов миропорядка. Через мотив гефсиманского моления о чаше, проявленный во второй строфе, Гамлет-актер предвидит жертвенный исход собственного жизненного пути. Мотив противостояния фарисейской драме жизни, проявленный в финальных строфах, придает одиночеству героя мученический ореол.

Пиком воплощения образа Гамлета XX в. в отечественной культуре стала его интерпретация Владимиром Высоцким в легендарной постановке 1971 г. Театра на Таганке (режиссер Ю. П. Любимов). Гамлет Высоцкого, в свитере и джинсах, был вызывающе современен. Он балансировал на контрастах света и тени, крика и шепота, стиха и прозы, жизни и смерти. По признанию актера, «Гамлет, которого я играю, не думает про то, «быть» ему или «не быть», потому что «быть»!»; «эта трактовка совсем новая в «Гамлете». Я видел примерно шесть постановок «Гамлета», и везде все-таки на сцене пытались они решить этот вопрос. Я монолог в «Гамлете» делаю три раза. Мы его делаем так, что этот вопрос все время у него сидит в голове, весь спектакль. Его все время свербит это. Кстати, это более нервно и больше доходит до зрителя» [4]. Спектакль Театра на Таганке не только стал значимой вехой в истории театральной интерпретаций образа датского принца [5], но и определил новую модель выхода из онтологического тупика для поколения 1970-х гг. через прорыв в живую жизнь ценой неимоверных душевных мук и переживаний.

Восприятие современниками «Гамлета» в постановке Ю. П. Любимова в какой-то степени было подготовлено творчеством самого Высоцкого, который к началу 1970-х гг. уже был известен и как исполнитель авторских песен, и как актер, сыгравший в фильмах «Вертикаль» (1967), «Служили два товарища» (1968), «Хозяин тайги» (1968) и др. А шекспировская тема к этому времени уже была актуализирована Эльдаром Рязановым в фильме «Берегись автомобиля» (1967), где «Гамлет» входил в репертуар народного театра. Преамбулой к амбициозной цели актеров самодеятельности стала ныне крылатая фраза, произнесенная режиссером (Е. А. Евстигнеев): «Не пора ли, друзья мои, нам замахнуться на Вильяма, понимаете, нашего Шекспира?» [6]. Таким образом, история главного героя фильма «Берегись автомобиля» Юрия Деточкина («благородного разбойника», стремящегося восстановить справедливость в обществе) метафорически соотносится с образом датского принца. По сюжету Деточкин репетирует, а впоследствии играет роль Гамлета в самодеятельном спектакле.

Культурно-историческая типизация отдельных образов, созданных В. Шекспиром, актуализируется в конкретный исторический период в ситуации



В. С. Высоцкий в роли Гамлета

сложного синтеза литературно-художественной, критической, театральной, а впоследствии киноинтерпретаций. Шекспировский герой, находящийся на пороге жизни и смерти, в ситуации онтологического выбора «быть или не быть» пропускает через

себя самые болезненные вопросы личной истории и масштабной истории мира. И тогда наиболее остро осознается пропасть между «быть» или «не быть», и только во втором случае открываются возможности выхода из онтологического тупика. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьева Э. М. Онтология имени в творчестве русских писателей начала XIX в.: литературное общество «Арзамас», А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов. М., 2013.
2. Белинский В. Г. Гамлет, драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета // Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. М., 1953. Т. 2.
3. Висковатов П. А. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество. М., 1987.
4. Высоцкий о Гамлете. Съемка ТВ Болгарии // kulichki.com/vv/ovys/teatr/gamlet_vv_o.html.
5. Гайдин Б. Н. Высоцкий Владимир Семенович // Электронная энциклопедия «Мир Шекспира», world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4284.html.
6. Гайдин Б. Н. «Берегись автомобиля» // Электронная энциклопедия «Мир Шекспира», world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4519.html.
7. Захаров Н. В. Шекспиризм в русской литературе // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения. 2007. № 3.
8. Казмирчук О. Ю. Интерпретация образов Гамлета и Офелии в русской поэзии «серебряного века» // Новый филологический вестник. 2005. № 1.
9. Левин Ю. Д. Гамлет и Офелия в русской поэзии // Шекспировские чтения. М., 1993.
10. Левин Ю. Д. Шекспир // Лермонтовская энциклопедия. М., 1981.
11. Пастернак Б. Л. Стихотворения и поэмы. М., 1988.
12. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М., 1980. Т. 5.
13. Чирков Н. Некоторые принципы драматургии Шекспира // Шекспировские чтения. 1976. М., 1977.

Е. М. Afanaseva

TO BE OR NOT TO BE: ON THE QUESTION OF OVERCOMING THE ONTOLOGICAL IMPASSE IN HAMLET PLOTS OF 19TH–20TH CENTURIES

Keywords: Shakespeare, Hamlet, Russian literature, cultural relations.

The article deals with literary-artistic, critical, theatrical and movie interpretations of Hamlet's image, which was created by Shakespeare in the 16th century and had a great influence on Russian culture. As examples, the author presents the facts from M. Yu. Lermontov's biography, critical works by V. G. Belinsky and I. S. Turgenev, B. L. Pasternak's creativity and theatrical activities of a director Yu. P. Lyubimov.

ВОЛШЕБНИК МЕРЛИН В РОССИИ. ОБРАЗ ГЕРОЯ АРТУРОВСКИХ ЛЕГЕНД В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

А. Н. Матрусова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры общего
и русского языкознания
Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
ANMatrusova@pushkin.institute



А. А. Соломонова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры мировой
литературы Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
AASolomonova@pushkin.institute



Ключевые слова:
легенды Артуровского цикла,
Серебряный век, поэзия, волшебник
Мерлин, авторская песня, ролевика

Волшебник Мерлин — один из героев легенд Артуровского цикла — появляется в русской поэзии в Серебряном веке. Образ его создавался и истолковывался русскими поэтами под влиянием европейской легенды, однако его наделяли и непривычными для «артуровского» контекста чертами. Впервые появившись в русской литературе в начале XX в., образ Мерлина прочно вошел в русскую культуру, продолжая вдохновлять новые поколения поэтов на создание посвященных ему строк.

К так называемой Артуриане (другое название — Артуровский цикл, или Бретонский миф) относят сформировавшийся на рубеже XII–XIII столетий цикл легенд, рассказывающих историю Британских островов, в центре которого стоит образ короля Артура. Этот герой присутствует во многих произведениях европейского Средневековья — романах, повестях, поэмах, балладах и т. д., — написанных на разных языках. Можно с уверенностью утверждать, что менталитет средневекового европейца (в том числе жителей Англии) во многом формировался под влиянием образов и мотивов артуровских легенд, вдохновлявших художников на росписи соборов, ткачей — на создание гобеленов, поэтов, писателей и композиторов — на поэмы, повести, романы и оперы [3]. В истории европейского искусства с момента появления этих легенд не было периода без артуровских мотивов.

Иначе дело обстояло в России. При всей русской восприимчивости к западноевропейским легендам и мифам истории о короле Артуре, его окружении и Святом Граале в России не появляются вплоть до конца XIX в. Некий перелом произошел в конце XIX — начале XX в., после чего Артуровский цикл прочно вошел в круг тем, к которым обращались (и теперь обращаются) русские писатели [4, 5].

Помимо центрального образа самого короля Артура, в данном цикле немало других персонажей, также вышедших за границы своих произведений и обретших собственную жизнь в искусстве. Говоря о героях артуровских легенд, нельзя пропустить, пожалуй, самую загадочную фигуру — волшебника Мерлина, помощника и советника короля. Впервые он появился в «Деяниях королей Британии» Гальфрида Монмутского. Возможно, образ этот был подсказан валлийскими легендами (в легенде VI в. Мирддин (первоначальное имя Мерлина) — это старец, наделенный даром пророчества) или эпизодом



в написанной тремя веками ранее «Истории бриттов» Ненния. Мерлин у Гальфрида — языческий маг, который, например, доставил на равнину Солсбери «Хоровод великанов», т. е. мегалиты Стоунхенджа. В более поздних версиях легенды Мерлин приобретает христианские черты, становясь похожим на библейского пророка. В цикле Роберта де Борона именно он приносит в королевство Артура, Логрию, знание о святом христианском реликте, диктует своему ученику (Блэзу) историю Грааля [1].

В большинстве рыцарских романов Мерлин исчезает задолго до последней битвы Артура. Многие авторы готовы были усомниться в смерти этого могучего волшебника, почти все они сходятся в том, что чародей спит где-то, погруженный в зачарованный сон. «Вина за его исчезновение возлагается на фею или научившуюся магии смертную женщину Нимуэ (Вивиану, Вивьен, Ниниан, Ниневу), которая обратила против Мерлина его собственное волшебство. Сходятся все версии в том, что, влюбившись в Нимуэ, которая не отвечала на его любовь, Мерлин, несмотря на свою способность провидеть будущее, оказался бессилён перед чарами» [3: 283]. Первая поэма из включенных в «Королевские идиллии» А. Теннисона, вышедшая в свет в 1857 г., например, повествует о соблазнении Мерлина чародейкой Нимуэ.

В России образ Мерлина официально появился, скорее всего, в исследовании А. Н. Веселовского «Славянские сказания о Соломоне и Китоврасе и западные легенды о Морольфе и Мерлине», которое было издано в Санкт-Петербурге в 1872 г. А. Н. Веселовский подробно изучил генезис как славянских, так и западных легенд, проводя интересные параллели между образами мудрецов.

С начала XX в. этот волшебник стал выступать и в качестве героя произведений поэтов Серебряного века. Так, Мерлин упоминается в «Огненном ангеле» В. Брюсова. Рассказывая о своей жизни рядом с Ренатой, Рупрехт говорит: «Мы были обособлены от людей не менее, чем Мерлин в волшебном лесу Вивианы».

В лирическом регистре образ поэта осмыслил Вячеслав Иванов, представив самый трогательный период его жизни — влюбленность.

Все вместе феей мне дано —
И лето, и зима.
Но ты давно со мной, давно
Со мной одно,
И фея ты сама.
И то, что — мнится людям — снег
Пророческих седин,
То внешних нег
На мне жасмин,
Ты ж — летний снег вершин.
Не перечать молве земной
Мерлиновых личин;
Тебе одной
Мой лик, один,
Мерцает сквозь жасмин [6: 8].

Стихотворение называется «Мерлин», и лирическим героем, очевидно, является сам волшебник. Слова «и фея ты сама» из его уст дают нам возможность воссоздать картину происходящего. По некоторым источникам, Вивиана (или Нимуэ) — одна из дев в свите Феи Озера. Она и сама фея, но Мерлин предлагает обучить ее чародейству, которого она не знает. Он дает ей и обещание никогда не обращаться

свою магию против нее. Думается, что этот монолог Мерлина обращен к Вивиане в момент рассвета его любви к ней, а, может, уже и перед тем, как Вивиана обманет его. Недаром же он произносит: «Ты со мной давно».

Здесь упоминаются и видимый людям облик волшебника — пророческие седины (значит, Мерлин предстает в ипостаси могучего мага, предсказывающего будущее), и его собственное объяснение этих седин — цветы жасмина. Возлюбленная Мерлина у Вяч. Иванова не отвечает на его чувство (как это известно из легенды). Поэтому она уподобляется снегу вершин, который не в силах растопить даже лето.

Жасмин не случайно появляется в стихотворении дважды. Он символизирует женственность, грацию, привлекательность. Этими качествами обладает Вивиана, по мнению Мерлина. В Индии жасмин считается священным цветком — и любовь для волшебника священна. Жасмин использовали для привлечения внимания любимой, так что взгляд волшебника сквозь жасмин — это его стремление привлечь внимание возлюбленной всеми возможными средствами, подтверждение его мудрости и надежда на то, что любимая женщина не устоит перед его чарами.

Слова Мерлина «не перечать молве земной Мерлиновых личин» напоминают о его волшебной силе — согласно легендам, он может изменять облик. Чародей предстает перед героями романов отшельником, ветхим старцем, 14-летним мальчишкой, дровосеком и тенью. В облике старца, например, Мерлин приходит к Артуру, чтобы открыть последнему тайну его рождения. Экспрессия слова «личина» как бы указывает читателю или слушателю на то, что пользовался личинами-масками волшебник поневоле, но он готов раскрыть свое истинное лицо перед возлюбленной. Это раскрытие происходит на уровне антитезы — личина меняется на лик, который может увидеть лишь возлюбленная. Причем глагол, употребленный здесь, тоже не случаен — лик не виден сразу, он «мерцает», озаренный внутренним светом любви. Стихотворение Вяч. Иванова «Мерлин» сюжетно очень точно воспроизводит легенду, дополняя ее поэтическими красками.

Стоит отметить, что образ чародея или волшебника характерен для поэзии Вяч. Иванова в целом. Терцины к Сомову начинаются строками «О, Сомов-чародей»; «Венок», посвященный В. Брюсову, — «Волшебник бледный пел»; Поликсена Соловьева у него — «волшебных слов ведунья». Поэт распространяет понятие «волшебник, чародей» на всех художников, тех, кто умеет творить и менять мир. Недаром в статье «Две стихии в современном символизме» он пишет: «Рано или поздно станет и провозгласит себя художник обманчивой Сиреной, волшебником, вызывающим по произволу

обманы, которые дороже тьмы низких истин, рано или поздно он подымет этот мятеж против истины из недоверия к сокровенным возможностям ее осуществления в красоте» [2]. Задача такого художника — преобразовывать, перерабатывать действительность, присоединяя к существующим вещам новые черты, созданные своей фантазией, и таким образом совершенствуя мир.

Не менее интересна трактовка образа Мерлина у Б. Ю. Поплавского. Конечно, творчество этого поэта нельзя в полной мере отнести к Серебряному веку, однако связи литературы русской эмиграции с традициями, заложенными еще в России, в высшей степени сильны, да и за рубежом продолжают печататься лучшие представители того времени. Рецензии на стихи Б. Поплавского писали В. Ходасевич, Г. Адамович, Г. Иванов. Есть все основания считать произведения Б. Поплавского сродными Серебряному веку, возникшими в контексте его традиций, в его духе.

Рассмотрим только одно стихотворение, примечательное тем, что и в нем, как у Вяч. Иванова, переосмысливается образ волшебника Мерлина:

Нездешний рыцарь на коне
Проходит в полной тишине,
Над заколдованным мечом,
Он думает о чем, о чем?
Отшельник спит в глухой норе,
Спит дерево в своей коре,
Луна на плоской крыше спит,
Волшебник в сладком сне сопит.

Вступление, интродукция стихотворения сравнима со стихотворениями Эллиса, в которых раскрывается образ Парсифаля [5]. Однако здесь вряд ли идет речь собственно о рыцарях Круглого стола. Упоминание заколдованного меча делает возможным предположение, что герой — это сам король Артур, заколдованный меч — знаменитый меч в камне, Эскалибур, и неожиданно это волшебство перенесено в обыденный мир, который не замечает того, что происходит что-то необычное. Поэтому во второй строфе трижды повторяется глагол «спать» — спит даже луна, которая ночью освещает мир.

Недвижны лодки на пруде,
Пустынник спит, согрев песок,
Мерлэн проходит по воде,
Не шелохнув ночных цветов.
Мерлэн, сладчайший Иисус,
Встречает девять муз в лесу.
Мадонны, девять нежных Дев,
С ним отражаются в воде.

Упоминание Мерлина — Мерлэна уникально, так как поэт его отождествляет с образом Иисуса, с одной стороны, и образом Аполлона, бога, окруженного

музами, — с другой. При этом и музы оказываются необычными — они уподобляются Мадонне. Кроме того, огласовка и написание имени волшебника не характерны для русского языка, они полностью соотносятся с французским произношением и переносят читателя в другой мир, другую реальность.

Он начинает тихо петь,
Гадюки слушают в траве.
Серебряные рыбы в сеть
Плывут, покорствуя судьбе.
Ночной Орфей, спаситель сна,
Поет чуть слышно в камыше.
Ущербная его луна
Сияет медленно в душе.

Образ волшебника оказывается близок образу менестреля, и то, что он поет и как он поет, зачаровывая мир, соответствует и упоминанию об Орфее, которому лишь не хватает его возлюбленной. С другой стороны, одна из реализаций образа Мерлина — Мирддин-менестрель.

Проклятый мир, ты близок мне,
Я там родился, где во тьме
Русалка слушает певца,
Откинув волосы с лица.
Но в темно-синем хрустале
Петух пропел, еще во сне.
Мерлэн-пустынник встал с колен,
Настало утро на земле [7: 56–57].

Последний эпитет, которым поэт характеризует волшебника, «пустынник», переносит читателя в контекст легенды. Кроме того, совпадение двух движений — поднимается с колен волшебник и поднимается солнце, настает утро — указывает на всемогущество, всеисилие этого волшебника. Нельзя не отметить, что в поздних рыцарских романах образ Мерлина принимает черты пророка, христианского

проповедника в Англии, и стихотворение Поплавского воспроизводит и эти черты, дополняя живописную картину яркими, почти акмеистическими деталями: здесь и камыш, и ущербная луна. Отдельного внимания заслуживает образ петуха: известно, что в народной традиции с пением петуха с земли исчезают нечистые силы, которые боятся его крика. Здесь же с петушиной песней совпадает завершение молитвы.

Неточные рифмы «сне — земле», которые использует поэт, оформляют звуковой ряд стихотворения особой музыкальностью. Произведение приобретает черты народной баллады, которую записывает и обрабатывает исследователь, и в этом — уникальная находка Поплавского.

Раз ступив на русскую почву, Мерлин продолжал покорять своей магией поэтов на протяжении всего XX в. На рубеже XX и XXI вв. его образ стал особо притягательным для авторов песен из групп ролевиков (группы людей, «отыгрывающих» сюжеты любимых книг, фильмов, легенд. Среди ролевиков, основывающих свои игры на европейских легендах и творчестве Дж. Р. Р. Толкиена, образ Мерлина особенно популярен, и его имя встречается в контексте самых разных произведений). Так, например, Л. Смеркович (Скади) создала целый цикл «Брин Мирддин», героем которого является Мирддин-менестрель:

В чаду и полумгле
Забытой маленькой таверны
Спой, Мирддин-менестрель,
Под грубых кружек грохот медный...

В этом цикле описаны все важнейшие события в жизни Мерлина: и его помощь Утеру Пендрагону, и общение с королем Артуром, и встреча с Нинианой... Однако анализ этого цикла, равно как и бардовской песни ролевиков, — предмет отдельного исследования. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Борон Робер де. Роман о Граале. СПб., 2000.
2. Иванов Вяч. Две стихи в современном символизме // haz.lib.ru/i/iwanow_w_i/text_0470oldorfo.shtml.
3. Комаринец А. Энциклопедия короля Артура и рыцарей Круглого стола. М., 2001.
4. Матрусова А. Н. Легенды Артуровского цикла в поэзии Серебряного века // Русский язык за рубежом. 2010. № 2.
5. Матрусова А. Н. Лики и блики святого Грааля в Серебряном веке: Монография. Saarbrücken, 2011.
6. Новое литературное обозрение // Новая литературная серия. Вып. 1. Вячеслав Иванов. Материалы и публикации. 1994. № 10.
7. Поплавский Б. Ю. В венке из воска. Париж, 1938.

A. N. Matrusova, A. A. Solomonova

MERLIN THE WIZARD IN RUSSIA (THE IMAGE OF ARTHURIAN LEGEND'S HERO IN THE POETRY OF THE RUSSIAN SILVER AGE)

Keywords: *Arthurian legends, the Silver Age, Merlin the Wizard, authors' song.*

The article is devoted to the Arthurian legends influence on the Russian Silver Age poetry. The image of Merlin the Wizard is created under the influence of the European legend, but Russian poets added to this image new traits that were not usual for the source legend. Merlin appeared in Russian literature in the beginning of 20th century and still stays here, inspiring new generations of poets.