



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

ММ

ПОЛНЫЙ РАЗУМА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Материалы XX юбилейной
научно-практической конференции
(28–31 мая 2018 г.)*

Москва

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А. С. ПУШКИНА
ЦЕНТРАЛЬНАЯ АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА АМЕРИКИ (CARTA)

ПОЛНЫЙ РАЗУМА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Материалы XX Юбилейной
научно-практической конференции
(28–31 мая 2018 г.)**

Москва
2018

УДК 811.161.1

ББК 74.489

П49

*Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.*

Под общей редакцией:

*Mara Sukholutskaya, CARTA President, Professor, Director of Russian
Studies and Global Education, East Central University, Ada, USA*

Полный разума русский язык. Материалы XX юбилейной научно-практической конференции. – М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. – 175 с.

П49

ISBN 978-5-98269-191-0

XX юбилейная научно-практическая конференция Центральной ассоциации преподавателей русского языка Америки (Central Association of Russian Teachers of America) «Полный разума русский язык» состоялась 29–31 мая 2018 года в ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина» (Москва). На открытии выступил советник по вопросам прессы и культуры посольства США в России Томас Лири.

В работе секций и круглых столов приняли участие более 100 человек. В данный сборник вошли избранные из представленных на конференции выступлений по вопросам методики преподавания русского языка, русской литературы и фольклора учащимся из США, актуальные вопросы социолингвистики и межкультурной коммуникации в аспекте российско-американских взаимоотношений.

УДК 811.161.1

ББК 74.489

ISBN 978-5-98269-191-0

© Государственный институт русского
языка им. А. С. Пушкина, 2018

Асонова Г.А.

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С АМЕРИКАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ
НА ЛЕТНИХ КУРСАХ 8

Афанасьева Э.М.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ КЛАССИКА
В ВЫСТУПЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИКОВ 13

Беловодская А.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИК СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ (BLENDED
LEARNING) И CLIL-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(ОПЫТ ЛИТВЫ НА ФОНЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА) 20

Бушев А.Б.

ДЕЛОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ГЛОБ-АНГЛИЗАЦИЯ..... 26

Верещагина О.Н., Верещагина А.Н.

«ПРИХОДИ НА МЕНЯ ПОСМОТРЕТЬ»:
ФИЛЬМ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ..... 31

Головнёва Ю.В.

«ЧЕСТНЫЙ ДУШЕВНЫЙ ОГОНЬ» И «ЛЮБВИ ПЫЛАЮЩЕЙ ГРАНАТА»:
ВНУТРЕННИЙ МИР ГЕРОЕВ РОМАНА «БЕСЫ» В МЕТАФОРАХ ОГНЯ И ЖАРА ... 36

Джошкун Ж.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ РКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ 41

Кулибина Н.В.

«УРОКИ ЧТЕНИЯ» КАК РЕСУРС
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ..... 45

Кумахова З.М.

ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ПОМОЩИ
СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 50

Маркина М.Н., Санникова Н.Ю.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
СТИПЕНДИАТАМИ ПРОГРАММЫ ФУЛБРАЙТА
В АСТРАХАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 52

Петрова И.Д.

К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ КОСМЕТОЛОГИИ
И КОСМЕТИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ. 58

Проколова И.И., Федосеева А.В.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ АМЕРИКАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ
И НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА 63

Сироткина Т.А.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
И ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ. 68

Стрельчук Е.Н., Лонская А.Ю.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ 73

Татарина Н.В., Белихина Е.Н.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ НА УРОКЕ РКИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ 78

Страмнова Т.В., Шантурова Г.А.

К ПРОБЛЕМЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО РКИ:
ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА
ДЛЯ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ «МИР РУССКИХ») 83

Шутова М.Н.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ . . . 88

Юдаева О.В.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 92

Барклай И.Е.

В ПОИСКАХ АБСОЛЮТНОЙ ФРАЗЫ 97

Гражинская Е.В.

ИГРЫ, ИНТЕРНЕТ И МОБИЛЬНЫЕ УСТРОЙСТВА:
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ
ИНТЕНСИВНОГО ЯЗЫКОВОГО КУРСА ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ 102

Дошлыгина Е.А.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
АМЕРИКАНСКИМ СТУДЕНТАМ 115

Каракозова Т.

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ИГРА
КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ 122

Feeney M.E.

LANGUAGE AND CULTURE IN THE DIPLOMACY OF QUEEN MARIE OF
ROMANIA, RUSSIA 1896, THE UNITED STATES 1926 126

Harris A.M.

«REMAKING ZVEZDA (2002) FROM THE BEGINNING TO THE END:
HOW CINEMATIC CONTINUATION REVISED A BELOVED NARRATIVE
FOR A POST-SOVIET AUDIENCE» 131

Jug S.G.

«ЗАВТРАК БЫЛ ПОБЕДНЫЙ»:
THE RED ARMY'S LANGUAGE OF VICTORY IN 1945 133

Fishkin M., Mihai F.M.

THE RUSSIAN FEDERATION FOREIGN LANGUAGE TEACHING
CURRICULUM IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS 140

Lillios A.

RUSSIANNES IN TOLSTOY'S WAR AND PEACE 145

Santana M.C.

THE DIGITAL REMNANTS OF WAR VISUAL CHRONICLES AND SYMBOLS
OF WOMEN'S ROLES IN RUSSIA AND US WWII POSTERS: THE CODED
METAPHOR OF SOCIAL CONSTRUCTIONS 150

Sheffield Tanner D.

A COMPARISON TO SOLARIS (1972) BY ANDREI TARKOVSKY
AND THE 2002 AMERICAN REMAKE 160

Turner A.O.

YEVGENY YEVTUSHENKO: THE OKLAHOMA YEARS 168

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С АМЕРИКАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ НА ЛЕТНИХ КУРСАХ

Ключевые слова: активизация мышления, учебная игра, русский язык как иностранный, текст, диалог, коммуникативные упражнения, коммуникативные навыки, коммуникативные задачи, грамматические игры, импровизация, креативное мышление.

Аннотация: В настоящей статье речь пойдет о работе с американскими учащимися на уроках по русскому языку как иностранному в рамках летней школы. Автор статьи делится собственным опытом на примере практики преподавания в летней школе русского языка американским школьникам в 2017 г. в московском вузе. В методике обучения часто используются различные подходы к обучению. Учитывая специфику работы с американскими учащимися, выпускающимися школьниками в своей стране, и цели обучения на летних курсах, следует обращаться к обучению посредством применения учебной игры как способа улучшения развития коммуникации на русском языке. В статье приводятся виды игр, применяемых на занятиях, роль и функции игровых учебных заданий, особенности их применения. Обосновывается важность учебной игры и наглядных средств обучения, способствующих активизации мышления и развития навыков и умений коммуникации. Приводятся таблицы, показывающие специфику работы и количественный учет времени применения учебной игры на протяжении нескольких недель обучения американских учащихся русскому языку. В качестве примера приводятся некоторые грамматические игры и игры, активизирующие креативное мышление на русском языке.

Работа с иностранными учащимися требует от преподавателя постоянной подготовки к занятиям и самосовершенствования. Уроки русского языка как иностранного могут носить национальный характер, в зависимости от того, с какой аудиторией преподавателю необходимо работать. Каждая национальность представляет собой отдельную культуру и свой особенный менталитет. Так, и американские учащиеся нуждаются в четкой структуре, системности занятий, а также игровом подходе к обучению. Если бы мы перенеслись на 20–30 лет назад, то увидели бы совершенно иную картину. В отличие от

того времени, ключевыми характеристиками обучающего процесса сегодня являются следующие: а) увлекательная сторона обучения: учебный процесс должен быть не просто занимательным, а увлекательным; б) воспитательная сторона обучения: получая образование, учащиеся приобретают знания, развитое мышление, воспитывают терпимость и любовь ко всему окружающему их; в) познавательное обучение: целью учебного процесса является цель познания и изучения определенных тем и предметов. Знания, которые человек приобретает в современном процессе обучения, должны научить его: а) находить решения той или иной проблематики; б) уметь работать в команде; в) уметь применять знания на практике; г) уметь прогнозировать события на основе имеющейся информации в той или иной области знания (так, например, специалист, получивший лингвистическое образование, может предугадать, как будет меняться речь на протяжении последующих лет на основе исследования современных особенностей речи людей).

Изучение русского языка как иностранного востребовано во многих странах мира, в том числе и в Соединенных Штатах. Американские учащиеся, приезжающие в Россию изучать русский язык, проявляют огромный интерес к нашей стране, ее культуре, политической и экономической системам России. В одной из своих ранних статей Асонова Г.А. замечает, что «игровые учебные задания являются способом развития креативного мышления» [1, 123]. На практике данное утверждение находит свое подтверждение, так как учащиеся начинают развивать свои мышление и фантазию как на русском, так и на английском языке. Большинству учащихся хочется понять нашу страну, научиться общаться по-русски и на русском языке, вести живые диалоги и понимать русских. На летних курсах в 2017 г. работа со школьниками подросткового возраста для обучения их русскому языку велась на протяжении 6 учебных недель. Согласно целям учебной программы, необходимо было достижение учащимися уровня А2 (базовый). По окончании обучения учащиеся должны были сделать проект на русском языке на разные темы в формате презентаций. Важно отметить, что раскрытию потенциала американских учащихся способствовали занятия по учебнику «Русский сезон» с выполнением домашних заданий в рабочей тетради к учебнику и дополнительные коммуникативные задания при помощи игры [5]. Необходимо отметить мини-книжку, купленную в книжном магазине «Москва», издательства «Айрис-Пресс» под названием «Истории в картинках. Однажды летом, зимой, осенью, весной» [3]. Данное мини-пособие в картинках после прохождения грамматических тем или глаголов раздавалось учащимся. Так как в наборе шло четыре книжки по сезонам, то группа делилась на 4 команды, каждой из которых давалась книжка на определенный сезон. Так, команда 1 получала книжку «Однажды осенью», команда 2 – «Однажды зимой», команда 3 – «Однажды летом», команда 4 – «Однажды весной». Трудно не отметить,

сколько радости было в глазах учащихся при получении этих материалов. Выполнение заданий по картинкам активно проводилось в летней школе, так как помогало учащимся находить решения коммуникативных задач и креативно мыслить. Также использовались различные карточки с изображениями людей, их эмоций, предметов и животных. Американским школьникам предлагалось мешать карты и находить ответы на следующие вопросы: «Почему трава зеленая?», «Где живет Санта-Клаус/Дед Мороз?», «Как Альберт Эйнштейн придумал свою теорию относительности?». Вопросы были самыми разными, но ответы должны были быть даны по картинке, даже если ее содержание не соответствовало заданному вопросу. В этом и заключалась идея развития мысли и решения коммуникативных задач школьниками на русском языке. Когда американские школьники приехали на летние курсы, у них имелись трудности в выражении своих мыслей, чувств, эмоций. Потребовались первые три недели для активизации навыков общения, однако отмечался некоторый спад разговорной активности, который вскоре сменился последующим подъемом и активностью при работе в парах. Важно отметить и то, что на данном временном отрезке шло повторение учебного материала и проводилось погружение в речь. Школьникам также удалось усилить свои знания путем практики вне уроков, при помощи общения с русскими людьми. Сыграла роль и культурная сторона обучения: учащиеся ходили в театр на балет «Лебединое озеро», посетили Кремлевский дворец, некоторые музеи Москвы, Третьяковскую галерею, о чем они активно говорили на уроках при выполнении устных и письменных заданий.

Роль повторения учебного материала отмечают современные преподаватели русского языка как иностранного и методисты Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Погорельская С.А., работающие в Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова, которые сообщают, что «переслаивание учебного материала как принцип изложения позволяет многократно возвращаться к каждой из изученных тем на новом, более сложном уровне» [4, 78].

Сквозной особенностью обучения русскому языку как иностранному на летних курсах на протяжении всего учебного процесса было обращение к учебной игре. Большую часть времени (60 %) учащиеся проводили в учебно-игровом формате, в работе по парам, совместном обсуждении коммуникативных, а также грамматических заданий. Около 15 % времени школьники изучали грамматику, и, опираясь на нее, учились строить свои высказывания. Важно отметить, что в работе на летних курсах были исключены пересказы текстов, хотя, по мнению авторов статьи, они не менее важны, но не в условиях формата работы на летних курсах. Допускалось восстановление текста по определенным глаголам и словам. Около 10 % уходило на аудирование, что является неизменной частью работы в любых условиях обучения русскому языку как иностранному. Российские исследователи Гасанова П.М.

и Буйских Т.М. так отмечают роль чтения как вида речевой деятельности: «При чтении студент не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно слышит себя со стороны, осуществляя взаимодействие органов зрения и слуха» [2, 372]. Следует разделить игры, проводимые на летних курсах, по следующим направлениям:

– Игры на терпение и память.

«Кто больше?»: данная игра предполагает, что учащиеся будут называть названия городов, рек, имен и так далее на русском языке по очереди, играя вместе с преподавателем. Каждое новое слово начинается с последней буквы предыдущего слова.

– Игра на умение вести обсуждения с собеседником, или игра на развитие коммуникации в условиях самой коммуникации.

В заключение необходимо подчеркнуть, что при обучении грамматике или лексике русского языка как иностранного обязательна постоянная коммуникативная практика, основанная на использовании ролевых игр, игр-сценариев, игровых учебных заданий. Учебные игры, применяемые при обучении русскому языку как иностранному, грамотно организованные и построенные, нравятся абсолютно всем иностранным учащимся.

Литература

1. Асонова Г.А. Игровые учебные задания как способ развития креативного мышления учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. Сборник статей: в 2 томах. – Москва, 2014. С. 121–126.

2. Гасанова П.М., Буйских Т.М. Обучение иностранных студентов-нефилологов чтению как виду речевой деятельности (научный стиль) / Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2012. Т. 3. № 2. С. 372–379.

3. Запесочная Е.А. Истории в картинках. Однажды зимой. Однажды летом. Однажды весной. Однажды осенью. Для самых зорких и внимательных. – Москва: Айрис-пресс, 2017. 20 с.

4. Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Погорельская С.А. Вебинар – дистанционная форма повышения квалификации. Маркетинг MBA. Маркетинговое управление предприятием. – Москва, 2015. Т. 6. № 4. С. 78–84.

5. Нахабина М.М., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова О.В., Толстых А.А. Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень. – М., 2015. 336 с.

G.A. Asonova

**ABOUT THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN LESSONS
TO AMERICAN SCHOOL GRADUATES AT SUMMER SCHOOL**

Keywords: thinking activation, Russian as a foreign, text, dialogue, communicative exercises, communicative skill, communicative tasks, learning game, grammar-oriented games, improvisation, creative thinking.

Abstract: In the present article the information on specifics of different types of games while learning Russian at the summer school is given. The author of the present article shares her own experience of teaching Russian to American school graduates in 2017 at a Moscow University. At the modern teaching method it's important to use different approaches to learning, but considering the specifics of work with the American listeners and the aims of work at summer course, it was important to turn to the form of study as the learning game. The article explains the types of games, their functions and advantages. Role of learning game and of visual means of learning in the whole study process is explained. Visual means of learning lead to the activation of thinking and developing of sociable and communicative skills. The games are offered, which could be helpful for creative thinking of students and schoolers. Two tables are presented in the article, that defines the specifics of work and quantitate amount of time while learning game usage during some weeks of learning Russian by American schoolers.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ КЛАССИКА В ВЫСТУПЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИКОВ¹

Ключевые слова: литературная дипломатия, русская литература, политический дискурс.

Аннотация: В статье впервые ставится вопрос о литературной дипломатии как неотъемлемой составляющей современного политического дискурса. На материале публичных выступлений политических деятелей проводится анализ использования ими цитат из русской классической литературы, а также комментариев к художественным текстам. «Поэтический поединок» 2017 г. президента России В. Путина и президента Украины П. Порошенко исследуется в связи с использованием в публичных выступлениях стихотворения М.Ю. Лермонтова «Прощай, немытая Россия». Толкование романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» представлено в связи с т. н. «делом Скрипалей» (март–апрель 2018 г.). Цитирование произведений Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.И. Солженицына анализируется в контексте выступлений президента Франции Э. Макрона в мае 2018 г. Автор статьи делает вывод о том, что для изучения такого явления, как литературная дипломатия, перспективно использование методологии рецептивной эстетики.

Политическая риторика последних лет отмечена интересом к русской литературной классике. Цитирование и комментирование произведений русских писателей XIX–XX вв. политическими лидерами разных государств нередко становится веским аргументом во время публичных выступлений, что формирует речевой портрет оратора, говорящего о России и (или) с Россией. Одной из характеристик политической коммуникации является «эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям для выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе» [7, с. 8]. Обращение политика к литературной классике во время публичного выступления, вне сомнения, может быть отмечено

¹ Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-12-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

прогнозирующей силой эмоционального коммуникативного воздействия на слушателей. Однако, как представляется, введение в политический дискурс дискурса художественного текста имеет ряд специфических особенностей, исследованию которых посвящена данная статья.

Представим обзор трех ситуаций 2017–2018 гг., в которых политические деятели обращаются к цитированию или комментированию литературных текстов русских писателей.

10 июня 2017 г. в Киеве на мероприятии по случаю введения безвизового режима Украины с Евросоюзом президент Украины процитировал фрагмент стихотворения М.Ю. Лермонтова «Прощай, немытая Россия». Именно лермонтовский текст, включенный в политический контекст заявления П. Порошенко о разрыве с Россией, стал объектом пристального внимания журналистов [ср.: 6] несмотря на то, что в речи оратора также использовалось несколько трансформированное цитирование послания А.С. Пушкина «К Чаадаеву».

Стихотворение Лермонтова «Прощай, немытая Россия» относится к политической лирике, для которой центральной темой является тема Родины.

Начало лирического события этого текста (первая строфа) – инвективный вызов России, «стране рабов», «стране господ». Недовольство политическим устройством страны, в свою очередь, порождает мотив бегства лирического героя на Кавказ – во второй строфе [2, 4]. Именно первое четверостишие стихотворения Лермонтова используется в качестве иллюстрации политической позиции П. Порошенко во время публичного выступления 10 июня 2017 г.

В ответ на выступление президента Украины в российских СМИ появились публикации следующего рода: «Путин объяснил Порошенко смысл стихотворения про «немытую Россию»; «Путин ответил на слова Порошенко о «немытой России» цитатой из Шевченко»; «Путин ответил Порошенко продолжением стихотворения Лермонтова». Российские СМИ поэтический диалог двух президентов представили в ретроспективном контексте. В 2014 и 2015 гг. российский президент уже обращался к толкованию стихотворения М. Лермонтова «Прощай, немытая Россия» во время публичных выступлений, обращая внимание на то, что поэт одновременно выступал и как оппозиционер действующей власти, и как патриот. В июне 2017 г. В. Путин вновь использует прием толкования лермонтовского текста – теперь в связи с политическими заявлениями П. Порошенко.

Литературный поединок двух президентов основывается на разных приемах использования дискурса художественного текста в контексте политического дискурса.

В речевых практиках В. Путина обращение к поэтическому наследию Лермонтова является одним из примеров диалога-разъяснения проблемной поэтики автора. Российский президент использует прием цитирования стихотворных текстов с элементами комментария, при этом обращается

к последовательной интерпретации целостности произведения: от начала к финалу. Данный прием основан на читательской рецепции и ориентирован на раскрытие особенностей поэтики стихотворения. Лермонтовское недовольство властью, по мнению Путина, не исключало любви к Родине.

П. Порошенко использует прием цитирования фрагмента стихотворения Лермонтова в контексте публичного заявления о разрыве с Россией. Инвективный посыл лирического текста совпадает с инвективной риторикой оратора. В условии билингвальной природы выступления П. Порошенко, когда основная речь звучит на украинском языке, а стихотворение произносится на русском, мотив прощания Украины с Россией формирует неоднозначный контекст. Прощание с Россией в речи Порошенко происходит в русскоязычном языковом поле. Данный эпизод выступления скорее воспринимается как поэтическая метафора сложности взаимоотношения поэта и власти (лирического героя стихотворения Лермонтова и политической системы), чем разрыв взаимоотношений двух стран, способных понять один язык.

Второй пример литературоцентричности политических заявлений, ставших основой эстетико-политических дискуссий, концентрируется вокруг интерпретации романа «Преступление и наказание» в связи с т. н. «делом Скрипалей». 28 марта 2018 г. министр иностранных дел Великобритании Б. Джонсон произносит речь на пасхальном обеде в Мэншн-Хаусе. Во время выступления он проводит параллель между событиями, произошедшими в Солсбери, и сюжетом романа Ф.М. Достоевского: «It is rather like the beginning of ‘Crime and Punishment’ in the sense that we are all confident of the culprit – and the only question is whether he will confess or be caught» [«Это несколько похоже на начало романа «Преступление и наказание» в том смысле, что мы все знаем, кто преступник, а вопрос заключается в том, сознается ли он или будет пойман»].

Ответом на обвинение России в указанной речи Б. Джонсона стало выступление официального представителя МИД РФ М. Захаровой во время брифинга 29 марта, а позже выступление В. Небензи на заседании СБ ООН 5 апреля 2018 г. Оба российских политика, выражая категорическое несогласие с обвинениями британской стороны, используют в выступлениях зеркальный дипломатический ход с акцентом на интерпретации поэтики романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

Во время брифинга М. Захаровой 29 марта обращение к Б. Джонсону связано с толкованием романа «Преступление и наказание»: «Борис, скажите, а вы «Преступление и наказание» до конца все-таки дочитали или так на начале и остановились? Раз уж вы решили вспомнить творчество Ф.М. Достоевского, давайте тогда обратимся к образу и мыслям пристава следственных дел (следователя) Порфирия Петровича, который весьма придирчиво и, в отличие от Вас, дотошно вел дело об убийстве процентщицы и ее сестры. В отличие от Вас, мы Ф.М. Достоевского читали, мы его любим

и знаем...» Далее в речи Захаровой приводится цитата из второй главы шестой части «Преступления и наказания». В сюжетном развитии романа данная сцена – пик психологического раскрытия «идеологического преступления» следователем Порфирием Петровичем. Во время разговора с Раскольниковым следователь использует метафору невозможности раскрытия преступления только на основе предположений: «Изо ста кроликов никогда не составится лошадь, изо ста подозрений никогда не составятся доказательства, ведь вот как одна английская пословица говорит, да ведь это только благоразумие-с, а со страстями-то, со страстями попробуйте справиться, потому и следователь человек-с» [ср. 1]. Отсылка к английской пословице в приведенной М. Захаровой цитате из «Преступления и наказания» служит политическим уколом в системе зеркального ответа, характерного для практики дипломатического ведения переговоров. Дальнейшее цитирование Достоевского во время брифинга прерывается дидактическим отступлением оратора: «Специально для Б. Джонсона цитата из Ф.М. Достоевского, переведенная на английский язык: «From a hundred rabbits you can't make a horse, a hundred suspicions don't make a proof». Борис, читайте Ф.М. Достоевского. Вам это полезно». После этого Захарова завершает цитирование разговора Порфирия Петровича с главным героем романа, побуждающим Раскольникова добровольно сознаться в преступлении: «Вы вот изволите теперича говорить: улики; да ведь оно, положим, улики-с, да ведь улики-то, батюшка, о двух концах, большею-то частью-с, а ведь я следователь, стало быть, слабый человек, каюсь: хотелось бы следствие, так сказать, математически ясно представить, хотелось бы такую уличку достать, чтоб на дважды два – четыре походило! На прямое и бесспорное доказательство походило бы!» Это также из Ф.М. Достоевского – слова Порфирия Петровича».

Литературный код «Преступления и наказания» Достоевского продолжает актуализироваться на политической арене во время заседания СБ ООН. 5 апреля 2018 г. В. Небензя, комментируя выступление Б. Джонсона в связи с метафорическим перенесением логики описания преступления в романе на «дело Скрипалей», акцентирует внимание на необходимости разграничения политической ситуации и художественной реальности: «Борис Джонсон сослался на роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где вся интрига якобы в том, сознается ли преступник сам или его все же поймают. Роман вообще-то не об этом. Это не детектив, как, очевидно, думает британский министр, а глубокое мировоззренческое произведение. Мы уже, кстати, приводили английскую пословицу из этого романа насчет ста кроликов, которые никогда не станут лошадью. Я бы, кстати, посоветовал господину Джонсону почитать и другие романы Достоевского или хотя бы ознакомиться с их названиями. Я сам эти названия приводить не буду».

Очевидно, что роль литературного кода в выступлениях политиков о «деле Скрипалей» – эстетический громоотвод, в большей степени создающий простор для интерпретаций, чем возможность реального ответа на поставленные вопросы в ситуации политического противостояния.

Третий пример, к которому мы обратимся в рамках данной статьи, – это выступления президента Франции во время Петербургского Международного экономического форума (ПМЭФ) в мае 2018 г. На пресс-конференции В. Путина и Э. Макрона 24 мая президент Франции ссылается на речь Ф. М. Достоевского о Пушкине. 25 мая, выступая на пленарном заседании ПМЭФ, Макрон продолжает диалог с русской классикой: аргументирует политический лозунг необходимости формирования доверия между странами с помощью отсылок к творчеству Л.Н. Толстого и А.И. Солженицына. По словам президента Франции, Пьер Безухов, «человек, который совершенно не способен в себя поверить», заразился оптимизмом Платона Каратаева, «который показал свой оптимизм, простоту, жизнерадостность, веру в других и самого себя». Практически под финал выступления Макрон резюмирует: «Задача (выстраивания доверия) эта очень непростая. Нам предстоит покончить с тем, что Солженицын называл 30 лет назад закатом смелости. В наш период нам эта отвага, эта смелость необходима».

Данный пример использования в речи политика отсылок к русской классике соотносим с риторикой примирения. Президент Э. Макрон активно использует литературный контекст, выстраивая диалог между Францией и Россией.

Вполне очевидно, что в настоящее время на политической арене формируется явление, которое можно назвать литературной дипломатией. В трех представленных в статье примерах литературный код в выступлениях политиков играет ключевую роль и имеет резонансную историю интерпретации в СМИ. Для анализа данного явления методология исследования политического дискурса должна включать в себя и методологию литературоведческого исследования, основанного прежде всего на рецептивной эстетике. Объектом рецептивной эстетики является читательское восприятие литературного текста, причем с учетом условий, формирующих читательскую рецепцию. Применительно к литературной дипломатии, проявленной в речевых практиках политических деятелей первой трети XXI в., рецептивная эстетика включает в себя как политический дискурс, так и интегрированный в выступление политика дискурс художественного текста.

Источники

1. Foreign Secretary's Mansion House speech at the Lord Mayor's Easter Banquet 2018. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/foreign-secretarys-lord-mayors-easter-banquet-speech-at-mansion-house-wednesday-28-march/>

<https://www.gov.uk/government/speeches/foreign-secretarys-lord-mayors-easter-banquet-speech-at-mansion-house-wednesday-28-march.ru>

2. Брифинг официального представителя МИД России М.В. Захаровой, Москва, 29 марта 2018 года [О высказывании министра иностранных дел Великобритании Б. Джонсона в связи с т.н. «делом Скрипалей»]. – URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/3145417

3. Выступление и ответное слово Постоянного представителя В.А. Небензи на заседании Совета Безопасности ООН по обращению Великобритании от 13 марта 2018 года. Публикация 6 апреля 2018 г. – URL: <http://russiaun.ru/ru/news/skr>

4. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1973. Т. 6. С. 345.

5. Макрон рассказал о важности доверия, ссылаясь на Толстого и Солженицына / РИА Новости/. – URL: <https://ria.ru/spief/20180525/1521397343.html>

6. Порошенко выступил на торжественном мероприятии по случаю введения безвиза с ЕС, 10.06.2017 / 112 Украина / видеозапись мероприятия. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2quM85pHZJs>

7. Путин объяснил Порошенко смысл стихотворения про «немытую Россию» / НТВ. – URL: www.ntv.ru/novosti/1820544/

8. Путин ответил на слова Порошенко о «немытой России» цитатой из Шевченко / ИНТЕРФАКС. – URL: <http://www.interfax.ru/russia/566737>

9. Путин ответил Порошенко продолжением стихотворения Лермонтова / РБК. – URL: <https://www.rbc.ru/politics/15/06/2017/594263a69a79472e9701ab1d>.

Литература

1. Абаринов Вл. Белый Кролик против Шерлока Холмса. Дипломатическое литературоведение. 12.04.2018. – URL: <https://www.svoboda.org/a/29159850.html>

2. Анненкова Н.А. Сатира и инвектива в поэзии М.Ю. Лермонтова. АКД, Оренбург, 2004.

3. Боженкова Н.А. Логико-синтаксические механизмы кодирования возможных культурных смыслов в тексте: Монография. М., 2005.

4. Динесман Т.Г. «Прощай, немытая Россия» // Лермонтовская энциклопедия. М., 1981. С. 452.

5. Катышев П.А., Кильдибекова Б.Е. Вовлечение с позиций риторической критики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4–4 (64). С. 89–96.

6. Саакян Л.Н. Новые медиа: язык СМИ и социальных сетей // Русский язык за рубежом. 2016. № 4. С. 93–99.

7. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: Учеб. пособие. М., 2006.

RUSSIAN LITERARY CLASSICS IN THE SPEECHES OF MODERN POLITICIANS

Keywords: literary diplomacy, Russian literature, political discourse, political speeches, literature and politics.

Abstract: This article is an attempt to study the literary diplomacy as an integral part of modern political discourse today. The speeches of political figures have been analysed with reference to the quotations as well as comments based on literary texts from Russian classical literature. The use of Lermontov's poem «Farewell, unwashed Russia in the «Poetic duel» of 2017 between the President of Russia Vladimir Putin and the President of Ukraine Petro Poroshenko has been explored in this study. The interpretation of the novel «Crime and Punishment» by Fyodor Dostoevsky and so-called The Case of Scripals (March–April 2018) has also been discussed in this work. The usage of quotations from the works of Dostoevsky, Tolstoy and Solzhenitsyn in the public address of French President Emmanuel Macron in May 2018 are analyzed. The author concludes that how the receptive aesthetics methodology works as literary diplomacy in modern political discourse.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИК СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ (BLENDED LEARNING) И CLIL-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ОПЫТ ЛИТВЫ НА ФОНЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА)

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное преподавание (CLIL), смешанное обучение (Blended Learning), языковое погружение, умное обучение.

Аннотация: В статье рассматриваются исторические предпосылки развития идей предметно-языкового интегрированного преподавания и современный опыт применения этих образовательных технологий в Литве. При этом описываются возможности использования смешанного обучения как платформы для использования CLIL-технологий.

1. Концепция CLIL (Content and Language Integrated Learning): история и современная ситуация

Традиционно суть CLIL-технологий объясняется следующим образом: «Using Languages to Learn and Learning to Use Languages» [6]. Это емкое определение подразумевает, что изучаемый язык становится языком обучения тому или иному предмету. При этом язык выступает в своей естественной – коммуникативной – функции, что, безусловно, способствует более эффективному его усвоению. Несмотря на то, что сегодня концепцию CLIL принято противопоставлять традиционным методам обучения иностранным языкам, вряд ли можно рассматривать ее как новаторскую. К примеру, «языковое сопровождение» (language support), представляющее собой обязательный компонент предметно-языкового интегрированного преподавания, строится на использовании вполне традиционных методик обучения иностранным языкам. Более того, как отмечают исследователи этой образовательной технологии, сама идея предметно-языкового интегрированного преподавания отнюдь не является изобретением XX века и берет начало в глубине тысячелетий [4, с. 8; 8, с. 9]. Так, уже около 5000 лет назад на территории современного Ирака ак-

кадцы использовали при изучении языка завоеванных ими шумеров именно тот подход, который сегодня мы бы назвали термином CLIL.

Если вернуться к более современному периоду, то в качестве примера первого опыта внедрения CLIL-технологий в учебную программу обычно приводится история 1965 года, когда в одной из франкоязычных провинций Канады по просьбе англоязычных родителей программа обучения была изменена таким образом, что часть предметов у англоязычных учеников стала преподаваться по-французски. Успешное применение данной методики послужило стимулом для разработки аналогичных программ и в других странах, в том числе в Европе. Интерес к CLIL стимулировался общеевропейской политической ситуацией, так как миграция между европейскими государствами требовала (и требует до сих пор) владения несколькими языками. По рекомендации Еврокомиссии, начиная с 1978 года, в школьное образование стало внедряться преподавание более чем на одном языке, а в 1990 году была запущена программа языкового обучения *Lingua*, которая должна была обеспечить студентам вузов возможность объединить изучение основных дисциплин своей программы с изучением иностранного языка. В 1994 году Дэвид Марш, работавший в составе команды финляндского университета Йювяскюля и занимавшийся проблемами многоязычия и двуязычного образования, ввел в оборот термин CLIL, а в начале 2000-х годов описал основные принципы предметно-языкового интегрированного обучения в своих работах [6; 7].

Литва присоединилась к общеевропейскому CLIL-пространству в 2002 году, когда министерство образования Литвы официально инициировало внедрение методов предметно-языкового интегрированного преподавания в образовательный процесс. В 2004–2006 годах при поддержке Британского совета (The British Council) были организованы методические семинары и мастер-классы, целью которых являлось обучение педагогов основным приемам использования CLIL, а также объединение учителей-специалистов в области CLIL в единую сеть с коллегами из-за рубежа (в качестве одной из платформ для такого объединения использовался портал <https://www.factworld.info>). Результатом взаимодействия литовских учителей и зарубежных специалистов стало учебное пособие «*Integrutas dalyko ir užsienio kalbos mokymas*» [1], авторский коллектив которого собрал и структурировал информацию об основных CLIL-технологиях, снабдив ее примерами уроков и методическим материалом по разным предметам на английском, немецком и французском языках. Однако, даже несмотря на серьезную методическую поддержку, интегрированное предметно-языковое преподавание в литовских школах не распространилось настолько, насколько этого ожидали организаторы обучающих семинаров. Проведенный в 2010 году анализ опыта применения CLIL-технологий в литовских школах [5] показал, что учителя и ученики сталкиваются с целым рядом проблем, препятствующих внедрению предметно-языкового интегрированного

преподавания в учебный процесс (отсутствие единых требований к программе и критериев оценивания предметов; недостаточное владение языком как учениками, так и учителями; опасность потери навыков предметно-ориентированной коммуникации на родном языке и т. д.). При этом одним из основных препятствий для внедрения CLIL в литовское образовательное пространство является отсутствие качественно подготовленных кадров. Так, в Литве нет ни одного высшего учебного заведения, готовящего специалистов в этой области. Как правило, CLIL-технологии изучаются учителями самостоятельно или за счет участия в методических семинарах, а затем используются на уроках либо учителями-предметниками, переходящими при обучении своей дисциплине на иностранный язык, либо учителями иностранных языков, которые должны дополнительно освоить какой-либо школьный предмет и преподавать его на языке своей специализации. При этом ни те, ни другие не чувствуют себя достаточно уверенными в качестве преподавания. В этом отношении русский язык в литовских реалиях, казалось бы, находится в выигрышном положении, так как им, как правило, учителя-предметники старшего поколения владеют на очень высоком уровне. Тем не менее, русский язык, который в литовских школах преподается как второй иностранный наряду с немецким и французским и который опережает их по количеству изучающих [данные 2017 года: см. 3], оказался вне подключения к описанному выше литовскому проекту по внедрению CLIL-технологий в образовательный процесс. В результате мы наблюдаем практически полное отсутствие методических пособий, касающихся применения CLIL при обучении русскому языку как иностранному. Беглый анализ интернет-ресурсов показывает, что подобные материалы для РКИ практически не создаются (или не публикуются) и в российском образовательном пространстве, хотя это совершенно не означает отсутствия в РФ опыта применения предметно-языкового интегрированного преподавания при обучении русскому языку как иностранному или неродному. Более того, учитывая языковую ситуацию в России, можно предположить, что в образовательных учреждениях этой страны должен быть накоплен огромный опыт использования CLIL-технологий при преподавании учебных дисциплин на русском как неродном языке. Однако на данный момент все эти наработки представлены достаточно разрозненными материалами и статьями, описывающими единичный опыт отдельных преподавателей или учебных заведений. Именно поэтому сегодня как никогда актуально создание систематизированных и доступных для преподавателей РКИ методических пособий по CLIL-технологиям.

2. Комбинирование CLIL-технологий и модели смешанного обучения

При описании CLIL-технологий нередко указывается на то, что это «зонтичный термин» [8], объединяющий целый ряд подходов к преподаванию:

модульную систему обучения, билингвальное обучение, методику языкового погружения (language immersion) и т. д. Говоря о CLIL на современном этапе, необходимо учитывать то, как все эти подходы комбинируются с использованием новых информационных технологий и встраиваются в web-ориентированную модель образования. В современном мире использование компьютерно-опосредованной коммуникации в процессе обучения (Computer-Mediated Activities) стало настолько же естественным, как естественно для современного цифрового сообщества использование смарт-технологий в обычной бытовой жизни. Процессы «технологизации» образовательного пространства заставляют переосмыслить проверенные временем формы обучения (в том числе CLIL) и выработать эффективные модели использования цифровых ресурсов. В этом отношении наиболее удачной моделью преподавания, применимой в самых разных аудиториях и с разным материалом, представляется модель смешанного обучения (Blended Learning). Основная идея смешанного обучения заключается в совмещении традиционного преподавания «Face-To-Face» с обучающим процессом в цифровом пространстве. За счет использования разнообразных web-ресурсов преподаватель организует как самостоятельное дистанционное обучение студентов при помощи существующих в открытом доступе обучающих платформ и справочных ресурсов (например, <http://learnrussian.rt.com/>; <https://russky.info>; http://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/ и др.), так и командную работу над различного рода предметно-ориентированными проектами, что позволяет достичь эффекта обучения в сотрудничестве.

Наш опыт преподавания РКИ [2; 10] показывает, что использование модели смешанного обучения может успешно комбинироваться с CLIL-технологиями при обучении русскому языку как иностранному, причем особенно эффективна эта комбинация при работе в аудитории, неоднородной по своему владению языком и представленной студентами разных специальностей. За счет внедрения модели смешанного обучения в предметно-языковое интегрированное обучение преподаватель получает возможность сочетать работу в аудитории с погружением учащихся в аутентичное языковое пространство естественной для поколения «digital born» электронной коммуникации. При этом в процессе командной работы над одной общей для всех темой, заданной в аудитории и разворачивающейся в режиме онлайн, происходит овладение навыками межперсональной коммуникации – и, на этом фоне, развитие всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, слушания и письма – в том числе «письма» на компьютере, что сегодня является даже более важным навыком, чем письмо от руки), сопровождающееся активным обогащением словарного запаса и фоновых знаний. Основная задача преподавателя при этом – обеспечить сбалансированное использование web-ресурсов и эффективное языковое сопровождение работы студентов.

Таким образом, использование модели смешанного обучения как платформы для использования CLIL-технологий не просто расширяет границы обучения, выводя его за пределы аудитории и делая доступным «везде и всегда», но и отвечает современным образовательным векторам Smart education (умного обучения), представляющего собой «гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе», когда «знания передаются не только от преподавателя к студенту, но и между студентами» [9].

Литература

1. Беловодская А. Интегрированный подход к обучению иностранным языкам: опыт внедрения технологий Web 2.0 в учебный процесс// *Linguistic, pedagogical and intercultural challenges in tertiary education: 5th international conference*, 2013. С. 21–22.

2. Тихомиров В. Smart eLearning – новая парадигма развития образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны // *Материалы Международной конференции ИИТО-2012 «ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества»*. – Институт ЮНЕСКО, 2012. С. 17–19.

3. Andriulienė L., Kelli K., Krikštonis A., Vilkancienė L., Sušinskienė V., Bazarienė N., Brazauskienė R. *Integracijos dalyko ir užsienio kalbos mokymas*. Vilnius, 2006. – URL: <https://www.factworld.info/cache/files/158.pdf> (дата обращения: 15.04.2018).

4. Belovodskaya A. Collaborative learning in the context of the web-oriented model of education experience of the organization of the course “RUSSIAN IN BUSINESS COMMUNICATION”// *Lifelong learning: continuous education for sustainable development*, 2015. Vol. 12. Part 2. С. 377–380.

5. Černiauskaitė A. Rusų kalba Lietuvoje vis dar tarp paklausiausių// *Интернет-изд. Universiteto žurnalistas*. 10 марта 2017. – URL: <http://www.universitetozurnalistas.kf.vu.lt/2017/03/rusu-kalba-lietuvoje-vis-dar-tarp-paklausiausiu/> (дата обращения: 20.04.2018).

6. Hanesová D. History of CLIL// Pokrivčáková, S. et al. *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015. С. 7–16. – URL: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-2017/hanesova_history_of_clil.pdf (дата обращения: 15.04.2018).

7. Janulienė A. On the Use of CLIL at Lithuanian Schools // *VERBUM*, 2010. № 1. С. 75–84. – URL: <http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/4942/3210> (дата обращения: 24.04.2018).

8. Marsh D., Langé G. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages: An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People* University of Jyväskylä, 2000.

9. Marsh D., Maljers A. & Hartiala A.-K. Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001.

10. Mehisto P., Marsh, D. & Frigols, M. J. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008.

A.A. Belovodskaya

**THE APPLICATION OF BLENDED LEARNING AND CLIL
METHODOLOGY WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES
(LITHUANIAN EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF THE
EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE)**

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), Blended Learning, Language immersion, Smart education.

Abstract: The article focuses on the historical background of the development of CLIL ideas as well as on how this contemporary educational methodology is incorporated into the learning process in Lithuania. The author explores the chances of using the blended learning as the platform for CLIL approach application.

ДЕЛОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ГЛОБ-АНГЛИЗАЦИЯ

Ключевые слова: русская языковая личность, глоб-англизация, языковые контакты, экономический дискурс, вербальное поведение

Аннотация: Предметом рассмотрения в настоящей статье служит русская языковая личность и ее языковые способности в условиях глобализации (преимущественно в зоне контактов пары языков: русский и английский). Демонстрируются изменения в вербальном поведении русской языковой личности в экономическом дискурсе.

Представления о **языковой личности** восходят к трудам Л. Вайсгербера, а в отечественной науке – к концепциям В. В. Виноградова (образ автора), Г. И. Богина (языковая личность – и носитель, и словарная языковая личность, и профиограмма ратора, и опыт понимания и построения текстов), Ю. Н. Караулова (гипотеза о стратификации языковой личности, программа исследований научной школы языковой личности), М. Н. Пановой, А. А. Ворожбитовой, В. И. Карасика, И. А. Стернина, лингвистов-когнитивистов (Л. И. Гришаева). Речь идет о сопряжении системно-структурных представлений о языке с языковой способностью индивида.

Глоб-англизация – удачная научная метафора вестернизации, американизации, которая стоит за глобализацией (это доказывает статистика изучения новой латыни, которой является сегодня английский язык).

В результате вынужденного билингвизма мы отмечаем ряд изменений в языке и языковой способности. Они описываются в работах Н. С. Валгиной, Л. А. Вербицкой, Л. П. Крысина, Т. А. Шкапенко, М. А. Кронгауза, И. Б. Левонтиной, Г. С. Гусейнова, В. Г. Костомарова.

Это изменения происходят на уровне фонетики (интонация по типу восходящего тона); характерны также активные процессы в лексике (трансформация лексической сочетаемости, изменения компонентов значения, появление варваризмов-сленгизмов, активные лексические заимствования, варваризмы, транслитерирование, кальки); «заимствование концептов в чистом виде»; новые нормы речевого этикета (отказ отчества, новые формы приветствий); новые пунктуационные нормы в деловом письме; иное синтаксическое построение фразы в результате интэрферентных влияний; новые жанры

(например, в пиаре – бэкграундер, байлайнер, факт-лист, фиче, пресс-релиз); новые электронные фактуры речи; новое жарнрово-стилевое нормирование (возникновение разговорного радио и отказ от богатства радиожанров, новые формы фельетона, новые формы политического дискурса и др.); макаронический язык художественной литературы.

Характерна смена парадигмы экономического мышления, смена концептов. Для экономиста и управленца показательно возникновение нового менталитета, проявляющееся и в концептуальной сфере, и в сфере языковых знаков. Лишь последнее десятилетие динамики русского языка позволило выдвинуть достаточно продуктивную идею о заимствовании концептов в «непереваренном виде» (А. Д. Шмелев, И. Б. Левонтина, Анна А. Зализняк). Мы наблюдаем это в описании и обучении речевому поведению в экономическом дискурсе. Не только ряд терминов представляются новыми, могут являть собой варваризмы и заимствования, но и ряд понятий, ряд концептов, которые описывают эти термины, тоже инновационны, являются либо беспрецедентно новыми либо относятся к концептам, стоящим за «возвращенной лексикой» [1; 2; 3].

Рассмотрим примеры из современного русского экономического дискурса.

Из лекции Ховарда Дэвиса, директора лондонской школы экономики и политических наук, 2008 года в Москве:

*Итак, кризис **саб-прайм** выявил некоторые ошибки в законодательном регулировании, сделал очевидной опасность слишком мягкой **монетарной политики** и преподал ряду весьма **продвинутых финансовых институтов** болезненные уроки об **управлении рисками** и разработке **стратегий хэджирования**. Для некоторых финансовых институтов потери от первой фазы кризиса были огромны. Например, были обрушены такие фирмы, как *UBS* и *Merryl Lynch*. Несколько Европейских банков некогда тоже имели серьезные позиции **на рынке саб-прайм**, и, следовательно, они тоже утонули в этом кризисе. Примером тому может служить *ИКВ*.*

*Но с кризисом можно было бы справиться, если бы он ограничился только проблемами с **саб-прайм кредитами** и связанными областями. Финансовая система смогла бы даже справиться с потерей сотней миллиардов долларов, возникшими из-за саб-прайм займов. Это была бы болезненная, но преодолимая проблема. И тем не менее, кризис, начавшийся только как **ипотечный**, перерос в другую фазу – в **кризис ликвидности**.*

Вышеприведенный текст ставит нас перед вопросом : воспринимается и понимается ли он как русский или состоит из пусть и переведенных, но непонятых концептов. Каковы категории профессионального и языкового мышления, необходимые для понимания профессионального экономического текста?!

Коммуникация служит задаче поддержания сообщества на уровне максимальной информационной и смысловой открытости для входящих в него

людей. В современном мире говорят о глобализации – постоянно идущем историческом процессе гомогенизации и универсализации мира, «размытии» национальных границ, вестернизации и универсализации культурных образов в «глобальной деревне». Исследователи все-таки прибегают к метафоре «салата», а не к метафоре «плавильного котла», описывая неравномерность глобализации и неоднородность западной культуры, принятой за стандарт.

В этом аспекте привлекает внимание исследователей связь языкового обучения с организационной культурой. Отметим саму дидактику методов организационной культуры. Это кардинальная смена материалов для чтения, насаждение нового языка, новых понятий, ценностей, сравнений. Овладеть социокультурной компетенцией необходимо от транслитерированных заимствований (*брендинг, мерчандайзинг*), до прецедентных текстов, до восхождения к концептуальной системе (когнитивная система концептов: типа представлять, как иностранец вербализирует свое отношение к бизнесу). При этом культурные различия не есть барьер, а дополнительные возможности развития. Процесс аккультурации новых членов организации и есть усвоение ими норм корпоративной культуры. Характерно само название работ типа *Acculturation in the Workplace: Newcomers as Lay Ethnographers*.

Среди механизмов передачи корпоративной культуры есть вербальные – как официальные, так и неофициальные. В широком смысле надо предполагать как принято думать, учиться, меняться.

Показательные примеры развития языкового сознания русской языковой личности эпохи глобализации приводятся в серии наших работ, посвященных профессиональному экономическому лексикону и вербальному поведению русской языковой личности в современном русском экономическом дискурсе [2].

На языковом уровне это проявляется в многочисленных **транслитерациях** (*кейс-стади, транзакция, супервизирование, бренд, маркетинг-менеджмент, дилеры, дистрибьюторы, холдинг, логистика, трейд-маркетинговые акции, промоакция, мерчандайзинг...*).

Характерно формирование гибридных терминов, содержащих экзотизмы, показательна неясность понятий, скрывающихся за широко применяемыми аббревиатурами: *CRM-система, PR-акции, в2в, BTL-деятельность, FMCG-холдинг, CEO*; именами собственными или эпонимами: *Nikkei, Dow-Jones average, London Stock Exchange, AMEX, New York Stock Exchange, Clearing House*.

Впечатление текста переводного характера создается у читателя благодаря использованию **калек**: *ориентация, продвинутый, позиционирование, стратегическое видение, клиент-центрированный, корпоративная культура, идентификация, установление контактов с потребителями, укрепление лояльности потребителей, агенты, делегирование полномочий, скорректировать имидж, потребительская панель, ранжирование поставщиков, аспекты лояльности в бизнесе*.

Наряду с общераспространенными терминами (например, **спрос**) обращает на себя внимание терминологическая перенасыщенность экономического дискурса узкоспециальными, малопонятными терминами:

В соответствии с вступившим в силу в декабре 2004 г. Приказом федеральной службы по финансовым рынкам, российские биржи должны разработать и принять новые правила листинга, которые, в частности, предусматривают, что для включения в котировальные листы категории А первого и второго уровней их эмитенты обязаны соблюдать наиболее важные из рекомендаций Кодекса корпоративного поведения.

Характерно также большое количество имен собственных, эпонимов, многочисленное количество упоминаний различных теорий (экономический империализм, теория институционализма, продолжатели Хайека, неоклассики, кейнсианство, чикагская школа, Фридмен, модель Харрода–Домара, модель ISLM, вальрасианская теория равновесия, новая теория роста Ромера и Лукаса и т. д.). При этом опыт понимания таких текстов показывает, что прецедентные имена и тексты, воспринимаемые говорящим в качестве коллективного знания адресатов и адресантов этого вида медийного дискурса, не всегда понятны реципиенту текстов, имеют индивидуальные значения в индивидуальном лексиконе.

Особенности дискурса – новизна, большое количество заимствованных мировых идей и концептов, проявляющихся в заимствовании терминов, транслитерации, калькировании, неясность семантики общих терминов, характерная для социального дискурса в целом («*laissez faire*», «кейнсианство») понимаются по-разному разными исследователями). Экономистам, выступающим с объяснениями и прогнозами в массмедиа, справедливо адресуются упреки в сложности, непонятности текстов СМИ. С этим связаны и переводческие трудности – необходимость избегать нагромождения транслитераций, толковать эпонимические названия, понимать семантику термина.

Таким образом, наши примеры демонстрируют как заимствование концептов в чистом виде, так и «оформление» категорий экономического дискурса в языке посредством калькирования и транслитерации на фоне резкой динамики и смены парадигмы экономического мышления в начале двадцать первого века.

Литература

1. Агаркова Н. Э. Концепт «деньги» как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка) Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2001. С. 16, 250 с.
2. Бушев А. Б. Русская языковая личность профессионального переводчика. Дисс. ... д-ра филол. наук. Москва, 2010.
3. Томашевская К. В. Концептосфера экономики в разножанровых текстах. – Электронный ресурс / К. В. Томашевская // Проблемы современной

A.B. Bouchev

BUSINESS DISCOURSE IN THE EPOCH OF GLOB-ANGLISATION

Key words: Russian Sprachenpersoenlichkeit, glob-anglisation, linguistic contacts, economic discourse, verbal behavior.

Abstract: Russian Sprachenpersoenlichkeit is under study in the paper and the emphasis is laid upon the competencies in the globalizations epoch. The contacts of English and Russian languages in the bilinguals are discussed. The paper demonstrates the changes in verbal behavior of Russian Sprachenpersoenlichkeit in the economic discourse.

О.Н. Верещагина

olgavereshchagina@mail.ru

*канд. филол. наук, доцент Ярославского высшего военного училища ПВО
Ярославль, Россия*

А.Н. Верещагина

AnyutaVer@hotmail.com

*преподаватель языкового центра IBEWIN
Кайфэн, КНР*

«ПРИХОДИ НА МЕНЯ ПОСМОТРЕТЬ»: ФИЛЬМ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный фильм.

Аннотация: Статья посвящена вопросу использования на занятии по русскому языку как иностранному художественных фильмов, созданных на основе литературных произведений. Представлена методическая разработка занятия по комедии «Приходи на меня посмотреть».

Роль аудиовизуальных средств на занятии по русскому языку как иностранному неоспорима. Исследователи отмечают, что использование видеоматериалов повышает интерес к изучаемому языку, мотивацию к изучению, активизирует процесс обучения, способствует совершенствованию речевых умений и навыков. Наряду с этим видеоматериалы служат богатым источником лингвострановедческой информации, знакомят с аутентичной устной речью страны изучаемого языка. Одним из наиболее интересных объектов изучения и одновременно средств обучения являются художественные фильмы, в том числе экранизации литературных произведений, в ходе работы с которыми учащимся может быть предложено сравнить постановку с положенной в основу пьесой, романом и т. д.; соотнести замысел писателя с видением и замыслом режиссера.

Для анализа нами был выбран фильм «Приходи на меня посмотреть», снятый по мотивам пьесы Н. Птушкиной «Пока она умирала» (2000 г.). Примечательно, что автор пьесы является сценаристом фильма. Предлагаемый художественный фильм будет интересен учащимся, поскольку в нем раскрываются темы, важные для любого человека: одиночество, любовь, семейное счастье, самопожертвование (на что готов пойти человек ради тех, кто ему дорог), «ложь во спасение». Внимание зрителя сосредоточено на отношениях героев (Татьяны и Игоря): продлится ли обман, согласится ли Игорь и дальше принимать в нем участие, каким будет следующий сюжетный

ход, как выйдет из сложившейся ситуации героиня? У фильма кольцевая композиция и открытый финал, что позволяет провести сравнительный анализ начала и завершения сюжетной линии, сравнить героев (какими они были до встречи, изменились ли они, и если да, то как); организовать обсуждение: правильно ли поступила героиня, что обманула Софью Ивановну, выяснится ли правда, станут ли персонажи одной семьей и т. д.; предложить в качестве послетекстового творческое задание. Работа с художественным фильмом начинается со знакомства с названием, годом выхода на экраны, режиссером, актерами. Обучающиеся высказывают предположения, о чем пойдет речь в фильме, к какому жанру он относится. Фильм предьявляется по фрагментам, работа с которыми строится в форме беседы (курсивом выделены вопросы преподавателя, в скобках даны возможные ответы учащихся).

I. Первый фрагмент (может быть разделен на эпизоды: беседа матери и дочери, появление Игоря, его знакомство с Софьей Ивановной; все три сцены тесно взаимосвязаны и рассмотрение их как единого целого позволяет глубже понять мотивы поведения персонажей, их внутреннее состояние).

1. Беседа Софьи Ивановны и Татьяны

Где происходит действие? В какое время года? (Действие происходит в старой, довольно мрачной квартире, на улице зима.)

Кого мы видим в этой сцене? Опишите. (Учащиеся отвечают, что в сцене принимают участие две женщины (мать и дочь), описывают их.)

Что делают женщины? (Мать что-то вырезает, дочь читает ей вслух книгу, потом они разговаривают.)

Что значит словосочетание «старая дева»? (Так говорят о немолодой девушке, не вступавшей в брачные отношения.)

Как вы думаете, черты, которые перечисляет Софья Ивановна, положительные или отрицательные? (Положительные.)

Почему героиня комментирует их как «типичный портрет старой девы»? (По мнению героини, чаще всего девушки именно с такими чертами характера и становятся «старыми девами».)

Почему, когда Софья Ивановна спрашивает дочь об отношениях с мужчинами, героиня заговаривает об ужине? (Ей неприятна эта тема, она не хочет об этом говорить.) Учащиеся могут высказать предположения о том, почему судьба Татьяны сложилась именно так после просмотра первого фрагмента или всего фильма.

2. Разговор Игоря и Татьяны

Как вы думаете, почему герой называет Таню «мамашей»? (Внешне она не похожа на молодую женщину, наоборот, она кажется старше своего возраста, впечатление усиливает тусклый свет свечи.)

Как вы думаете, почему Таня заплакала после падения? Она сказала всю правду, когда назвала причиной плача то, что у нее умирает мама? (Ей было больно и обидно. Скорее всего, это не вся правда. Возможно, ей жаль себя, ее страшит одиночество.)

Когда Игорь хотел дать Татьяне денег, она сказала, что он ее унижает. Почему? (Татьяна воспринимает предложение Игоря помочь ей деньгами как милостыню, как будто он ставит себя выше нее.)

3. Знакомство Игоря с Софьей Ивановной

Почему Татьяна представила Софье Ивановне Игоря как своего «знакомо-го»? (Она хочет, чтобы ее мама была счастлива и не беспокоилась, что Таня останется одна.)

Когда Игорь набирал номер телефона, Татьяна сказала, что она пошлет ему свечой. Как вы думаете, что означает выражение «держать свечку»? (Раскрывать чью-либо любовную интригу, связь.)

Кому звонил Игорь? (Он звонил своей девушке.)

Почему Таня, узнав о возрасте девушки, спросила Игоря, о чем он с ней разговаривает? (Татьяна считает, что у Игоря и девушки нет ничего общего.)

Как вы думаете, почему Таня переоделась? (Ей захотелось произвести впечатление на Игоря.)

Почему героиня неправильно объясняет матери профессию Игоря? (Она считает эту информацию неважной: Игорь уйдет, эта встреча забудется.)

Во время разговора с Софьей Ивановной Игорь сказал, что у него участок на Канарах, где растут апельсины. Софья Ивановна не понимает его слов. Татьяна говорит, что понимает «достаточно»? Как вы считаете, что она имеет в виду? (Татьяна понимает, что Игорь говорит неправду.)

Почему Татьяна дает Софье Ивановне не икону, а картину? (Татьяна считает благословение на брак серьезным, она не может допустить, чтобы ее обман был освящен.)

Как меняется оценка Игорем Татьяны во время разговора в дверях? Как вы думаете, почему? (Он считает, что Татьяна «прекрасно выглядит». Игорь понял, что Татьяна одинока и, наверное, несчастна; она ему понравилась.)

Что вы можете сказать о Татьяне и Игоре после просмотра фрагмента? (Татьяна – одинокая, очень любит свою мать, готова сделать все, чтобы Софья Ивановна была спокойна, живет в своем маленьком мире и не стремится ничего изменить. Игорь – одинокий, богатый, с чувством юмора, не задумывается о семейной жизни, как и Татьяна, живет в своем мире.)

II. Второй фрагмент.

Как вы думаете, к чему готовится Татьяна? (Татьяна готовится к важной встрече: она оделась не так, как обычно, приготовила стол к встрече гостей.)

Почему Татьяна прогоняет Игоря? (Таня ждала не Игоря, а другого человека. Она не хочет, чтобы Игорь встретился с этим человеком.)

Игорь действительно болен? (Игорь притворяется, чтобы остаться.)

Как вы думаете, почему Игорь вернулся? (Игорь говорит, что ему надо-ели рестораны, ему нравится общение с Софьей Ивановной. Наверное, ему нравится Татьяна. Он понял, что ему тоже хочется семейного уюта.)

Как можно охарактеризовать Дину? (Дина – обычная девушка, скорее всего, без высшего образования, ради денег она «помогает» Тане. Она не очень честная, так как взяла драгоценности и сразу ушла.)

Почему Игорь так разговаривает с «дочерью»? (Игорь не верит, что Дина – дочь его и Татьяны.)

Почему Татьяна плачет? (Она думает, что не нужно было обманывать мать, приглашать Дину, что они лишились семейных драгоценностей.)

Когда Игорю позвонила его девушка, он разговаривал с ней так же, как в начале фильма? Как вы думаете, почему? (Игорь разговаривал с ней по-другому. Может быть, он решил что-то изменить в своей жизни: поверил, что Дина – его дочь, почти решился создать семью.)

Почему Игорь ударил Татьяну? (Решив, что рассказ о дочери – это правда, Игорь предлагает свою помощь, пытается найти какой-то выход, это же стало причиной того, что он только что разорвал отношения со своей девушкой, но его холодно отвергают.)

Что можно сказать об Игоре после просмотра этого фрагмента? (Игорь не бесчувственный человек, он добрый, готов изменить свою жизнь и измениться сам, если это будет необходимо, ему тоже нужна семья.)

Почему Татьяна, говоря о том, что она несчастна, улыбается? (Может быть, Татьяна улыбается потому, что она поняла, что Игорь испытывает к ней чувства, что в ее жизни начинает что-то меняться.)

III. Третий фрагмент.

Как вы думаете, о чем хочет поговорить Дина? Почему она вернулась? (Дина хочет поговорить о драгоценностях, которые ей подарила Софья Ивановна. Может быть, ей стало стыдно.)

Что произошло в квартире? (Татьяна искала мать, думая, что с ней случилось несчастье, но, наоборот, произошло «чудо»: Софья Ивановна снова начала ходить.)

Какой подарок сделала Дина Татьяне? (Вернула драгоценности.)

Что теперь можно сказать о характере девушки? (Она добрая и честная, ей тоже захотелось иметь семью и т. д.)

Как вы думаете, какой подарок приготовил Игорь Татьяне? (Кольцо.)

Почему именно Дина пошла к двери? (Она – младший «член семьи», когда остальные обрели свое счастье, ее очередь встретить свою судьбу.)

Как соотносятся слова Дины о том, что в дверь стучат, а не звонят, и такие же слова Софьи Ивановны в начале фильма? (Это еще одна неожиданная, возможно, судьбоносная встреча.)

После просмотра фильма преподаватель может задать учащимся следующие вопросы: *Как вы думаете, какова роль мальчика в фильме? Случайно ли он стоит на лестнице в костюме ангела? (Мальчик первым появляется на экране, когда перед ним открывается дверь квартиры, из нее льется «бо-*

жественный» свет, в финале фильма он одет в костюм ангела. Возможно, мальчик – своего рода Купидон, вершитель (помощник) судьбы. Купидона часто представляют как шутника, может быть, поэтому мальчик все время бросает в подъезде кожуру от банана.)

Известно ли вам имя Чарльза Диккенса? Как вы думаете, почему этого писателя так любит и ценит Софья Ивановна (портрет Ч. Диккенса висит рядом с иконой)? Софья Ивановна предложила Тане подарить Игорю на Новый год собрание сочинений Ч. Диккенса. Как вы считаете, почему? (Софья Ивановна любит Ч. Диккенса потому, что для него также очень важны семейные ценности. Она предложила Татьяне подарить Игорю книги, потому что считает Игоря членом семьи.)

По завершении просмотра преподаватель сообщает, что фильм поставлен по мотивам пьесы, озвучивает ее название, просит студентов сравнить, какое название, подходит больше, предложить собственный вариант. Внимание учащихся обращается на использование в названии пьесы глагола НСВ, союза «пока» и на связь заголовка и содержания (пока Софья Ивановна «умирала», изменилась жизнь нескольких человек). Преподаватель может познакомить учащихся со стихотворением А. Ахматовой «Приходи на меня посмотреть» (положенные на музыку стихи прозвучали в финале фильма), спросить, как связаны эти произведения. В качестве послетекстового задания преподаватель может предложить учащимся подготовить рассказ о произошедших событиях от лица одного из персонажей, продолжить историю, предположив, что случилось после того, как Дина открыла дверь, как сложится судьба героев в дальнейшем. Завершающим этапом анализа может стать сравнение пьесы и ее воплощения на экране.

Литература

1. Дьяченко Т. Н. Использование художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному (на примере художественного фильма «Выкрутасы») / Т. Н. Дьяченко // Русский язык за рубежом. – М., 2015. – № 1. – С. 31–35.

2. Дьяченко Т. Н. «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе) / Т. Н. Дьяченко // Русский язык за рубежом. – М., 2015. – № 3. – С. 24–38.

3. Приходи на меня посмотреть [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=SK9sDWpoRtA>

O.N. Vereshchagina, A.N. Vereshchagina

«COME SEE ME»: FILM AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Keywords: Russian as a foreign language, video material.

Abstract: The article is devoted to the use of feature films based on literary works at Russian as a foreign language classroom. A teaching material for instructors is presented based on comedy «Come see me».

«ЧЕСТНЫЙ ДУШЕВНЫЙ ОГОНЬ» И «ЛЮБВИ ПЫЛАЮЩЕЙ ГРАНАТА»: ВНУТРЕННИЙ МИР ГЕРОЕВ РОМАНА «БЕСЫ» В МЕТАФОРАХ ОГНЯ И ЖАРА

Ключевые слова: метафора, внутренний мир человека, огонь, жар, Достоевский, роман «Бесы», русский язык.

Аннотация. В статье анализируются метафоры с сигнификативными дескрипторами «жар» и «огонь», репрезентирующие внутренний мир человека в романе «Бесы» Ф. М. Достоевского. Анализ производится с позиций дескрипторной теории метафоры.

Многие аспекты психологической сферы человека представлены в мышлении и языке метафорически. Об этой сфере часто говорят как о «невыразимом», о том, что поддается только иносказательному описанию. Но, по образному выражению Х. Ортеги-и-Гассета, «метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удается достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. <...> Метафора удлинняет «руку» интеллекта; ее роль в логике может быть уподоблена удочке или винтовке» [8, с. 72].

Для исследования не случайно выбрано произведение Ф.М. Достоевского: стало хрестоматийным его высказывание «я лишь реалист в высшем смысле, то есть изображаю все глубины души человеческой» [6, с. 65], и лингвиста не могут не интересовать языковые средства, выбранные им для изображения этих глубин. Метафора как феномен языка и как индивидуально-авторский стилистический прием при этом понимаются как две стороны единого целого.

Метафора в романе Достоевского «Бесы» становилась объектом ряда лингвистических исследований. Так, его «инфернально маркированная метафоричность» [1, с. 16] анализируется в работах Н.А. Азаренко; в диссертации Н.Ф. Истоминой рассматриваются метафорические номинации героев романа [7, с. 46–90]. В первую очередь внимание исследователей привлекает метафора бесов. Но для понимания романа существенны и другие метафоры. В данной статье будут рассмотрены констелляция метафорических моделей «Проявление внутреннего мира человека – это огонь» и «Проявление внутреннего мира человека – это жар».

Анализ метафор проводится с позиций дескрипторной теории метафоры, разработанной А. Н. Барановым: каждая конкретная метафора маркируется сигнификативными дескрипторами, в другой терминологии соответствующими области-источнику, т. е. обозначающими, чему уподобляется нечто, и денотативными дескрипторами, соответствующими области-цели, т. е. обозначающими, что именно уподобляется. Вместе пара <сигнификативный дескриптор, денотативный дескриптор> образует синтагматическую модель метафоризации [2, с. 36–38].

Метафоры жара и огня относятся к наиболее частотным в романе «Бесы» – в нем, включая и главу «У Тихона», не вошедшую в пропущенные цензурой дореволюционные издания, насчитывается 60 употреблений метафоры «чувство – это жар» и 48 употреблений метафоры «чувство – это огонь»; для сравнения, метафора «разрушительная идея – это бес/демон» встречается в тексте 36 раз. Более часто, чем каждая из метафор жара и огня, здесь встречается только метафора «чувство/мысль – это свет» (65 раз).

Метафора огня амбивалентна, ведь и сам огонь традиционно ассоциируется как с добром, источником жизни, так и со злом, разрушением и смертью [3]. С одной стороны, она связана с образами бесов и бесовщины и отражает **негативную** сторону бытия. Ее денотативные дескрипторы – стыд, гнев, негодование, страсть, мучение души.

1) Стыд – это огонь.

От стыда сгорают и пожилой Степан Трофимович Верховенский (...*он вдруг сгорал от стыда и до того, бывало, мучился, что заболел своими припадками холеры* [4, с. 13]), и либеральничая жена губернатора (*Я сгорела, сгорела со стыда за нашу публику* [4, с. 381]), и студент в подпольном кружке (*– Я только хотел заявить, – прокричал он, весь горя от стыда и боясь осмотреться вокруг, – что вам только хотелось выскочить с вашим умом потому, что вошел господин Ставрогин, – вот что!* [4, с. 305]).

2) Гнев/негодование – это огонь. *Варвара Петровна вдруг обернулась к ней с пылающим от гнева лицом* [4, с. 58]. При этом гнев может быть и праведным, а негодование – благородным: *Шатов пламенно, с вызовом смотрел на него, точно сжечь хотел его своим взглядом* [4, с. 201]; *Самое благородное и безупречное негодование загорелось в душе ее...* [4, с. 58].

3) Страсть – это огонь. До *совершенного огня* доходит страсть у Ставрогина [5, с. 14].

4) Мучение души – это ожог. Ожог может быть сильным, как от прикосновения к раскаленному железу. Внутренняя борьба Ставрогина и его победа над собственным гневом после пощечины Шатова уподобляются преодолению столь сильной физической боли: *Мне кажется, если бы был такой человек, который схватил бы, например, раскаленную докрасна железную полосу и зажал в руке, с целью измерить свою твердость,*

и затем, в продолжение десяти секунд, побеждал бы нестерпимую боль и кончил тем, что ее победил, то человек этот, кажется мне, вынес бы нечто похожее на то, что испытал теперь, в эти десять секунд, Николай Всеволодович [4, с. 166].

Разочаровавшись в Ставрогине, Лизавета Николаевна говорит ему о своей душевной боли так:

– *Обожглась на свечке и больше ничего. Уж не плачете ли и вы? Будьте приличнее, будьте бесчувственнее...* [4, с. 401].

Звучит это просто, но последствия интимной встречи со Ставрогиным для Лизаветы трагичны, как для бабочки, прилетевшей на огонь.

С другой стороны, у метафоры огня выделяется набор **позитивных** денотативных дескрипторов: сила переживаний, наполняющих жизнь смыслом; мечта; любовь и радость; гений.

1) Сила переживаний, делающих жизнь человека возвышенной и осмысленной, – это огонь. *Сам Виргинский был редкой чистоты сердца, и редко я встречал более честный душевный огонь [4, с. 28].* Чувство может гореть во взгляде, взгляд, полный чувства, – *горящий: Какое-то могущество сказывалось в горящем взгляде ее темных глаз; она являлась «как победительница и чтобы победить» [4, с. 88–89].*

2) Мечта – это огонь. *Все высокомерие его взгляда на современников разом соскочило, и в нем загорелась мечта: примкнуть к движению и показать свои силы [4, с. 20].*

3) Любовь и радость – это огонь, который можно погасить: – *Мое бессмертие уже потому необходимо, что бог не захочет сделать неправды и погасить совсем огонь раз возгоревшейся к нему любви в моем сердце. И что дороже любви? Любовь выше бытия, любовь венец бытия, и как же возможно, чтобы бытие было ей неподклонно? Если я полюбил его и обрадовался любви моей – возможно ли, чтоб он погасил и меня и радость мою и обратил нас в нуль? [4, с. 505].* На фоне этого рассуждения Степана Трофимовича, близкого взглядам самого Достоевского, авторской самопародией (сродни имени персонажа *Федька Каторжный*) выглядит такой образ из поэзии Лебядкина:

Любви пылающей граната

Лопнула в груди Игната [4, с. 95].

4) Гений – это огонь. Проповедуя идеи нового социального устройства, Петр Верховенский говорит: *Мы уморим желание: мы пустим пьянство, сплетни, донос; мы пустим неслыханный разврат; мы всякого гения потушим в младенчестве [4, с. 323].*

Огню или его проявлениям уподобляются и явления психики, вне контекста не окрашенные в положительные и отрицательные тона, например, мысль. «МЫСЛЬ – ЭТО МОЛНИЯ»: *В уме Липутина пронеслось, как*

молния: «Повернусь и пойду назад: если теперь не повернусь, никогда не пойду назад». Так думал он ровно десять шагов, но на одиннадцатом одна новая и отчаянная мысль загорелась в его уме: он не повернулся и не пошел назад [4, с. 424]. Нейтральные в этическом плане проявления человеческой природы чаще всего передает метафора «ЧУВСТВО – ЭТО ЖАР», ср.: *Мы аплодировали учителю нашему, да с каким еще жаром! [4, с. 33]; – Понимаю теперь! – вскричал я с жаром... [с. 99]; – Он честный, честный, – подтверждал я с жаром [4, с. 109]; ...вы горячими словами вашими воскресили во мне много чрезвычайно сильных воспоминаний [4, с. 200]* и др.

Ближе к концу повествования огонь из метафорической сферы врывается в сферу реальности романа: несколько фабричных рабочих и разбойник Федька Каторжный по наущению Петра Верховенского поджигают Заречье. Повредившийся умом губернатор заявляет на пожаре: *Все поджог! Это нигилизм! Если что пылает, то это нигилизм! [4, с. 395]; Пожар в умах, а не на крышах домов [4, с. 395].* Метафора жара, горячего, горячечного тоже получает продолжение уже не в сфере чувств, а в сфере событий внешнего мира, и это влечет за собой трагическую развязку: Лизавета Николаевна, добравшись до места убийства Лебядкиных, ведет себя *словно горячечная, словно убежавшая из больницы [4, с. 413]*, толпа окружает ее с негодующими криками, и ее убивают.

Метафору и описание реального огня роднит пассаж, в котором огонь выступает как символ: *Большой огонь по ночам всегда производит впечатление раздражающее и веселящее... <...> ... ужас и все же как бы некоторое чувство личной опасности, при известном веселящем впечатлении ночного огня, производят в зрителе (разумеется, не в самом погоревшем обывателе) некоторое сотрясение мозга и как бы вызов к его собственным разрушительным инстинктам, которые, увы! таятся во всякой душе, даже в душе самого смиренного и семейного титулярного советника... Это мрачное ощущение почти всегда упоительно. «Я, право, не знаю, можно ли смотреть на пожар без некоторого удовольствия?» Это, слово в слово, сказал мне Степан Трофимович, возвратясь однажды с одного ночного пожара, на который попал случайно, и под первым впечатлением зрелища [4, с. 394–395].*

Итак, в романе «Бесы» огонь появляется тройко: как метафора, как символ и как описание реального события (пожара). Огонь – символ энергии, концентрированной жизненной силы, и Достоевский как «реалист в высшем смысле» показывает упоение человека, чувствующего в себе эту силу. В романе это прежде всего Ставрогин, признающийся в своем упоении самыми унижительными и мерзкими ситуациями [5], и самоубийца Кириллов, которого Достоевский наделил секундами высшего счастья, известными писателю по личному опыту; Петр Верховенский слишком занят прожекторами и организацией преступлений, чтобы иметь время на саморефлексию. Но эту энергию

можно затратить и на созидание, и на разрушение. Вот так же и метафоры огня и жара охватывают и негативные чувства, и позитивные, и нейтральные в этическом плане.

Литература

1. Азаренко Н.А. Роман Ф.М. Достоевского «Бесы» как метафора преисподней // Филологические науки: Вопросы теории и практики. Тамбов, 2014. № 6 (36): в 2-х ч. Ч. 1. С. 16–18.
2. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры / А.Н. Баранов. М.: Языки славянской культуры, 2014. 632 с.
3. Башляр Г. Психоанализ огня. М.: Прогресс, 1993. 174 с.
4. Достоевский Ф.М. Бесы / Ф.М. Достоевский. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. X. Л.: Наука, 1974. 515 с.
5. Достоевский Ф.М. Бесы. Глава девятая «У Тихона» / Ф.М. Достоевский. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XI. Л.: Наука, 1974. С. 5–30.
6. Достоевский Ф.М. Записи литературно-критического и публицистического характера из записной тетради 1880–1881 гг. / Ф.М. Достоевский. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Т. XXVII. Л.: Наука, 1984. С. 47–88.
7. Истомина Н.Ф. Концепт «бесы» в одноименном романе Ф. М. Достоевского: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.Ф. Истомина. Липецк, 2002. 179 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры: Сборник. М., 1990. С. 68–81.

J.V. Golovnyova

‘HONEST FERVOUR’ AND ‘A BOMB OF LOVE’: THE INNER WORLD OF HEROES OF DOSTOEVSKY’S NOVEL “THE POSSESSED” (“THE DEVILS”) IN METAPHORS OF FIRE AND HEAT

Keywords: metaphor, human inner world, fire, heat, Dostoevsky, “The Possessed (“The Devils”), Russian language.

Abstract: The article studies metaphors with the significative descriptors ‘fire’ and ‘heat’ representing the inner world of heroes of Dostoevsky’s novel “The Possessed” (“The Devils”). The analysis is based on the descriptor theory of metaphor.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: иностранный язык, мультимедиа, методика преподавания, РКИ.

Аннотация: Применение компьютера на занятиях с иностранными студентами актуально. Это коммуникативный подход, реализуемый средствами мультимедиа.

В современной методике преподавания иностранных языков применению интерактивных технологий отводится немаловажная роль. Современные компьютерные технологии являются оптимальным средством при использовании универсальных справочных систем и наглядных пособий, и не только... в процессе преподавания иностранных языков.

Организация обучения на базе мультимедиа дает возможность предложить новую систему, в которой все материалы являются базовыми компонентами, связывая отдельные части учебных программ в единый обучающий комплекс.

Мультимедийные материалы и методика их представления могут быть использованы в разных, в том числе и в смежных дисциплинах, характер заданий которых требует обращения к справочным материалам, содержащим большие объемы информации, для изучения не только иностранных языков, но и страноведческого материала.

Гипертекстовая среда обеспечивает оперативный доступ к учебной и справочной информации, необходимой для решения многоаспектных практических задач обучения иностранным языкам. Н.С. Киргинцева считает, что «сегодня в самом общем виде можно выделить три основных пути использования возможностей современных компьютеров в обучении иностранному языку» [1, с. 102].

Сегодня в преподавании иностранных языков применяются:

- ресурсы сети Интернет: текстовая, видео- и аудиоинформации, электронная почта, чаты, телеконференции;
- электронные лексикографические источники;
- мультимедийные учебники и интерактивные книги для преподавания и изучения иностранных языков.

Следует иметь в виду и еще одну особенность курса «Русский как иностранный». Обучать речевой деятельности необходимо в общении. Это могут обеспечить компьютерные телекоммуникации, когда обучающийся вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером – носителем языка.

Кроме того, коммуникативная компетенция тесно связана с лингвистической и культуроведческой, в частности, со страноведческой компетенцией. Следовательно, система обучения иностранного языка должна быть построена таким образом, чтобы студенты имели возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, и мультимедиа технологии в этом играют большую роль.

Педагогическая технология с применением интерактивного метода, подразумевающего аудиторные групповые интерактивные занятия, ролевые игры, деловые игры, моделирование, тренинги, метод анализа ситуаций, диалоги и др., дает больше возможностей для успешного овладения русским языком как иностранным, дает возможность использовать время занятий более рационально.

Интернет создает возможность для изучающих любой иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т. е. он создает естественную языковую среду. Использование компьютера в обучении иностранному языку, по мнению многих исследователей, является оптимальным при обучении языковым фактам, языковым единицам.

Применение компьютера на занятиях с иностранными студентами актуально потому, что представляет контекстный подход, где компьютер предоставляет целый набор вариантов текстового анализа. Это и поиск информации на языке, прочтение обновляемой базы интернет-сайтов иностранных газет, применение компьютерных словарных программ, самостоятельное составление глоссариев и прочее. Это и коммуникативный подход, реализуемый средствами мультимедиа и возможностью обмена информацией на изучаемом языке при электронной переписке и использовании чат-технологий.

Интерактивные технологии позволяют осуществлять поэтапный переход от простейших занятий: компьютерное тестирование, выборочное применение мультимедийных пособий для изучения отдельных тем и предметов, к более сложным формам интерактивных занятий.

Компьютерное тестирование необходимо применять для определения иноязычной компетенции разного уровня обучения, для осуществления текущего и итогового контроля знаний студентов.

Кроме этого, в современный учебный процесс необходимо внедрять новые игровые технологии интерактивного характера. К ним относятся: тренинги, деловые, поисковые, ролевые игры. В основе интерактивных методов лежат диалогические и полилогические формы. К единицам диалога, как извест-

но, относят действие, высказывание и слушание. Это дает возможность участникам игрового взаимодействия вести такое обсуждение, которое развивает не только навыки вербализации, но и способствует совместному решению различных проблем. Целесообразно внедрять в процесс обучения иностранным языкам электронные учебники, обучающие и контролирующие программы. Интернет-технологии способствуют комплексированию методических и рефлексивных процедур: объяснения, понимания, проектирования, рефлексии и т. д.

Осуществление взаимодействия с помощью компьютерных и телекоммуникационных технологий позволяет вывести лингвистическую и поликультурную подготовку студентов на уровень активного, познавательного творчества, что, с одной стороны, расширяет потенциальные возможности их развития, а с другой стороны, способствует интеграции знаний и переработке новой информации.

Использование интернет-технологий дает возможность отчетливо проследить тенденцию совмещения текста наборного и текста звучащего: фонетические упражнения, диктанты, прослушивание многочисленных радиозаписей лучших художественных произведений и т. д.

Преподавание иностранных языков с использованием интерактивных технологий дает возможность сравнить произношение пользователя и носителя языка. Происходит интерактивное взаимодействие графики, текста и звукового ряда. Таким образом, с помощью диаграммы можно увидеть разницу между произношением пользователя и записанным образцом. Система визуализации произношения используется также для отработки правильной интонации и постановки ударения в предложении, а также для закрепления нового лексического материала.

Констатируем, интерактивные технологии в преподавании иностранных языков могут включать в себя:

- Интерактивные упражнения и диалоги, разговорные фразы для снятия лексических, фонетических и лингвострановедческих проблем на этапе подготовки к чтению или аудированию.
- Возможность участия в диалогической речи при индивидуальной работе с программой.
- Компьютерный тест для определения языкового уровня студентов, где осуществляется индивидуальный выбор уровня сложности упражнений.
- Полноценные уроки, построенные на базе видеоматериалов курса.
- Коммуникативную методику со встроенной системой распознавания речи.
- Встроенные средства для дистанционной работы студентов и преподавателей через Интернет.

В настоящее время все большее значение приобретает осознание того факта, что различные отрасли знания по-разному воплощаются компью-

44 | терными средствами. Идет интенсивный процесс выявления возможностей реализации с помощью интерактивных технологий всех разделов знаний, накопленных человечеством, так как такая форма передачи и хранения знания является сейчас компактной и удобной для усвоения, в частности, в обучении иностранных языков.

Литература

1. Елистратова Н.И. Некоторые проблемы применения мультимедиа в системе высшего образования // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2010. № 26.

2. Киргинцева Н.С. Саморегулируемое обучение студентов лингвистических специальностей в условиях дидактических информационных сред. Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2003. – 192 с.

3. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-пресс, 1994. 205 с.

J. Coşkun

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS

Keywords: foreign language, multimedia, teaching methods.

Abstract: The use of computers in classes with foreign students is relevant. This is a communicative approach, together with multimedia.

«УРОКИ ЧТЕНИЯ» КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова: Электронное обучение, онлайн-ресурсы, интерактивность, русский язык как иностранный, чтение, художественная литература.

Аннотация: Рассматривается электронный образовательный ресурс по обучению чтению художественной литературы для изучающих русский язык как иностранный. Описываются структура и содержание курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой».

*Тот, кто жизнью живет настоящей,
Кто к поэзии с детства привык,
Вечно верует в животворящий,
Полный разума русский язык.*

Н.А. Заболоцкий «Читая стихи»

Чтение как смысловое восприятие различных текстов необходимо человеку как в процессе обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности, а также просто по жизни.

Умение читать (понимать!) и постоянная практика чтения текстов различной сложности – от школьного учебника по физике (химии, истории...) до научных статей в профессиональных изданиях, от незамысловатых детских историй до сложных литературных текстов отечественных классиков и современных писателей, от газет и журналов до справочников и энциклопедий etc, – тренируя мыслительный аппарат и развивая фантазию, способствует формированию личности, в детском и юношеском возрасте воспитывает «идеального» (по Умберто Эко) читателя, а в зрелом и преклонном – позволяет избежать (или отсрочить наступление) серьезных возрастных заболеваний (Альцгеймера и др.).

В разные периоды своей жизни человек обращается к сложным текстам различных жанров, типов, объемов, отличающихся структурой, языком и стилем изложения. Он должен владеть совершенным читательским аппаратом, гибкость которого позволит ему переключаться, «подстраиваться» под читаемый текст, одинаково эффективно взаимодействуя как с «благоуханным» поэтическим текстом, так и сухим деловым документом.

Очевидно, и при формировании начальной читательской грамотности стоит использовать различные тексты, постепенно приучая юного читателя к их богатству и разнообразию, но... однажды Альберта Эйнштейна спросили, как сделать наших детей умнее. Великий физик XX века ответил: «Если вы хотите, чтобы ваши дети были умны, читайте им сказки. Если вы хотите, чтобы они были еще умнее, читайте им еще больше сказок». Скорее всего, отлично понимая ценность чтения и воображения, ученый имел в виду не только собственно сказочные сюжеты, словом «сказки» он обозначил всю художественную литературу: поэзию и прозу.

Представляется, что совет Альберта Эйнштейна применим не только в детской аудитории носителей языка, чтение текстов художественной литературы, соответствующих интересам, потребностям и возможностям потенциального читателя актуально и для изучения русского языка как иностранного.

Оставив в стороне (за ненадобностью!) вопросы адаптации художественных текстов [1], отметим, что использование аутентичных художественных текстов возможно уже на этапе, когда учащиеся-инофоны достигли уровня А2 (в соответствии с общеевропейской системой уровней владения языком).

Предлагаемые тексты должны быть небольшого объема, с использованием знакомых учащимся грамматических категорий, а вот лексика может быть новой до... 90 % (в этом убеждает успешное проведение уроков чтения по лингвистическим сказочкам Л.С. Петрушевской «Абвука» (https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Abvuka_chit/index.htm) и «И-пызьява» (https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Ipyzyav/index_chit.htm)).

Понимание читателями художественных текстов, содержащих незнакомую лексику, не в последнюю очередь обеспечивается узнаваемостью – «прозрачностью» – ситуаций, отраженных в них: в «Абвуке» – это домашнее обучение грамоте, в «И-пызьяве» – переписка, обмен электронными письмами.

Удачным следует признать такой текст, работа над которым укладывается во время, отведенное для занятий одного дня: это может быть (в зависимости от условий обучения) – 45 мин., 1 час 20 мин. или другое. Естественно, что работа над одним и тем же текстом в разных группах может потребовать разного времени.

Среди преподавателей и учащихся широко распространено мнение о том, что поэтические тексты сложны для аудиторной работы. Многие убеждены в том, что читать стихи непросто и на родном языке. И скорее всего в этих суждениях есть определенная доля истины, но, на наш взгляд, именно доля, и не больше.

Поэтический текст благодаря своему небольшому объему (и связанному с ним ограниченному набору возможных трудностей) исключительно удобен для урока. Более того, каждая текстовая единица в коротком стихотворении максимально «нагружена», и ее узнавание или понимание благодаря языковой догадке (той или иной когнитивной стратегии) обеспечивает читателю восприятие существенного фрагмента содержания художественного текста. Например, читая стихотворение

А.А. Ахматовой «Из цикла «В Царском Селе» (https://ac.pushkininstitute.ru/storage/SmOtrok/index_chit.htm), читатель, разобравшись с номинацией главного героя «отрок» (второе слово в первой строке), представляет себе не просто необыкновенного подростка, но и юного поэта (проверено неоднократно).

Случаются и не очень удачные ситуации: например, во многие пособия для иностранцев, изучающих русский язык, включены стихотворения С. Есенина «Письмо к матери», «Не жалею, не зову, не плачу...» и «Отговорила роща золотая...», так много говорящие русскому сердцу, но с колоссальным трудом, уничтожающим всю поэтическую прелесть, идущие в иностранной аудитории (особенно молодежной). Подобные стихотворения лучше не брать для аудиторной работы.

Целесообразнее выбрать поэтический текст, представляющий некоторую ситуацию, аналог которой имеется в жизненном и/или читательском опыте учащихся, либо описывающий чувства, известные им по собственному опыту. Например, «собачьи истории»: В. Левина «Обыкновенная история» (https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Shenok_chit/index.htm) или «Собаке Качалова» С. Есенина, т. к. любой школьник когда-нибудь наблюдал за щенком, играл и разговаривал с ним.

Организовать и успешно провести урок чтения по поэтическим текстам в классе (в условиях очного обучения) поможет учебное пособие автора настоящей статьи «Читаем стихи русских поэтов», в которое включены методические разработки стихотворений русских поэтов XVIII–XX веков от Г.Р. Державина до И. Бродского [2].

Однако не всегда есть возможность выделить на уроке время (подчас довольно значительное) для чтения поэтического текста, тогда может прийти на помощь интерактивный электронный авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (<http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>), онлайн-ресурсы которого откроются на любом компьютерном устройстве (смартфоне, планшете, ноутбуке или стационарном компьютере), имеющем подключение к интернету, в удобное для читателя время и в подходящем для чтения месте.

Онлайн-ресурс по чтению художественной литературы представляет собой единый учебный комплекс, отличительной особенностью которого является его постоянное обновление: размещаются новые уроки чтения, уже имеющиеся ресурсы дополняются (например, уроки чтения поэтических текстов теперь включают новый ресурс «Учим наизусть», облегчающий запоминание поэтических текстов благодаря технологии распознавания голоса Google), разрабатываются «книжки» (в формате PDF), которые позволяют продолжить работу над художественными текстами в ином режиме, и др.

Объединяющим началом открытого электронного комплекса является авторская методика обучения чтению художественной литературы [3].

Интерактивный подход к организации обучающего пространства «Уроков чтения» реализуется уже на стадии отбора художественных текстов: в тематиче-

ских сериях представлены уроки, использующие прозаические и стихотворные тексты русских писателей и поэтов XVIII–XXI веков. По преимуществу это тексты небольшого объема, т. к. в этом случае чтение текста и выполнение заданий требует от читателя не более одного часа. Однако читателями востребованы и уроки по текстам большего объема, например, рассказам Д. Рубиной и С. Лукьяненко, на выполнение которых может быть затрачено более двух часов.

Потенциальному читателю предоставляется возможность самостоятельного выбора как конкретного урока, так и последовательности освоения тематической серии уроков и всего учебного комплекса. Имеющийся на Главной странице раздел «Карта курса» содержит рекомендации по использованию уроков для читателя определенного возраста и уровня владения русским языком.

Онлайн-урок чтения имеет своим прототипом реальное аудиторное учебное занятие, в рамках которого работа над художественным текстом строится по образцу естественного взаимодействия читателя и книги и включает следующие этапы: пред-, при- и послетекстовый.

Предтекстовая работа предполагает краткое знакомство с автором, дополненное сведениями, которые могут заинтересовать (даже заинтриговать) потенциального читателя, не раскрывая при этом смысла текста, предлагаемого для чтения.

Притекстовая часть начинается с обсуждения названия (если оно есть). Далее текст предъявляется читателю по фрагментам, каждый из которых не может быть меньше предложения. К фрагменту предлагается набор интерактивных заданий различных типов в тестовом формате. Эти вопросы и задания (точнее, ответы на них) помогают читателю выстроить свою «проекцию текста» (термин Н.А. Рубакина) или сформулировать собственный «личностный смысл» прочитанного текста (термин А.Н. Леонтьева), иными словами, смоделировать ситуацию художественного текста, понять и оценить ее (более подробно об этом см. [3]).

На послетекстовом этапе подводятся итоги чтения текста и его осмысления (с помощью интерактивных заданий), сообщаются дополнительные сведения, которые помогают расширить представление о тексте и углубить его понимание.

Специально для интерактивного курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» были разработаны различные типы интерактивных тестовых заданий, учитывающих специфику художественного текста, предусматривающих вариативность решений и позволяющих избежать авторитарных интерпретаций. В большинстве случаев (за исключением вопросов, в ответах на которые требуется точная дата, конкретное имя и т. п.) критерием адекватности понимания выступает сам русский язык: закономерности его грамматики, правила лексической сочетаемости, стилистические особенности и пр. (более подробно об этом см. [3]).

Тестовый формат, который «помогает» проверять правильность выполнения заданий и ответов на вопросы, в рамках курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» представлен в различных модификациях:

- выбор одного правильного ответа из двух и более вариантов,
- выбор нескольких правильных вариантов из предложенного набора ответов,
- выделение в читаемом тексте нужного слова/выражения/фрагмента текста и др.,
- выбор нужного рисунка из нескольких предложенных картинок,
- выбор подходящих картинок из набора представленных вариантов.

Видеозапись урока размещается в двух версиях для разных категорий пользователей: «Читателям» и «Учителям». Версия урока чтения «Читателям» предполагает последовательное прохождение всего урока: движение вперед возможно только в случае правильного ответа на вопрос или успешного выполнения задания.

Версия «Учителям» дает возможность наглядно увидеть структуру всего урока от предтекстовой подготовки до послетекстовой работы, а также по своему желанию войти в любой фрагмент урока. В выбранном фрагменте пользователь (преподаватель) может просмотреть все задания в произвольной последовательности или выбрать одно из них.

Онлайн-урок чтения состоит из чередующихся видео- и аудиофрагментов, записанных автором, что создает атмосферу непосредственного взаимодействия. Прямое обращение преподавателя к обучаемому и доброжелательное отношение к нему, использование различных речевых формул установления межличностного контакта, апелляция к собственному опыту читателя и т. п., по многочисленным отзывам пользователей, создает ощущение открытости и доверительности, настраивает на успех.

Литература

1. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общоевропейскими компетенциями владения иностранным языком. // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 22–30.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателя РКИ. – СПб., Златоуст, 2015.
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: Учебное пособие. – СПб., Златоуст, 2012.

N.V. Kulibina

«THE READING LESSONS» AS A RESOURCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: E-learning, online resources, interactivity, Russian as a foreign language, reading, fiction.

Abstract: An electronic educational resource for teaching reading fiction for Russian language learners as a foreign language is considered. Describes the structure and content of the course «Reading lessons is a holiday that is always with you».

ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: русский язык, словарные гнезда, обучение чтению.

Аннотация: Предлагается новый подход к обучению чтению при помощи современной технологии. Минимальное использование перевода за счет системы заданий, использующих уникальность русской морфологии, а также заданий на развитие прогнозирования и стратегий понимания текста, делает эту программу уникальной. Она используется для разных уровней и для самостоятельного продолжения изучения русского на основе чтения.

Цель нашего проекта «Чтение аутентичных текстов при помощи современных технологий» помочь студентам преодолеть трудности при чтении текстов и достичь компетентности в чтении при помощи тщательной, последовательной, интеллектуальной работы над словарем и текстом. Работа ведется над классическими текстами: «Выстрел» А.С. Пушкина и «Тамань» М.Ю. Лермонтова и несколькими короткими рассказами Чехова. Использование перевода сводится к минимуму за счет заданий, использующих уникальность русской морфологии и грамматики. Программа Captivate приспособлена для достижения этих целей. Предтекстовые задания обыгрывают словарь в синонимах, антонимах, семантических рядах. В самом тексте подсказки отсылают к знакомому контексту, родственному слову, или даются подсказки на морфологическое строение. В тексте используется цветовая координация, облегчающая ориентацию в тексте. Интересные задания со словарными гнездами, задания на использование словаря в современном контексте делают работу разнообразной и интеллектуально увлекательной. В каждом уроке есть раздел «как работают слова». Здесь задания направлены на обучение узнавания слов, развивают языковой слух и языковую интуицию. В каждом уроке развиваются стратегии на прогнозирование и понимание текста.

Вопросы о корреляции знания словаря и успешности чтения поднимались неоднократно. Было выявлено, что студенты, изучающие русский язык, которые не были в языковой среде, после двух лет обучения не достигают продвинутого этапа чтения [1, с. 516]. Думается, что наш подход и пред-

ложенная программа способствуют более быстрому наращиванию словаря, что, в свою очередь, приводит к заметному улучшению чтения и понимания.

Такой подход дает возможность переложить словарную работу на дом, сделать ее увлекательной и посвятить аудиторное занятие разговорной практике и дискуссии. Несмотря на то, что большое внимание уделяется словарной работе, в каждом уроке есть задания на понимание и обсуждение текста и проблем, связанных с ним. Проект также позволяет эффективно работать с группой разных уровней, что сейчас становится необходимой реальностью. Студенты на продвинутом уровне могут не открывать все подсказки, в то время как студенты менее продвинутого уровня могут рассчитывать на широкую помощь при чтении. Данная программа привлекательна также для тех, кто хотел бы самостоятельно продолжить или возобновить изучение русского языка. Есть раздел для аспирантов, включающий литературную критику текстов и задания на стилистический анализ текста, развивающие более глубокое эстетическое понимание текста.

Литература

Hacking J., Tschirner E. The Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Proficiency: The Case of College Russian // Foreign Language Annals. 2017. Vol. 50. No 3.

Z.M. Kumakhova

READING AUTHENTIC RUSSIAN TEXTS THROUGH TECHNOLOGY

Keywords: Russian language, word nests, teaching reading comprehension.

Abstract: A new approach to teaching reading authentic texts through modern technology. Limiting translation cues, the approach takes advantage of the uniqueness of Russian morphology through the system of assignments that aim at developing language intuition, and strategies for text comprehension. It can be used for groups with different levels, as well as for self-paced individual learning experience.

М.Н. Маркина
marmaria@yandex.ru

аспирант Астраханского государственного университета
Астрахань, Россия

Н.Ю. Санникова
sannikova_st@mail.ru

декан факультета довузовской подготовки иностранных граждан
Астраханского государственного университета
Астрахань, Россия

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СТИПЕНДИАТАМИ ПРОГРАММЫ ФУЛБРАЙТА В АСТРАХАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ключевые слова: русский язык как иностранный, английский язык, словообразование, дериват, сравнение.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о трудностях, возникающих при изучении русского словообразования американскими слушателями. Авторы статьи проводят сравнения русской и английской словообразовательных систем, делают выводы об особенностях восприятия при освоении новой для американцев языковой системы.

В последние годы Астраханский государственный университет вошел в перечень университетов России, в которых выпускники американских университетов и колледжей участвуют в реализации программы Фулбрайта – крупнейшей из финансируемых правительством США международных обменных программ в области образования. Стипендиаты программы «Fulbright English Teaching Assistantship» полный академический год живут в Каспийской столице России и работают в качестве ассистентов преподавателя английского языка.

Проживая в студенческом гостиничном комплексе университета, «фулбрайтовцы» ежедневно встают перед проблемой языкового общения, поскольку в АГУ обучаются слушатели, бакалавры, магистранты и аспиранты из 42 стран мира, причем многие из них владеют не английским, а испанским, португальским и другими языками. Оказавшись в полиязычной и поликультурной среде, стипендиаты Фулбрайта приходят к осознанному решению параллельно с реализацией программы стажировки изучать русский язык на факультете довузовской подготовки иностранных граждан Астраханского государственного университета.

Овладение новой для американцев языковой системой сопряжено с рядом проблем, вызванных, в частности, особенностями русского словообразования.

Следует отметить, что между словообразовательными системами контактирующих языков существуют как общие, так и отличительные признаки, что обуславливает потенциальную межъязыковую интерференцию, приводящую к появлению в речи американских обучающихся ряда словообразовательных ошибок. Естественно предположить, что потенциальные сферы словообразовательной интерференции при обучении русскому языку стажеров Фулбрайта будут определяться с учетом не универсальных, а дифференциальных признаков деривационных систем, поскольку, как известно, степень интерференции наиболее высока в том случае, если языки имеют много общего, и прямо пропорциональна количеству отличий между языками.

Как известно, для английского и русского языков свойственны деривационные отношения между словами, причем значительная часть лексики обоих языков является производной. В обоих языках слова способны вступать в отношения последовательной и параллельной производности, при этом образуются однокорневые родственные слова, имеющие, благодаря общей корневой морфеме, интегральные семы и включающие в свое значение дифференциальные семы, вносимые словообразовательными формантами.

Так, например, от непроизводного английского существительного *help* (помощь) с помощью различных суффиксальных морфем на одной ступени словопроизводства образуются кодеривативные прилагательные *helpful* (полезный) и *helpless* (беспомощный), а также существительное *helper* (помощник), при этом семантика каждого из названных производных слов складывается из лексического значения корневой морфемы и значения соответствующего аффикса. Дериват *helpful*, в свою очередь, также выступает в качестве производящей базы для прилагательного *unhelpful*, демонстрируя собой сложившиеся в английском словообразовании отношения последовательной деривации.

Словообразовательная парадигматика в русском языке развита значительно шире. Так, существительное *мир*, являющееся вершиной словообразовательного гнезда, выступает в качестве производящей базы для многочисленных кодериватов, непосредственно образованных от этого непроизводного слова и входящих в субстантивную (например, *мирок*), адъективную (например, *мирный*, *мировой*), вербативную (например, *мирить*) и синтагматическую (например, *миротворец*) зоны деривации, причем многие из членов представленной словообразовательной парадигмы могут выступать в качестве производных для дериватов, созданных на следующей ступени словообразования (например, *мирок* → *мирочек*, *мирный* → *мирненький*, *мирный* → *мирно*, *мирить* → *примиришь*, *миротворец* → *миротворица* и т. д.).

Деривация в русском языке зачастую сопровождается рядом морфонологических процессов, адаптирующих производящие базы к используемым деривационным аффиксам. Так, например, при образовании глагола *мирить* компонентами словообразовательного форманта, помимо суффикса, являются

мена ударения и регулярное регрессивное контактное чередование согласных морфоном по твердости – мягкости <р>//<р'>.

В отличие от русского языка, в английском чередование морфоном и мена ударения представляют собой специфические способы деривации, с помощью которых создаются производные слова. Так, изменение ударения с первого слога на второй в существительных и в прилагательных приводит к образованию соответствующих глаголов, например: conflict (конфликт) → to conflict (конфликтовать), export (экспорт) → to export (экспортировать), record (запись) → to record (записывать), clean (чистый) → to clean (чистить), empty (пустой) → to empty (опустошать), free (свободный) → to free (освободить), а чередование конечных корневых глухих согласных звуков со звонкими позволяет произвести на базе существительных глаголы, например: advice [əd'vaɪs] (совет) → to advise [əd'vaɪz] (советовать), belief [bi'li:f] (вера) → to believe [bi'li:v] (верить), use [ju:s] (употребление) → to use [ju:z] (употреблять).

Интересно отметить, что существенные отличия словообразовательных систем русского и английского языков проявляются и в выражении гендерных оппозиций. Так, в русском языке наименования лиц по национальности, происхождению, месту жительства, профессии, склонностям, хобби, роду занятий преимущественно носят гендерную маркированность, причем феминитивы чаще всего образуются от маскулинных названий, например: *американец* → *американка*, *москвич* → *москвичка*, *стюард* → *стюардесса*, *кот* → *кошка*, *повар* → *повариха*, *актер* → *актриса*, *поэт* → *поэтесса* и т. д.

В английском языке существительные, называющие лица женского пола, преимущественно представлены супплетивно, когда в гендерную корреляцию вступают лексические единицы с разным звуко-буквенным составом, например: nephew (племянник) – niece (племянница), son (сын) – daughter (дочь). Суффиксальные феминитивы, произведенные путем добавления суффикса *-ess*, *-ine*, *-trix* и некоторых других к основе существительного, называющего лицо мужского пола, весьма редки, например: author (писатель) → authoress (писательница), master (хозяин) → mistress (хозяйка). Иначе говоря, сравнение репрезентантов отдельных словообразовательных типов со схожим деривационным значением в русском и английском языках демонстрирует различную степень их продуктивности.

Итак, сущность процесса деривации в сопоставляемых языках носит типический характер, в то время как механизмы словопроизводства имеют ряд отличительных признаков.

Основные причины нарушений словообразовательных норм в процессе овладения русским языком кроются в том, что американские обучающиеся зачастую механистически, по внешнему виду, запоминают и воспроизводят деривационные аффиксы, не осознавая их значения, а также не учитывают значение форманта. Кроме того, нередко при моделировании производных слов в соответствии со словообразовательными моделями и образцами и,

напротив, при декодировании дериватов обучающимися не учитываются морфонологические преобразования, сопровождающие процесс деривации.

Кроме того, в русском языке чрезвычайно развита омонимия, проявляющаяся на разных языковых уровнях, в том числе и на словообразовательном. Так, омонимичными являются, например, корневые морфемы *-лет-* в словах *лететь* и *лето*, *-гор-* в словах *гора* и *гореть*, *-вод-* в словах *водяной* и *водитель* и т. п. Очевидно, что в случае неразграничения омокорневых морфем возникает опасность неверной трактовки производного слова, когда дериваты могут быть ошибочно отнесены обучающимися к родственным.

Более того, в русском языке омонимия распространяется не только на корневые морфемы, но и на аффиксы. Так, русский маскулинный суффикс *-тель-*, называющий лицо по роду деятельности, занятий, хобби, имеет омонимичную морфему, позволяющую поименовывать орудия труда и механизмы, например, *строитель* – тот, кто профессионально строит, *водитель* – тот, кто водит автомобиль, *отпариватель* – то, что позволяет отпаривать, *охладитель* – то, что позволяет охладить и т. п.

Такое положение дел нередко вызывает недоумение у американцев, в языке которых омонимичные аффиксы практически полностью отсутствуют. Например суффикс *-er-* образует исключительно девербативы со значением лица (*reader* (читатель), *buyer* (покупатель)). С помощью суффиксов *-ment* и *-ade* производятся наименования результата действия (*achievement* (достижение), *agreement* (согласие), *government* (правительство), *lemonade* (лимонад), *blockade* (блокада)). Присоединение к производящей основе суффиксов *-hood*, *-ship*, *-cy*, *-acy* позволяет создать существительное со значением наименования состояния (*brotherhood* (братство), *childhood* (детство), *manhood* (мужественность)), *dictatorship* (диктатура), *friendship* (дружба), *leadership* (руководство), *accuracy* (точность), *infancy* (младенчество), *supremacy* (превосходство) и т. п.

Особую проблему при обучении русскому словообразованию представляют собой дериваты, в структуру которых включены субъективно-оценочные суффиксы, изучение которых американцами трудно переоценить, поскольку эти морфемы существенно модифицируют семантику русских производных слов. Так, например, в семантику дериватов *сумочка*, *сумчонка*, *сумища* включается уменьшительно-ласкательная, уменьшительно-уничижительная или увеличительная субъективно-оценочная сема, вносимая в дериват специализированными аффиксами. Следует отметить, что лексическое значение слов с суффиксами субъективной оценки *-к-*, *-очк-//-ечк-*, *-ишк-//-ышк-//-ушк-//-юшк-*, *-оньк-//-еньк-*, *-ищ-* и т. п., имеющими значительную частотность в разговорной речи и в языке художественной литературы, может быть верно интерпретировано лишь при наличии знаний о значении этих деривационных морфем.

Кроме того, именно при образовании субъективно-оценочных дериватов зачастую наблюдаются морфонологические явления: чередования морфоном

(*доск-а – дощ-ечк-а, кот – кош-к-а – кош-еч-к-а, друг – друж-ок – дружоч-ек, вилк-а – вилоч-к-а, сумк-а – сумоч-к-а, ух-о – уш-к-о, тряпк-а – тряпоч-к-а* и т. д.). Теоретический материал, представляемый вниманию американцев, должен быть достаточно полным, что позволит упростить процесс семантизации обучающимися незнакомой для них лексики, зачастую отсутствующей в лексикографических источниках.

Очевидно, что в целях недопущения американскими стажерами словообразовательных ошибок названных видов, необходимо не только корректное предъявление преподавателями РКИ теоретических сведений, но тщательная отработка навыков моделирования и декодирования русских производных слов.

Чрезвычайно важными представляются задания, направленные на выработку у американских обучающихся навыка морфемного членения слова и определения значения составляющих его компонентов.

Задание. *Разделите слова на морфемы и сгруппируйте их по общности значения: 1) бережок, бережёт, побережье, сбережённый, небрежный, береговой, прибрежный, бережливость, небрежность, сберёг, безбрежный, бережливый, оберег, бережно; 2) смех, усмешка, мешанина, смешок, размешанный, смешной, рассмешишь, насмеяться, смешать, пересмешишь, смешение, усмехнуться, насмешка.*

Подобные задания позволяют выяснить, во-первых, как членятся в языковом сознании американцев производные слова, и во-вторых, воспринимают ли они вычленяемые фрагменты слов как значимые и связывают ли членение слова с его значением.

Кроме того, чтобы избежать неверной семантизации производных слов, созданных одинаковым способом деривации с помощью омонимичных деривационных средств, в практику обучения необходимо вводить понятие «словообразовательный тип». Так, американские обучающиеся должны знать, что производные, например, с суффиксом *-к(а)* могут быть репрезентантами различных словообразовательных типов: суффиксальные дериваты *стенка, табуретка, печка, книжка, свечка* имеют нулевое словообразовательное значение и являются стилистическими модификатами слов *стена, табурет, печь, книга, свеча*; суффиксальные производные *скрипачка, афганка, артистка, пианистка, стажёрка* представляют собой модификационные наименования лиц женского пола, образованные от соответствующих маскулинных названий; графически совпадающий с приведенными выше суффиксами омонимичный суффикс *-к-* в словах *бетонка, вечёрка, неотложка, визитка, летучка, зачётка* оформляет процесс суффиксальной универбации.

Для выработки навыка моделирования производных слов, относящихся к одному словообразовательному типу, можно использовать упражнения следующих типов.

Задание. *Определите, относятся ли производные слова к одному словообразовательному типу: 1) проситель, посетитель, истребитель, краситель,*

переключатель, выделитель, вымогатель, посетитель, читатель, ограничитель, выключатель, глушитель; 2) приступить, придумать, приучить, приболеть, приспособить, пригореть, принажать, прикупить, прихорашиваться, прихрамывать, приехать, прилететь, приползти.

Чрезвычайной эффективностью обладают задания, направленные на моделирование и декодирование производных слов с субъективно-оценочными значениями.

Задание. *Выполните задание по образцу: 1) сумочка – маленькая сумка, тряпочка – ..., машинка – ..., чашечка – ..., кнопочка – ..., буковка – ..., селёdochка – ..., клавиатурка – ..., студенточка – ...; 2) маленькая сумка – сумочка, маленькая звезда – ..., маленький стакан – ..., маленький листок – ..., маленькие ножницы – ..., маленькое окно – ..., маленький цветок –*

Для достижения наибольшей эффективности от выполнения заданий подобного рода преподаватель РКИ должен снабдить обучающихся перечнем наиболее продуктивных моделей и образцов, в соответствии с которыми в современном русском языке могут создаваться дериваты различных словообразовательных типов. Именно тогда, моделируя и декодируя производные слова в процессе коммуникации, тем, кто осваивает русский язык, удастся значительно снизить риск возникновения когнитивных рассогласований.

Таким образом, изучение русского словообразования стипендиатами программы Фулбрайта способствует развитию речевого потенциала обучающихся, что не может не сказаться на взаимопонимании между представителями народов США и России.

Литература

1. Рацибурская Л. В. Словарь уникальных морфем современного русского языка. – М.: Флинта, Наука, 2009.
2. Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. – М.: АСТ : Астрель, 2002. – Электронный ресурс: <http://slovari.yandex.ru/dict/tihonov>).

M.N. Markina, N.U. Sannikova

THE STUDY OF RUSSIAN WORD-FORMATION (PROGRAM «FULBRIGHT ENGLISH TEACHING ASSISTANTSHIP» AT ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY)

Keywords: Russian as a foreign, English, word-formation, derivative, comparison.

Abstract: the article describes the difficulties encountered in the study of Russian word-formation by American students. The authors compare Russian and English word-formation systems, draw conclusions about the regularity of perception in the development of a new American language system.

К ВОПРОСУ ОБ ОПИСАНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ КОСМЕТОЛОГИИ И КОСМЕТИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Ключевые слова: терминология, специальный язык, косметическая промышленность, косметология, тезаурус.

Аннотация: В связи с недостаточной разработанностью описаний терминологии в области косметологии и косметической промышленности, ставится вопрос о характеристиках отраслевого специального языка и о принципах построения терминологического тезауруса данной отрасли.

Известно, что в языке находят отражение и непосредственное проявление все стороны человеческой жизнедеятельности, в том числе и каждая профессиональная отрасль, каждая профессия. Профессиональная терминологическая лексика, отражающая трудовые сферы человека и структурирующая его опыт и цели, формирует отраслевые тезаурусы в разных профессиональных направлениях. Терминология как система терминов является объектом изучения исследователей разных направлений лингвистической науки.

Интерес к специальной профессиональной терминологии, к отраслевым тезаурусам в различных областях, а также к преподаванию языка для специальных целей многократно увеличился в последние десятилетия. Одной из объективных причин этого интереса является значительное расширение международного сотрудничества в различных сферах человеческой деятельности, в глобализации мировой экономики и в быстром увеличении профессиональных и научных контактов между людьми из разных стран. Сопровождающее этот процесс многократное увеличение объема обмена научно-технической информацией на иностранном языке приводит к необходимости в переосмыслении подходов к описанию и преподаванию любого языка (в том числе – и русского) для специальных целей.

По названным выше причинам лингвистикой исследуются различные аспекты языков разных профессиональных направлений: их лексические, грамматические, коммуникативные характеристики. Описанию подвергаются профессиональные названия различных отраслей труда, наименований представителей профессий и должностей, названия рабочих процессов и произ-

водственной деятельности в соответствующей отрасли, названия процессов и объектов, оборудования, ингредиентов, изделий и пр. Исследователями проводятся описания на различных уровнях языковой системы, выявляются реализации языковых фактов в различных сферах, темах и ситуациях общения.

Мотивом появления, использования и овладения профессиональным языком в определенной сфере общественной деятельности является желание и необходимость продолжить контакты с представителями своей профессии и рода деятельности из другой страны, с носителями другой культуры. Таким образом, могут быть успешно решены профессиональные, деловые задачи, а также можно успешно повысить уровень профессионального общения; развивать различные идеи; использовать мировой опыт; общаться с представителями профессиональных сообществ в глобальном масштабе; познакомиться с представителями других культур, с идеями и достижениями в области взаимных профессиональных и деловых интересов. Все это означает, что исследование, описание и изучение специализированного иностранного языка мотивируется профессиональными интересами и намерениями, а также осознанной практической потребностью. Язык для специальных целей определяется, как «принятое в современной лингвистике и лингводидактике обозначение разновидности литературного языка, обслуживающего профессиональное общение» [1, с. 359].

Сказанное выше относится в полную силу к профессиональному языку, который используется в сфере косметологии и косметической промышленности. Продукцией косметической промышленности являются разнообразные косметические средства и мероприятия, созданные на их основе. Косметическая промышленность – одна из интенсивно развивающихся отраслей легкой промышленности в мировом масштабе, основывающаяся на достижениях косметологии. В свою очередь, косметология как наука – это «область клинической медицины, основными задачами которой являются изучение причин клинических проявлений и разработка методов, способов и средств лечения и профилактики деформаций и дефектов покровных тканей лица, тела и конечностей функционально-эстетического характера» [6, Электронный ресурс]. Косметика – «это комплекс гигиенических, лечебных и декоративных мероприятий, направленных на поддержание красоты человеческого тела или устранение косметических дефектов» [3, Электронный ресурс], а также сами изделия, которые используются для этих целей. Производятся огромные количества как традиционных, так и инновационных косметических средств. Мы являемся свидетелями постоянного изучения, обновления, улучшения и совершенствования подходов и технологий для ухода, поддержания и совершенствования человеческого тела с помощью изделий и технологий косметологии. Производство косметических изделий является одной из ведущих отраслей легкой промышленности в глобальном

масштабе. Оно использует достижения научных и практических исследований в косметологии. Косметология как научная дисциплина изучает «методы диагностики, профилактики, лечения заболеваний и устранения косметических недостатков кожи, врожденных и приобретенных дефектов головы, лица и тела, а также осуществляющая проверку косметических средств, создаваемых и выпускаемых косметической промышленностью, на их безвредность» [4, с. 9].

Все больше косметических компаний и брендов появляются на рынке, они стремятся активизировать свои контакты с другими компаниями, в том числе – и в зарубежных странах. Консолидируются производства, увеличивается объем косметических линий, налицо тесное сотрудничество между многими из них. Мы становимся свидетелями массового экспорта и импорта, например, косметических изделий и технологий американских и российских компаний, брендов, технологий, линий, средств и т. д. Все эти процессы нуждаются в лингвистическом обслуживании на уровне описания, перевода, в составлении тематических тезаурусов, в снабжении технической и коммерческой документацией, соответствующей законодательствам стран, на английском и на русском языках.

Поскольку термины являются результатом номинативного процесса в области определенной науки, они сосредотачивают в себе все смысловые характеристики и передают основную содержательную информацию специальных названий, являются понятийной базой любой отрасли человеческой жизни. С этой точки зрения вопрос об упорядочении отраслевых терминологических массивов является особенно актуальным. Создание отраслевых терминологических словарей является одной из самых важных задач науки о языке в прикладном аспекте.

Актуальным вопросом для лингвистов является составление терминологических словарей по косметике и косметологии, поскольку на данный момент развития терминологии такое лексикографическое описание отсутствует. В терминологических словарях-тезаурусах в сфере косметологии и косметики, описывающих термины как элементы общеязыковой лексической системы, единицы можно объединить в совокупности по разным принципам. По мнению Ж. Багана и Е.Н. Тарановой, «распределение терминов по тематическому, точнее, понятийно-тематическому принципу, предоставляет возможность систематизировать слова-термины по смысловому сходству, увидеть специфику отдельных групп и подгрупп терминов, входящих в общее терминопole, обозначить их сходства и различия» [2, с. 47]. Работу над описанием профессионального языка можно проводить в следующем порядке: «1) выявление основ данной науки или отрасли техники; 2) отбор понятий, их систематизация и группировка; 3) построение классификации понятий; 4) определение понятий; 5) отбор терминов из числа имеющихся

синонимов с учетом принципов установления эффективной коммуникации; б) построение новых терминов» [5, с. 126]. Термины могут исследоваться и с точки зрения их типологии, происхождения, образования, формы, значения, использования, функционирования и др., а также можно выявить степень их употребительности в общелитературном языке, каким образом они включаются в словарный состав языка.

Исследование и описание отраслевой профессиональной терминологии в области косметики и косметологии можно провести по лексико-тематическим группам, которые структурируют деятельность, субъекты и объекты деятельности, опыт, технологии и конечные цели данной отрасли. Можно выделить следующие группы названий:

1) научные и прикладные направления и специализации: *аппаратные технологии, декоративно-прикладная косметология, дерматология, дерматокосметология, дерматохирургия, врачебная косметология, косметика, косметология, пластическая хирургия, прикладная эстетика, профилактическая косметология, стилистика и искусство визажа, эстетическая косметология, эстетическая медицина, эстетическая хирургия* и т. д.;

2) человек, профессионал в своей области, выполняющий определенные действия в разных направлениях деятельности: *дерматокосметолог, визажист, врач-косметолог, косметолог, косметолог-дерматолог, косметолог-эстетист, пластический хирург, стилист* и т. д.;

3) названия частей тела и участков, структур, являющихся объектом косметики и косметических процедур: *волосы, голова, дерма, кожа, лицо, ногти, скальп, эпидермис* и т. д.;

4) названия заболеваний и дефектов, являющихся объектом косметологии: *абсцесс, депигментация, дерматит, кератоз, комедон* и т. д.;

5) сферы и области использования и применения косметических и эстетических процедур и средств: *диагностика, косметическое воздействие, лечение, профилактика, устранение дефектов* и т. д.;

6) подходы, методы и технологии при применении косметических средств и процедур: *аппаратная косметология, аппликация, аквабильдинг, депиляция, дермабразия, массаж, оздоровление, омоложение, очищение, питание, пластика, терапия, увлажнение* и т. д.;

7) косметические и гигиенические средства, средства для макияжа и парфюмерные изделия: *автобронзант, антиперспирант, бальзам, духи, крем, молочко, мыло, помада, серум, сыворотка, тени, тональный крем, туалетная вода, тушь, эмульсия* и т. д.;

8) аппаратура и приборы для лечения: *аромакамни, vaporизатор, депилятор, джакузи, золотые нити* и т. д.;

9) химические и натуральные ингредиенты: *аминокислоты, азулены, абразив, бета-каротин, воск, лекарственные травы, эфирные масла* и т. д.

Представляется возможным предложить вышеуказанные рубрикаторы тематических групп, которые в конечном итоге могут формировать массив словаря тезауруса по косметике и косметологии. Объектом описания будут толкование, лексико-грамматические, словообразовательные характеристики, валентность указанных единиц.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. 448 с.

2. Багана Ж., Таранова Е.Н. Роль тематической классификации в терминологических исследованиях // В: Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2010. № 3. с. 46–49.

3. Большая Медицинская Энциклопедия (БМЭ). Т. 11. / Под ред. Петровского Б.В. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1974. 544 с.: с ил. – Электронный ресурс: <http://xn--90aw5c.xn--c1avg/index.php/%D0%9A%D0%9E%D0%A1%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%98%D0%9A%D0%90> (Проверено 24.01.2018 г.).

4. Дрибноход Ю. Введение в косметологию. Учебник для косметологов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. 352 с.: с ил.

5. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. – М., 1961. 158 с.

6. Об утверждении Квалификационных требований к специалистам с высшим и послевузовским медицинским и фармацевтическим образованием в сфере здравоохранения: приказ Минздравсоцразвития России от 07.07.2009 N 415н (ред. от 26.12.2011). – Электронный ресурс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_128754/ (Проверено 24.01.2018 г.).

I.D. Petrova

TO THE QUESTION OF THE DESCRIPTION OF THE TERMINOLOGY OF COSMETOLOGY AND COSMETIC INDUSTRY FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Terminology, special language, cosmetic industry, cosmetology, thesaurus.

Abstract: Due to the insufficient development of terminology descriptions in the field of cosmetology and cosmetic industry, the question is raised about the characteristics of the industry-specific language and the principles of building the terminology thesaurus of the industry.

И.И. Проконова

IProkорова@pushkin.institute

*ст. преподаватель Государственного института
русского языка имени А.С. Пушкина
Москва, Россия*

А.В. Федосеева

AVFedoseeva@pushkin.institute

*канд. пед. наук, доцент Государственного института
русского языка имени А.С. Пушкина
Москва, Россия*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ АМЕРИКАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ И НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; игровая методика; лингвистические игры; русский язык как иностранный.

Аннотация: в статье рассматривается возможность использования игровых технологий в рамках целенаправленной организации межкультурного общения на русском языке между иностранными учащимися и носителями русского языка в языковой среде.

The study of any foreign language is interconnected with the study of the culture of its speakers. This statement is currently not being questioned neither by specialists in linguodidactics, nor by those linguists whose studies do not directly address the problems of intercultural communication. To any foreign language student a new culture becomes an essential part of the educational process from its first days, especially when in a language environment. In S.G. Ter-Minasova's opinion, «the main answer to the question of solving the actual task of teaching foreign languages, as a means of communication between representatives of different peoples and cultures, is that languages must be studied in indissoluble unity with the world and the culture of peoples speaking these languages» [2, p. 28]. «The advances made in terms of defining the 'content' of language teaching <...> have led to a greater awareness of learners as social actors in specific relationships with the language they are learning, relationships which are determined by the sociopolitical and geopolitical circumstances in which they live. Simultaneously, methodologists have developed a more differentiated view of learners as human beings with feelings and identities which have to be taken into account by those who wish to help them to learn» [4, p. 1].

It is generally believed that learning in the language environment has a beneficial effect on the pace of its development, since the very need to constantly interact with native speakers is an additional motivating factor. At the same time, it should be noted that the circle of interlocutors with which the learner interacts at the beginning of the language study is rather limited. Evidently, the first «guide» to the world of foreign language culture for the student is a teacher whose task is not only to teach the linguistic phenomena properly, but also to gradually acquaint students with the diversity of the new culture before them, to raise their cultural awareness. Outside the educational activity, students often communicate with their compatriots or native speakers of the common mother tongue, and only after achieving a certain level of language competence, they «dare» to enter into direct communication with native speakers in the environment. Obviously, the beginning of natural communication is accompanied by difficulties of linguistic and extralinguistic nature, often leading to communicative failures.

The communication situation in which the students find themselves is an exolingual one. An 'exolingual' interaction is 'any verbal interaction that is characterised by significant differences between the respective linguistic repertoires' of the participants [3, p. 35]. The typical context is where a non-native speaker communicates in the language of a native speaker partner. Exolingual communication is usually asymmetric or unequal in both linguistic and cultural respects with the native speaker occupying the position of the expert in the interaction. The exolingual parameter introduces an inequality factor into an interaction that is by definition egalitarian (see above). The extent of this inequality varies according to the level of competence of the non-native speaker [5, p. 47].

Considering the process of teaching Russian language to American students in the language environment (during residence in Russia), we came to the conclusion that the learners' ignorance of certain linguistic and cultural features is not the only reason leading to a number of communicative barriers and failures. A lot of Russian native speakers face serious difficulties trying to communicate with foreigners in Russian. As a rule, this type of communicative interaction is reduced to gradual or abrupt transitions to English language. Such situation can be seen as the most common one since English as a foreign language is studied at schools throughout the country, and many Russians find communication with American speakers a great possibility to practise their skills. In case the knowledge of English is limited, native speakers do not try to communicate in Russian, especially if mutual understanding is not achieved at once. It is likely that while communicating in their native language, students will also be able to obtain valuable information about Russian culture and contemporary life in Russia, but in this case, there can be no attempt to actualize any language or communicative skills acquired in class.

One way to implement effective intercultural communication in the Russian language environment can be a purposeful organization of communication between

students and native speakers in Russian. This sort of natural interaction can be organized in various forms of events that become, in one way or another, part of the educational process, but also involve a greater number of participants and, ultimately, facilitate the free communication in the foreign language.

In this article we would like to share an example of such events for American and other foreign students who study the Russian language. For instance, various workshops on intercultural communication were organized in the framework of the «Trip secrets» festival and at the «Moscow International Salon of Education». Visitors of these events were able to participate in an exciting linguistic activity and to communicate with foreign students of the Pushkin State Russian Language Institute.

This linguistic activity not only promoted the development of intercultural communication skills, but also enabled Russian speakers to understand the basic principles of interaction with a foreign audience and try to overcome possible difficulties in this interaction.

Several goals were pursued by carrying out this activity: a) to demonstrate to native speakers the process of intercultural communication in interactive form and psychologically comfortable conditions; b) to draw the attention of native speakers to the main difficulties that can arise in the intercultural interaction and teach them to overcome these difficulties in the most effective way; c) to teach foreign students to contact the native speakers and not feel constrained at the same time.

Since the students knew the Russian language at different levels, tasks with varying degrees of complexity were proposed. All the selected vocabulary matched the lexical syllabus of corresponding levels, so the students had to know it.

Thus, 70 lexical items from level B1 related to the theme «Traveling» were previously selected for the «Trip secrets festival». For example, such words as *чемодан* (a suitcase), *отдых* (rest), *экскурсия* (an excursion), *транспорт* (transport), *плыть* (to swim), *плавать* (to swim), *путешествовать* (to travel), etc.

As you can see from the list, we limited ourselves to nouns and verbs. Consciously, verbs of movement denoting one direction and multi direction (for example, *плыть/плавать* (to swim), *лететь/летать* (to fly) etc.) were added to the list in order to draw the attention of Russian speakers to the existence of these pairs. The verbs of movement with prefixes, already well known to foreigners, were also included.

At the «International Salon of Education» foreign students had a higher level of language, so they were invited to guess the phraseological units. For example, such units as *золотые руки* («handy man»), *ни рыба ни мясо* («neither fish nor fowl») etc. were offered to guess.

The course of the game. Foreign participants were divided into several groups of 4-5 people. The cards with words / phraseological units were prepared in advance. Any native speaker of Russian could act as a teacher and try to explain the meaning of words through the description.

The following important criteria for explaining words and phraseological were proposed:

a) do not use root words (for example, in the explanation of the word *самолёт* «airplane» it was impossible to use the verbs *лететь/летать* to fly / fly and other cognate words;

b) do not use gestures.

Russian speakers were happy to participate in the game, but they quickly realized that in order to successfully implement the intention it was necessary to adapt their speech to the level of foreigners. This correlates with the well-known position of psycholinguistics, voiced by V.P. Belyanin: «People who want to be understood must speak at a linguistic level that provides understanding from the listener» [1, p. 87].

Russian native speakers cope with this task with various degrees of success. In general, they quickly understood how to explain the words. Consider the factors that influenced the emergence of communicative failures. For example, it was difficult for most native speakers who had not previously encountered any teaching experience to understand the foreigners' level of Russian language proficiency, so they (the native speakers) started mistakenly to explain the words, focusing on an advanced level. For example, one of the participants in the explanation of the word *лодка* («a boat») used the following explanation: «The type of transport on which it is necessary to row with paddles».

Since lexical *грести* (“to row”) and *весло* (“a paddle”) are not yet known to foreign students at this level, it was difficult for them to guess the word. An unfortunate factor was also a loop on one misunderstood association and a constant return to it. So, another participant in the game when explaining the word *экскурсия* (“an excursion”) used the following explanation: «When you travel, you buy it». Foreign students had an obvious association with the word “a ticket”, but the explainer repeated this phrase several times, not taking into account the false association and not changing the tactics of semantization.

Thus, if the native speakers could not navigate in time management and change their strategies of explaining the word, they were doomed to a communicative failure.

Note that in this game the speakers of the Russian language of all age categories took part. Our observations showed that older people were less able to establish contact with foreign audiences, whereas children, on the contrary, coped very easily with the task and successfully explained even rather difficult words. We connect this with the peculiarity of children's speech, which is to some extent close to the speech of foreigners, as well as their emotionality and willingness to communicate with other cultures.

Thus, foreign students easily understood the interpretation of a ten-year-old boy who used simple grammatical structures and accompanied his speech with live facial expressions. At the same time, it was difficult for foreigners to guess the simple words that one of the elderly participants of the game explained, because in his speech he used rather complex turns and associations. For example, the word *план* («a plan») was given the following definition: «A phenomenon that was often practiced during the times of the Soviet Union».

For an elderly man, the plan is associated primarily with the planned economy of the Soviet Union, whereas foreign students do not have such association. This simple example illustrates how a mismatch of background knowledge can lead to an unsuccessful communicative act.

The master class proved to be interesting both for native speakers and foreign students. Each participant received new experience in intercultural interaction and communication in an international environment. The game allowed native speakers to understand the necessity of focusing on the level of language proficiency when communicating with foreigners, as well as taking into account the psychological aspects of interaction and, in case of failure, being able to change strategies and tactics of communication, looking for other ways of interaction and showing tolerance towards people who speak Russian language at the intermediate or lower levels. Foreign participants of the game received a positive experience of communicating with native speakers, which also strengthened the confidence in their own capabilities.

In our opinion, the development and organization of joint linguistic games and other events aimed at the interaction of foreign students with native speakers will allow all participants to gain a great experience of intercultural communication, giving students an additional opportunity to update the skills gained in the classroom, and permitting the native speakers to view their language from a new perspective.

Литература

1. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. 416 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
3. Alber, J-L. and Py, B. (1985) Interlangue et conversation exolingue. Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne 1, p. 30–48.
4. Byram, M. & Grundy, P. (2003). Context and Culture in Language Teaching and Learning. NY: Multilingual Matters Ltd, p. 1–3.
5. Holtzer G., Learning Culture by Communicating: Native–Non-Native Speaker Telephone Interactions // Byram, M. & Grundy, P. (2003). Context and Culture in Language Teaching and Learning. NY: Multilingual Matters Ltd, p. 43–51.

I.I. Prokopova, A.V. Fedoseeva

LINGUISTIC ACTIVITY AS MEANS OF ORGANIZING THE INTERACTION BETWEEN AMERICAN STUDENTS AND NATIVE RUSSIAN LANGUAGE SPEAKERS

Keywords: cross-cultural communication; game technologies; linguistic games; Russian as a foreign language.

Abstract: the article considers the possibility of using game technologies in the frame of a purposeful organization of intercultural communication in Russian language between foreign students and native speakers in the language environment.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: лингвистическое краеведение, литературное краеведение, регионалистика.

Аннотация: В статье на материале учебно-методических пособий, созданных для школьников и студентов ХМАО-Югры, рассматривается актуальность работы по литературно-языковой регионалистике, делается вывод о том, что лингвистическое и литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить средством развития лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.

Факт значимости регионального аспекта преподавания русского языка и литературы уже ни у кого не вызывает сомнений. В настоящее время, время утраты многовековых традиций русского народа, особенно актуальной является проблема поиска путей, позволяющих формировать историзм мышления наших школьников, любовь к родному краю, толерантность к представителям других культур. Лингвистическое и литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить средством развития лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.

Факт значимости регионального аспекта преподавания русского языка и литературы уже ни у кого не вызывает сомнений. В настоящее время, время утраты многовековых традиций русского народа, особенно актуальным является проблема поиска путей, позволяющих формировать историзм мышления наших школьников, любовь к родному краю, толерантность к представителям других культур. Лингвистическое и литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить средством развития лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.

Темы, связанные с лингвистическим и литературным краеведением, разрабатывают школьники общеобразовательных школ, студенты вузов.

Однако пробелы в системности данной работы, как представляется, связаны с методической разработкой школьных и вузовских курсов, подготовкой специалистов, готовых полноценно вести подобные исследования.

Существенно восполняют данные пробелы такие виды работ, как проведение курсов по выбору и факультативов для студентов педагогического вуза, издание методических пособий.

В настоящем докладе будут представлены четыре издания кафедры филологического образования и журналистики СурГПУ, частично восполняющие такие пробелы в рамках Ханты-Мансийского автономного округа – Югры: «Лингвистическое краеведение» [4], «Литературное краеведение» [1], «Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста» [2], предназначенные для учащихся общеобразовательных школ, и «Литературное краеведение: филологический анализ регионального (югорского) текста» [3], созданные для студентов вузов.

Цель предлагаемых элективных курсов и спецкурсов – овладеть методикой сбора и анализа регионального языкового и литературного материала.

Цели отдельных занятий складываются в систему: сначала первичное знакомство с терминологией, необходимой для изучения какого-либо явления или факта, затем формирование понятия; на последующих занятиях термин включается в активный лексикон обучающегося, становится необходимым для выполнения заданий, используется для лингвистического анализа различных языковых явлений и текстов.

Все учебные занятия строятся на основе системно-деятельностного подхода. В начале каждого из них педагог подводит учащихся к пониманию проблемы, которая затем станет предметом дальнейшей работы, формулируются цели этой работы, организуется самостоятельная поисковая деятельность, презентуются и анализируются ее результаты.

К некоторым занятиям предложены темы для исследовательской работы, которые могут быть реализованы в индивидуальном или групповом проекте, причем многие из этих проектов являются не только научными, но и социально-ориентированными. Авторы исходили из убеждения, что создаваемая учителем ситуация и связанная с ней деятельность должны быть привлекательны для школьника и в ней должны сочетаться его личная заинтересованность и общественная целесообразность.

Например:

Проведите мини-исследование. Какие имена в вашем классе (параллели классов, школе) самые распространенные? Самые редкие? Составьте их список. Сравните данные по годам. При выполнении задания используйте материалы классных журналов (с разрешения администрации школы).

К каждому занятию прилагаются методические рекомендации по организации деятельности учащихся, даются пояснения к заданиям и т.д.

Рассмотрим основные темы, вошедшие в учебно-тематический план курса «Лингвистическое краеведение», и учебные ситуации, их составляющие.

1. На занятии первом школьники получают представление об основных направлениях лингвокраеведческих исследований, размышляют о том, что такое «малая родина», вспоминают, чем отличается речь жителей разных территорий России.

2. Занятие «Язык местности и языки жителей» призвано актуализировать знания о диалектах и просторечии, кратко познакомить с тем, на каких языках говорят коренные жители ХМАО, с помощью упражнений сделать вывод о том, кто мы – носители литературного языка или просторечия.

3. На занятии «Родной край в художественном слове» дети знакомятся с творчеством региональных авторов, делают сообщения о творчестве Еремея Даниловича Айпина, Марии Кузьминичны Вагатовой, Олега Борисовича Рихтера, Сергея Егоровича Сметанина, Николая Васильевича Сочихина, Петра Антоновича Суханова и других поэтов и писателей.

4. Занятие «Мода на имя, или Почему Дмитрий, а не Феррапонт» призвано познакомить школьников с тем, что такое ономастика, откуда берутся наши имена, объяснить смысл пословицы: «С именем – Иван, без имени – болван», определить, используя ономастический материал своего класса или параллели, какие имена популярны в настоящее время.

5. На занятии «Зачем нужны фамилии» дети должны написать сочинение, опираясь на высказывание Марии Эдуардовны Рут: «Наше главное семейное имя мы получаем как камешек, обкатанный волнами времени, обросший новыми наслоениями». Напишите сочинение-рассуждение на эту тему.

6. На следующем занятии речь идет о неофициальных именовании – прозвищах, кличках, никнеймах. При обсуждении данных вопросов должна учитываться не только их языковая, но и этическая сторона. Учащихся необходимо привести к мысли, с одной стороны, о недопустимости злых, обидных прозвищ, с другой – о том, что не стоит обижаться на прозвище, если оно не унижает достоинства человека.

7. Занятие, посвященное региональной топонимике, знакомит ребят с тем, какой принцип может лежать в основе местных топонимов. Они вспоминают названия по свойствам и качествам самих именуемых объектов (Белоярский – по светлому песчаному берегу), названия, возникшие по отношению именуемого объекта к другим объектам (Новый Уренгой – новый населенный пункт по отношению к «старому»), названия, возникшие по связи именуемого объекта с человеком (Вогулка – по названию национальности – вогулы), и т.д.

8. На следующем занятии продолжается разговор о местной топонимии, уже в контексте определенного города, в нашем случае – Сургута. Ребятам дается задание придумать маршрут учебно-тематической экскурсии, в ходе которой они рассказали бы о тех или иных сургутских урбанонимах.

9. Занятие 9 называется «Я б... кафе свое открыл» и посвящено региональной эргонимии. Они представляют себя в роли создателя фирмы и придумывают имя для своего коммерческого объекта.

10. На следующем говорится об эргонимах – названиях народов. Они делятся на 2 группы и работают с текстами, посвященными ханты и манси.

11. Интересна тема «Язык сибирского фольклора», которая может быть построена, например, на анализе хантыйских и мансийских легенд, а также русских преданий о Ермаке.

12. Далее следуют темы, связанные с функционированием слова в различных типах региональных текстов. Это «Язык памятников письменности», «Язык современной югорской прессы».

13. Предпоследнее занятие – «Югорская лексикография», призванное познакомить школьников с региональными словарями, последнее – итоговое, учебная конференция, темы для выступления на которой учащиеся разрабатывают в течение всего учебного года.

Интересны и темы, предлагаемые для изучения в курсе «Литературного краеведения». Они вписываются в следующую систему занятий:

1. Что такое литературное краеведение.
2. Фольклор народов ХМАО-Югры.
3. Миф и литература.
4. Родной край в художественном слове.
5. В чем своеобразие югорской поэзии? (урок-исследование).
6. Как Ермак Сибирь покорял.
7. Это страшное слово «война».
8. Душа народа ханты в творчестве Е.Д. Айпина.
9. Юван Шесталов – основоположник литературы манси.
10. Подвижник Петр Семенович Бахлыков.
11. «Чтоб слушать сказку...» (отражение традиционной культуры в творчестве Юрия Вэллы).
12. «Как труден путь к земным глубинам...» (нефтегазовое освоение Сибири).
13. Дом, в котором живет поэт (В.С. Матвеев и Сургут).
14. Что такое счастье?
15. Спасти и сохранить (экологические проблемы Югры).
16. Литературные критики о югорской литературе.
17. Научно-практическая конференция «Актуальные проблемы литературного краеведения».

Пособия, направленные на формирование навыков филологического анализа регионального текста, содержат анализ самого феномена югорского текста: выделение его компонентов, репрезентацию в конкретных художественных произведениях, демонстрацию возможностей различных аспектов его анализа.

Важным моментом являлось определение места югорского текста в литературном пространстве России, и это представляется авторам логичным, если включить понятие «югорский текст» в более широкое по объему понятие «северный текст». Однако при отмеченной общности северных территорий они отличаются особенностями заселения, исторического развития, установления государственности. Так, интересующие нас земли Обь – Иртышья во многом отставали в этом отношении от регионов Русского Севера. Все это нашло отражение и в локальном тексте.

Таким образом, югорский текст – это неотъемлемая составляющая северного текста, включающая, в узком понимании, различные тексты локальной культуры (памятники деловой письменности, художественные произведения региональных авторов, устные речевые произведения жителей города и деревни – воспоминания, дневники и т.д.), в широком понимании – все семиотическое пространство Ханты-Мансийского автономного округа-Югры (обряды коренных жителей региона, фольклор пришлого русского населения, вербальные проявления региональной языковой личности, региональное ономастическое пространство и многое другое). Поэтому опыт анализа ключевых понятий и мотивов регионального текста не только способствует формированию региональной культурной личности, но и постижению региональной культуры как неотъемлемой составляющей русской культуры в целом.

Литература

1. Галян С.В., Сироткина Т.А. Литературное краеведение. Сургут, 2016.
2. Галян С.В., Сироткина Т.А. Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста. Сургут, 2017.
3. Галян С.В., Ларкович Д.В., Сироткина Т.А. Литературное краеведение: филологический анализ регионального (югорского) текста. Сургут, 2017.
4. Сироткина Т.А., Галян С.В. Лингвистическое краеведение. Сургут, 2015.

T.A. Sirotkina

ACTUAL QUESTIONS OF LINGUISTIC AND LITERARY COUNTRY

Key words: linguistic study of local lore, literary study of local lore, regional studies.

Abstract: In the article, the relevance of work on literary and linguistic regionalistics is considered on the basis of educational and methodological materials created for schoolchildren and students of KhMAO-Ugra, it is concluded that linguistic and literary study of local lore can contribute to the spiritual richness of regional culture and serve as a means of developing linguistic and literary competence of students.

Е.Н. Стрельчук
strelchukl@mail.ru

*д-р пед. наук, доцент кафедры русского языка
и методики его преподавания филологического факультета
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия*

А.Ю. Лонская
daligalia@yandex.ru

*аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания
филологического факультета Российского университета дружбы народов
Москва, Россия*

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, этнометодика, этнокультурные особенности, американцы, русский язык как иностранный.

Аннотация: Актуальность данной статьи заключается в освещении этнокультурных особенностей американских студентов, изучающих русский язык в России. Цель работы – выявить характерные черты американского менталитета, знание которых необходимо преподавателю русского языка в процессе межкультурной коммуникации. В статье определены тип личности и тип мировосприятия американских студентов.

Межкультурная коммуникация занимает особое место в процессе преподавания русского языка как иностранного. Непосредственные контакты между представителями различных культур и их общностями предполагают необходимость формирования неконфликтных отношений. Работа преподавателя в иностранной аудитории непосредственно связана с учетом культурных особенностей обучающихся. В процессе общения важно учитывать специфику менталитета учащихся. В данной статье мы рассмотрим особенности этнокультуры американских студентов, изучающих русский язык.

Современные российско-американские отношения являются весьма противоречивыми, однако, несмотря на это, количество студентов, желающих изучать русский язык, не уменьшается. Так, например, в Российский государственный гуманитарный университет по программе студенческого обмена с Dickinson College (Пенсильвания) на протяжении последних 10 лет для изучения русского языка каждый год приезжает приблизительно 10 американских студентов. Данная статистика позволяет утверждать, что интерес к русскому языку и культуре в американском обществе не исчезает, следовательно, чтобы создать

благоприятную атмосферу для обучения иностранных учащихся в современной геополитической ситуации, преподавателю русского языка необходимо знать о культурных особенностях представителей США, их менталитете.

Объектом исследования является выявление этнокультурных особенностей американских студентов.

Предмет исследования – анализ специфических черт культурной парадигмы американцев.

Цель статьи – выявить характерные черты американского менталитета.

Для достижения поставленной цели были решены задачи, среди которых анализ, описание характерных черт американского менталитета с учетом этнокультурных особенностей данной нации.

Методологической базой исследования послужили работы российских ученых в области этнометодики и межкультурной коммуникации, в частности, С. Г. Тер-Минасовой, Т. М. Балыхиной, И. А. Пугачева, Е. Н. Стрельчук и других.

В качестве методов исследования были использованы следующие: беседа, метод наблюдения, описательный и сопоставительный методы.

Материалом исследования стали заметки, сделанные преподавателями в процессе посещения занятий по русскому языку с американскими студентами в Российском государственном гуманитарном университете, а также общение с учащимися во время экскурсий по Москве, поездки по городам России на протяжении 2017 года. Группа студентов состояла из мужчин и женщин в возрасте от 18 до 20 лет. Все они являются жителями маленьких городов США, расположенных на восточном побережье.

Следует отметить, что о необходимости учета этнокультурных особенностей учащихся в процессе преподавания русского языка как иностранного пишут многие ученые. Так, И. А. Пугачев утверждает, что «учет этнокультурного и этнопсихологического своеобразия коммуникантов будет способствовать формированию полноценной межкультурной коммуникации», в то время как «этноориентированная модель обучения РКИ, интегрирующая достижения этнопсихологии, этнопедагогике, лингвокультурологии, психолингвистики, сопоставительного языкознания, обеспечит высокое качество коммуникативно-профессиональной подготовки специалиста российского вуза» [1, с. 13]. Кроме того, в процессе преподавания русского языка как иностранного важно учитывать «особенности региональной культуры и межкультурного общения инофонов в современной языковой среде» [4, с. 18].

Отечественные ученые утверждают, что этнометодика, связанная с созданием этноориентированной модели обучения РКИ, занимает особое место в современной педагогической науке. Так, Н.М. Балыхина пишет, что этнометодическая модель обучения «предусматривает изучение на сопоставительной основе языковой детерминации, национальных традиций и этнопсихологических особенностей... иностранцев, изучающих русский язык» [2, с. 112].

Учет этнокультурных особенностей учащихся является важной особенностью межкультурной коммуникации, которую С.Г. Тер-Минасова определяет как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [3, с.13].

Таким образом, знание этнокультурной специфики студентов, в частности американцев, поможет преподавателю создать максимально позитивную атмосферу в процессе обучения их русскому языку.

Анализ проведенных со студентами бесед на уроках русского языка и во внеаудиторное время показал, что американцев можно отнести к **закрытому типу личности**. Поясним, почему:

1) Они всегда вежливы и улыбчивы в независимости от настроения, редко показывают свои искренние чувства и переживания;

2) Закрытость американцев наиболее ярко выражена в их стремлении к индивидуальной самореализации (желание иметь собственную зону комфорта, в которую допускаются лишь близкие друзья и родственники, связано со стремлением к самовыражению, желанием добиться поставленных жизненных целей);

3) Закрытый и деятельный характер американцев проявляется также и в нежелании принимать помощь со стороны (часто такая помощь воспринимается американцами как посягательство на их свободу выбора и действия, т.к. они привыкли все делать самостоятельно, в том числе и самостоятельно просить о помощи).

По типу мировосприятия американцев можно отнести к **индивидуалистам**. Данный вывод был сделан на основе анализа отношения американцев к таким определяющим человеческую ментальность сферам, как семейная, социальная, культурная.

Семейная сфера:

1) Все студенты считают неприличным и неправильным тот факт, что люди в московском метро целуются или обнимаются. По их мнению, воспитанный человек не должен демонстрировать свои любовные отношения в общественном месте.

2) Студенты отмечают, что часто наблюдают на улицах, как русские в грубой форме выясняют отношения. Подобное возможно в США исключительно в неблагополучных районах, т.к. данная часть жизни семьи или пары, по их мнению, не должна быть известна обществу.

3) Индивидуалистический характер американцев проявляется в желании как можно дольше оставаться одинокими и не заводить себе пару для серьезных отношений. Для американца на первом месте всегда стоит реализация собственной личности, т.е. до 30 лет юноши и девушки занимаются своей карьерой.

Социальная сфера:

1) Для всех американцев карьера – превыше всего. Они предпочитают все свое свободное время посвящать работе.

2) Американцы не умеют быстро принимать решения в экстренных ситуациях. Если появляется проблема, которую нужно решить на месте, не обдумывая, они теряются. Для того чтобы чувствовать себя комфортно и делать какую-либо работу, американцу необходима инструкция, план, схема, четко поставленные задачи и инструменты для их выполнения.

3) Они социально активны и принимают участие во всех сферах общественной, политической жизни своего города, страны. Считают, что только индивидуальное участие каждого человека поможет развитию его родного города, государства.

Культурная сфера:

1) Студенты не понимают, зачем в Москве построено так много красивых зданий, использующихся для утилитарных целей (станции и вестибюли метро, здания цирков). Нельзя сказать, что американцы скупы, но они знают цену деньгам, личному капиталу.

2) Американцев восхищает большое количество музеев, выставочных центров, театров, консерваторий в больших и маленьких городах России, а также дешевизна билетов в данные заведения. В США искусство в основном принадлежит частному капиталу и является отличительной чертой американской элиты. Обычные американцы не имеют доступа ко многим сферам культуры из-за того, что в маленьких американских городах отсутствуют театры и музеи, а также из-за высокой стоимости билетов на концерты или выставки.

3) Студенты отмечают, что в России гораздо больше людей, интересующихся культурой и искусством, чем в Америке. Можно предположить, что это связано с тем, что искусство воспринимается американцами как нечто праздное, неактивное, недеятельное.

Таким образом, общение со студентами в неучебной обстановке, беседы на уроках русского языка позволили выявить некоторые ментальные особенности студентов. Американцы относятся к закрытому типу личности и отличаются индивидуалистическим типом мировосприятия. Стремление к самореализации, желание скрыть искренние эмоции от общества обуславливают их отношение к семье, жизни в обществе, культуре.

Учет этнокультурных особенностей учащихся из США способствует налаживанию позитивных отношений в процессе межкультурного общения на занятиях по русскому языку как иностранному. Данное исследование может являться основой для изучения ментальности американцев, служить важным дополнением к разработкам в области этнометодки.

Литература

1. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного [Текст] : Монография / И.А. Пугачёв. М.: РУДН, 2011. 284 с.

2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.

3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.

4. Стрельчук Е. Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / [Место защиты: Российский университет дружбы народов], 2016. 357 с.

E.N. Strelchuk, A.Yu. Lonskaya

**ETHNO-CULTURAL FEATURES OF AMERICAN STUDENTS
STUDYING RUSSIAN LANGUAGE**

Key words: intercultural communication, ethnomethodics, ethno-cultural features, Americans, Russian as a foreign language.

Abstract: The relevance of this article is to cover the ethno-cultural characteristics of American students studying Russian in Russia. The purpose of the work is to reveal the characteristic features of the American mentality, the knowledge of which is necessary for the teacher of the Russian language in the process of intercultural communication. The article identified and described the type of personality and type of perception of American students.

Н.В. Татарина

NVTatarinova@pushkin.institute

*канд. филол. наук, доцент Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина*

Москва, Россия

Е.Н. Белихина

ENBelihina@pushkin.institute

*ст. преподаватель Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина*

Москва, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: социокультурная компетенция, художественный фильм, фильмы о Великой Отечественной войне, русский как иностранный, диалог культур.

Аннотация: статья посвящена использованию художественных фильмов на уроке русского языка как иностранного. Авторы размышляют о критериях выбора фильмов для учебных занятий, а также их жанра и тематики.

Использование фильмов на уроках иностранного языка (в том числе русского как иностранного) является не только эффективным средством повышения коммуникативной компетенции иностранных слушателей, но и средством ознакомления с социокультурными реалиями страны изучаемого языка. Кроме того, художественные фильмы, включенные в учебный процесс, создают условия для активного сопоставления фактов и реалий разных культур, помогают сформировать у студентов представление о системе ценностей другого народа. Не должен вызывать сомнений и тот факт, что студенты в процессе изучения иностранного языка должны научиться воспринимать различия в культурах как норму существования этносов в современном мире.

Несмотря на заявленное положение о художественных фильмах как о мощнейшем средстве знакомства с социокультурными реалиями страны и своеобразной площадке для диалога культур, многие преподаватели считают, что художественные фильмы не следует включать в учебный процесс, так как проблемы, поднимаемые в картинах, могут создавать конфликтные

ситуации на учебном занятии. Часто такое можно наблюдать в практике работы молодых специалистов, ведь для выхода из конфликтных ситуаций важно обладать не просто набором профессиональных компетенций, но и иметь опыт работы с иностранными студентами из разных региональных групп, владеть эффективными приемами педагогического общения.

Еще советский ученый А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для педагога овладевать техникой педагогического мастерства: «Нужно уметь читать на человеческом лице. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность. Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [1, с. 381].

Американские ученые Дж. Брофи и Т. Гудда в зависимости от стиля педагогического общения выделили три типа учителей: «проактивный», «реактивный» и «сверхактивный». «Первый инициативен в организации общения, индивидуализирует свои контакты с учениками, его установка меняется в соответствии с опытом. Он знает, чего хочет, и понимает, что в его поведении способствует достижению цели. Второй тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб. Не он сам, а школьники диктуют характер его общения с классом. У него расплывчатые цели и откровенно приспособленческое поведение. «Сверхактивный» учитель склонен к гипертрофированным оценкам своих учеников и выстраиванию нереальных моделей общения. Если ученик чуть активнее других, он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее – лодырь и кретин. Выдуманные им же оценки заставляют такого учителя действовать соответствующим образом: он то и дело впадает в крайности, подгоняя под свои стереотипы реальных учеников» [2, с. 95].

На наш взгляд, включение художественного фильма в урок русского языка как иностранного будет оправданным и эффективным, если преподаватель «проактивен», если он умеет создавать комфортные условия для общения на учебном занятии, если обладает высокой общей культурой и системными знаниями.

Безусловно, нуждается в обсуждении вопрос о выборе фильмов для просмотра. Считаем, что отбор аутентичных фильмов следует производить с учетом как минимум следующих критериев:

- 1) соответствие уровню коммуникативной компетенции учащихся;
- 2) учет возрастных и национальных особенностей учащихся;
- 3) наличие существенного образовательного, воспитывающего и развивающего потенциала в содержании фильма, реализуемого в процессе работы над ним, например, при его обсуждении.

В качестве возможных для учебной работы должны выступать фильмы, относящиеся к «золотому фонду» отечественной кинематографии. Это фильмы-экранизации литературных произведений, которые всегда вызывают живой отклик учащихся, фильмы-комедии, выступающие как средство познания души народа и его психологии, ибо, поняв, над чем смеются русские люди, легче понять их характер и жизненные приоритеты.

Нам представляется также важным знакомить иностранных студентов с отношением россиян к такому трагическому, с одной стороны, и такому величественному, с другой, событию XX века, как Великая Отечественная война. Задача это непростая, и связано это прежде всего с тем, что в учебниках разных стран интерпретация истории главной войны XX столетия серьезно отличается. В этой связи невозможно избежать даже в рамках учебного действия так называемой межкультурной коммуникации. С.Г. Тер-Минасова в предисловии к новому «Словарю терминов межкультурной коммуникации» написала, что межкультурная коммуникация – это новый, получивший в наши дни чрезвычайную актуальность аспект теории общения. С.Г. Тер-Минасова выделяет «хорошие» и «плохие» причины всемирного взрыва интереса к проблемам межкультурной коммуникации. «Хорошие» причины – это научно-технический прогресс, возможность в секунды-минуты связаться с любой точкой планеты. К «плохим» причинам исследовательница относит геополитические катаклизмы новейшей истории человечества, вызвавшие небывалые ранее смещения и смешения народов, а также то, что языковые и культурные проблемы вызывают недовольство, этнические стычки [3, с. 3–4].

Для работы на уроке с американскими студентами (в целях их ознакомления с историей России в период Великой Отечественной войны и видения этой истории глазами россиян) мы рекомендуем следующие фильмы: «Летят журавли» (1957 г.), «Баллада о солдате» (1959 г.), «Судьба человека» (1959 г.), «Офицеры» (1971 г.), «А зори здесь тихие» (1972 г.), «В бой идут одни старики» (1973 г.). Российские зрители любят эти киноленты, о чем говорят высокие рейтинги кинокартин и огромное количество положительных комментариев на авторитетных киносайтах страны, таких как www.kinopoisk.ru; www.kino-teatr.ru и т.д. Песни из этих фильмов прочно вошли в культурную жизнь россиян, а высказывания героев разобраны на цитаты. С уверенностью можем утверждать, что данные картины составляют социокультурный пласт России. Также выбор обусловлен тем, что в центре внимания перечисленных фильмов – не боевые действия, не эффектные сцены сражений, а человек с его болью и его страхом, с его любовью к матери, к Родине, к жизни, с его стремлением к Победе.

Фильм «Летят журавли», обладатель «Золотой пальмовой ветви», с удивительной эмоциональной силой повествует о трагической истории двух влюбленных Вероники и Бориса, которых война разлучила навсегда. С одной стороны, Вероника — жертва войны, но в то же время справедливо и обратное:

война, даже убив Бориса, не смогла уничтожить чувство молодых людей друг к другу. Парадоксально, но без измены, которую совершила девушка, мы бы не поверили в ту абсолютную любовь, которую видим в глазах Вероники в конце киноповести.

Простой советский солдат Алеша Скворцов предстает перед нами в киноленте-победителе Каннского фестиваля «Баллада о солдате». Алеша едет в отпуск, чтобы повидаться с мамой. В пути он помогает многим людям, жертвуя своим драгоценным временем. В результате ему удалось встретиться с матерью лишь на несколько минут, так как ему нужно было возвращаться на фронт. «Я вернусь, мама!» – сказал Алеша, обнимая ее на прощание. Его обещанию не суждено было сбыться. Но мать все равно продолжает ходить на ту дорогу, откуда она провожала сына на фронт...

В фильме «Судьба человека» мы видим русского солдата Андрея Соколова, человека мирного, скромного, но вынужденного взять оружие в руки, чтобы защитить свое Отечество. Война подвергла его ужасным испытаниям, забрала семью, бросила в концлагерь. Но судьба не сломила его дух – этот человек понял, что любовь и сострадание – это те чувства, которые ни за что нельзя игнорировать...

«Офицеры» – это фильм о любви к Родине, к жизни и к женщине. Алексей Трофимов и Иван Варавва – боевые товарищи – несмотря на все превратности судьбы, хранят верность дружбе, долгу, офицерской чести. На их пути встретилось множество испытаний и сражений, но они остались такими, как в юности.

В киноленте «А зори здесь тихие» действие разворачивается в прифронтовой полосе, где группа из пяти ярких, веселых, полных надежд девушек-зенитчиц под руководством старшины Федота Васкова вынуждена вступить в неравный бой с тринадцатью вражескими десантниками. Это был всего лишь бой местного значения, не масштабное контрнаступление, но из таких боев тоже складывалась победа в долгой изнурительной войне. Девичьим мечтам о любви, тепле, семейном счастье не суждено было сбыться. Все они погибли, выполняя свой воинский долг.

«В бой идут одни “старики”». Капитан гвардии Алексей Титаренко решил создать хор и оркестр, поэтому он отбирал в свое подразделение новобранцев, руководствуясь «музыкальным» принципом – каждый из них должен был уметь петь или играть на музыкальном инструменте. Направленные в «поющую» эскадрилью младшие лейтенанты посчитали это чудачеством, которому не место на фронте. Но вскоре отвага и бесстрашие в бою внушили уважение к командиру. В перерывах между вылетами вторая эскадрилья репетирует музыкальные номера.

В описанных фильмах доминируют вполне определенные ценности. Так, в «Офицерах» – это долгая и верная дружба боевых товарищей, в «Судьбе

человека» – любовь к жизни, сострадание, «Баллада о солдате» – материнская любовь и верность, «А зори здесь тихие» – девичьи мечты, «В бой идут одни старики» – фильм-гимн таланту и молодости, «Летят журавли» – испытание любви войной. В американском кинематографе также есть немало число фильмов о войне: «Счастливая земля» («Happy Land», 1943 г.), «Самый длинный день» («The Longest Day», 1962 г.), «Лучшие годы нашей жизни» («The Best Years of Our Lives», 1946 г.) и многие другие. В этих фильмах – эмоции и волнения, свойственные человеку вне зависимости от его национальности.

Безусловно, ценностные ориентации американцев и россиян имеют значительные расхождения, но в то же время отражение этих ориентаций в художественных фильмах указывает на совпадения в наших культурах. Художественный фильм на учебном занятии поможет найти и различия, и точки сближения, что будет способствовать формированию социокультурной компетенции, предполагающей социокультурную адаптацию и интеграцию личности в новую культуру.

Литература

1. Макаренко А. С. Т. 4. Педагогические работы 1936–1939. (Педагогические сочинения в 8 томах) – М.: Директ-Медиа, 2014. – 566 с.
2. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
3. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.
4. www.kinopoisk.ru
5. www.kino-teatr.ru

N.V. Tatarinova, E.N. Belikhina

FILM AT THE LESSON OF RUSSIAN LANGUAGE AS A WAY OF FORMING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF AMERICAN STUDENTS

Key words: sociocultural competence, film, movies about the Great Patriotic War, Russian as a foreign language, dialogue of cultures.

Abstract: The article is devoted to the use of films in the Russian language lesson. The authors reflect on the criteria for choosing films for classes, as well as their genre and themes.

Т.В. Страмнова

TVStramnova@pushkin.edu.ru

*канд. пед. наук, доцент Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия*

Г.А. Шантурова

GAShanturova@pushkin.institute

*доцент Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия*

К ПРОБЛЕМЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО РКИ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ «МИР РУССКИХ»)

Ключевые слова: инновации, межкультурный подход, грамматика, менталитет.

Аннотация: авторами статьи предпринята попытка определить возможные подходы к созданию инновационного учебника, учитывающего современные педагогические концепции, методы и технологии; в работе подчеркивается необходимость учета специфики языка как отражения системы культурных ценностей и национального менталитета.

Более 30 лет назад на VI Конгрессе МАПРЯЛ с докладом «Традиции и инновации в теории учебника русского языка как иностранного» выступили ведущие ученые мировой русистики А. Р. Арутюнов, С. Галсан, Д. Грин, Д. Фройденштайн, Р. Ходера. В своем выступлении они объявили о завершении очередного «цикла смены общеметодической парадигмы», дав следующее определение учебникам нового поколения: они «будут учебниками коммуникативно-деятельностного типа, – коммуникативными по целям обучения и преимущественным формам учебной работы; деятельностными по структуре учебных поступков» [2, 64, 66]. Время подтвердило их предположение, и в последние десятилетия практически все учебники РКИ были написаны с позиции коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, и в данном случае мы можем рассматривать коммуникативную направленность учебника РКИ уже как определенную «традицию».

Проанализировав некоторые тенденции последних лет в области языкознания, методики обучения иностранным языкам, лингводидактики, психологии и др., мы попытались определить некоторые возможные подходы к созданию инновационного учебника, определяя его как *учебник коммуникативной направленности, соответствующий целям обучения на современном этапе и отражающий педагогические инновации сегодняшнего времени*. Следует сразу оговориться, что мы имеем в виду, говоря об инновациях: в данной работе нами рассматриваются педагогические инновации, под которыми подразумеваются новые концепции, методы, программы, технологии, которые экспериментально проверены и внедрены в учебный процесс в целях повышения его эффективности [5, 3].

В качестве «учебного полигона» для анализа существующих учебников по РКИ был выбран учебник «Мир русских», изданный в 90-х годах в США совместным авторским коллективом в составе: З. Дабарс, Д. Морриса, Т. В. Страмновой (KENDALL/HUNT PUBLISHING COMPANY). Первоначально учебник был адресован американским учащимся высшей школы, но в процессе апробации поменял своего адресата и активно использовался в ряде американских университетов, выдержав 4 переиздания (последнее в 2014 г.).

Учебник состоит из 12 уроков. Первые 11 традиционно построены по тематическому принципу и включают, например, такие темы: «Свидания и свадьбы», «Культура речи», «Культура поведения», «Роль личности в истории», «Америка глазами русских» и др. Каждая тема состоит из следующих разделов: «вводный (тематический) текст», художественный текст, грамматика, «слушаем», «поговорим», «поспорим», «русский быт и не только», словарь. Двенадцатый урок – обобщающий, включает разделы: обсуждение, описание с тематическими рисунками, ролевые игры, грамматика. Опираясь на классификацию, предложенную С. В. Абрамовой и Э. Г. Азимовым, мы можем отнести данный учебник «к учебникам, ориентированным на формирование коммуникативной компетенции в соответствии с определенным этапом обучения» [1, 33].

Многократное переиздание учебника свидетельствует о его востребованности и, следовательно, о качестве представленных в нем материалов и методически грамотной их организации. Однако, как мы отмечали выше, новые реалии требуют новых подходов, приемов и содержания, так как «традиционные подходы недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их членов [4, 5]. Коммуникативный подход и коммуникативная компетенция в качестве цели образования сегодня дополняются «культурообразующей, антропоцентричной концепцией языкового образования» (А.Л. Бердичевский), в центре которой находится человек, несущий в себе «когнитивные следы и особенности национального мышления, сформированного образом жизни нации» [6, 58].

С нашей точки зрения, одним из наиболее значимых достижений этого направления является попытка представить обучение грамматике в контексте реализации межкультурного подхода. Исследования современных российских и зарубежных ученых, относящиеся к анализу этой проблемы (А. Вежбицкая, Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова, Л. К. Бободжанова и др.), подтверждают, что изучение грамматического материала с культурологической точки зрения не просто возможно, а целесообразно, т.к. дает возможность рассматривать грамматические явления через призму культуры носителей языка. Такой подход представлен в первую очередь в работах А. Вежбицкой, которая, проводя сопоставительный анализ синтаксиса английского и русского языков, определяет их как языки агентивной и пациентивной ориентации. Это позволило ей сделать следующий вывод: культурные ценности, лежащие в основе двух языков, диаметрально противоположны [3].

Опираясь на исследования А. Вежбицкой, можно представить некоторые особенности грамматического строя двух языков, связанные с системой культурных ценностей, в виде следующей таблицы:

Английский язык	Русский язык
агентивная ориентация «что делаю я»	пациентивная ориентация «что случится со мной»
доминирует субъект действия	события случаются помимо воли субъекта и не зависят от него
преобладание номинативных конструкций; облигаторная позиция подлежащего	преобладание дативных конструкций, распространенность безличных конструкций
малочисленность эмоциональных глаголов	многочисленность эмоциональных глаголов
вуалирование форм приказания	активность форм повелительного наклонения, модальных глаголов долженствования

Другие известные исследователи (Г. В. Елизарова) обращают внимание на то, что примером «проявления системы культурных ценностей в грамматических конструкциях может служить употребление форм повелительного наклонения в русском языке» [4, 127]. У носителей англоязычных культур предложения запретительного характера типа «вход запрещен!», « не сорить!» вызывает недоумение и неодобрение своей категоричностью, т. е., понимая общий смысл высказывания, учащиеся испытывают не грамматические трудности, а трудности, связанные с этнокультурными различиями. Это связано с тем, что в англоязычных культурах желательность или нежелательность действий формируется в виде описаний, которые информируют о том, как принято вести себя в конкретном месте, а само право выбора (вести или не вести себя так) остается за субъектом. Подобные ценностные ориентации проявляются и в личной жизни. В ситуации, где англоговорящий скажет: «Why don t you do it?» («Почему бы тебе не сделать это?»), русский скажет: «Сделай так».

В систему культурных ценностей входит и такое понятие, как менталитет, который «Новый словарь методических терминов и понятий» (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин) определяет как «совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности». Национальный менталитет, как социально-культурный феномен, проявляется и отражается прежде всего в языке каждого народа, потому что именно язык дан нам в качестве объективно существующей среды «бытования» менталитета. Общеизвестно, что в любом языке существуют понятия, которые могут быть усвоены только в результате долгой жизни в стране изучаемого языка. Объяснять их очень трудно именно из-за разницы менталитетов. Эта разница проявляется наиболее ярко в противопоставлении конструкции «у меня есть» в русском языке (где подлежащее является объектом принадлежности) и «I have» в английском (где подлежащее выступает как субъект принадлежности). Конструкции с глаголами обладания и бытия здесь выступают в качестве отражения этнокогнитивной специфики языка. Англоговорящий воспринимает то, что у него есть, как результат определенного действия, он является «обладателем» (агентивная ориентация), в то время как русский человек принимает то, что у него есть как данность, его роль пассивна, он не «завоеватель, а созерцатель» (пациентивная ориентация). Здесь следует привести слова В. Гумбольдта: «По языку легче узнать характер нации, чем по ее нравам, обычаям и деяниям».

Такое противопоставление культурных ценностей, лежащих в основе двух языков, диктует необходимость методически правильно представить в учебнике, объяснить, затренировать и «вывести в речь» соответствующие грамматические конструкции. По меткому выражению А. Вежбицкой, менталитет – это наш способ жить, думать и разговаривать, его нельзя изменить. Но есть такое понятие, как «проницаемость менталитета», т.е. в процессе обучения иностранному языку можно как бы встраивать новые элементы в другую ментальность. Естественно, что чем выше уровень, на котором усваивается язык, тем больше возможностей для «проницаемости». Именно эту «проницаемость» и должны обеспечить новые концептуальные методы и технологии, отражающие педагогические инновации современности.

Литература

1. Абрамова С.В., Азимов Э.Г. Современные американские учебники по РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 2. С. 32–41.
2. Арутюнов А.Р., Галсан С., Грин Д. и др. Традиции и новации в теории учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1986. № 3.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. С. 416.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

5. Китайгородская Г. А. Инновации в образовании – дань моде или требование времени? // Иностр. языки в школе. 2009. № 2. С. 2–7.

6. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиция и новации. Юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного. М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2010. С. 56–63

T.V. Stramnova, G.A. Shanturova

ON THE PROBLEM OF THE MODERN TEXTBOOK ON RCTS: FROM TRADITION TO INNOVATION (ON THE EXAMPLE OF A TEXTBOOK FOR AMERICAN SCHOOLCHILDREN, «THE WORLD OF RUSSIANS»)

Key words: innovation, intercultural approach, grammar, mentality.

Abstract: the authors of the article attempted to determine possible approaches to the creation of an innovative student, taking into account modern pedagogical concepts, methods and technologies; the work emphasizes the need to take into account the specifics of the language as a reflection of the system of cultural values and reflection of the national mentality.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Ключевые слова: русское ударение; иностранные учащиеся; технология обучения; деятельностная теория обучения.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения русскому ударению иностранных учащихся и предлагается методика обучения ударению на основе деятельностной теории.

Русское словесное ударение – сложное явление звукового строя языка, связанное не только с фонетической, но и с морфологической и лексической системами. Процесс усвоения русского словесного ударения иностранными учащимися содержит как трудности фонетического и фонологического характера, так и трудности овладения морфологической парадигматикой, типами словообразования и группами слов, подчиняющихся определенным акцентным закономерностям.

Значение ударения как ритмически организующего начала в обеспечении надежности и эффективности речевого общения огромно. С точки зрения коммуникативной методики важно, чтобы ударение с самого начала обучения стало элементом не умозрительных знаний, а орудием реального общения. По мнению Г.М. Богомазова, необходимо показать учащимся, что «ударение является приметой целого класса слов, то есть им предлагается знакомство с ударением через усвоение набора основных ритмических моделей» [1, с. 31].

Если на начальном этапе обучения ритмике русского слова учащийся усваивает «ритмический импульс» модели, то далее на продвинутом этапе студенты учатся с помощью «ритмического импульса» организовывать в слова более сложные и разнородные звуковые последовательности в соответствии с нормами русского литературного произношения.

Более простыми для усвоения являются слова с неподвижным ударением, с них и надо начинать работу по усвоению акцентологических закономерностей, учить студентов тому, как от исходной формы переходить к другим словоформам, сохраняя ударение неподвижным (слов с неподвижным ударением в русском языке около 96 %) [2,5]. Затем следует переходить к изучению основных акцентологических схем подвижного ударения, так как именно они определяют своеобразие акцентологической системы русского языка. С точки зрения коммуникативной

методики на первом этапе работы с ударением необходимо подчеркнуть фонетическую мотивацию в определении места ударения в слове, а на следующем этапе – морфологический принцип этой мотивации, определив его ведущую роль. Фонетический аспект дает возможность понять моменты сходства в функционировании ударения в родном языке учащихся по сравнению с русским. Морфологический же принцип позволяет глубже осознать функциональные различия ударения в русском и родном языке учащихся [1, с. 35].

На продвинутом этапе обучения ударение уже рассматривается как примета конкретной лексической единицы, поэтому необходима работа по усвоению вариаций места ударения в одной и той же словоформе. Целью работы над ударением на продвинутом этапе, на наш взгляд, является преодоление отклонений, проявляющихся в неразличении грамматических форм (*о'кна – окн'а*), в нарушении общепринятых норм русского литературного произношения (*област'ей*, а не *'областей*). Особое внимание надо уделять преодолению дифференциально значимых отклонений (*дорог'а – дор'ога*, *в'ыходть – выход'ить* и др.). Обучение данному морфологическому аспекту следует производить на базе систематизации учебного материала по основным грамматическим классам слов: имя существительное, прилагательное, глагол, глагольные формы. Чтобы не заучивать ударение каждого слова в отдельности, необходимо выделение наиболее продуктивных форм словообразования и словоизменения.

Исходя из опыта работы, предлагаем учебный материал по акцентологии классифицировать следующим образом: а) фиксированное ударение (на флексии, на суффиксе, на слоге, предшествующем суффиксу); б) сдвиги ударения (с основы на флексию и, наоборот, с флексии на основу).

Работа по обучению русскому ударению достаточно кропотливая, требует большой настойчивости как от преподавателя, так и от учащегося, тем более, что навыки родного языка довольно устойчивы. Поэтому не менее важным является способ презентации учебного материала, тем более, что в условиях языковой среды акцент в произношении настолько «компенсируется» речевой избыточностью, что у говорящего с акцентом создается впечатление абсолютной результативности речевого поступка в плане его воздействия на собеседника. Такие моменты закрепляют у иностранного учащегося чувство удовлетворенности, потому что его понимают и воспринимают как равного в речевой ситуации. Поэтому учащийся теряет стимул к изучению языка в целом и его произносительной стороне, в частности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся

активной поисковой деятельности, столкновение учащихся с трудностью, которую они на могут разрешить при помощи имеющихся у них запасов знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения.

Для снятия психологического торможения слухопроизводительных навыков курс совершенствования русского произношения и, в частности, акцентологического аспекта, должен по-иному представлять необходимый учебный материал. Наиболее оптимальный вариант, как нам кажется, дает использование психологической теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, которая предполагает обучение на основе полной и обобщенной системы ориентиров при организации поэтапного усвоения по строго фиксированному плану действий, что гарантирует отсутствие ошибок у учащихся [3]. Модель, или способ презентации учебного материала, должна быть рационально согласована со структурой деятельности обучения.

Всякий процесс обучения есть формирование новых действий и соответствующих им чувственных образов и понятий. Ход этого формирования может быть представлен как процесс, состоящий из двух стадий: стадии предварительного уяснения и стадии усвоения системы ориентиров и действий на их основе. В систему ориентиров входят: 1) модель объекта и 2) модель действия (алгоритм его операций). Готовая модель не выступает средством анализа. Функцию средства, формирующего знания, модель выполняет только в результате ее построения, в процессе которого раскрываются закономерности (объясняющая функция). Построение модели учащимися ведет к фиксации теоретических закономерностей, что позволяет использовать их в качестве средства анализа. Однако то, на что фактически опирается учащийся при выполнении действия, составляет ориентировочную основу действия (ООД). Ориентировочная основа действия представляет собой систему условий, указаний и ориентиров, которые необходимы для выполнения действия. В результате поэтапного усвоения схема ООД превращается в психологическую основу действия субъекта, становится ориентировочной основой его действия [4]. Полная и обобщенная ООД может быть представлена в виде учебной карты, фиксирующей последовательность действий, дающей план действий.

Выведение схемы ООД необходимо производить совместно с учащимися. От того, как происходит исследование, обсуждение, выведение схемы ООД, зависит усвоение того или иного действия, то есть овладение речевой деятельностью. Выведение схемы ООД является вторым после мотивационного этапом усвоения. На этом этапе самого действия учащиеся еще не выполняют, а осуществляют лишь исследование того, как нужно выполнить заданное действие. Схема ООД не заучивается, так как ее функция – быть теоретическим орудием выполнения действия. С ее помощью учащиеся начинают самостоятельно работать. В процессе работы схема ООД непроизвольно усваивается, становится ориентировочной

частью речевой деятельности учащегося, постепенно учащиеся перестают смотреть в учебную карту, проговаривают сначала вслух, потом про себя то, что они делают, то есть схема ООД переносится в голову учащегося, интериоризируется. Таким образом, усвоение нового действия с учебным материалом, проходя все стадии усвоения (1) создание мотивационной основы действия; 2) составление схемы ориентировочной основы действия; 3) материальный или материализованный этап; 4) громкоречевой этап; 5) этап внешней речи («про себя»; 6) этап скрытой речи), становится осознанным умственным действием. В результате мы имеем обобщенное, полностью свернутое и освоенное действие, которое автоматизируется по мере выполнения упражнений и становится навыком [6, 7].

В 2013 году (в 2016 г. 2-е изд.) в издательстве «Русский язык. Курсы» вышло наше пособие по обучению русскому ударению, построенное на основе психологической теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, имеющее ключи к заданиям, которые позволяют учащимся самостоятельно осваивать русское ударение [8].

Литература

1. Богомазов Г.М. Русское ударение в аспекте коммуникативной методики // Русский язык для студентов-иностранцев. М.: Русский язык, 1981. – Вып. 20. – С. 25–37.
2. Вовк П.С. Обучение иностранцев русскому подвижному ударению. Киев, 1979. – 85 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий// Исследование мышления в советской психологии. М., 1966. – С. 236–277.
4. Кабанова О.Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. Учебное пособие. М., 1976. – 139 с.
5. Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. –2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1982. – 304 с.
6. Шутова М.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку (фонетический аспект). М. Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2004. – 146 с.
7. Шутова М.Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе// Дис. ... доктора пед. наук. М., 2005. – 291 с.
8. Шутова М.Н. Пособие по обучению русскому ударению для изучающих русский язык как иностранный – М. Русский язык. Курсы, 2013. – 96 с.

M.N. Shutova

PROBLEMS OF TRAINING IN THE RUSSIAN ACCENT FOREIGN PUPILS

Key words: Russian accent; foreign pupils; technology of training; activity theory of training.

Abstract: In article problems of training in the Russian accent of foreign pupils are considered and the technique of training in an accent on a basis of the activity theory is offered.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова: вторичная языковая личность, метаязыковая рефлексия, русский язык как иностранный, обратная связь.

Аннотация: В данной статье автор рассматривает роль различных видов метаязыковой рефлексии субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся) в формировании вторичной языковой личности.

В настоящее время мы наблюдаем переориентацию с традиционной модели обучения знаниям, умениям, навыкам на личностно ориентированную модель саморазвития обучающихся, т. е. происходит процесс перехода с субъектно-объектной к субъектно-субъектной парадигме обучения.

Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом, является задача формирования саморазвивающейся креативной личности, способной не только воспроизвести полученный материал, но и творчески его осмыслить, аргументированно высказать свое мнение по тому или иному вопросу. Поэтому сегодня наряду с традиционными формами обучения должны использоваться и инновационные, к числу которых относятся социально-творческие, эмоционально-коммуникативные, рефлексивно-созидательные.

В данной статье мы рассмотрим, какую роль играет рефлексия в процессе формирования вторичной языковой личности на занятиях по изучению русского языка как иностранного.

Обучение русскому языку как иностранному призвано решить задачу формирования вторичной языковой личности, под которой понимается «коммуникативно-активный субъект, способный в той или иной мере познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и принимать участие в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности» [1].

Термин «языковая личность» впервые был употреблен В. В. Виноградовым в работе «О языке художественной прозы». Первое определение данного поня-

тия дал Г. И. Богин, концепцию языковой личности разработал Ю. Н. Караулов. В настоящее время изучение языковой личности очень важно и актуально, поскольку во всех гуманитарных науках господствует антропоцентризм, ставящий во главу рассмотрения человека. В области лингвистики мы вправе даже говорить о лингвоперсонологии – направлении исследования, объектом изучения которого является языковая личность. Многие исследователи посвятили свои работы этой проблематике: Ю. Е. Прохоров, В. И. Карасик, В. И. Шаховский, С. Г. Воркачев, А. Г. Баранов и другие.

В эпоху глобализации и межкультурных контактов встает вопрос о формировании вторичной языковой личности. Данный термин впервые был использован в 1990-е годы И. И. Халеевой. Она связала концепцию языковой личности Ю. Н. Караулова с процессом изучения иностранных языков. С. Г. Воркачев отмечал, что «результатом образования в области иностранных языков (должна явиться – О. Ю.) вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [2].

Большую роль в процессе формирования вторичной языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному играет рефлексия, под которой понимается самоанализ деятельности и ее результата. Поскольку обучение – двусторонний процесс, правомерно говорить о рефлексии двух субъектов образовательной деятельности – о преподавательской рефлексии и рефлексии обучающегося. Они будут отличаться друг от друга целевой направленностью. Главная цель педагогической рефлексии – анализ и оценка собственной деятельности и при необходимости – внесение корректив в свое поведение, в способы подачи материала и проверки знаний, умений и владений навыками. Цель рефлексии обучающегося – самооценка собственной деятельности на занятии и во внеаудиторное время, а также анализ личностных достижений. Иными словами, рефлексия помогает устанавливать обратную связь между преподавателем и учеником. Стимул к рефлексии обучающегося может быть выражен в вербальной форме (обращение с просьбой высказать свое мнение, аргументировать свой ответ), а также невербально, когда, например, преподаватель использует метод наблюдения за обучающимися, а последние могут использовать такие приемы, как подражание и идентификацию.

Поскольку язык неразрывно связан с культурой, на занятиях по русскому как иностранному мы формируем не только языковую, но и культурологическую компетенцию, поэтому, на наш взгляд, целесообразно различать лингвистическую рефлексию и культурологическую.

Лингвистическая рефлексия предполагает самоконтроль обучающихся в процессе приобретения знаний и овладения грамматикой и разными видами речевой деятельности. Лингвистическая рефлексия может быть нескольких

типов: анализ содержательной части занятия, анализ деятельности и анализ результата деятельности. Постепенный переход от одного вида самоанализа к другому демонстрирует непрерывную связь элементов обучения. Какие же задания можно использовать, чтобы активизировать рефлексивную деятельность обучающихся? Вызвать рефлексию содержания учебного материала можно с помощью списка вопросов, предъявляемых к обучающимся. Именно ответы на них способствуют активизации речемыслительной деятельности. Подвергнуть рефлексии деятельность обучающихся на занятии и во внеаудиторное время, а также результат этой деятельности можно с помощью творческих заданий, целью которых является применение полученных знаний на практике. Возможно также использование листов самооценки, которые содержат критерии оценки разных видов речевой деятельности, а также грамматических навыков. В них обучающиеся должны самостоятельно оценить себя. Впоследствии сопоставить результаты оценки обучающихся и оценки преподавателя. Конечно, заполнение листов самооценки целесообразно проводить не на начальном, а на продвинутом этапе обучения. С этой же целью могут использоваться тесты, основное назначение которых – не только оценить обучающихся, но и пробудить у них рефлексивную деятельность.

Рефлексия по способам использования может носить регулярный и спонтанный характер. Регулярная рефлексия осуществляется в течение всего занятия, особенно она важна в начальной (проверка домашнего задания) и в финальной его части (подведение итогов). Нерегулярная рефлексия возникает спонтанно, когда у обучающихся возникает потребность высказать свою точку зрения. Такие стихийные высказывания очень важны для преподавателя, поскольку позволяют ему проанализировать свою педагогическую деятельность и предлагаемый материал сквозь призму мировоззрения обучающихся. Маркерами стихийной рефлексии могут служить фразы типа: «Мне сложно», «Я не понимаю», «Интересный текст», «Эта тема сложнее, чем предыдущая» и т. п. Педагог не должен проходить мимо таких фраз, ведь они – кладовая материала для выстраивания оптимального образовательного процесса, для создания обратной связи между ним и обучающимся.

Образовательный процесс представляет собой череду тем и модулей, поэтому целесообразно выделять тематическую и модульную рефлексию. Различного рода проверочные и контрольные работы, проводимые в конце изучения темы, а также рубежные контроли – в конце изучения модуля (раздела) помимо своей основной функции – быть средством контроля – призваны также мотивировать обучающихся к рефлексии. И чем ответственнее относится обучающийся к выполнению задания, тем глубже будет степень его рефлексивной деятельности

Выше отмечалось, что при изучении русского языка как иностранного формируется не только лингвистическая компетенция, но и культурологическая,

которая предполагает овладение обучающимися необходимым страноведческим материалом, а также стереотипными коммуникативными стратегиями и тактиками, широко используемыми в русском культурном пространстве. На развитие культурологической компетенции огромное влияние оказывает дистанция между культурами: чем она больше, тем тяжелее иностранному обучающемуся интегрироваться в чужое культурное поле. Культурологическая компетенция также может быть подвергнута самоанализу со стороны обучающегося (культурологическая рефлексия). Обучающиеся-иностранцы постепенно входят в русское социокультурное пространство и оценивают свою коммуникативно-прагматическую деятельность с позиций «правильно-неправильно», «результативно-нерезультативно», «эффективно-неэффективно». Такая рефлексия может проходить на бессознательном уровне, когда иностранец ощущает свою удовлетворенность/неудовлетворенность процессом коммуникации с представителем культуры изучаемого языка, и на сознательном, когда обучающийся осознанно сравнивает свое поведение с идеальными моделями и шаблонами. Для проведения такого самоанализа необходимо проводить предварительную подготовку, включающую, например, знакомство с тактиками и стратегиями, распространенными в русской культуре. Формами такой подготовки может служить анализ фрагментов художественных фильмов, сцен из произведений художественной литературы, ролевые игры, а также разыгрывание сценок по предложенной коммуникативной тематике.

В процессе изучения русского языка как иностранного у обучающихся формируется вторичная картина мира, его сознание как бы удваивается. Главная задача педагога в данном случае – научить обучающихся интерференции вследствие наложения родной картины мира на русскую картину мира.

В заключении статьи мы хотели бы вкратце остановиться на условиях, способствующих формированию рефлексии на занятиях по русскому как иностранному. Их, на наш взгляд, можно разделить на несколько групп: личностные, относящиеся к субъектам образовательного процесса, и организационные, относящиеся к планированию, проведению занятия, а также к участию в нем. Одним из главных личностных факторов является мотивация (со стороны педагога – качественно преподать материал, сформировать необходимые определенные программой знания, умения и владения навыками, а со стороны обучающегося – стремление овладеть русским языком и интегрироваться в русскую культуру). Наряду с мотивацией к личностным факторам относятся также социальный и жизненный опыт, адаптивность, самоконтроль, контактность и другие. В качестве организационных могут быть названы развитие педагогики альтернативности, когда обучающемуся не навязывают готовое решение проблемы, а стремятся возбудить желание найти его самостоятельно, создание дружеской атмосферы на занятии и во

внеаудиторное время, выбор таких форм и методов проведения занятия, которые способствовали личностному росту обучающихся.

Таким образом, мы приходим к выводу, что роль рефлексии в процессе формирования вторичной языковой личности на занятиях по русскому языку как иностранному велика, ведь именно с помощью нее удастся установить обратную связь, перевести обучение на более качественный уровень, поскольку рефлексия помогает анализировать свое поведение и свою деятельность и при необходимости корректировать их.

Литература

1. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дисс. канд. психол. наук / А. Н. Плехов. – Нижний Новгород, 2007. – С. 3.

2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1.

O. V. Yudaeva

THE ROLE OF REFLECTION IN THE PROCESS OF A SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY SHAPING IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: secondary linguistic personality, metalanguage reflexion, Russian as a foreign language, feedback.

Abstract: This article focuses on the role of various kinds of metalanguage reflection of subjects of the educational process (teacher and students) as part of a secondary linguistic personality shaping.

В ПОИСКАХ АБСОЛЮТНОЙ ФРАЗЫ

Ключевые слова: Анна Ахматова, Арольдо де Кампос, Шекспир, теория перевода, абсолютная фраза текста.

Аннотация: В статье рассматривается творческий перевод Ахматовой отдельных сцен из трагедии Шекспира «Гамлет» и поиск ее абсолютной фразы в стихотворении *Читая «Гамлета»*. Кроме того, представлен перевод этого стиха в переводе Арольдо де Кампоса, бразильского постмодерниста, выдвинувшего теорию «transcreation», через которую стал возможен только перевод знаков текста.

В сборник своих эссе «A Laboratory of Texts» Арольдо де Кампос включил статью «Translation as Creation and Criticism» [4: 312–326; 6: 25–45], в которой вслед за немецким писателем Альбрехтом Фабри остановился на особенностях художественного перевода. По мнению Фабри, в структуре любого литературного произведения всегда есть «абсолютная фраза», не поддающаяся точному переводу, который приводит к разрушению семантических связей внутри лексического значения того или другого слова. Таким образом, любой перевод сначала превращается в критику, а потом в самостоятельное произведение, в котором сам знак и сигнификат (обозначаемое) отчуждены друг от друга.

Философские взгляды Фабри на специфику перевода позволили другому немецкому философу и публицисту Максу Бензе заговорить о трех типах информации, которые могут быть представлены в переводе. К их числу относятся документальная, семантическая и эстетическая информации. Каждая из них обладает своим набором отличительных признаков. Документальная информация занимается воспроизведением всего наблюдаемого в тексте и приводит к образованию эмпирической фразы текста. Семантическая информация может выходить за рамки документальной, потому что она основана на передаче смысла текста. Эстетическая информация носит оригинальный и неожиданный характер, потому что именно она оказывает сильное влияние на порядок вещей, который возникает в результате того или иного перевода. Подчиняясь авторским законам формы, эстетическая информация оказывается наиболее уязвимой и хрупкой, потому что подвергается видоизменениям и варьированиям даже тогда, когда соблюдаются семантические правила в передаче языка

первоисточника. Тексты, созданные с помощью таких переводов, пересекаются во времени и в пространстве и находятся в изоморфных отношениях.

В этом смысле показательна первая часть стихотворения Анны Ахматовой *Читая «Гамлета»* (1909) [1: 24], которую можно рассматривать как ее перевод и критику одной из классических трагедий в мировой литературе:

Читая «Гамлета»

1.

*У кладбища направо пылил пустырь,
А за ним голубела река.
Ты сказал мне: «Ну что ж, иди в монастырь
Или замуж за дурака...»
Принцы только такое всегда говорят,
Но я эту запомнила речь, —
Пусть струится она сто веков подряд
Горностаевой мантией с плеч.*

Вслед за Шекспиром Ахматова воспроизвела ряд ключевых понятий, символизирующих смерть и передающих депрессивную атмосферу трагедии: *кладбище/a churchyard*, *пыль/dust*, а также один из императивов Гамлета, адресованных Офелии [8]:

Graveyards (Hamlet: Yorick's and Ophelia's graveyard scenes);

“And yet, to me, what is this quintessence of dust?”

“Get thee to a nunnery, go. Farewell. Or, if thou wilt needs marry, marry a fool.”

Этот минимальный отбор слов, понятий и предложений позволил Ахматовой реконструировать принципиально важные сцены и диалоги из трагедии Шекспира и уложить их в четыре стихотворные строчки, в рамках которых представлены сложносочиненное предложение и прямая речь, основанная на парафразе перевода с английского языка на русский. Использованный литературный прием продемонстрировал лингвистическое мастерство Ахматовой в применении незначительных частей речи и привел к графическому расположению строк, отличному от Шекспира.

Подвергнув критике шекспировского героя, Ахматова обобщила его образ. Слово *принцы*, представленное в своей множественности, указывало на отсутствие оригинальности в характере Гамлета, образ которого широко эксплуатировался в европейской и русской литературах.

Передав документальную информацию, представленную в трагедии Шекспира, Ахматова внесла в нее свежее понимание. В конце первой части стиха ей была дана гиперболизированная оценка речи Гамлета во времени, в которой именные словосочетания *горностаевая мантия* в значении ‘широкий плащ, предназначенный для одевания царских особ’ и *сто веков подряд* – ‘десять тысяч лет/10.000’ с четырьмя нулями – указывали на эгоцентризм шекспировского героя, действия которого были основаны на формальных командах.

Отделив себя от шекспировского словоупотребления, Ахматова создала свою абсолютную фразу *Читая «Гамлета»*, которая изменила традиционное понимание трагедии Шекспира и поставила вопрос об эстетических взглядах двадцатилетнего автора [2: 55–65].

Вторая часть стихотворения *Читая «Гамлета»* уже стала ее оригинальным произведением, композиция которого также была уложена в восемь строчек:

2.

*И как будто по ошибке
Я сказала: «Ты...»
Озарила тень улыбки
Милые черты.
От подобных оговорок
Всякий вспыхнет взор...
Я люблю тебя, как сорок
Ласковых сестер.*

В этой части стиха шекспировское влияние проявилось в видоизменении гамлетовского выражения чувств к Офелии, которому Ахматова дала своевольное толкование:

*“I loved Ophelia. Forty thousand brothers
Could not, with all their quantity of love,
Make up my sum.”*

Оставив числительное *сорок*, символизирующее в христианской религии тест и наказание, она сознательно пропустила слово *тысяча*, а слово *братья* заменила на *сестры*. Таким образом, созданная ею фраза *сорок ласковых сестер* поставила вопрос о равенстве женщин и мужчин в поэзии [2: 55–65].

Учитывая, что композиция каждой части ахматовского стиха включает в себя по восемь строчек, можно предположить, что этот стих стал символом Нового Завета Анны Ахматовой в русской поэзии Серебряного века, потому что число восемь символизирует жизненный баланс и соответствует Новому Завету в Библии [5: 342–343].

Закончив краткий анализ ахматовского стиха, обратимся к переводу *Читая «Гамлета»*, выполненному Арольдо де Кампосом [3: 172], который заговорил о невозможности точного и правильного перевода и выдвинул термин «transcreation». По мнению де Кампоса, «transcreation» основывается только на переводе самого осязаемого знака, семантические параметры которого превращаются в ориентировочные знаки в заново созданном тексте, а переводчик становится новым автором уже ранее существовавшего текста [4: 315].

LENDO HAMLET

*O cemitério. Inflete um rio anil
À direita, no vazio do terreno.
Tu me disseste: `*

“*Vai para um convent!*
Ou se queres desposa um imbecil...”
Estas coisas só um príncipe diz,
Discurso que se grava na memória
Por séculos a fio e que desliza
Manto de zibeline pelas costas.

Следуя тексту Ахматовой, де Кампос перевел только первую часть ее стиха, которая состоит из девяти, а не из восьми строчек. Такой подход к переводу изменил графический рисунок ахматовского стиха, потому что гамлетовский императив в переводе де Кампоса получил сильную эмоционально-экспрессивную окраску из-за восклицательного знака, поставленного в конце предложения. Используемый прием разделил ахматовскую фразу на два самостоятельных сегмента прямой речи и придал им более заверченный характер. Такой же свободный подход к стиху Ахматовой обнаруживается и в передаче первого предложения, в котором нарушены синтаксические связи слов, а вместе с ними и организация поэтической мысли автора. Принципиально важным для де Кампоса стало слово *кладбище/o cemiterio*, объединяющее шекспировский и ахматовский тексты и выполняющее первостепенную роль в интонационном и смысловом оформлении португальского перевода. Такие ключевые понятия, как *пустырь/vazio do terreno* и *голубая река/um rio anil*, а вместе с ними и наречие направления *направо/à direita*, со смысловой точки зрения, оказавшись в разных местах предложения, разорвали свои смысловые связи. Следует заметить, что *um rio anil* обозначает реку цвета индиго. Формула времени *сто веков подряд* была заменена на словосочетание *por seculos/через столетия*, *горностаевая мантия* – на *manto de zibeline/соболью мантию*, которая *deslizar/скользит за спиной/pelas costas* [7].

Итак, осуществленный анализ показал разные способы перевода и поиски создания абсолютной фразы, в которой были изображены новые образы, ритмы и интонации.

Литература

1. Ахматова А.А. Сочинения в двух томах. М. 1990. Т.1.
2. Барклай И.Е. А за ним голубела река... (из словоупотребления Анны Ахматовой) // Вестник Ереванского университета. 2016. № 2.
3. Campos Augusto de, Campos Haroldo de, Schnaiderman B. Poesia Russo Moderna. San Paolo, 2009.
4. Campos Haroldo de. Novas: Selected Writings. Northwestern University Press, 2007.
5. Chevalier J., Gheerbrant A. A Dictionary of Symbols. Translated from the French by John Buchanan-Brown. Cornwall, 1994.
6. Fisher A. Haroldo de Campos, Hambre de forma Antología poética. Veintisiete Letras. Madrid, 2009.

7. Fuentes S.L., Frankenberg-Garcia A., Newstead H. Oxford Portuguese Dictionary. Oxford University Press, 2015.

8. Shakespeare W. The Plays and Sonnets of William Shakespeare. The Franklin Library. Franklin Center, Pennsylvania, 1980. Volume Four.

I.Y. Barclay

IN SEARCH OF THE ABSOLUTE PHRASE

Keywords: Anna Akhmatova, Haroldo de Campos, William Shakespeare, the theory of translation, and an absolute phrase of the text.

Abstract: My article examines one of the critical translations of Hamlet in Akhmatova's verse, Reading Hamlet, and her search for an absolute phrase, which would succinctly depict her poetic aesthetics. After Akhmatova's death, Haroldo de Campos, the Brazilian philosopher and poet, developed the theory of textual "transcreation" and applied it in his translation of her verse, Reading Hamlet.

ИГРЫ, ИНТЕРНЕТ И МОБИЛЬНЫЕ УСТРОЙСТВА: ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ИНТЕНСИВНОГО ЯЗЫКОВОГО КУРСА ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: интенсивный языковой курс, вне языковой среды, мотивация, принципы эффективности, активная энергия ученика, учебный проект, обратное планирование, перевернутый урок, преобразующий, трансформирующий, игра, игровой настрой, компьютерная программа, компьютерное приложение.

Аннотация: В докладе рассмотрено использование принципов эффективности и преобразующего обучения, а также игровых принципов с примерами компьютерных программ и приложений в рамках интенсивных языковых курсов для повышения мотивации студентов при изучении языка вне языковой среды.

Введение

В рамках интенсивных краткосрочных языковых программ, работающих вне языковой среды, преподаватели и студенты сталкиваются с рядом объективных сложностей. От преодоления этих сложностей часто зависят как результаты обучения, так и желание студентов продолжать занятия языком в будущем. Одной из основных таких проблем является высокий уровень учебной нагрузки, ведущий к перегруженности студентов информацией и иностранным языком как таковым.

В интенсивной программе Университета Юты при ежедневной 6-часовой работе в классе и домашних заданиях, рассчитанных на дополнительные 2 часа самостоятельных занятий, даже без учета факультативной курсовой работы (30 дополнительных часов), студенты вынуждены проводить как минимум 40 часов в неделю в условиях вынужденного языкового погружения. При этом, в отличие от интенсивных языковых программ непосредственно в стране изучаемого языка, окружающая студентов среда, как правило, не помогает и не предоставляет им дополнительных возможностей для языковой практики.

Дополнительные сложности для преподавателей создаются также формальным отказом от не-аутентичных материалов (в том числе, от единого учебника и различных учебных пособий), существенной разницей в языковой

подготовке студентов в рамках одной группы, различиями в стилях обучения, отсутствием навыков работы среди студентов и просто культурным шоком, испытываемым студентами при столкновении с представителями или представлениями другой культуры.

Неудивительно, что, судя по результатам опросов студентов, их наиболее часто встречающимися пожеланиями становятся, во-первых, пожелание разнообразия (*variety*) и, во-вторых, требование индивидуального подхода к каждому студенту.

Эти пожелания ставят перед преподавателем как минимум два вопроса: во-первых, *как достичь требуемого разнообразия вне языковой среды* и, во-вторых, *как одновременно удовлетворить нужды студентов, находящихся на разных языковых уровнях?* Несмотря на все дополнительные сложности, именно ответы на эти два вопроса дают возможность преподавателю целенаправленно добиваться повышения заинтересованности студентов и укрепления их желания изучать язык и встраиваться в незнакомую им языковую и культурную среду.

Таким образом, для преподавателя на первый план выходят вопросы планирования (как достичь требуемого разнообразия, сохраняя связность и последовательность внутри курса без использования единого учебника) и вопросы эффективности обучения (как обеспечить улучшение языковых компетенций для всех студентов в группе).

Оценка эффективности программы

Необходимо отметить, что в дополнение к двойному опросу студентов (в начале и конце курса), результаты данной интенсивной языковой программы оцениваются путем двойного, предварительного и заключительного, тестирования студентов с использованием официальных сертификационных экзаменов Американского совета по преподаванию иностранных языков (ACTFL). Как показывают результаты экзаменов и ответы студенческих опросов, программе на сегодня удастся достигать баланса между субъективными пожеланиями студентов, с одной стороны, и высокими объективными академическими требованиями программы, с другой.

Например, за последние три семестра (весна 2017 г., весна 2018 г., лето 2018 г.) при хороших экзаменационных результатах в целом, один из студентов на Novice уровне улучшил свои показатели на 6 уровней по совокупности трех тестов, в том числе на четыре уровня в модальности «слушание» (до II), а другой студент достиг уровня Superior в модальности «говорение» (см. таблицу для сравнения между российской, европейской и американской сертификационными системами из статьи Дж. Хэкинг и Э. Тшернер «Вклад лексического запаса в овладение навыком чтения: пример из практики вуза» по гиперссылке www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/research/articles/Hacking_et_al-2017-Foreign_Language_Annals.pdf).

Эти экзаменационные результаты были достигнуты при, в целом, положительной оценке программы студентами (см. раздел «Отзывы» в конце).

Принципы эффективного обучения

В решении практических вопросов, связанных с достижением требуемых высоких результатов, на помощь приходит обращение к общим принципам эффективного обучения. В 1999 году в докладе «Как мы учимся: Связь между теорией и практикой» (1999) Национальный исследовательский совет Национальной академии по науке, технике и медицине при конгрессе США сформулировал следующие принципы эффективного, то есть приносящего результаты, обучения:

– опора на учащихся: опора на навыки, знания и уже сложившиеся представления самих учащихся, включая сюда и более широкое понимание того, что представляет собой обучаемый;

– опора на знание: опора на понимание учащимися задач и принципов, на которых построено их обучение, так называемое «обучение с пониманием», в дополнение к организованной подаче учебного материала и наличию образцов-эталонов;

– опора на проверку знаний: опора на непрерывную диагностическую проверку знаний учащихся для понимания их прогресса и определения последующих шагов;

– опора на коллектив: опора на взаимную поддержку внутри учебного коллектива и связь с сообществом за пределами классной комнаты с целью обмена знаниями, получения отзывов и оказания помощи отстающим².

В рамках интенсивных языковых курсов наша практика показывает, что уважение к уже приобретенным навыкам и опыту студентов, «обучение с пониманием» (когда студенты понимают назначение предлагаемых заданий), постоянная проверка знаний (в том числе и без формальной оценки) и создание условий для взаимной поддержки студентами друг друга (например, в форме учебных групп, подбора и смены партнеров по заданиям, создание команд и т. д.) – все это, как правило, превращает студентов в активных участников и добровольных со-авторов познавательного процесса.

Здесь кратко хотелось бы остановиться на первом (опора на учащихся) и последнем (опора на коллектив) принципах. Во-первых, интересно отметить, что широкое прочтение принципа «опоры на учащихся» и интерес к стилям обучения объективно подводят нас к поддержке использования в классе современных мобильных интернет-технологий. Личные ноутбуки,

² United States, Congress, The National Academies of Science, Engineering, and Medicine (NASEM), National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. How People Learn: Bridging Research and Practice, NATIONAL ACADEMY PRESS, 1999, pp. 20–22. Цит. по: www.nap.edu/read/9457/chapter/4#22. Проверено 12 июня 2018 года.

смартфоны и планшеты повышают уровень комфортности для студентов в классе, создавая «островок безопасности» для некоторых категорий и рабочий инструмент для всех. Безусловно, официальная программа курса (syllabus) должна формально устанавливать правила работы с электронными устройствами, и в этом случае, по нашим наблюдениям, студенты не злоупотребляют своим доступом к ним.

Во-вторых, как ни чуждо слово «коллектив» может звучать для нас сегодня, принцип «опоры на коллектив» исключительно важен для обеспечения разнообразия в рамках языковых программ вне страны изучаемого языка. В широком понимании этого слова, «коллектив» должен рассматриваться преподавателями как все доступное им русско-говорящее сообщество. Преподаватели, работающие вне языковой среды, не должны пренебрегать имеющимися в их распоряжении возможностями, так как результаты всегда крайне высоко оцениваются студентами не столько с точки зрения получения знаний, но и с точки зрения воссоздания для них аутентичной языковой среды.

Например, студенты всегда положительно откликаются на приглашение в класс носителей языка не только для лекций, но и просто для бесед; экскурсии (например, в русскую православную церковь, библиотеку с русскоязычными архивами, редкими книгами или просто книгами на русском языке, в магазин, ресторан, художественную галерею и т. д.), а также на выступления профессорско-преподавательского состава языковых и не языковых специальностей с мини-лекциями по российской тематике на русском (или даже на родном для студентов) языке; на обмен посещениями с другими учебными группами и практически на любые другие формы привлечения местного русскоговорящего сообщества.

В целом же, можно утверждать, что все, что повышает интерес студентов к занятиям и уровень комфортности в классе, – все это положительно влияет на мотивацию студентов, и чем выше мотивация, тем успешнее идет работа.

Трансформирующее (преобразующее) обучение

В сочетании с принципами эффективного обучения, метод трансформирующего обучения, как нам кажется, наиболее близко отвечает нуждам интенсивных языковых программ. Сочетание принципов и метода позволяет разработать необходимую организационную структуру курса в условиях отсутствия единого учебника и служит опорой при написании учебной программы и планов уроков и ориентиром при отборе аутентичных материалов и заданий.

Как принципы, так и метод, вместе органично работают с проверенными временем приемами обратного планирования (backward design) и перевернутого урока (flipped lesson), что, в свою очередь, существенно облегчает общее планирование курса, помогает эффективно использовать время в классе и способствует целевому достижению конечного результата – повышению уровня языковых компетенций учащихся.

Вопрос об исключительной роли трансформирующего метода обучения в формировании культурологической компетенции учащихся, безусловно, один из самых важных, выходит за рамки темы и объема данной работы.

Хотелось бы только отметить, что, как это ни парадоксально, но с точки зрения педагогической науки метод трансформирующего обучения является одновременно как шагом вперед, так и оглядкой назад. Еще в 1926 году Л. С. Выготский в главе «Психологическая природа учительского труда» (книга «Педагогическая психология. Краткий курс», глава XIX «Психология и учитель»), говоря об учителе будущего, отмечал, что роль учителя в качестве «простого источника знаний, справочной книги или словаря, учебника или демонстратора» сходит на нет и замещается «активной энергией ученика». Задача школы будущего, по мнению Выготского, состоит в том, чтобы воспитать в учениках умение приобретать знания и пользоваться ими³.

Эта идея активного (*autonomous*, в современной терминологии) ученика находит свое продолжение в обсуждаемой сегодня концепции эмансипирующего (или трансформирующего) обучения, то есть обучения, ставящего своей целью не столько прямую передачу знаний, сколько «изменение точки зрения»⁴ учащегося через критическое осмысление предлагаемых ему/ей тем и материалов. При адаптации этой концепции к практике интенсивного языкового курса, возможно, как нам кажется, предложить следующие общие этапы в работе со студентами:

1 шаг – Помочь студентам осознать свои представления по предлагаемой теме;

2 шаг – Предложить им образцы различных существующих точек зрения и взглядов;

3 шаг – Предоставить им возможность «примерить на себя» эти новые идеи;

4 шаг – Поддержать студентов в активном использовании новых идей.

Например, и конечно в зависимости от предпочтений и опыта преподавателя, последовательность работы может строиться следующим образом:

1. Помочь студентам осознать свои представления по предлагаемой теме путем самостоятельного интернет-поиска аутентичных источников и подготовки отчета о прочитанном;

2. Предложить студентам образцы различных существующих точек зрения и взглядов в рамках своей студенческой группы путем обсуждения в парах/группах и/или участия в структурированных играх;

3. Предоставить им возможность «примерить на себя» новые идеи в структурированных ролевых играх, дискуссиях или дебатах, в том числе в роли защитников взглядов, отличающихся от их собственных;

³ Л. С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991 г. С. 359 – 360. Цит. по: <https://studfiles.net/preview/3963837/page:36/>. Проверено 12 июня 2018 года.

⁴ Mezirow J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74). P. 5–12.

4. Поддерживать студентов в активном использовании этих новых идей во время круглого стола, конференции или в презентациях, требующих индивидуальной или командной подготовки.

Например, во время летнего семестра в мае 2018 года в рамках интенсивной программы Университета Юты студентам был предложен интегрированный проект-контрольная «Летопись военных лет» с кульминационной презентацией, приуроченной к 9 мая. Для отработки темы ВОВ вместо лекции, текста из учебника, работы с предварительно отобранными аутентичными материалами или заданий на четко оговоренную тему студентам был предложен учебный проект, где выбор индивидуальной темы (и формы презентации) был предоставлен самим учащимся.

Выполнение задания заняло 1,5 недели, то есть первую половину курса, и было разбито на следующие части для формальной оценки:

Проект «Летопись военных лет»

- Выбор темы и поиск гиперссылок (3 минимум);
- Мини-сочинение (до 12 предложений максимум) «Почему я выбрал(а) эту тему?»;
- Поиск песни и рецепта блюда военных лет;
- Потлак (угощение, где каждый участник приносит по желанию какое-либо блюдо или напиток) и презентация в классе на выбранную тему с ответами на вопросы присутствующих – 9 мая;
- Сдача гиперссылки на законченный электронный «портфолио» проекта, выполненный при помощи интернет-приложения PathBrite.

Кто из читающих эти строки когда-либо пробовал тюрю? В результате проекта рецепт тюри, которую готовили когда-то на передовой (а также тушенку и ржевский хлеб), попробовал каждый в классе, опыт редкий даже для России. (См. таблицу и образец портфолио по ссылке <https://pathbrite.com/akakiiakakievic/YWeT>.)

Роль преподавателя

В дополнение к вышесказанному, обращение к методу трансформирующего обучения позволяет учитывать объективно существующие различия в ролях преподавателя и студентов в рамках интенсивных языковых программ по сравнению с другими формами обучения.

При трансформирующем методе, роли преподавателя и обучаемого, как правило, существенно отличаются от традиционных. В Таблице 1 представлено описание этих модифицированных ролей для самостоятельного сравнения с традиционными форматами. Хотелось бы только отметить, что роль преподавателя здесь отличается не только от традиционной роли лектора, но также и от роли ведущего. Преподаватель выступает скорее как консультант, а студент как заказчик и со-автор **индивидуализированного** процесса обучения.

Эти новые роли, по нашим наблюдениям, хорошо сочетаются с требованиями интенсивных языковых программ. Более того, исходя из опыта, сознательное создание условий для успешного функционирования этих новых ролей в классе положительно сказывается на мотивации студентов: они работают более добросовестно, выбирают более сложные задания, добровольно участвуют в обсуждениях, деловых играх, дебатах, круглых столах, мини-конференциях и других мероприятиях, создают творческие проекты высокого уровня и качества и работают искренне и с энтузиазмом.

Использование игр и игровых принципов

Включение игр, и особенно игр с использованием технических средств, в уроки иностранного языка дает преподавателю возможность завоевывать сердца студентов. В целом, игры решают «практически очень важную задачу, связанную с необходимостью компенсации информационной перегрузки, с организацией психологического и физиологического отдыха»⁵.

Но какое отношение могут иметь игры к такому совершенно неигровому заданию, как, например, «Летопись военных лет»?

Наряду с видеоиграми, от компьютерных разработчиков пришла и идея использовать игровые принципы для решения полностью неигровых задач. Одним из основных таких принципов является создание игрового настроения, или *lusogy attitude* (от греч. *ludus* – игра), то есть ожидания игры и понимание того, что вы покидаете скучную действительность и вступаете в игровую реальность⁶, где невозможное возможно, поражения и ошибки не смертельны и лишь указывают дорогу к новым знаниям.

В проекте «Летопись военных лет» студенты примерили на себя роль историков, но на протяжении трех семестров они также имели шанс побывать журналистами газеты «Русский Интенсивник», футурологами в проекте «Россия в 2050 году», представителями различных общественных организаций, родителями, обсуждающими ношение оружия учителями в школе, участниками акции «Сохраним наш город» и дискуссии о роли государства в социальной поддержке населения, организаторами ярмарки вакансий и так далее. Были ли все эти задания только серьезной работой (что не вызывает сомнения) или еще и игрой? Нам думается, что для студентов элемент игры здесь безусловно присутствовал.

К разработчикам компьютерных игр мы обращаемся также за описанием механизмов мотивации. Один из компьютерных гуру, Анджей Марчевски, предлагает схему мотивации на основе иерархии потребностей Маслоу (см. *Marczewski, Andrzej* “Layers of Motivation.” *Business 2 Community, Business*

⁵ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие. М.: Флинта-Наука, 2011. С. 86–88.

⁶ *Andrzej Marczewski*. *Even Ninja Monkeys like to play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. GAMIFIED UK, 2015. С. 26.

2 Community, 19 Jan. 2014, www.business2community.com/strategy/layers-motivation-0740046). Марчевски выделяет следующие уровни мотивации, от слабой мотивации к сильной: (1) ограниченная/обыденная мотивация, (2) эмоционально-обусловленная мотивация и (3) базисная/глубинная мотивация [5]. Как ни обидно для преподавателей, их формальные оценки работы студентов подчас оседают на первом, самом слабом уровне мотивации учащегося. Использование игровых элементов может дать шанс для задания переместиться в средний, эмоционально-обусловленный слой. А относительная свобода в выборе, например, темы для проекта может дать шанс задействовать глубинный мотивационный слой, что иногда выражается в исключительно высоком, трансформирующем качестве выполненной работы.

Конечно, на уроке иностранного языка всегда должно быть место для различных по характеру языковых и коммуникативных игр. Приводя еще одну цитату из учебного пособия Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской: «игра помогает усвоению больших объемов материала учащимися и достигает этого, сохраняя физическое и психологическое здоровье учащихся (и преподавателей), одновременно поддерживая позитивную рабочую атмосферу в классе»⁷, – авторы называют 5 функций игры: обучающую, развлекательную, коммуникативную (объединение и установление эмоциональных контактов), релаксационную и психотехническую (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности). (См. более подробное описание на с. 86–88 этого пособия.)

В данном обзоре нам хотелось бы кратко остановиться на дополнительных преимуществах игр с использованием Интернета и мобильных устройств (ноутбуков, планшетов и смартфонов), в дополнение к уже указанным выше, их популярности у студентов, их способности создавать комфортную атмосферу в классе и их совпадения с индивидуальным стилем обучения некоторых категорий учащихся.

Во-первых, согласно определению Л. С. Крючковой и Н. В. Мощинской, качественная игра – это игра, которая, (а) не требует большой предварительной подготовки; (б) легко играется; (в) не занимает много времени, развлекает, но не ослабляет дисциплины; (г) не требует специального времени для контроля ответов⁸. Качественные учебные компьютерные программы и приложения, как правило, удовлетворяют этим требованиям. Более того, Интернет как раз и является сегодня местом, где предлагается самый широкий выбор качественных игр.

Во-вторых, исходя из повсеместного распространения и доступности персональных технических средств, мобильной связи и Интернета, такие

⁷ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие. М.: Флинта-Наука, 2011. С. 86–88.

⁸ Там же.

110 | игры, как правило, повсеместно и широко доступны (ubiquitous). Их можно использовать на всех платформах (компьютерах, ноутбуках, планшетах и смартфонах), они могут быть разработаны в любой стране и их можно использовать без привязки к классной комнате.

В-третьих, сегодня уже можно говорить о переходе от «повсеместности» к «универсальности» таких учебных компьютерных программ и приложений, которые все чаще создаются или могут быть использованы в соответствии с пожеланием преподавателя одновременно как инструменты для обучения (например, новым словам или грамматике), оценки, организованной дискуссии, лекции, творческой работы студентов и так далее.

И последнее, многие из этих несложных в подготовке и получивших положительную оценку студентов программ являются бесплатными или, по крайней мере, имеют бесплатные хорошо работающие версии.

Вместо заключения нам хотелось бы поделиться примерами таких программ.

Описание отдельных программ и приложений

Не старайтесь начать с большого количества разнообразных программ в классе, а выберите одну-две (например, Квизлет и Кахут или Квизлет и Эд-Пазл) и добавляйте следующие программы от семестра к семестру.

Quizlet и **Quizlet Live** (<https://quizlet.com/>) – интерактивная игровая программа для создания словариков, при желании можно использовать изображения. Самый легкий способ продемонстрировать эту программу студентам – это предложить им сыграть в командную игру QuizletLive (<https://quizlet.com/ru/features/live>), игра развивает взаимопомощь и вынуждает студентов использовать русский язык в классе. Существует мобильное приложение; при работе в классе студентам нужно ввести свое имя. Платная версия (teacher) дает дополнительные возможности, например, возможность поменять местами правую и левую части словарика или использовать более сложные визуальные материалы в режиме Diagram. При желании можно отслеживать прогресс студентов в течение курса, если вы создадите для своей группы отдельный «класс», заставите студентов подписаться и будете знать их регистрационные имена. Задания включают: карточки, вписать слово, написать под диктовку, контрольную работу, найти пару и сбить метеорит (на смартфоне доступна упрощенная версия). Программа создаст для вас неограниченное количество вариантов контрольных работ. Примеры в открытом доступе: Традиционная русская одежда (https://quizlet.com/_4sietx), фильм «Осенний марафон» (Quizlet Diagram https://quizlet.com/_4bf9x1), А.П. Чехов «Толстый и тонкий» (Quizlet https://quizlet.com/_4tfvdv), Национальный бюджет (Quizlet – Diagram https://quizlet.com/_4vnzf4).

Kahoot (<https://kahoot.com/>) – полностью бесплатная интерактивная игровая программа для проведения контрольных в классе; существует несколько

вариантов заданий: с единственным правильным ответом, с постановкой ответов в правильном порядке, опрос и «домашнее задание» (Challenge); одна из последних разработок – возможность для самостоятельной работы над ошибками в формате Challenge. Программа создана как мобильное приложение. Для игры студенты открывают отдельный сайт <https://kahoot.it/> или смарт-приложение в смартфоне и вводят пароль, полученный от учителя; для студентов нет необходимости регистрироваться; при работе в классе студентам нужно ввести свое имя. Это, наверное, самая любимая студентами игра-соревнование, существуют индивидуальный и командный варианты. Примеры в открытом доступе: Фильм «Осенний марафон» – Quiz (<https://play.kahoot.it/#/k/7c1fa765-fc64-47c0-ab5d-3ba63e4f355e>), Социальные сети в России – Jumble (<https://play.kahoot.it/#/k/e764a6bc-af0a-4054-9b7d-170f80708189> по материалам инфографики ВЦИОМ <https://tinyurl.com/ycsakzm5>).

EdPuzzle (<https://edpuzzle.com/>) – бесплатная платформа для создания заданий с аутентичными видеоматериалами, которая дает возможность загрузить видео (в том числе напрямую из YouTube) и создать следующие варианты заданий: ответ на вопрос в свободной форме, выбор из нескольких данных ответов (можно использовать «верно»/«неверно») и комментариев в помощь студентам. Есть возможность включить гиперссылки и картинки. Программа дает возможность создания папок и классов и автоматически отражает количество просмотров каждым студентом как всего задания, так и отдельных вопросов в каждом задании; количество правильных ответов, а также итоговую оценку. У преподавателя есть возможность оставить комментарий к каждому ответу и заново перезагрузить программу для студента, если потребуется. Кроме того, программа позволяет студентам создавать свои проекты (student project) в качестве задания. И, наконец, эту программу можно использовать в классе, когда материал для слушания очень сложен или просто для удобства преподавателя. Для пользования программой студенты должны создать регистрационную запись. Существует мобильное приложение. Примеры в открытом доступе: Сильный снегопад затруднил работу столичных аэропортов (<https://edpuzzle.com/assignments/5b25096110cf55407b220fa3/watch>, код mucunlo), Как получить высшее образование онлайн (<https://edpuzzle.com/assignments/5b24d27b10cf55407b21f195/watch>, код mucunlo).

Nearpod (<https://nearpod.com/>) – скажу прямо, что я одновременно люблю и не люблю эту программу. С одной стороны, она позволяет создавать отличные задания на основе веб-сайтов, презентаций и видео-, аудио- и текстовых материалов и дает студентам много вариантов для ответа, которые часто используются ими творчески. С другой стороны, это платная программа (бесплатная версия – не более, чем демо), в которой очень много технических проблем. Если вы решите потратить деньги, не старайтесь создавать задания с нуля, а выбирайте уже готовые образцы и изменяйте их. Эту программу

можно использовать как для домашней работы, так и для обсуждения в классе. В классе результаты контрольных и все ответы моментально отражаются на экране преподавателя, преподаватель может одновременно работать на нескольких платформах и получать подтверждения от студентов (например, о начале контрольной). Отчеты организованы отдельно по каждому заданию и отсылаются на ваш адрес электронной почты. Каждое задание включает возможность контрольной работы (проверяется автоматически), опроса, ответа в свободной форме, ответа с использованием иллюстраций и совместное задание. Вы можете загрузить ответы на свой компьютер. Существует мобильное приложение. Для пользования программой студенты должны зарегистрироваться. Пример в открытом доступе: Мир будущего (<https://nearpod.com/student/>, код ФАКЖС до 15 июля 2018 г., дайте мне знать – и я создам для вас новый раунд игры).

PathBrite (<https://pathbrite.com>) – в условиях, когда «Фейсбук» стал считаться «рискованным», эта программа может быть интересной как не требующая от студентов персональных данных. Программу можно использовать в качестве официальной страницы курса и для создания проектов-портфолио. Она проста в употреблении и хорошо работает с гиперссылками, презентациями и файлами с расширением pdf. Для пользования программой студенты должны создать регистрационную запись. Студенты могут делиться с вами своими проектами в режиме просмотра, и у вас есть возможность оставить свой отзыв. Пример в открытом доступе: Летопись военных лет (<https://pathbrite.com/akakiiakakievic/YWeT>).

Дополнительные примеры

Facebook (<https://www.facebook.com/>) – создание курсовых страниц, закрытых групп для студентов и отдельных заданий и т. д. Примеры в открытом доступе: Russian Class Summer 2018 (<https://www.facebook.com/groups/238144550276521/>), Amazing Russian (<https://www.facebook.com/AmazingRussian2015/>).

YouTube – Примеры в открытом доступе: Russian grammar (<https://www.youtube.com/channel/UCcqqadbwW8gPcUW3h2I1BGJg>), Amazing Russian (<https://www.youtube.com/channel/UCymAc4YKWYjDqNnLoK7m-2A>).

Веб-сайты – **Russian Online** (<http://www.rus-on-line.ru/Exercises/Grammar/menu02-grammar.html>), **Learn Russian** (<http://learnrussian.rt.com/>).

LMS (например, Canvas) – Пользуйтесь возможностями учебных платформ своих университетов и школ!

4K Video Downloader (<https://www.4kdownload.com/>) – один из многих бесплатных загрузчиков видео.

Google Drive и **Docs** удобны для совместной работы студентов, в том числе для одновременной работы над документом; **Google+** – для публикации студенческих работ. **Google Expedition** и смарт-приложение очки **Cardboard**

вместе дают возможность проведения 3D-экскурсий. Если запустить приложение на планшете или смартфоне в роли гида, приложение само найдет смартфоны студентов («исследователей»). Если язык смартфона по умолчанию русский, то инструкции к игре будут частично на русском языке. Наберите в поисковой строке слово «Russia» – и приложение найдет вам нужные панорамы (сейчас есть «Russia Today», «Geography of Russia», «Lake Baikal»). Но использовать можно и любую другую панораму, например, для рассказа на русском языке о том, что студенты видят вокруг себя. Очки «виртуальной реальности» из картона стоят от 2 долларов, но у многих студентов такие очки уже есть, и в гораздо более продвинутом варианте.

Web Whiteboard (<https://webwhiteboard.com/>) – интерактивная доска, где студенты могут работать вместе, бесплатные и платные варианты.

Отзывы студентов

Looking back on the three weeks, I do not recall any time that I was bored. This was due in a large part to the listening, reading, and speaking material; the guest speakers; and class members. With that said, a greater part was due to the professors themselves. Both professors were simply amazing and of the highest quality of instructors. They were also full of energy and motivation. They always made the course excited. During the first two days of class, I was worried about the lower level of language instruction being provided and that the language level of some of the class members was lower than what the course had stated it would be. However, after those two days, the professor gradually increased the language level to a high difficulty. This was all done without leaving any of the students feeling like the material was way over their heads. Not many professors/instructors are capable of this degree of teaching.

Both the instructors are very motivated and work very hard to keep the students engaged. They use a wide variety of methods including games, writing assignments, role playing, reading aloud, etc.

I have already spoken with the professors about all of the things that I felt could have been improved by them. Throughout the course, they had already started to implement new things and adapt to the class members. One thing that I failed to mention to them was that I think it would be nice to have a little more one-on-one time. Only close to the end of the course did the professors think of doing this and it resulted only in one 15-minute session. I know that the professors have other things going on and that, since it was summer, there was little possibility of tutors, but this would have been a great way to have a little more personal time.

Таблица 1. *По материалам презентации Бетти Лу Ливер «Рывок в сторону преобразования в образовании: что это дает учителям русского языка»* (Betty Lou Leaver. The Push toward Transformation in Education: What It Offers Russian Language Teachers. Вебинар под эгидой Американского совета учителей русского языка, АСТР, февраль 2018 года)

Роль преподавателя (консультант/эксперт)	Роль студента (клиент/заказчик)
Выслушивает и дает оценку (как формальную, но чаще всего неформальную) работе студентов	Стремится оценить собственные знания
Подстраивается к требованиям и нуждам студентов	Формулирует свои нужды и интересы, обращается за рекомендациями к преподавателю
Помогает найти ресурсы, консультирует студентов в соответствии с индивидуальным познавательным стилем, помогает найти пути, оптимизирующие процесс обучения для каждого	Принимает участие (обуждает, спорит, участвует в проектах и выполняет задания)

Литература

1. Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. С. 359 – 360. – URL: <https://studfiles.net/preview/3963837/page:36/> Проверено 12 июня 2018 года.
2. Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие. М.: Флинта-Наука. 2011. С. 86–88.
3. Hacking, Jane F, and Erwin Tschirner. The Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Proficiency: The Case of College Russian, *Foreign Language Annals*, с. 500–518. т. 50. N 3. Language Testing, Languagetesting.com, 2017. – URL: www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/research/articles/Hacking_et_al-2017-Foreign_Language_Annals.pdf.
4. Leaver, Betty Lou. The Push toward Transformation in Education: What It Offers Russian Language Teacher // Вебинар под эгидой Американского совета учителей русского языка (ACTR) (Февраль 2018 года).
5. Marczewski , Andrzej. Layers of Motivation. *Business 2 Community*, Business 2 Community, 19 Jan. 2014. – URL: www.business2community.com/strategy/layers-motivation-0740046.
6. Marczewski, Andrzej. Even Ninja Monkeys like to play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design. *GAMIFIED UK 2015*. С. 26.
7. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. June 1997(74). P. 5–12.
8. United States, Congress, The National Academies of Science, Engineering, and Medicine (NASEM), National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. *How People Learn: Bridging Research and Practice*, NATIONAL ACADEMY PRESS, 1999, pp. 20–22. – URL: www.nap.edu/read/9457/chapter/4#22. Проверено 12 июня 2018 года.

E.V. Grajinskaya

GAMIFICATION, INTERNET, AND MOBILE DEVICES: INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN INTENSIVE LANGUAGE PROGRAMS OUTSIDE THE TL ENVIRONMENT

Keywords: motivation, intensive language program, motivation, backward design, autonomous, lusory attitude, flipped lesson, ubiquitous, universal, Quizlet, Kahoot, EdPuzzle, Nearpod, PathBrite, Google.

Abstract: Discussed are principles of effective learning and push toward transformation in education through use of gamification, internet, and mobile devices in intensive language programs.

Е.А. Дошлыгина
elena-doshlygina@utulsa.edu
канд. пед. наук, ассоциированный профессор русского языка
Талсинского университета
Талса, США

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ АМЕРИКАНСКИМ СТУДЕНТАМ

Ключевые слова: эмоционально-смысловой подход, развитие речевых способностей, диалогическое общение, присвоение языка.

Аннотация: В данной статье рассматривается методика обучения русскому языку американских студентов на основе эмоционально-смыслового подхода. При эмоционально-смысловом подходе к обучению учитывается интегративная целостность психических процессов, обуславливающих речевое поведение. Эмоциональная регуляция представляет важнейший фактор, постоянно проявляющийся на всех уровнях организации речемыслительных процессов. Описаны приемы коллективных форм работы, которые наилучшим образом учитывают природу речевого общения и повышают эффективность обучения русскому языку и культуре. Обоснована необходимость использования диалогических текстов, чтения вслух и диалогического общения.

В целях повышения эффективности обучения русскому языку американских и иностранных студентов в Талсинском университете, штат Оклахома, был использован эмоционально-смысловой подход, являющийся одним из вариантов интенсивного обучения. Автором метода является известный русский лингвист, философ, педагог Игорь Юрьевич Шехтер. Елена Дошлыгина, ученица И.Ю. Шехтера, канд. пед. наук, проработала в Талсинском университете более двадцати лет, успешно применяя данную методику к условиям преподавания русского языка и культуры в частном американском университете. Эмоционально-смысловой метод обучения языкам был первоначально применен для интенсификации обучения устной речи. Однако, как показал опыт практической работы, применение данного подхода оказалось весьма эффективным и при обучении студентов чтению. При этом происходит перестройка мотивационно-побудительной сферы обучаемых, что положительно сказывается на обучении русскому языку в целом.

Эмоционально-смысловой подход предполагает путь развития речевых способностей, их пробуждения и становления в условиях коммуникации, приближенных к естественным (И.Ю. Шехтер)⁹. Обучение производится на основе коллективных форм работы, которые наилучшим образом учитывают

⁹ Шехтер И.Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. 1977. № 12. С. 68–74.

природу речевого общения. Занятия, основанные на принципах этого подхода, включают обучаемых в непосредственное общение между собой для решения жизненных задач, возникающих в ходе изменяющейся действительности. Большое значение придается обстановочному эффекту, наглядно представляющему «предлагаемые обстоятельства» (К. С. Станиславский), в результате чего общий фон приобретает актуальный характер.

Эмоционально-смысловой подход призван соотнести процесс овладения речью с личностью обучаемых и тем самым повысить интеллектуальность процесса обучения.

В соответствии с принципиальными установками эмоционально-смыслового подхода к обучению языкам уже в самом его названии заложена идея ориентации на смысловой и эмоциональный уровни переработки информации. Эмоционально-смысловой подход предполагает путь развития речевых способностей, их пробуждения и становления в условиях коммуникации, приближенных к естественным. Суть подхода заключается в том, что чужой язык должен стать своим¹⁰. Этот подход строится на синкретической взаимосвязанной основе, последовательно проводимом устном опережении и преимущественно на диалогической форме общения.

При эмоционально-смысловом подходе к обучению иностранным языкам учитывается интегративная целостность психических процессов, обуславливающих речевое поведение. Ведь речевой акт является не только актом мыслительным, интеллектуальным, но и актом волеизъявления, актом эмоциональным, интенционально-направленным, равно выражающим мысль, чувства, оценку, цели говорящего. Эмоциональная регуляция, как отмечают психологи и психофизиологи, представляет важнейший фактор, постоянно проявляющийся на всех уровнях речевого мышления, организации речемыслительных процессов, продуцирования речевого высказывания, его содержательной стороны¹¹.

Исходя из положения о единстве и комплементарности механизмов, обеспечивающих различные виды речи, в рамках метода представляется целесообразным подходить к обучению тому или иному виду речевой деятельности как к формированию целостной функциональной системы речевого общения в единстве смыслового восприятия и смысловыражения. При этом центральное смысловое звено остается инвариантным для различных видов речевой деятельности, в которых меняются только формы «входа» и «выхода» речевых сигналов.

Вся система обучения направлена на активизацию речемыслительной активности обучаемых, включая мотивационно-побудительную сферу, ме-

¹⁰ Шехтер И.Ю. Живой язык. М.: Ректор, 2005. 240 с.

¹¹ Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. 175 с.

Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 215 с.

ханизмы смысла и эмоций. Следует отметить, что исходным моментом развития смысловой стороны речи согласно исследованиям психологов является устная коммуникация (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Н. Г. Морозова). В устно-речевом опыте у обучаемых закладывается языковая база и происходит становление механизма речевого общения в единстве смыслового восприятия и смысловыражения. Развивая речевой механизм в единстве смыслового восприятия и порождения речи, мы тем самым создаем условия для становления смыслообразовательных процессов в индивидуальном опыте обучаемого. Будучи сформированным в устной речи, этот механизм может быть перенесен на процесс осмысления текста при чтении.

Взаимосвязанное обучение устной речи и чтению с небольшим устным опережением на базе диалогической речи рассматривается нами как необходимое условие для оптимального развития речевого поведения студентов.

Основными требованиями, которыми мы руководствуемся при обучении на основе эмоционально-смыслового подхода, являются:

- воссоздание условий общения, приближенных к естественным;
- соотнесение языкового материала в сознании обучаемого с внеязыковой действительностью как необходимого условия для актуализации смыслообразования;
- включение в виды работ координаты «Я – здесь – сейчас» как важнейшего условия для субъективно-личностного эмоционального присвоения языка;
- преимущественная направленность на содержание высказывания.

Здесь важно подчеркнуть идею, что в основе нашей методики, направленной на актуализацию процессов смыслообразования (речепорождения и осмысления), лежит текст как коммуникативная единица. Именно текст, а не изолированное предложение, словосочетание составляет единицу методической организации материала по эмоционально-смысловой методике. Что касается единиц лингвистической организации материала ниже уровня текста, то они не могут быть признаны адекватными задачам обучения смысловой стороне речи, поскольку манипуляции с ними не выходят за уровень семантики значений (Н. И. Жинкин, И. Ю. Шехтер). При этом обучение чужому языку идет не через строительство, а через воздействие на субъективно возникающие изменения состояний человека в процессе общения. Не статика, а динамика живого общения является главным фактором при освоении человеком чужого языка. Главное – сформировать речевой механизм, позволяющий осуществлять речевое поведение в соответствии с меняющимися жизненными обстоятельствами.

На начальном этапе обучения применяются диалогические тексты. В основе диалогических текстов лежит коммуникация «события» (А. Р. Лурия). Эти диалогические тексты имеют прозрачную структуру, в которой четко выделяется завязка действия, кульминация и развязка. Существенным пред-

ставляется также тот факт, что сюжетная канва события, которое представлено в тексте, носит обобщенный характер. Речевое поведение может быть легко перенесено на другие подобные ситуативные условия. Описанные диалогические тексты лежат в основе обучения устной речи, они используются также для обучения чтению вслух. По мере развития языкового опыта студентов происходит усложнение предъявляемых текстов.

Вся работа над диалогическими текстами в течение начального этапа предполагает прохождение через последовательные этапы: предъявление – подкрепление – актуализацию, чем обеспечивается достижение целей начального этапа обучения, т. е. формирование минимального уровня коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности.

На этапе предъявления главная задача – обеспечить смысловое восприятие полного комплекса информации текста, а также вовлечь в данный процесс мотивационную сферу обучаемых, стимулирующую порождение смыслов и эмоций. Большая роль для успешного решения поставленных задач отводится оптимальному использованию родного языка. Родной язык используется для семантизации языкового материала. Каждой реплике на иностранном языке предшествует реплика на родном языке. Это снимает напряжение при восприятии со слуха иностранного текста, исключает состояние тревожности, тормозящее восприятие. Этот прием позволяет сразу сосредоточить внимание обучаемых на содержании текста. Использование родного языка также способствует усвоению функции грамматических явлений, которые на начальном этапе обучения усваиваются в основном глобально, используя произвольную форму внимания.

Следующий этап работы над диалогическими текстами – подкрепление. В задачи данного этапа входит дальнейшее проникновение во внеязыковую действительность, стоящую за текстами. Здесь важно показать студентам, что одни и те же высказывания, составляющие часть различных событий, имеют различный смысл, поскольку соотносятся с разными отрезками действительности. Кроме того, на данном этапе происходит запоминание языкового материала, упрочение слухомоторных образов лексических единиц и перевод их в долговременную память.

На этом этапе преподаватель осуществляет многократное выразительное чтение текста. При первом и втором чтении преподаватель разыгрывает ситуации диалогов. Чтение эмоционально насыщено и носит обращенный характер. С помощью интонации, пауз, жестов, мимики, движения передаются тончайшие оттенки смысла. Студенты осуществляют хоровое выразительное чтение текста вслед за преподавателем. Здесь важно вызвать эмоциональный отклик студентов, стимулировать сопереживание происходящего, и, как правило, обратная связь осуществляется в виде их ответной мимики, жестов, отдельных реплик, свидетельствующих о готовности и желании

высказаться. Студенты побуждаются к повторению ключевых фраз вслед за преподавателем.

Далее следует третий этап работы над диалогическими текстами – актуализация, предполагающий межличностное общение обучаемых. Этап актуализации – и это мы акцентируем – вносит особо важный вклад в развитие смыслообразовательных процессов, одинаково важных для устной речи и чтения.

В методическом плане актуализация смыслообразования обеспечивается введением в учебный процесс координаты «Я – здесь – сейчас», которая предполагает непосредственное переживание языка в момент изменяющейся действительности в акте общения. Здесь главный прием – ролевая игра, содержательной и мотивационной стороной которой служат все те же эпизоды текстов. Студентам предлагается выступить в роли участников событий для реализации своего речевого поведения, т. е. осуществить актуализацию речи. При организации диалогического общения основное внимание уделяется обеспечению использования студентами одного и того же языкового массива диалога в различных вариативных условиях.

Для этого строится цепочка вариантных этюдов. Сам эпизод выступает лишь как заданная модель, от которой обучаемые отталкиваются для осуществления речевых актов. Варианты отличаются от основного эпизода, который носит обобщенный характер, тем, что они конкретизированы в различных ситуациях общения. Изменения могут достигаться за счет количественных преобразований (число участников события), времени действия (утро, вечер и т. п.), места действия (улица, магазин, квартира и т. п.), изменения социальных рангов участников. При варьировании ситуаций изменяются также психологические установки: удивление, радость, огорчение, неудовольствие.

Все это «вхождение в роль», «пропускание через себя», обусловленное новыми ситуативными потребностями, гарантирует дальнейшее развитие речи в осмысленных и эмоционально насыщенных ситуациях. В индивидуальном речевом опыте, говоря словами М. М. Бахтина, слово начинает существовать «как мое слово, ибо, поскольку я имею с ним дело в определенной ситуации, с определенным речевым намерением, оно уже проникается моей экспрессией»¹².

Этапы работы над диалогическими текстами – предъявление, подкрепление и актуализация – представляются достаточными для активизации речемыслительной деятельности обучаемых, включая мотивационно-побудительную сферу, механизмы смысла и эмоций для субъективно-личностного присвоения языка. Таким образом, постепенно чужой язык становится своим.

Важную роль в работе над языковым материалом играет чтение вслух. Наряду с широко принятыми упражнениями имитативного характера, спо-

¹² Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 268.

собственными совершенствованию техники чтения, как: паузированное чтение, коллективное чтение текста вслух за преподавателем, синхронное чтение текста вместе с диктором – выполняется упражнение, специфичное для эмоционально-смыслового подхода. Это выразительное эмоциональное чтение текста по ролям на основе «перевоплощения» в действующее лицо. При этом читающий целиком мобилизует свою сферу эмоций. Такое чтение осуществляется на материале текстов, предварительно актуализованных в устной речи. Использование для чтения вслух знакомых текстов гарантирует соотнесение звуковых и речедвигательных образов слов, усвоенных ранее на основе предшествующего устно-речевого опыта, с их графическим изображением, т. е. формирование эталонов зрительных единиц снимает трудности, связанные с уровнем «значений», и непосредственно ведет к «смыслу» текстов.

Выразительному чтению вслух предшествуют установки, концентрирующие внимание на эмоциональном состоянии персонажей. Так, предлагается определить настроение (хорошее/плохое), выявить отношение (нравится/не нравится) и т. п. Все это способствует вживанию в роль и полному «присвоению» текста. В результате вся ситуация чтения превращается в ситуацию реального живого общения. Такой прием позволяет сделать чужие слова своими. Работая над чтением вслух, мы отдаем себе отчет в его посредническом характере между устной речью и чтением про себя. Переход от устной речи к чтению вслух, а затем к чтению про себя в нашей системе является постепенным и не встречает особых трудностей у студентов, т. к. он подготавливается всей предшествующей работой. Чтение вслух при обучении по эмоционально-смысловой методике является переходным мостиком от устной речи к чтению про себя. Обучение чтению строится на основе предваряющего опыта диалогического общения, в котором происходит становление смыслообразовательных процессов в единстве смысловосприятия и смысловыражения, что способствует интенсификации обучения чтению в плане подготовки студентов к профессионально ориентированному чтению. Смыслообразование осуществляется при адаптации личности к действительности, к условиям постоянно меняющейся среды и предполагает непосредственное переживание языка в акте общения.

По мере расширения языкового опыта развивается и упрочивается каждый из видов речевой деятельности, все еще в тесном единстве друг с другом. На начальном этапе обеспечивается возможность межличностных контактов в условиях городской жизни и переход к чтению литературных текстов и материалов средств массовой информации. Основной вид занятий – динамика событий в ходе вариантных этюдов. Студентам предлагается участие в этюдах-событиях, в которых они свободны как в выборе решений возникающих задач, так и в выборе языковых средств. Постепенно студенты начинают говорить от себя, осваивая русский язык. К концу первого курса студенты

обладают развитой речевой инициативой, принимают активное участие в общении. При этом они не испытывают затруднений при необходимости устно реагировать на новые, ранее не возникавшие обстоятельства общения.

В целом представляется, что применение эмоционально-смыслового метода для обучения студентов Талсинского университета значительно улучшило подготовку студентов в плане развития коммуникативной и социокультурной компетенций и сократило сроки достижения продвинутого уровня владения русским языком (advanced proficiency по шкале OPI).

Анкетирование и беседы, проведенные со студентами, выявили, что обучение на основе эмоционально-смыслового подхода значительно повышает мотивацию к изучению русского языка в целом, создает чувство радости, удовлетворения. У студентов развился стойкий интерес к чтению и просмотру на русском языке видео и сайтов в Интернете, материалов прессы, научно-популярной, художественной, специальной литературы, а также к изучению России и русской культуры. Кроме того, появилась естественная потребность совершенствовать свои практические навыки общения на русском языке.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 268.
2. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. 175 с.
3. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 215 с.
4. Шехтер И.Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. 1977. № 12. С. 68–74.
5. Шехтер И.Ю. Живой язык. М.: Ректор, 2005. 240 с.

E.A. Doshlygina

RAISING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING RUSSIAN AT THE UNIVERSITY OF TULSA

Keywords: the affective-semantic approach, development of speech abilities, dialogic communication; appropriation of language.

Abstract: The paper deals with the affective-semantic approach as a method of teaching Russian at an American university. This approach focuses on the integrated wholeness of the psychological processes which condition speech behavior. The affective-semantic approach is designed to enable the learner to unleash reserve capacities residing in the personality and to utilize the affective aspects of language learning. The collective forms of activities which take into account the nature of oral communication are described. These activities enhance the effectiveness of teaching Russian language and culture. The necessity of use of dialogical texts, reading aloud and dialogical communication is explained.

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийная игра, геймификация, мотивирование.

Аннотация: Мультимедийная игра – это сценарий, который готовится преподавателем как подтекст к экзаменационным вопросам. Ответы на вопросы даются студентами при помощи различных мультимедийных технологий, для которых необходима платформа. В данном докладе представлена одна игра, проведенная в Университете Северного Техаса после четырех дней обучения РКИ в интенсивной программе. Цель данного проекта была в оригинальной и быстрой оценке знаний студентов на самом начальном уровне изучения РКИ (после 16 часов обучения в интенсивной группе изучения). Задача же состояла в подготовке демонстрации различного рода навыков всех участников на открытом уроке. В результате проведения игры было выявлено, что для преподавателя мультимедийная игра незаменима, так как дает возможность осуществить опрос всех студентов группы, дать оценку и написать комментарий во время игры, а также делает интересной самую обыденную ситуацию и поднимает мотивацию студентов.

Мультимедиа – это совокупность различных технологий. Этот термин часто используется в современной научной литературе на разных этапах обучения. Так например, В. А. Ефременко (2007) описывает применение информационных технологий разного типа на уроках английского языка в средней школе, в то же самое время называя игру «самым естественным и приятным методом обучения». Г. В. Князева (2010) напоминает о развитии творческих навыков учащихся во время использования мультимедийных технологий. Мультимедийная игра – это сценарий, который готовится преподавателем как подтекст к экзаменационным вопросам. Ответы на вопросы даются студентами при помощи различных мультимедийных технологий, для которых необходима платформа. Первоначально идея такого рода игры пришла после участия в подобного рода занятии во время ориентации на территории одного из университетов США, где целью игры было запоминание зданий университетского городка, их месторасположения и назначения. В научной литературе Л. П. Варенина (2014) говорит о процессе геймификации, то есть использования игровых элементов в неигровых условиях с целью раскрытия

творческих способностей учащихся и мотивирования их на достижение успеха, заявляя о необходимости учитывать обратную связь между преподавателем и студентами, а также взаимодействие между самими студентами. Выбор такого вида подтекста в среде изучения иностранного языка должен быть также оправдан – не всегда нужен дополнительный сценарий для оценки знаний учащихся.

В данном докладе представлена одна игра, проведенная в Университете Северного Техаса после четырех дней обучения РКИ в интенсивной программе. Студенты-участники были записаны в программу по интенсивному изучению русского как иностранного (РКИ). Программа была спонсирована государственным грантом STARTALK в июне 2017 года. В связи с этим, необходимо было провести открытый урок в самом начале работы со студентами, чтобы продемонстрировать эффективность преподавания в условиях интенсивного обучения языку.

Цель данного проекта была в оригинальной и быстрой оценке знаний студентов на самом начальном уровне изучения РКИ (после 16 часов обучения в интенсивной группе изучения). Задача же состояла в подготовке демонстрации различного рода навыков всех 10 участников на открытом уроке. В качестве платформы была использована закрытая группа соцсети Facebook. Нужно было за 30 минут убедиться в том, что все студенты были опрошены и их знания были оценены. Проверялось же следующее:

- 1) Умение писать по-русски печатными и прописными буквами;
- 2) Умение читать и произносить слова (в скороговорках, стихах, песнях);
- 3) Умение вести диалог с использованием элементарных фраз (задавать вопросы и отвечать на них);
- 4) Умение описать партнера, используя прилагательные и личные местоимения в правильной форме (падеж, род и число);
- 5) Знание биографий нескольких русских писателей.

Студенты были разделены на группы в результате жеребьевки без возможности выбора партнера. У каждого из студентов был смартфон. Студентам заранее нужно было стать членами закрытой группы в соцсети и убедиться в том, что у них есть программы видео- и аудиозаписи, работает фотоаппарат и есть подключение к Интернету! Сценарий и задания к нему были даны на английском языке, так как учитывался уровень студентов. Рекомендуются давать задания на изучаемом языке на более высоком уровне изучения. Сценарий состоял в том, что студенты попадали в «волшебную страну русского языка», где им необходимо было применить свои знания. Для этого в парах студенты должны были подходить к конвертам с вопросами, развешенным по классу, и отвечать на них с помощью разного рода программ со своих телефонов. Преподаватель в этот момент находился за компьютером, подсоединенным к проектору, и оценивал качество ответов в реальном времени при помощи комментариев к каждому выполненному заданию.

Multimedia Scavenger Hunt

The students are working in pairs. There will be 3 groups of students working on these assignments.

Situation: You all are in a magical world of Russian language. It is an imaginary world and the only way to get out is to solve all the puzzles. You will be walking around to different stations. You can pick where to start, but all assignments have to be complete!

Each station will have an assignment in order to OPEN the envelope and a separate one with the assignment in the envelope.

For example: At the library stop and pick up the envelope. In order to open the envelope, you need to write the first name of the famous Russian writer, Pushkin (Once you have done this, take a picture and send it via Facebook messenger to Tamara Karakozova). Only after this, you can open the envelope!

*Once you finish with all **seven** stations, you are out of the magical world of Russian language. Check the comments/likes on Facebook!*

Преимущество такого вида работы состояло еще и в том, что студенты могли выбрать вопрос в любой очередности. На каждом конверте был вопрос полегче, а в конверте – потруднее.

В задании на конверте, например, говорилось о том, что студенты уже хорошо умели читать и для проверки чтения должны были прочитать скороговорку как можно быстрее и правильнее, записать короткое видео и переслать его преподавателю. Только после того, как видео отправлено, можно открывать конверт. В конверте заданием могло быть написание имени партнера курсивом.

On the envelope in order to open it: Record yourself (partners record each other) pronouncing the following tongue twister:

«Тише мыши, кот на крыше, а котятка ещё выше». (As fast as you can!)

Post it on the Facebook group.

Once it is posted, you can open the envelope!

In the envelope: Write your partner's first and last name in cursive! Take a picture and post on Facebook-closed Facebook group!

Аналогичными примерами заданий могли быть аудиозаписи интервью партнера или его краткий рассказ о себе, описание комнаты, города и университета или содержимого рюкзаков. Студенты использовали как предложенные преподавателем программы на смартфонах, так и свои собственные программы без рекомендации со стороны преподавателя.

При геймификации Т. И. Пядина и И. А. Царева (2018) называют различные механики мотивирования: шкалы достижений, рейтинговая система, усовершенствование игрового персонажа, поэтапный доступ к новым обучающим компонентам и т. д. В мультимедийной игре данного рода была использована последняя механика, хотя и сложность вопросов была разделена только на два пункта: «на конверте» – вопросы полегче и «в конверте» – вопросы по-

труднее. При дальнейшем использовании такого рода сценария можно дать деление на способ ответа, например: письменный и устный, и т. д.

После четырех дней обучения в интенсивной программе студенты Университета Северного Техаса показали не только свои знания и умение быстро и эффективно справляться с заданиями – они показали преподавателю и проверяющим, что могут работать с партнером и отвечать без посторонней помощи, а также моментально ориентироваться и исправлять свои ошибки.

Для преподавателя мультимедийная игра незаменима, так как дает возможность осуществить опрос всех студентов группы, дать оценку и написать комментарий во время игры, а также делает интересной самую обыденную ситуацию и поднимает мотивацию студентов.

Литература

1. Варенина Л.П. Геймификация в образовании. Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. С. 6–2.
2. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе. 2007. С. 8, 18.
3. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. С. 16.
4. Пядина Т.И., Царева И.А. Геймификация обучения студентов / Гл. ред. П.А. Кулаков. 2017. С. 39.

T. Karakozova

MULTIMEDIA SCAVENGER HUNT AS AN ASSESSMENT TOOL

Keywords: multimedia, multimedia scavenger hunt, gamification, motivation.

Abstract: Multimedia scavenger hunt is a scenario which is prepared by instructors as a setting for assessment questions. The answers to these questions students provide on a specific platform with the help of various multimedia technologies. In the current paper, there is a detailed description of one scenario, the game that was used at the University of North Texas after four days of intensively studied Russian as a Foreign Language (RFL). The purpose of this project was in having an original and fast evaluation of students' knowledge of the elementary Russian (just after 16 contact hours in an intensive program). The aim was also to show different skills of all the participants during a demo-lesson. As a result, the instructor could list many advantages of the scavenger hunt as an assessment tool, which included involvement of all the students, instant feedback during the game, transformation of a regular setting into an entertaining one, as well as growth of students' motivation.

M.E. Feeney
mef2@hotmail.com
PhD, University of Kansas, Linguist, Translator, Tutor, Self-employed
Laramie, Wyoming, USA

LANGUAGE AND CULTURE IN THE DIPLOMACY OF QUEEN MARIE OF ROMANIA, RUSSIA 1896, THE UNITED STATES 1926

Keywords: Queen Marie, Romania, Russia, America, language, culture, Europe.

Abstract: This paper studies the use of language and culture in the diplomacy and work of Queen Marie of Romania in Russia in 1896, in America in 1926, and in Europe in 1919. It describes and evaluates her descriptions of Russian culture in and near Moscow in 1896, her use of languages at the Paris Peace Conference in 1919, and her use of language and cultural descriptions on her tour of America in 1926. It concludes that her talented use of language and culture helped her to improve relations between countries, and to author more than thirty written works.

This paper studies some significant aspects of language and culture in the unofficial and official diplomacy of Queen Marie of Romania in Russia in 1896, in the United States in 1926 on her tour of America, and at the Paris Peace Conference of 1919.

Marie was the granddaughter of Tsar Alexander II of Russia and of Queen Victoria of England. She was the daughter of the Duke of Edinburgh, son of Queen Victoria, and of the Grand Duchess Marie of Russia, daughter of Tsar Alexander II. Born in 1875, she was called Princess Marie of Edinburgh. It is important to note that the world in which she grew up was the world of the era before the drastic changes brought about by World War I. She grew up at her family's house Eastwell in Kent in England, in Coburg in Germany, and in part in Russia in Moscow and St. Petersburg.

She knew a number of languages, as did the Romanians, who became her countrymen after her marriage to the Romanian crown prince. English, French, Russian, German and Romanian are expressed in her own writings.

She began to write because people had asked her to write her memoirs. She authored three and more significant volumes of memoirs. As she wrote these she realized that she could write to express herself. She then additionally wrote novels, stories, and articles to a total of over thirty individual works.

She wrote about the cultures in which she lived, including of course significantly the culture of the Russian Empire, which deeply impressed her, the culture of

Russia of the time well before the Russian Revolution of 1917, the beautiful and powerful, as she saw it, culture of Tsarist Russia. Not all viewed Russia of this period completely negatively, then or now, commenting that many things inside Russia had begun to gradually improve in the years before the Russian Revolution.

Marie wrote about the culture of the United States, later, in 1926, as she kept a diary of her tour across the country from coast to coast, an additional book, that has been published, as were her earlier memoirs.

Language and its use are described in her own writings, and in the writings of her biographers. Culture, and its connection to language, is described many times and at length in both. This is both intentional and unintentional, a vastly important and necessary part of life in those periods of history, and of course still in the present as we look back to describe the past, and also to comprehend the workings of our own world in the present.

When Marie attended the Paris Peace Conference in 1919 at the end of World War I she alone of the delegation from Romania could speak English, thus she was the only one of her country's representatives at the conference who could speak to those who were present from the United States and Great Britain, namely and importantly Woodrow Wilson and Lloyd George.

She grew up speaking English at Eastwell in Kent in England of course, but she went to Germany and Russia to spend lengthy amounts of time where she learned the languages and the cultures. She did not have any great amount of formal education, as her husband, Ferdinand, did, but she must have learned a great amount through experience. This is the impression given by her own writings and by those of others who have written about her.

Pakula (1984: 276–277) says that for Marie at the Paris Peace Conference the “first test came the day after her arrival at a press conference with forty reporters from England, France, Italy, America, Poland and Japan... Acutely aware of the Gallic predilection for patronization and ridicule, she immediately disarmed them by offering to shake hands all around. ‘I only hope I kept my wits about me,’ she said afterward, ‘and that my French was not too English.’»

Pakula says “Waldorf Astor was the first person to suggest that the Crown Princess establish closer contact with her people (132).” She says “When Marie wrote that she was finally learning Romanian, he was delighted. ‘I’m sure that it will do more to ensure popularity than almost anything else. ... This is a well-known historical fact (133).”

Pakula describes her husband, the Crown Prince Ferdinand, at one point, saying “... A master of languages, ancient and modern, as well as a first rate botanist, Ferdiand chose to hide his learning from others. His great apologist, Princess Marthe Bibesco, said that ‘he played the ignorant... so as not to offend others who were not equally erudite’(133)...”

Yussupov (1954: 34–36) says “In 1896, when the Emperor Nicholas II came to the throne, we went to Arkhangelskoie [outside Moscow] early in May to entertain

the numerous guests who came to take part in the coronation festivities. Among these were the Crown Prince of Rumania and his wife, Princess Marie. In their honor, my parents sent for a Rumanian orchestra which was then very fashionable in Moscow.... The Grand Duke Serge and the Grand Duchess Elisabeth had also invited a number of friends and relations to Elinskoie, their estate, which was only about three miles from ours. So they were often present at the receptions at Arkhangelskoie. The Emperor and Empress also came to these receptions, which were almost as magnificent as the court balls. For these festivities we opened our private theater. My parents sent to St. Petersburg for the Italian Opera, with Mazzini, Madame Arnoldson and the corps de ballet.... I shall never forget another performance at our theater: all the guests were seated in boxes, the stalls were removed, and in their place was a garden of tea roses whose fragrance filled the air.

After the performance everyone met on the terrace, where supper was served at tables lighted by tall candelabra. This was followed by a marvelous display of fireworks, an enchanting sight so dazzling to me as a small boy...

My parents and their guests went to Moscow a few days before the coronation to take part in another round of fetes. Our house in Moscow, originally a sort of super hunting lodge belonging to Ivan the Terrible, had retained its sixteenth-century character; great vaulted halls, medieval furniture, richly wrought gold and silver plate. All this oriental splendor was a wonderful setting for the receptions given by my parents...

My brother and I were left behind at Arkhangelskoie, for we were considered too young to take part in these festivities. But we were allowed to go to Moscow for the coronation. I have only to close my eyes now to see once more the brilliantly illuminated Kremlin, its red and green roofs and golden cupolas.

On the morning of the coronation, we watched the procession leave the Imperial Palace for the Ouspensky Cathedral. After the ceremony, the Czar and the two Czarinas wearing their coronation robes and crowns, followed by the Imperial family and all the foreign princes, left the cathedral to return to the palace. The sun was particularly bright that day, and played on the gold and gems of the glittering costumes. Such a sight could be seen only in Russia...

After the coronation, my parents returned to Arkhangelskoie with their guests, including Prince Ferdinand of Rumania and Princess Marie. Prince Ferdinand was the nephew of King Carol I. [As King Carol and his wife] had no children, Prince Ferdinand was heir to the throne. He was an attractive man, but devoid of personality, extremely timid and undecided in both public and private life... He had married Princess Marie of Great Britain, the eldest daughter of the Duchess of Saxe-Coburg-Gotha, sister of Tsar Alexander III.

Princess Marie was already famous for her beauty: she had wonderful eyes of such a rare shade of grayish blue that it was impossible to forget them. Her figure was tall and slender as a young poplar, and she bewitched me so completely

that I followed her about like a shadow. I spent sleepless nights conjuring up her lovely face. Once she kissed me; I was so happy that I refused to let my face be washed that night. She was much amused to hear about this boyish infatuation, and many years later when I met her again at a dinner given in London at the Austrian Embassy, she reminded me of the incident (34–36).”

Marie (1934: 78) describes the Russia of her youth in her first memoir, saying “...I would like you to follow me on a flying visit to Russia, that great, mysterious, stupendous Russia of the Tsars, now so tragically a thing of the past, but which was Mamma’s Russia... A formidable erection of power and splendour, comparable to nothing else except, no doubt, the Far East which I have never seen...”

Russia! My astonished child’s eyes see gigantic palaces, wonderful parks, fountains, gardens... They see whole regiments of Cossacks, wild-looking, but so picturesque that they could fit into the most fantastic tales...

Imperial is indeed the word, fantastic, fairy-like, legendary, mille et une nuits; all superlatives are suitable and permissible in this Russia of the Tsars, this glamour-filled Russia [that is no more] (78).

Marie writes also about the coronation of the tsar in 1896, saying “The glamour of those coronation festivities is not easy to describe, and there seems more than a lifetime between then and today when the glory of the tsars is a thing of the past... It is difficult to conceive that those glittering weeks spent in Moscow were not a dream or visions imagined by a lover of fairy-tales. Yet they were real enough, and I lived them with all the ardour of my 20 years, and their enchantment was all the greater because of the exceeding austerity of my first three years in Romania.

I was not a very important part of the whole display, but I was given loving welcome (327) ...”

So Marie was young in 1896 at this important event in Russia, but her presence there was necessary and required. She no doubt drew upon this experience later, while attending the Paris Peace Conference in 1919, and while touring America in 1926.

When she met the heads of state at the peace conference in Paris, her knowledge of English was essential for her role as Romania’s representative. She explained that she viewed Woodrow Wilson as being like a minister or reverend, strong and serious, that he was lifted into leadership there quickly, and that he was idolized, but that she feared that the same people who praised him and followed his lead would be his downfall later in turn. When his League of Nations was not approved in the US Congress later this proved to be true. After meeting with Lloyd George of Great Britain she expressed the fear that he did not really know what was going on in Europe. All of her conclusions at this time had some bearing on her work in diplomacy for Romania, and that was enabled through her knowledge of language and culture.

On her tour of the United State in 1926 Queen Marie visited New York City, Philadelphia, Washington, D.C., Seattle, Portland, Denver, Kansas City, St. Louis,

130 | Chicago, and other cities. At this point, on an official tour, she continued to be a diplomat in her own right, and her knowledge of languages and culture were essential to her efforts.

In her own journal of her tour of the United States in 1926 Marie (1999: 114–119) noted that views in Denver and near Kansas City were very much similar to some in Romania.

Morris (1927: 165–166) in her journal, written as she accompanied Marie on her 1926 tour, describes Marie's visit to Kansas City, Missouri, saying that she spoke to a large audience assembled at the World War I memorial just after its dedication, saying that those who had died in the war had not died in vain, but so that there might be peace.

In all these efforts, Marie used her knowledge of languages and cultures to bridge the distances, and the gaps, between the different countries in which she worked and toured as a diplomat. Her efforts brought Russia, Romania, Europe and the United States closer together, and increased the mutual understanding of their peoples.

Bibliography

1. Fotescu, Diana; Ed., *Americans and Queen Marie of Romania, A Selection of Documents*, Iasi, Oxford. Portland: The Center For Romanian Studies, 1998.
2. Mandache, Diana. *Later Chapters of My Life, The Lost Memoir of Queen Marie of Romania*, Thrupp, Stroud. Gloucestershire: Sutton Publishing, 2004.
3. Marie, Queen of Roumania. *The Story of My Life*. New York: Charles Scribner's Sons, 1934.
4. Marie, Queen of Roumania. *Ordeal, The Story of My Life*. New York: Charles Scribner's Sons, 1935.
5. Marie, Queen of Romania. *America Seen by a Queen, Queen Marie's Diary of Her 1926 Voyage to the United States of America*, Edited and with an Introduction by Adrian-Silvan Ionescu. Bucharest: The Romanian Cultural Foundation Publishing House, 1999.
6. Morris, Constance Lily. *On Tour With Queen Marie*. New York: Robert M. McBride & Company, 1927.
7. Pakula, Hannah. *The Last Romantic*. New York: Simon and Schuster, 1984.
8. Pakula, Hannah. *Queen Marie of Roumania, The Life of Princess Marie, grand-daughter of Queen Victoria*. London: Eland, 1989.
9. Youssouppoff, Prince Felix. *Lost Splendor*, Translated from the French by Ann Green and Nicholas Katkoff. New York: G. P. Putnam's Sons, 1954.

«REMAKING ZVEZDA (2002) FROM THE BEGINNING TO THE END: HOW CINEMATIC CONTINUATION REVISED A BELOVED NARRATIVE FOR A POST-SOVIET AUDIENCE»

Keywords: Great Patriotic War (WWII), Kazakevich, Zvezda (Star), Palimpsests, collective memory.

This paper is a small part of a larger project analyzing post-Soviet war films. In the project, I combine narrative, collective memory, and national identity studies in order to develop a deeper understanding of what we can learn about Russian collective memory of the Great Patriotic War through the intertextual (or hypertextual, to use Gérard Genette's term), relationships between films.

The first major war film of the twenty-first century, Nikolai Lebedev's 2002 *Zvezda (Star)* retold a well-known, beloved plot, that of Emmanuil Kazakevich's 1947 novella "Zvezda" and Aleksandr Ivanov's 1949 film, based on Kazakevich's version. Kazakevich's novella, a fictional account based on Kazakevich's experiences as a scout in WWII, achieved instant popularity. *Zvezda* follows a small, multi-national group of scouts lead by Lieutenant Travkin, using the handle "star," reconnoitering Nazi numbers and positions in Western Ukraine, summer 1944. The group maintains contact through radio waves headquarters, where a young radio operator, Katia, using the handle "Zemlia" [land, earth] waits for connection and information. The 2002 *Zvezda* revitalized Russian war cinema and helped recentralize the Great Patriotic War in Russian collective memory after the collective forgetting and problematizing that had occurred during glasnost and the 1990s.

Reviews and conversations in forums on Kinopoisk and Kino-teatr.ru give evidence that many viewers approach post-Soviet remakes through their memories of older Soviet versions of various genres: films, fiction, official histories and biographies, rumors and myths, monuments, and archival documents. Meanwhile, published interviews show directors to be highly aware of previous versions of their remakes. For these reasons, I became interested in the relationships among various versions of plots. I have decided to analyze these new films, their cultural precedents, and the relationship among them combining narrative theory, specifically Gerard Genette's concept of "Palimpsest" with collective memory theory. The paper focuses on the three versions of *Zvezda* – 1946 novella, Ivanov's 1949 film, and Lebedev's 2002 film.

In a narrow sense, a “palimpsest” refers to “a parchment or other writing surface on which the original text has been effaced or partially erased, and then overwritten by another; a manuscript in which later writing has been superimposed on earlier (effaced) writing.”¹³ however, its meaning has expanded to signify “a multi-layered record.”¹⁴ The nature of the palimpsest both preserves the distinctness of the individual texts, yet exposes the contamination of each other. Genette popularized the term within the context of structuralist narratology in his discussions of hypertextuality — his term for the relationships between texts. Both omissions and additions enlighten the reader, or in this case, the viewer and I be discussing what Genette calls “continuation:” analeptic continuations – what came *before* — and proleptic continuations” — what will come *after*¹⁵. Authors and directors write continuations for a variety of reasons. Sometimes the initial text had been left unfinished. However, Genette maintains that one can always decide that a work which is finished and published as such by its author is nevertheless in need of prolongation or a completion, as in the case of the 2002 *Zvezda*. Considering that these versions of *Zvezda* all exist simultaneously online, I believe that the concept of the palimpsest might be particularly useful.

By approaching these versions as a palimpsest, we learn about tensions and norms of memorialization. In his research on collective remembering, James Wertsch found that during the 1990s, striking generational differences in the collective memory of the Great Patriotic War emerged in the 1990s in Russia¹⁶. The 2002 *Zvezda* debuted prior to the St. George’s ribbon campaign, the Immortal Regiment, and other commemorative practices and slogans common in the twenty-first century. The added beginning and conclusion — the continuations – of the 2002 version specifically remind post-Soviet Russians of the reasons why the Soviet Union fought the war, the great losses the nation endured, and the individual impacts of those lost. Lebedev addresses memory, daring viewers to forget the fallen. Like many other remakes of Soviet films, post-Soviet versions often harsher and even more tragic than their Soviet predecessors, transforming the places of memory into places of mourning and commemoration for those lost.

Bibliography

1. Palimpsest, n. and Adj [OED Online]. Oxford University Press, 2018. June 25. – URL: <http://www.oed.com.ezproxy.baylor.edu/view/Entry/136319>.
2. Gérard Genette, *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, Stages. V. 8. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997. P. 161–63.
3. James V. Wertsch. *Voices of Collective Remembering*. U.K. ; New York: Cambridge University Press, 2002. P. 176.

¹³ “Palimpsest, n. and Adj.,” OED Online (Oxford University Press), accessed June 25, 2018. <http://www.oed.com.ezproxy.baylor.edu/view/Entry/136319>.

¹⁴ “Palimpsest, n. and Adj”.

¹⁵ Gérard Genette, *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, Stages, v. 8 (Lincoln: University of Nebraska Press, 1997), 161–63.

¹⁶ James V. Wertsch, *Voices of Collective Remembering* (Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press, 2002), 176.

«ЗАВТРАК БЫЛ ПОБЕДНЫЙ»: THE RED ARMY'S LANGUAGE OF VICTORY IN 1945

Keywords: Liberation, Propaganda, Petitions, Motivation, Subjectivity.

Abstract: The Red Army's victory over Nazi Germany in the spring of 1945 remains a central subject of commemoration more than seventy years after the event took place. The meaning and language of victory has shifted significantly over the course of those decades. Focusing on soldiers' writing about victory, Steven G Jug demonstrates that even during the war, official efforts to define victory had limited effect on popular expectations about the timing and definition of the end of the war. In contrast to the parameters that political workers and official newspapers announced, soldiers and officers on the frontline discussed victory in personal terms, ranging from their family to the men in their unit, but rarely concerned with national greatness or geopolitical objectives. Overall, the article demonstrates the importance of understanding the Red Army's victory as extending beyond a single narrative or language of commemoration, and instead as varied as the veterans who fought to achieve it.

The Red Army marked the third anniversary of the German invasion with a massive offensive to liberate Belarus, followed by a drive through the western Balkans and north into Hungary. After a protracted siege of Budapest and drive through the Baltic States, the year ended with Soviet territory totally liberated and the Germans in full retreat. The winter of 1945 brought final offensives into Germany, Austria, and the Czech lands, which culminated in the fall of Berlin, and total victory, in May. Different definitions of victory emerged during this final year of the Second World War, and a clear divide emerged between Red Army soldiers and Soviet officials and propaganda discussions. Little debate took place over the importance of victory, but many soldiers attempted to define victory in personal terms, rather than accept military or political objectives as their own goals. Propaganda messages would change in this final year, but only after soldiers began to raise questions about why their contribution to victory was not enough to allow them to go home.

For Red Army men, the final battles to liberate Soviet territory raised fundamental questions about the Soviet war effort that frontline propaganda

134 failed to consider. While these new concerns registered somewhat in their letters home, a flood of petitions to the government mostly clearly expressed soldiers' sense that a decisive change had taken place. Red Army troops began to petition the government after the Red Army had all but completed the liberation of Soviet territory during the summer of 1944¹⁷. The number of Red Army soldiers' petitions to the Supreme Soviet (usually addressed to President Kalinin, and rarely to Stalin) continued to increase monthly during the final year of the war. The most common requests were for assistance with early discharge or leave and more modest requests of material aid or preferential treatment for their families in return for the successful fulfillment of their wartime duty¹⁸.

These petitions linked the individual author to both the war effort and the family whose condition compelled him to write. Troops challenged the incongruity between their reality at the front and the homogeneity of propaganda narratives¹⁹. Soldiers presented their requests within an extended biography, in which they situated themselves as citizens, combatants, and even heroes, in order to bolster their personal demands on the state. Embedded in these discussions of self, family, and frontline service, fighting men expressed a gendered subjectivity that drew from wartime and prewar official narratives as well as frontline adaptations of them²⁰.

Red Army troops began to write such petitions because the Red Army had all but completed the liberation of Soviet territory from foreign occupation during the summer of 1944²¹. First promoted in 1942, and then a mainstay of frontline propaganda from early 1943 onward, soldiers had read and listened to official discourse about liberation as the central goal of the war effort. However, Red Army men did not subordinate their personal interests to liberation as a purely collective endeavor, in which frontline reunions with family members rescued from occupation were a pleasant interlude before further advance. Instead, Red Army fighters treated liberation as a personal motive that harmonized with the

¹⁷ Soldiers rarely made the distinction, but the date rested on which borders counted: those of 1938 or 1941.

¹⁸ Officially, soldiers' families had special rights to return to their prewar housing, although this was far less than soldiers would demand, and in the case of occupied territories, irrelevant given the destruction of Soviet cities and towns. Rebecca Manley, *To the Tashkent Station* (Ithaca: Cornell University Press, 2009), p. 258–262.

¹⁹ This was an enduring issue for Soviet citizens, but one which diarists in the 1930s had much less trouble resolving by focusing on collective achievements rather than local or personal setbacks as a measure of Soviet success. Jochen Hellbeck, *Revolution on My Mind*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006), 360–361.

²⁰ Such tactics and reasons for requesting leave or discharge mirror soldiers' efforts in 1941, but the combat service and markers of merit changed their content considerably. See chapter 1.

²¹ Soldiers rarely made the distinction, but the date rested on which borders counted: those of 1938 or 1941.

collective war effort. When their families regained their freedom, but the war effort continued beyond Soviet borders, their distinctly personal motives as citizen-soldiers resurfaced²². Junior Sergeant Fedor L. Aleksandrov thus explained his need for discharge:

Мл. серж. Александров Федор Львович. Пишу Вам это письмо и прошу Вас разобраться и дать мне соответствующий ответ. Рождения я 1921 года. Был взят в Красную армию в 1941 г. для защиты своей Великой Родины. Оставалась у меня мать Александрова Ефросинья Степановна и три сестры. Во время оккупации Ростовской обл. были немцами угнаны мои две сестры –Александрова Валентина и Лидия, осталась только одна сестра, 1937 года рождения – Елизавета Львовна. Мать моя сильно пострадала от травли немецкими овчарками, отчего осталась инвалидом первой группы. У нее больше нет пальцев на руках, и она не может работать. Получается, на сегодняшний день в моей семье трудоспособных нет. Семья не в силах так больше жить – мать не может прокормиться сама и прокормить дочь²³.

Such petitions engaged the prevailing official scripts of fighting for liberation and the state obligation to care for frontline soldiers' families but asserted a personal definition of victory on those terms.

Soldiers like Aleksandrov believed that liberation from German occupation should include an end to the hardship it caused, which they sought to achieve for their own families, especially if state care was inadequate or non-existent. Junior Lieutenant S. M. Naslednikov presented himself in this manner, as a willing participant in the collective endeavor of liberation until his personal interests diverged from those of the official war effort:

Три года я не имел связи с родными. Они находились на временно оккупированной немцами территории (БССР Могилевская обл.), а я на фронте.

3.08.44 г. я получил письмо от родных, из которого узнал, что оставшиеся в живых мать-старушка и сестра 1929 года рождения в прошлом году, т. е. в 1943 г., были угнаны немцами в район Минска. Вернулись они на прежнее место жительства в село 15.07.44 г., но оно оказалось полностью сожжено.

Таким образом, они оказались в бедственном положении – без крова и средств к существованию. Брат 1925 года рождения в 1943 г. был схвачен немецкой полевой жандармерией, и судьба его неизвестна. Отец также погиб²⁴.

²² Preventing this split had been a goal of military training since the 1920s. Joshua Sanborn, *Drafting the Russian Nation*, (DeKalb, 2003), 137.

²³ Fedor L. Aleksandrov to Supreme Soviet of the USSR, 2 August 1944. GARF Fond 7523. Opis 29. Delo 190. List 29.

²⁴ S.M. Naslednikov to Presidium of the Supreme Soviet of the USSR, 30 September, 1944. GARF Fond 7523. Opis 29. Delo 230. List 84.

Situating his military service alongside his family's time under occupation to justify their need for care as a reason for discharge, Naslednikov's petition illustrates how soldiers could re-interpret official scripts as grounds to assert personal motives, rather than emulate the Soviet ideal of subordinating personal desires to those of the collective²⁵. In typical fashion, Naslednikov's petition, and Aleksandrov's before it, responded to the ambiguity of official scripts, which presented liberation as a collective duty that did not cease when one's one family was safe. Their petitions also premised soldiers' continued service on the state's provision of material care for their families in the rear, by favoring the script that reflected personal, rather than collective goals.

Men at the front also drew from the more conventional official rhetoric of heroism in their biographical petitions for leave. In order to describe their personal contribution to the war effort, Red Army troops such as Ivan G. Alekseev listed the decorations they had received to buffer their claims:

Имею награждения: две медали за отвагу и один орден Красной Звезды. Конечно это мой долг перед Родиной – уничтожить фашистского зверя как злейшего врага человечества. Но наряду с этим меня тревожит положение моей семьи. На меня морально действуют письма от родных: они пишут о том, что очень трудно живут. У меня дома одна мать, но она очень старая, ей 80 лет. Было два родных брата, но один из них погиб в боях под Москвой, а один еще жив и находится на фронте, он также имеет две награды²⁶.

The soldiers who took this approach used the official recognition of their and their brothers' contribution to the collective war effort as a means to emphasize their actual focus on personal definitions of success²⁷. In Alekseev's case, the honor of such decorations proved insufficient to preserve his morale from the effects of bad news from his family in the liberated rear.

Taken together, medals, wounds, and dual membership in a national and biological family of fighting men constituted integral elements of a masculine subjectivity for many frontline soldiers. Although less commonly, soldiers such as Corporal Ivan G. Abashkin presented all three elements within their biographies:

Как воин Рабоче-Крестьянской Красной Армии, отдавая свой долг, за который я клялся, я его выполнил и выполняю. Михаил Иванович, я участник Отечественной войны, дважды контужен, был ранен, после выздоровления нахожусь в мостостроительном батальоне недалеко в тылу. К строевой

²⁵ Hellbeck, 349–350.

²⁶ I.G. Alekseev to Supreme Soviet of the USSR 14 December 1944 GARF Fond 7523. Opis 29. Delo 170. List 88.

²⁷ On the typical way in which national newspapers presented wartime heroes to civilians, see Jeffrey Brooks, *Thank you, Comrade Stalin!* (Princeton, 2001), especially 159–194.

службе я не годен по состоянию здоровья, но я молодой член партии с октября 1942 года, за образцовое выполнение заданий командования на фронте имею награду «Медаль за боевые заслуги» и нагрудный знак «Отличный артиллерист». А также ряд благодарностей и премий от командования части. Дорогой Михаил Иванович, я как воин РККА обращаюсь к вам с просьбой и за помощью, в которой нуждается моя семья. Мать у меня померла в 1942 году, отец и брат погибли в боях за Родину. Осталось 2 сестры 13 лет и 10 лет, которые эвакуированы в наш район из поселка, так как он прилегал близко к линии фронта, и в настоящее время они живут в скудных условиях, а еще не в своем доме и без того хозяйства, которое, хотя и плохое, но они имели раньше. И вот, получая письма от них, в которых они прямо открыто пишут, что дальше существовать не могут, и просят меня, как оставшегося в живых пока – последнего брата, приехать и устроить их.

Abashkin's letter highlights the shared use and meaning that linked the three among petitioning soldiers generally. These merits all pertained exclusively to the front and combat, all functioned as evidence of ideal soldierly behavior according to official scripts, and all contrasted with female relatives' role in the war effort and that of the feminized Soviet rear at large. Similarly, male relatives' deaths in battle appeared as active and masculine in contrast to passive and feminine death without purpose under occupation.

As Michael Roper has asserted, studies of gendered subjectivities, rather than simply ideological constructs of gender, must consider why men make emotional investments in particular cultural representations of masculinity²⁸. Abashkin and his fellow petition-writing Red Army troops revealed a sense of subjectivity through the range of correct or desirable behaviors they exhibited in battle, but broke from official scripts by asserting intense feelings of guilt for their families' hardships²⁹. Rather than reject the official ideals and war aims, soldiers' self-presentation deviated from it in order to address the failure of a sort of social contract underpinning their service: victory was supposed to free their families and restore the security lost in 1941. These soldiers struggled to subordinate their familial duty to the collective war effort because of this unfulfilled state promise,

²⁸ Michael Roper. *Slipping Out of View: Subjectivity and Emotion in Gender History* // *History Workshop Journal*. (Spring 2005). 59 (1). p. 57–72. Here p. 59.

²⁹ Even among devoted Communist party members in peacetime, the subordination of family to party loyalty proved difficult. In contrast, soldiers uncritically adopted what prewar party officials considered a feminine and “bourgeois” attitude to family, and yet buffered their claims with official scripts and presented them in a resolutely masculine framework Igal Halfin, “Intimacy in an Ideological Key: The Communist Case of the 1920s and 1930s” in Igal Halfin, (ed.), *Language and Revolution: Making Modern Political Identities* (London, 2002), p. 65.

138 | even if their petitions seemed to express a masculine subjectivity that blended the soldierly with aspects of 1930s scripts of paternal responsibility.

An interest in pursuing policy goals and maintaining the Red Army's combat effectiveness motivated Soviet efforts to change soldiers' motives and conduct, rather than concern for the latest shift of frontline culture. The adaptation of Red Army political work to help soldiers appreciate the value of the objective of total victory, and to deal with the larger problem of declining morale after liberation, proved challenging for political workers. Army Commissar Lev Mekhlis criticized his subordinates for not explaining the new situation to the rank-and-file and for the persistence of disciplinary problems in the weeks that followed:

Не ясно ли, что из этой оборонительной, справедливой войны мы должны выйти и выйдем с ореолом победителя.

Не ясно ли, что мы обязаны и заставим врага возместить нанесенный нашей Родине ущерб.

Все это мы обязаны разъяснить нашим солдатам и офицерам – всем, до одного.

Тогда окончательная победа над врагом придет в более короткие сроки.

Солдаты и офицеры должны знать, что мы воюем на чужой земле во имя только своих интересов, что лишь попутно решается задача освобождения Польши и Чехословакии.

Лозунг тов. Сталина «За свободу и независимость Нашей Родины» – вот с чем нужно идти в массы. За эту свободу и независимость мы дрались на родной земле.

За нее мы деремся на чужой, преследуя врага.

Попутно мы освобождаем другие народы от фашистского гнета, чувствуя себя в этих странах защитниками и дружественными приставами³⁰.

Army Commissar Mekhlis and front-level newspaper editors identified most of these symptoms of demoralization correctly, but only sought to raise discipline in pursuit of postwar state ambitions and a Stalin-centered narrative of victory, rather than take fighters' views into account in policymaking.

Frontline propaganda placed renewed emphasis on Stalin's wartime leadership and role in the victorious course of the war effort overall. The Red Army men fighting their way through Germany were expected to learn of a new way to fight the enemy, because: «Красная Армия, ведомая сталинским полководческим гением, сумела в корне переломить течение войны. ...Для советских воинов, сражающихся по сталинской военной науке, нет неразрешимых задач, неприступных преград на полях текущих сражений»³¹. Stalin provided this,

³⁰ Lev Mekhlis, Speech to political workers of the 38th Army, 5 March 1945. RGASPI Fond 386. Opis 1. Delo 24. Listy 10–11.

³¹ “On the Eve of the 27th Anniversary of the Red Army” *Krasnaia Zvezda*, 10 February 1945, p. 1.

the newspapers explained, and expected that soldiers possess “marvelous cool-headedness [замечательным хладнокровием], clarity of thought, and the ability to overcome any obstacle”³². This innovative approach in early 1945 suggested that Stalin’s leadership had already guaranteed victory, and all that Red Army soldiers needed to do was follow their orders. Stalin’s return to preeminence in mid-1944 hearkened back to the propaganda of the 1930s, in which he served as father-mentor to individual heroes as well as paternal leader to the country³³. However, I argue that the return or revival remained incomplete not only in terms of soldiers’ views of the war effort, which remained independent, but also within frontline propaganda itself³⁴.

In terms of the limits that Soviet discussions and propaganda narratives had on soldiers’ views of victory, I turn to the title quotation, and the way in which tank commander Konstantin Shipov described his experience of victory day:

После выхода из боев нас перебросили на север, километров за 20–30 от Берлина. Там, в какой-то деревушке, мы встретили День Победы. Мы спали. Вдруг прибегает дежурный: «Товарищ лейтенант, в лесу ракеты!» – «Поднимай, дежурный, взвод по тревоге!» Одежда. Выбегаю. А ребята уже поняли, в чем дело, – стреляют в воздух. Уже на рассвете сообщили по телефону, что война закончилась. Провели митинг – на завтрак. Завтрак был победный – ведь в каждом танке пятилитровый бочок спирта всегда был³⁵.

After hard fighting in Berlin, his unit remained on alert, and so mistook celebratory rockets as a cause for alarm. The victorious breakfast that followed, and indeed the idea that a breakfast could be victorious, reflected an experience of victory at the level of individual and of the comrades in a unit. The end of life and death battle danger and celebratory drinking were not in any way defeatist or apolitical, but instead reflected the importance of a vast network of millions of individual motivations and hundreds of thousands of group bonds sustained Red Army morale. Accordingly, those same dynamics shaped men’s celebration of their own survival and their units’ accomplishments. Having waited so long for victory, soldiers like Shipov celebrated victory the same way the fought for it, without concern for the parades or ceremonies that would take place in the months and years to come.

³² “Frontline meeting of Heroes of the Soviet Union” *Krasnaia Zvezda* 2 March 1945, p. 3.

³³ On Stalin’s role as father to hero sons, see Clark, 119–127. On his paternal care, see Chatterjee, 135–140.

³⁴ Jeffrey Brooks’ study of civilian-oriented wartime newspapers detected an unqualified return to prewar rhetoric in 1943. Brooks, 159–194.

³⁵ Константин Николаевич Шипов, начальник штаба танкового батальона 23-ей танковой бригады in Artem Drabkin, *I captured Berlin and Liberated Europe* (Moscow: Iauza-Press, 2015), 129.

M. Fishkin

monica.fishkin@ucf.edu

Edd in Educational, Instructional, and Curriculum Supervision, Associate Lecturer, English Language Institute, University of Central Florida Orlando, Florida

F.M. Mihai

florin.mihai@ucf.edu

PhD in Multilingual/Multicultural Education, Professor of TESOL, Modern Languages Department, University of Central Florida Orlando, Florida

THE RUSSIAN FEDERATION FOREIGN LANGUAGE TEACHING CURRICULUM IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS

Keywords: Russian Federation, foreign language teaching curriculum, English as a foreign language, Common European Framework, globalization.

Abstract: Globalization has had a deep influence on society, politics, economics, and education. This paper examines the Russian Federation foreign language curriculum and attempts to situate it in the context of global trends in foreign language curriculum design and implementation. To identify possible global curriculum trends, special attention is paid to the analysis of the Common European Framework as well as American Council on the Teaching of Foreign Languages influences. Nevertheless, the influence of the local context is also considered and discussed in an effort to understand whether the foreign language curriculum in the Russian Federation is shaped by global forces exclusively.

Global trends and globalization have been exercising a great deal of influence on educational systems in all countries. Economic globalization promotes market competition and global capital by encouraging a convergence of institutional agreements among nations and their educational systems. As a result, there is more standardization of knowledge systems in all industrialized states. Nation states organize and distribute knowledge through formal education. Therefore, there is a tendency for school systems to converge. Another factor that contributes to an increase in standardization is global rationalization, which introduces the idea of a global cultural system (Davies & Guppy, 1997). While not implying that all nations move toward a worldwide uniform structure of education, school systems around the world have had the tendency to adopt broadly similar forms because of increasing global rationality.

Has this march towards standardization had a visible impact on foreign language curriculum in the Russian Federation? This question can be answered by first looking at two important curriculum documents for foreign language teaching: The Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages and the United States' American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

The Characteristics of the Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages and American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

The Common European Framework of Reference for Languages has been created by the Council of Europe and recommended for use in November 2001 (The Common European Framework of Reference for Languages, 2001). It addresses the questions of what language learners have to do in order to use a language for communication, as well as what knowledge and skills they have to develop. In addition, the Common European Framework covers the cultural context in which language is set and defines levels of proficiency. By overcoming the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages due to the different educational systems in Europe, the CEFR represents a critical tool for educational administrators, course designers, teachers, and teacher trainers to reflect on their current practice in order to ensure they meet the real needs of the learners (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001).

Two major principles can be identified in the organization of CEFR. The first principle is the language learners' levels of competency in a foreign language. Language learners are categorized as Basic, Independent, and Proficient. The Basic User category has two levels, Breakthrough and Waystage, the Independent User includes the Threshold and Vantage levels, while the Proficient User category consists of the Effective Operational Proficiency and Mastery levels as illustrated in Figure 1.

A. Basic User:
– A1: Breakthrough
– A2: Waystage
B. Independent User:
– B1: Threshold
– B2: Vantage
C. Proficient User:
– C1: Effective Operational Proficiency
– C2: Mastery

Figure 1. CEFR Levels.

The Threshold Level is the central element that aims to identify the minimal linguistic means that are necessary for a learner to deal independently with the

142 | more predictable transactional and interactional situations of daily life as a visitor or temporary resident. The second organizing principle of CEFR is language skill. There are four identified language skills, which work in conjunction with CEFR's levels of proficiency. The four skills are Listening, Speaking (Spoken Interaction and Spoken Production), Reading, and Writing. For each language skill, the CEFR recommends instructional activities and provides rubrics for evaluation and assessment.

Similar to CEFR, American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) curriculum documents, as reflected in its performance descriptors for language learners place an important emphasis on levels of competency and language skills. The ACTFL's curriculum documents that describe the language performance of language learners in standards-based, performance-oriented learning environments are organized according to three ranges of performance: Novice Range, Intermediate Range, and Advanced Range (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012). This organization is similar to the CEFR's Basic, Independent, and Proficient levels of language proficiency. Moreover, ACTFL's performance descriptors are linked to four language skills, e.g. Speaking, Listening, Reading, and Writing, just like CEFR.

Global Trends in Foreign Language Teaching Curriculum

The examination of the CEFR and ACTFL reveals that there are several identifiable global trends in the foreign language teaching curriculum development approaches. The first trend revolves around the fact that language learning is seen from a competency perspective. The second identifiable trend deals with the nature of the curriculum. The approach adopted for both curriculum documents is notional-functional, with a strong communicative component. Another common factor is represented by the fact that both curricula are organized by levels of proficiency, which are well defined in terms of competency. According to these two curriculum documents, language competency measures what the learners know, what the learners can demonstrate they can do, and the skills teachers can assess after formal instruction is completed. Last, but not least, both curricula are structured by language skills, or domains: reading, writing, listening, and speaking.

To sum up, we can talk about a global curriculum for foreign language teaching in terms of curriculum orientation. This global curriculum is driven by standards and accountability, is skill-based, is notional-functional and communicative. However, this does not mean that the global influences are the only forces at work when countries revisit or reform their language curricula. The global curriculum is a reality, but does not imply the negation of the local context. Let us see how the Russian Federation foreign language curriculum compares with the global trends in foreign language teaching.

The Russian Federation Foreign Language Curriculum

Almost two decades ago, the Russian Federation government started a very important educational reform called the Russian Education Modernisation

Programme, which included foreign language teaching as one of its key priorities. When examining the direction of reform in foreign language curriculum in Russia, the influence of global trends and more specifically the CEFR is evident. Within the educational reform framework, the new federal foreign language curriculum (standard) is requiring a level of functional literacy in all four skills: reading, speaking, listening and writing. Before this educational reform project, reading was the language skill that had been emphasized in the previous Russian foreign language teaching standards. This functional level of language proficiency is to be provided to each secondary school graduate (a Threshold level according to the CEFR classification). (Shulgina, 2003; Suchova, 2008). The new curriculum employs a learner-centered, competency-based approach towards language learning, with a focus on developing Russian foreign language students' communicative skills, directions that are very much in alignment with the identified global trends in foreign language curriculum.

Nevertheless, the importance of the local context in shaping the implementation of curriculum reform is not negligible. There have been identified challenges related to the foreign language teaching in Russia post- Russian Education Modernisation Programme. For example, Rasskazova, Guzikova, and Green (2017) report that foreign language teachers have to teach students with different proficiency levels in one class, which is a very challenging task from a pedagogical perspective. An analysis of reported students' challenges reveals that, from students' perspective, writing tasks are considered most boring and difficult, and the more popular activities are video watching and discussions, translation from the target language to Russian, reports and presentations, case studies, discourse reading and interpretation, and game learning.

Another set of challenges is represented by the discrepancies between how teachers and students perceive error correction and language use in foreign language classes. In the area of error correction, classroom observations reveal that foreign language teachers have had the tendency to correct students' mistakes on the spot. From a pedagogical perspective, this type of practice might discourage students from speaking in a foreign language and might impede fluency practice. It is interesting to note that foreign language students perceived that the teachers corrected them on the spot, too, while foreign language teachers did not agree and thought that they did not. In the area of foreign language use in the classroom, foreign language teachers believe that they use more target language than Russian in their classrooms, but the students tend to disagree. Russian is used to explain grammar and vocabulary, and for foreign language teachers, it is an important tool for class management and for checking foreign language students' comprehension in the target language (Rasskazova et al., 2017).

After the review of the foreign language teaching curriculum in the Russian Federation, we can confidently situate it in the existing global trends in terms of

144 | philosophical orientation and design. The new curriculum is skills-based, with a very clear communicative component and directly linked with the Common European Framework. However, the local context is not to be ignored. There have been several identified challenges at the implementation stage. Pitina (2015) lists some of them, which include lack of teachers specialized in teaching foreign languages, lack of quality textbooks meeting the demands of the new curriculum, an insufficient number of foreign language teaching hours per week, and teachers' overload. Rasskazova et al. (2017) report on the differences between what students and teachers perceive in terms of error correction and language use in the classroom. Most of these challenges stem from pre-reform foreign language teaching in Russia. Given the current context, the future development of teaching and learning of foreign languages in the Russian Federation is going to be marked by the interplay between the global and the local forces in the arena of education. Clearly, the global factors have not been the sole source of influence in shaping the future of Russian foreign language teaching. Given the long tradition of adaptation of the global educational trends to the local context, it is very likely that the local educational environment will continue to play an important part in the future direction of foreign language curriculum in the Russian Federation.

Bibliography

1. American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). ACTFL Proficiency Guidelines 2012. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
2. Davies, S., & Guppy, N. (1997). Globalization and education reforms in Anglo-American democracies. *Comparative Education Review*, 41(4). 435–459.
3. Pitina, S. (2015). English language teaching policy at a Russian university. *US-China Foreign Language*, 13(8), 562-567 doi:10.17265/1539-8080/2015.08.003.
4. Rasskazova T., Guzikova M., Green A. (2017). English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications. *Ampersand*, 4, 1–9.
5. Shulgina N. (2003). A first experience of shared ELT curriculum for young learners (Estonia, Poland, Russia and Ukraine). *English at School*, 4. 49–60.
6. Suchova, S. (2008). ELT curriculum innovations in Russia: Positive changes and concerns. In *ELT Curriculum Innovation and Implementation in Asia*, edited by Yeon Hee Choi and Bernard Spolsky. 243–253. Seoul, South Korea, Asia TEFL.
7. The Common European Framework of Reference for Languages. (2001). Council of Europe. London: Cambridge University Press.

RUSSIANNES IN TOLSTOY'S WAR AND PEACE

Nineteenth – and twentieth-century Russian writers faced a challenge to their identities as Russians and as artists as they sought to incorporate their cataclysmic history into their works. Many of these authors believed that contemporary events, such as the emancipation of women, war and revolution, and political reforms were not the proper subject for art. In a letter to a friend in 1865, Leo Tolstoy claims that art's goals are "incommensurate with social goals." Art, instead, should "force people to love life in all its innumerable, inexhaustible manifestations." The great Russian writers of the 19th century — Turgenev, Dostoevsky, Tolstoy, and Gogol — all were preoccupied with this more spiritual goal rather than with the creation of narratives that would reflect social issues while passing muster with censors and were acceptable to their authoritarian rulers. Furthermore, as these authors imagined their characters' spiritual lives, they showed how spirituality was inextricably bound to their lives as Russians. In order to embark on their spiritual quests, the characters in the great Russian novels first have to understand their identities as Russians.

Comprehending Russianness may be a challenge for an American reader; therefore, taking a look back at how American identity came into being provides a useful context. Americanness from the start was closely connected to an illusion called the American dream. The American dream, of course, differs from individual to individual and from generation to generation. However, a sense of the special destiny of Americans, and their Americanness, forms its essence. It was difficult for the first American settlers to define what being an American was. They realized that they had to forge an identity in contrast to their oppressors, the British. Thus, they celebrated elements of American culture, which didn't exist in British culture, such as the limitless expanse of the frontier. Second, the earliest Americans had to deal with survival, which meant suppressing the "Unruly forces," which had been stoked" (12) to fight the Revolutionary War. But after victory, "those energies had to be repressed, constrained, and contained" (12). Christopher Newfield in "The Emerson Effect" argues that "'moderation' — not freedom, equality, free speech, dissent, difference, individualism, or separation of church and state" — became the "consistent and foundational American value" (qtd. in Davidson 17).

It wasn't until 1837, 61 years after the Declaration of Independence, when Ralph Waldo Emerson threw off these moderate constraints and declared his own personal independence in "The American Scholar," his 1837 Phi Beta Kappa Address:

We will walk on our own feet; we will work with our own hands; we will speak our own minds. ... A nation of men will for the first time exist, because each believes himself inspired by the Divine Soul which also inspires all men (532).

Not overlooking the fact that Emerson envisioned a nation consisting only of elite white men, Oliver Wendell Holmes calls Emerson's "The American Scholar," "our intellectual declaration of independence." Thus, a new American cultural ethos was born, which paralleled the ideals of the American Revolution: freedom, independence, democracy, self-reliance, and individuality. These qualities were to underpin the American dream from that time forward. Henry David Thoreau was one of the first writers to test out Emerson's ideals when he moved to Walden Pond, on property owned by Emerson. On July 4, 1845, Thoreau made his personal declaration of independence "from a world of material obsession, war, and slavery, as well as ordinary pettiness and spiritual lassitude," according to Jay Parini. "Like the Greeks ... he searched among the pines and beside the water for a true and sane vision ... of the world" (107).

Emerson's "American Scholar" would later inspire the great flowering of American literature, now called the American Renaissance, when 19th-century authors, Nathaniel Hawthorne, Herman Melville, and Walt Whitman, in their search for self-identity, found it mirrored in the Americanness of the nation. Malcolm Bradbury and Richard Ruland's description of Whitman illustrates how his identity was closely tied to his nation:

[Whitman is a man] who encompasses everything and sees eternity in each man and woman. Whitman casts himself as the poet into whom everything poured — the massive and varied continent, the democratic spirit, "the general ardor and friendliness and enterprise — the perfect equality of the female with the male," "the large amativeness — the fluid movement of the population — the factories and mercantile life and laborsaving machinery" (165).

Russia also had many of the same issues as the U.S. It had to maintain its identity when France invaded the country during the Napoleonic Wars and later in the 20th century when revolution occurred within its borders. In an early critical study of what comprised this Russian identity, Dmitry Mirsky in "Some Remarks on Tolstoy" was one of the first critics to explore Russianness by examining Tolstoy's work and claiming that it was rooted in the people and in patriarchy rather than in foreign influences. According to Mirsky, Leo Tolstoy's "patriarchal and 'peasant' mentality" and "intellectual honesty" are "Russian"; whereas, his "egotism and Narcissism" are "definitely un-Russian" (1141).

Tolstoy's greatest novel, *War and Peace*, contains many examples that contrast Russian patriarchy and peasant strength against French aestheticism and banality. One scene in the novel, in particular, is highlighted when Natasha Rostova visits "Uncle's" home in the village of Mikhaylovna and is inspired to dance a Russian dance. This scene is a prime example of how Tolstoy uses Russian elements in the narrative.

After a day of hunting with Uncle and her brothers, Nicholas and Petya, Natasha is delighted to be invited into Uncle's home. As soon as she hears Mitka, the coachman, play the balalaika, she exclaims the sound is "simply delicious" and "that song, at that moment, seemed to her the acme of musical delight" (452). When Mitka stops playing, she begs, "More, please, more!" Finally, Uncle takes up his guitar to play a song, "Came a maiden down the street." He plays the guitar "correctly, carefully, with energetic firmness," causing Natasha to cry out, "What is it moves me so?" (453). She throws off her shawl, runs forward to face Uncle, and setting "her arms akimbo also [making] a motion with her shoulders, [she strikes] an attitude" and dances (453).

According to Laura J. Olson in "Russianness, Femininity, and Romantic Aesthetics in War and Peace," Natasha isn't merely dancing. Her actions are full of symbolic meaning that somehow derives from her Russian nature: "Natasha, through her singing and dancing, inspires male characters to achieve moments of insight into the meaning of life" (522). Even the narrator is not immune to her attraction as he uses rhetorical questions to describe her charm — and power:

Where, how, and when had this young countess, educated by an émigré French governess, imbibed from the Russian air she breathed that spirit and obtained that manner which the pas de chale would, one would have supposed, long ago have effaced? But the spirit and the movements were those inimitable and unteachable Russian ones that "Uncle" had expected of her (453).

The other characters, including Anisya, who watch Natasha's performance are so moved that they have tears in their eyes: "they watched this slim, graceful countess, reared in silks and velvets and so different from herself, who yet was able to understand all that was in Anisya and in Anisya's father and mother and aunt, and in every Russian man and woman" (453–54). Olson claims that, "The source of Natasha's charm is attributed not to Natasha herself but to her 'Russianness.'" And, Tolstoy "ascribe[s] Natasha's Russian nature to a 'spirit' which had 'sucked' into herself from the Russian air" (522), concluding that Natasha is merely a "conduit for these forces, which are perceived and visualized by a male figure." In other words, she is a muse figure for the narrator and for other male characters in the novel because she embodies Russia (523). Not only does she bring joy to those characters, who observe her, but also to herself. Later, on her way home with Nicholas, Natasha tells him: "I know that I shall never again be as happy and tranquil as I am now" (455).

Nevertheless, this wild, elemental passion in Natasha has its negative side when she is powerless to restrain and control it. The crisis in Natasha's life occurs when she is swept away by passion for Anatole Kuragin at the theater and plans to elope with him. The theater is symbolic of foreign influence, a world in which boundaries of reality are challenged and the people are immoral, evil, and cunning. Natasha first enters the theater with the ability to see clearly. She has no problem in discerning the artificiality of the illusion she sees on the stage. But after observing

148 | the “false expression of delight” on the faces of the audience, she compromises her vision by concluding, “I suppose it has to be like this.” Olson claims that when “Natasha loses the aesthetic distance necessary to censure the art on stage; she also loses the moral distance necessary to judge Anatole’s acts as wrong” (525). The result is that the reader loses her as a “rebellious artist; society gains her as submissive actress in the drama that ends in spiritual death” (526).

At the end of the novel, Tolstoy “kills’ the wild spirit in Natasha” (Olson 526) by dampening her seductiveness when she marries Pierre:

Natasha did not follow the golden rule advocated by clever people, especially by the French, which says that a girl should not let herself go when she marries, should not neglect her accomplishments . . . Natasha, on the contrary, had at once abandoned all her witchery, of which her singing had been an unusually powerful part. She gave it up just because it was so powerfully seductive (1020–21).

Singing is an aspect of the corrupt West, according to Natasha, which she has to reject in order to become a nurturer and mother. She turns from her own self to focus on Pierre’s needs: “Natasha placed herself in the position of a slave to her husband. . . He had only to express a wish and Natasha would jump up and run to fulfill it” (1022).

Pierre, too, submerges his self in the marriage and falls “under his wife’s thumb” and is “greatly surprised by his wife’s view, to him a perfectly novel one, that every moment of his life belonged to her and to the family” (1022). The result is that Pierre develops a new positive self-identity which is defined by his marital relationship: “Pierre had the joyous and firm consciousness that he was not a bad man, and he felt this because he saw himself reflected in his wife” (1023).

Pierre and Natasha’s blissful domestic state corresponds to the image that comes to Pierre after Platon Karatáev dies. Pierre has a vision of life that portrays a globe whose surface contains drops of liquid:

This globe was alive — a vibrating ball without fixed dimensions. Its whole surface consisted of drops closely pressed together, and all these drops moved and changed places, sometimes several of them merging into one, sometimes one dividing into many. Each drop tried to spread out and occupy as much space as possible, but others striving to do the same compressed it, sometimes destroyed it, and sometimes merged with it.

Furthermore, this globe is infused with the presence of God:

God is in the midst, and each drop tries to expand so as to reflect Him to the greatest extent. And it grows, merges, disappears from the surface, sinks to the depths, and again emerges.

Pierre and Natasha’s marriage is like this globe, with Natasha and Pierre existing as the drops of liquid — simultaneously, both individualized and then sublimated. In his marriage, Pierre achieves spiritual power, as taught to him by observing Karataev’s life. Edward Wasiolek in *Tolstoy’s Major Fiction* explains

how Karataev lives his life: "Platon loves only what is before him — what the incomprehensible force acting in immediate time moves him to love. Lasting ties, friendships, love, as well as their opposites, hate and enmity, are subtle impositions of personal measures on what is unmeasurable" (93–94). In other words, Pierre comprehends that because the drops are always in motion in the globe; all one has is a moment of time in the immeasurable scope of the universe. Romain Rolland connects this philosophy of life to Russianness, as personified by Karataev: "He has a Russian heart. Russian fatalism, peaceful and heroic is personified in this poor peasant, Platon Karataev, simple pious, resigned, smiling in suffering and in death" (qtd. in Wasiolek 92).

Pierre's epiphany after Karataev's death teaches him to comprehend the nature of life and death. When Prince Andrew is mortally wounded at the battle of Borodino, he discovers the same truth, unfortunately, on his deathbed, that death is merely a reabsorption into the flow of life: "Love is life . . . Everything is, everything exists, only because I love. Everything is united by it alone. Love is God, and to die means that I, a particle of love, shall return to the general and eternal source" (870).

This principle not only applies to the individual but also to the family and nation, according to Olson:

A myth of national glory, national cohesiveness, and family cohesiveness is worked out in the pages of *War and Peace*. Russianness lies in the spontaneous national spirit which stubbornly remains even after exposure to foreign influence ... though the strength of the nation lies precisely in its feminine submissiveness and flexibility, that submissiveness does not invite conquerors or masters ... but instead simply withstands the subsequent blows of invading foreign cultures (530).

Thus, at the end of the iconic 19th- and 20th-century Russian novels, such as *War and Peace*, the Russian national spirit, which remains encompasses not only the individual but also the individual within the family and the nation. In contrast, at the end of American novels, the individual stands alone, larger than life, as he or she faces down his or her destiny. Hester Prynne defiantly continues to wear the Letter A on her dress, living alone in the woods after Pearl marries, Captain Ahab fatally confronts *Moby Dick*, and Huck Finn plans to "light out for the territory ahead of the rest." These characters embody the elements of democratic selfhood as described in Emerson's "The American Scholar." They differ from the Russian heroes because they do not take the next step to join their fate with others. They lack "the tenacity, energy" that Tolstoy's ants have to return to their destroyed hive and rebuild: "An immense number of the delving insects prove that despite the destruction of the heap, something indestructible, which though intangible is the real strength of the colony, still exists... All was destroyed, except something intangible yet powerful and indestructible" (981). In *War and Peace*, Tolstoy shows how the Russian people are like the ants because they possess an innate ability to survive — even the burning of their city and the destruction of their young men in war — due to the fact that they are Russian.

THE DIGITAL REMNANTS OF WAR VISUAL CHRONICLES AND SYMBOLS OF WOMEN'S ROLES IN RUSSIA AND US WWII POSTERS: THE CODED METAPHOR OF SOCIAL CONSTRUCTIONS

Keywords: Patriotic War, war posters, femininity, women.

Abstract: The posters created in Russia during the Great Patriotic War (WW II) left a significant mark in the venue of graphic design as a 20th century style form. In particular, the Russian posters and the posters from the United States depicted heroic representations and shared an understanding of cultural matters. The process of deciphering an image always takes place in both the conscious and unconscious level. After a first effort of looking through 62 posters both from Russia and the United States, and while employing Grounded Theory, four main categories emerged 1. Patriot Woman 2. Working Woman 3. Military Woman and 4. Mother Image. For analyzing all four categories this author used scholar Stuart Hall's three types of reading cultural images – the Dominant Hegemonic Reading, the Negotiated Reading and the Oppositional Reading. It can be said that the norm has a stronger hold of meaning than oppositional readings making representations. Nevertheless, if we are to think back to the symbol of Femininity we can see without doubt that both the American and the Soviet depictions of women corresponded to what an average woman dressed and looked like at the time. It was the Negotiated Reading the one most helpful analyzing the images of the war posters. In this reading the element of Femininity was selected as crucial to the understanding of what women stood for in times of war.

Introduction

A nation at war utilizes visual messages for reiterating political ideas usually handled by a government to unite the citizens of that nation. It is not unusual to create visual metaphors that are tied to common knowledge and shared experiences. One particular visual representation society uses often to elaborate a message of citizenship is the use of the caregiving women/mother/wife/sister. Simple in composition and use of words the posters allowed for a quick understanding while being displayed in public meeting places.

The posters created in Russia during the Great Patriotic War (WWII) left a significant mark in the venue of graphic design as a 20th century style form. In particular, the Russian posters depicted heroic representations of soldiers, women and supporters of the regime. Such message shared an understanding of cultural matters. Indeed, a nation at war needs to unite together to fight the enemy. In the United States visual mass produced messages used during wartime had, among other purposes a way of reminding citizens of what needs to be done during war. After all, propaganda is created at war to influence and educate nations. The representations and the meanings given to the image of women in posters from both the United States and Russia during WWII is the core interest of this researcher and this essay.

Propaganda, Communication Message, Image and Source

A one-sided message encouraging action is an old way of communicating inside a nation with its citizens and across nations, even enemy nations. Scholar Paul Lazarfeld back in 1949 made the following categories to understand a propaganda message: who; said what; to whom; and with what effect. "With what effect" was Lazarfeld's favorite as well as crucial category for the understanding of the main issues surrounding American propaganda research. Through this verification methodology, other scholars like Theodor Adorno and Max Horkheimer concentrated on the implicit themes in the media while Kelman and Hovland discovered that the source credibility of the propaganda content is not important, leaving a possible "sleeper effect" of a "Dissociation Hypothesis" where with the passing of time people tend to disassociate source of propaganda and content.

Scholar Rowley studies the Soviet political posters of the 1930s and finds that in the cities, the regime was desperate to attract women to the factories or "the massive industrialization program of the Soviet Union would fail" (Rowley, 2000, p. 108). The Great Patriotic War accelerated women's entrance into the workplace as men left jobs to go to the front, "increasing their participation from 38 percent in 1940, to 45 percent in 1945" (Bucher, 1995, p. 19). Furthermore, the Soviet leadership had "certain expectations about what constituted the ideal citizen" and it used political posters as well as other visual media to convey those messages (Rowley, 2000, p.109). Images of women were immortalized as important players in Soviet life, many even representing rewards given or promised to women for good behavior. Day care centers and communal dining facilities were two of those promises. Propaganda posters remain a powerful weapon during the Great Patriotic War, printed in state publishing houses in Moscow and Leningrad or those stenciled by TASS (the official telegraph agency), mobilizing the population, "to bolster morale and to convey official wartime goals" (Corbesero, 2010, p.105).

The image of women included in photographs of different wars inspired scholars such as Chouliaraki (2013) to studied the changing role of the woman veterans through visuals. Chouliaraki looked at photos of war to better understand ethical photographic principles and to discover new knowledge on social systems and social constructions.

Theories

Visual Semiotics answers the question on how a message is represented. Scholars Kress and van Leeuwen discussed what values are expressed through what is represented, and through the way in which it is represented (Kress & van Leeuwen, 2001, p.50) Visual Semiotics layering of meanings includes a first layer of denotation, of “what, or who, is being depicted here?” and second layer of connotation, of “what it represents”.

Medium

The poster was a way of communicating a message in a fast and inexpensive fashion. A film takes a long time and effort to produce while a poster is display in public places without much work or equipment. With few visuals and symbols a political poster could inspire and make information easy to understand. Granted, political posters included words and phrases that contribute to emphasize an idea or topic. This double message was easy to grasp, therefore more effective for mass communication. In Russia political posters in the 1930s were hung in all public places, eating and working environments where people gathered. Today, we can still see old photos of those places showing posters on the walls or the glass windows of establishments (Rowley, 2000, p. 130).

Whereas postcards, newspapers, and magazines had to be sought out and purchased posters were displayed freely and formed an inescapable part of public space, hanging on exterior building walls, shop windows, and walls; in post offices, banks, town halls, train stations, schools, banks, subways, streetcars; and even in support areas near the front lines. The relative neglect of posters as an historical source is directly related to uneven wartime conservation practices and the commonly held view that posters were ephemera to be discarded once their function had been fulfilled. Moreover, the physical process of hanging posters, especially in exterior spaces requiring the use of harsh adhesives, meant that they typically could not be removed without destroying them. Archiving also varied widely from country to country (Bowles, 2017). “The printed word might not be read, people might not choose to attend meetings or to watch motion pictures, but the billboard was something that caught even the most indifferent eye”.

Selection

The author used Grounded Theory as a way of defining types for cataloguing. After a first effort of looking through 62 posters both from Russia and the United States, four main categories emerged. Within each of the four categories this author selected at random two posters to analyzed.

The Soviet war posters were written in Russian language, thus a translation was necessary. An expert in Russian language and a Teaching English as a Second Language (TSOL) instructor served as the translator of the posters.

The initial types for cataloguing were

- **Graphic & Color**
- **Words**
- **Visual Symbols**

The push for wartime propaganda made the poster a perfect vehicle of production. The posters were less costly and easy to display. Posters also served as an opportunity to use simple and attention grabbing graphics. With vibrant colors the few words were easy to understand and read. The color red, for example, has a historical connotation as representative of the Red Army. Some of the images recap the colors of harvest and autumn that reminds us of country and motherland. In the following Soviet poster you can see that the colors are inviting and soothing, while the message is grave.

The use of lines and geometric shapes behind the foreground serve as a drastic frame. Such lines simulating modernity are at close range inviting the viewer into the frame. The attention is contained closer to the objects in the poster. The viewer is looking inside the four corners of the poster and stays reading it, even if it is just a glance.

Messages attributed to images at times require more than visual syntax but actual words. “Even relatively simple visual juxtapositions can be hard to make sense without a verbal explanation” (Meyers, 1994, p. 203) In a similar fashion scholar Paul Messaris argues the situation dealing with advertising and claims that the images supply the concrete examples that make the verbal argument more compelling. A persuasive message, such as propaganda, suggests that a closer look at the images implies further interpretation and could have more complicated readings. During WWII, governments pretty much had control over the means of production of propaganda for their own people, and they generated propaganda messages specifically to demoralize the other side (Buck-Morss, 2002).

The world is not spoken to us in ways of representation but as scholars Sturken and Cartwright (2001) mentioned, as a way to make meanings through them. Language and systems of representation do not reflect an already existing reality so much as they “organize, construct, and mediate our understanding of reality, emotion and imagination” (Sturken & Cartwright, 2001, p. 13).

One of the most prominent visual symbols is how women are feminine. Femininity is allegorical of the era showing makeup, hairstyle and clothing of a healthy, adult, white, working class woman in the United States. In fact, women working in factories did not have the proper attire nor working shoes to wear but until a later time as women came to work dressed as if they were going to the market. The WWII war campaign urging to bring women to work, provoked massive changes in work regulations – from shifts, to clothing, to bathroom space. (Santana, 2016) Women working outside of domestic life in the United States were accepted, encouraged, and looked upon as patriotic during in a short period in time. In 1943, a popular song by a male quartet gave birth to the fictional character of

154 | Rosie the Riveter. The fictional Rosie was a riveter, that is, she would push a metal pin through holes in two or more plates or pieces to hold them together mostly while building bomber airplanes. J. Howard Miller from Westinghouse created the “We Can Do It” war campaign and in 1942 created the iconic image of Rosie the Riveter. The Miller image had no copyright restraint and was reproduced in all sorts of formats and materials. That image of Rosie the Riveter is the one we are most familiar with today. She does show a level of femininity still apparent even while wearing her working pants (Santana, 2016). Women were receiving confusing and contradictory messages, such as their instruction in charm courses at Boeing airplane plants while learning to use heavy machinery. This temporary empowerment allowed women to dress differently, behave in different ways, and tolerated different career choices (Santana, 2016).

Scholars Sturken and Cartwright (2001) explain that a way of thinking, such as an ideology, is a way of making “natural and inevitable aspects of everyday life”. Who is to say how representative of the concept of Femininity is available within WWII posters? Propaganda is persuasive communication with only one-side of the story in display, thus the Soviet propaganda use Femininity in similar ways than the US counterpart posters – that is, both created a picture of women in their country. The women the posters depicted had to summarize in one face and one body the average look of an adult women. Could those images be symbols or mere artistic renditions? Today we use those representations as clues of bigger wartime messages because we interpret images in their socio-historical content.

While exploring Grounded Theory and deciding on the available symbols and types, this researcher was able to create four distinct categories (with the limited sources available online for both the US and the Soviet era posters) on content from both countries at war – the United States and the Soviet Union.

The Working Woman: Join the workforce and war campaign

Although the Soviet Union needed women to joined the arm forces the content of the war posters was more directed to an image of workers, victim or family saviors. Even after nearly 1,000,000 women were in active service, the images did not correspond to this reality but instead insisted in provoking “romantic” notions of sacrifice and motherhood (Pavia-Logan, 2017).

In the United States women found the wartime related jobs to be of a higher pay than anything they worked on at the time. Domestic workers, married and single, joined factories and airplane hangars to learn new jobs and generate the most precious and needed war item – airplanes! The labor force participation rate of females aged 14 to 19 rose from 19.9 percent in 1940 to 41.8 percent in 1944 (Jaworski, 2014). The war demonstrated to employers that women could function well in jobs that had been controlled by men in the past (Goldin, 1991). While in the Soviet Union, as early as 1941, the women of Leningrad constituted about ninety percent of the work force in machine shops. They entered a work

sector previously denied to them as women and learned a range of skilled trades in engineering, transportation and power generations (Corbesero, 2010). Increased rations associated with high-skill positions surely played a part in such astonishing growth. However, the work was grueling with 66-hour working weeks. Additionally, employed and unemployed women were placed to build barricades and dig anti-tank trenches to repel invaders. This was a far change from doing domestic work.

The Patriot Women:

Corresponding to a Patriot Doing their Civic Duty

By the end of the war Russian posters featured hyper-feminized representations of women, assuming a Patriarchal message while the Soviet state moved to confirm political controls and garner conservative gender policies to serve the slow population growth and reconstruction of every day life (Corbesero, 2010). During the war women in Russia were reminded of giving blood, keeping quiet and working the fields (if need be) to promote help to the soldiers fighting the war and support to the infrastructure of the cities and rural towns.

The Military Woman: Corresponding to a Call for Service

Soviet women also joined the front. During the war approximately 800,000 women mobilized to the front or wartime service. Nevertheless, their service was depicted in an auxiliary role as seen in the wartime poster propaganda of 1941–1945 (Corbesero, 2010). Symbols of caregiving and aids with Red Cross icons retain the meaning of women as caregivers and not fighters. With the phrase “It’s a patriotic duty to save a soldier’s life” women were given the mandate to reconstruct body and mind of the returning soldier. World War II was a turning point for American women because they were allowed to join the military, fly planes in noncombat missions, and work in munitions factories and other war-related industries. These women were no longer thought of as just housewives, but were seen as capable of «men’s» work (Lockhart & Pergande, 2001).

Across the Atlantic the US wartime propaganda was also presenting gender normative roles with a few exceptions. The WAVE participation during the war took women from service to the front as pilots. With women joining the Navy and the National Guard, their presence introduce many uncertainties, including their classification as soldiers.

The Mother Image: Corresponding to the love for country

Artists of the state-run Telegraphic Agency of the Soviet Union (TASS) took action, creating large-scale propaganda posters to encourage patriotism and boost morale.

Wartime aside, Soviet propaganda became a defining aspect of the nation’s very culture, spreading the aesthetics, values, and lessons of the Soviet ideology throughout the nation and beyond. While this category was not the most popular in the US war posters, they still had representations of motherhood with women and children depicted together perhaps more as victims than as protectors.

Analysis

Scholar Stuart Hall (1993) wrote about three positions that viewers can take as decoders of cultural images.

1. *Dominant hegemonic reading* – Identify with the hegemonic position and receive the dominant message of an image or text in an unquestioning manner.

2. *Negotiated reading* – Negotiate an interpretation from the image and its dominant meanings.

3. *Oppositional reading* – Take an oppositional position by either doing a contrary reading by disagreeing with the ideological position or by ignoring it.

The negotiation part of the interpretation process is like a “haggle” between the dominant meaning of an image and our own interpretation (Sturken & Cartwright, 2001). The process of deciphering an image always takes place in both the conscious and unconscious level. The meanings clings to our culture, experiences and social norms in this negotiating level where viewers and active meaning-makers struggle with passive norms of acceptance. It can be said that the norm has a stronger hold of meaning than oppositional readings making representations.

If we are to look again at the four categories established by this researcher we might encounter that as viewers we are not corresponding to the particular era and time, thus our perception is not completely accurate. Nevertheless, if we are to think back to the symbol of Femininity we can see without doubt that both the American and the Soviet depictions of women corresponded to what an average woman dressed and looked like at the time. These “women” are also exhibiting colors, fabrics and fashion corresponding to the times. I will also say that the Femininity aspect, especially in the US war posters can be seen as how women are pictured with makeup and hair just as if they are in a regular day. We do noticed that they might be working in a factory or joining the Arm Forces, but still her personal hygiene and look corresponds to how she might dress and comb her hair. Culture meanings allow us to see what we are expecting. In order to read the message the symbols have to correspond to the words. Earlier I discussed the importance of juxtaposition of words and visuals and how both depend and interact with each other to create a message. The Soviet war posters do carry drama in the posture and facial expression of the women. Nevertheless, a country invaded and fighting against other invaders might correspond with the image used. Facial expressions while stern or light also correspond to the cultural meaning given to the gender roles executed at the time. The American woman carries a contemplative and light expression in her face, particularly those posters encouraging women to join the war machine by becoming WAVE, working in a factory or harvesting the land.

Assuming a different role, the woman plant worker continued using their makeup and nail color perpetuating the established femininity of the time. Advertisers such as Hold-Pin Bobs assured the public: “*Beauty is her badge of courage. It’s a tonic to the war-torn nerves of those around her*” (Delano, 2000). Surveys during

wartime explained that beauty products served women not only esthetically but also psychologically (Santana, 2016). Mercedes Rosebery writes, “If deprived of face powder; that they could be brave only if allowed, in addition, their lipstick, rouge, face creams, and deodorants” (Delano, 2000). We now have photographic evidence of women welders working the torch without protective gears or aprons but wearing their lipsticks.

The author would like to thank the audience of the Central Association of Russian Teachers of America (CARTA) conference in Moscow, Russia (May 2018) for their comments and suggestions for this research paper.

Bibliography

1. Akademiia nauk SSSR., & Institut voennoï istorii. (1985). The Great Patriotic War of the Soviet people and our time. Moscow: Social Sciences Today Editorial Board, USSR Academy of Sciences.
2. Benjamin, W. (1999). The Arcades Project. Cambridge, MA: Belknap Press, Harvard University Press.
4. Benson, T. W. (2015). Posters for peace: Visual rhetoric & civic action.
5. Bowles, B. (2017). Aesthetics, Ethics, and Poster Art in World War I France and the United States. *South Central Review*. 34 (3). 73–102.
6. Bucher, G. L. (1995). The impact of world war II on moscow women: Gender consciousness and relationships in the immediate postwar period, 1945–1953 (Order No. 9533933). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I: History; ProQuest Dissertations & Theses A&I: Social Sciences; ProQuest Dissertations & Theses Global: History; ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. (304253553). – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/304253553?accountid=10003>.
7. Buck-Morss, S. (2002). Globalization, Cosmopolitanism, Politics, and the Citizen. *Journal of Visual Culture*, Vol (1). 3. 325–340.
8. Chouliaraki, Lilie. 2013. The humanity of war: iconic photojournalism of the battlefield, 1914-2012. *Visual Communication*. 12: 315.
9. Contandriopoulos, D., Larouche, C., Breton, M., & Brousselle, A. (n.d). A sociogram is worth a thousand words: proposing a method for the visual analysis of narrative data. *Qualitative Research*, 18 (1). 70–87.
10. Corbesero, S. (2010). Femininity (con)scripted: Female images in soviet wartime poster propaganda, 1941-1945. *Aspasia*. 4(1), 103–120. – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/649123165?accountid=10003>.
11. Cozen, B. (2013). Mobilizing Artists: Green Patriot Posters , Visual Metaphors, and Climate Change Activism. *Environmental Communication*. 7(2). 297–314. doi:10.1080/17524032.2013.777353.
12. Delano, P. D. (2000). Making up for war: sexuality and citizenship in wartime culture. *Feminist Studies*. 24. 33–68. doi:10.2307/3178592.

13. Creel, P. (1972). *How We Advertised America: the First Telling of the Amazing Story of the Committee on Public Information that Carried the Gospel of Americanism to Every Corner of the Globe*. New York: Da Capo Press, 4.
14. Emmison, M., & Smith, P. (2000). *Researching the visual: Images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London: SAGE.
15. Goldin, C. D. (1991). The role of world war II in the rise of women's employment. *The American Economic Review*, 81(4), 741–756. – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/233045964?accountid=10003>.
16. Hall, S. "Encoding, Decoding," in *The Cultural Studies Reader*. Edited by Simon During. New York and London: Routledge. (1993). 90–103.
17. Harvie, R. (2013). *Veteran identity and gender representation: A critical visual analysis* (Order No. 1552229). Available from GenderWatch. (1501635162). – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/1501635162?accountid=10003>.
18. Helfert, D. L. (2018). *Political communication in action: From theory to practice*.
19. Hill, A. (2009). *The great patriotic war of the Soviet Union, 1941–45: A documentary reader*. London: Routledge.
20. Herman, D., McHale, B., & Phelan, J. (2010). *Teaching narrative theory*. New York: Modern Language Association of America.
21. Jaworski, T. (2014). You're in the army now: the impact of world war II on women's education, work, and family. *The Journal of Economic History*, 74(1), 169–195. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022050714000060>.
22. Kingsbury, C. M. (2010). *For home and country: World War I propaganda on the home front*. Lincoln: University of Nebraska Press.
23. Kress, G. and van Leeuwen, T. (2006) *Reading images the grammar of visual design*, 2nd Edition, Routledge.
24. Lockhart, N., & Pergande, J. (2001). Women who answered the call: World war II as a turning point for women in the workforce. *Journal of Women's History*. 13(2). 154–157. – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search-proquest-com.ezproxy.net.ucf.edu/docview/203246204?accountid=10003>.
25. Mathews-Gardner, A. (2005). The Political Development of Female Civic Engagement in Postwar America. *Politics & Gender*. 1(4). 547–575. doi:10.1017/S1743923X05050166.
26. Meyers, G. (1994). *Words in Ads*. London: Edward Arnold.
27. Pannafino, J. (2012). *Interdisciplinary interaction design: A visual guide to basic theories, models and ideas for thinking and designing for interactive web design and digital device experiences*. Pennsylvania: Assiduous Publishing.
28. Pavia-Logan, M. (2017). *The motherland calls: The portrayal of women in war posters during the great patriotic war, 1941–1945* (Order No. 10257013). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I: History; ProQuest Dissertations & Theses A&I: Social Sciences; ProQuest Dissertations & Theses Global: History; ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences.

(1910863404). – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/1910863404?accountid=10003>.

29. Rowley, A. (2000). Such women could not have existed before: Visual propaganda and soviet women in the 1930s (Order No. 9977677). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I: History; ProQuest Dissertations & Theses A&I: Literature & Language; ProQuest Dissertations & Theses A&I: Social Sciences; ProQuest Dissertations & Theses A&I: The Arts; ProQuest Dissertations & Theses Global (TRUNCATED). (304586669). – URL: <https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/304586669?accountid=10003>.

30. Ruben, B. D. (1984). *Communication and human behavior*. New York: Macmillan.

31. Ryan, K. M. (2009). When flags flew high: Propaganda, memory, and oral history for World War II female veterans. *Dissertation Abstracts International Section A*, 69, 2926.

32. Ryan, Kathleen. (2012). Don't miss your great opportunity: patriotism and propaganda in second world war recruitment. *Visual Studies*. 27: 3, 248–261.

33. Santana, M.C. (2016). From Empowerment to Domesticity: The Case of Rosie the Riveter and the WWII Campaign. *Frontiers in Sociology*. Vol 1. 16. – URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fsoc.2016.00016>.

34. Sarvas, R., & Frohlich, D. M. (2011). *From snapshots to social media - the changing picture of domestic photography*. London: Springer.

35. Schroeder, J. E. (2002). *Visual consumption*. London: Routledge.

36. Schroeder, J. E. and Borgerson J. L. (1998), *Marketing Images of Gender: A Visual Analysis*. *Consumption Markets & Culture*, 2 (2). 161–201.

37. Schroeder, J. E. (2006), *Critical Visual Analysis*. *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing*, Russell Belk (ed), Aldershot, UK: Edward Elgar. 303–321.

38. Serpagli, L. P. (2018). Social media in the science classroom: Using Instagram with young women to incorporate visual literacy and youth culture. *Dissertation Abstracts International Section A*, 78.

39. Sturken, M. and Cartwright, L. (2001). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Oxford: University Press.

40. van Eekelen, B.F. (2018). Uncle Sam Needs Your Ideas: A Brief History of Embodied Knowledge in American World War II Posters. *Public Culture*, 30 (1). 113–142.

41. Weick, K. (1978). Paper bullets: Great propaganda posters, axis and allied countries WWII (with an essay by Daniel Lerner). *Contemporary Psychology*. 23(4). 273. doi:10.1037/017109.

42. Welch, D. (2017). *World War II propaganda: Analyzing the art of persuasion during wartime*.

43. Zegers, P., Druick, D. W., Akinsha, K., & Art Institute of Chicago. (2011). *Windows on the war: Soviet Tass posters at home and abroad, 1941–1945*. Chicago: Art Institute of Chicago.

A COMPARISON TO SOLARIS (1972) BY ANDREI TARKOVSKY AND THE 2002 AMERICAN REMAKE

Keywords: Solaris, Andrei Tarkovsky, Steven Soderbergh, film, cinema, Russia, USSR, United States, culture.

Abstract: The paper examines the differences in themes of the two films, Solaris (1972), directed by Andrei Tarkovsky, and Solaris (2002), directed by Steven Soderbergh. The themes are compared based on the tone, cinematography, and stories presented in each film. The differences in the paper are also compared, and the impact the differences have on the overall quality and artistic integrity of the film.

Solaris is a science fiction novel written by Stanislaw Lem in 1961. Following a man desperately attempting to make first contact with an alien entity that exists beyond human limitations, the book is a philosophical analysis of humanity and its place in the universe as well as the eternal goal of complete scientific understanding. In my opinion, the book itself is a phenomenal and thought-provoking novella. The book has gone on to inspire four film adaptations, all of various success. Of those four adaptations, there are two that stand out, the 1972 adaptation directed by Andrei Tarkovsky and the 2002 adaptation directed by Steven Soderbergh. Both directors have had long and successful careers in the filmmaking industry. Tarkovsky is a Russian director that made a career out of greatly artistic films that explore philosophical ideas in a profound way. He is perhaps most well-known for the science fiction film, *Stalker*. Steven Soderbergh has built a career in making profitable movies with an established cast. Some of the more prominent of Soderbergh's films are the *Ocean's* Franchise as well as the 2011 film *Contagion*. On the surface, these two directors are vastly different, born in different eras, and approached their art in vastly different ways. The ways that these directors approached their films resulted in distinctly different films. Each directors' take on the story, how the characters were portrayed, and the technique used in the filming, impacted the film's overall tone and quality.

Lem's original novel is a science fiction wonder that entertains as well as encourages man to question his place in the universe. The novel deals with metaphysical themes and covers them in a fascinating way. How do the stories

of the film adaptations compare to the novel? As for Tarkovsky, the film is all but the same as the novel. Regarding scenes covered, Tarkovsky covers all the scenes in the book. However, the dialogue in the scenes change to fit different themes. Tarkovsky seemed to be making a comment on romance, instead of the philosophical themes that Lem presents in the novel. Tarkovsky does so by expanding on the scenes with Hari and Kelvin, giving them better chemistry. This results in a more intimate look into their relationship and the person that Hari is becoming. The ending is perhaps the only drastic change that Tarkovsky made. In the novel, Kelvin goes to the Ocean and sits among the 'waves', reflecting on humanity and its place in the universe. In the 1972 film adaptation, the viewer is tricked into believing that Kelvin has returned home, just to learn that he has gone to the surface of the Ocean, which has transformed into his house from the beginning of the film. It could be interpreted that his choice to go to the Ocean is to live within his memories and not return to a world of grief and loss.

Soderbergh's approach was very different regarding the story. In comparison to Lem's novel, Soderbergh is very different. It focuses on the romance aspect, like Tarkovsky, through expanding Rheyra and Kelvin's relationship. However, Soderbergh changed fundamental details about almost all the characters. The specifics of the changes will be covered later. Soderbergh also adds more characters that are never shown and are presumed dead to add to the mystery. Another drastic change is Soderbergh's choice to change the dialogue. Most of the exposition present in Lem's novel, information that influences the story, is either not present or banished to the background conversations. The incredibly fast pacing of the movie also affects the story, as it bypasses many scenes entirely. The ending is changed and is more in line with Tarkovsky's ending. The audience is once again tricked into believing that Kelvin has returned to Earth. Instead, he has gone to Solaris which has come mirror his home.

When comparing each adaptation with the novel, the two seem to be similar. They both offer a similar twist ending and both focus on the romance and character of Rheyra over the philosophical and metaphysical problems an entity such as the Ocean presents. However, the two films are jarringly different. Although they both focus on the romantic aspect of the book, both directors take different approaches to their themes. Tarkovsky focuses on the visitor Rheyra. That is the only one the audience gets to know through her actions and through Kelvin's memories. Soderbergh displays the original Rheyra through flashbacks that show how she met Kelvin and the events that led to her suicide. This hurts the presentation of the visitor Rheyra as she does practically nothing other than propelling the plot. Another problem is the time of each film. The 2002 adaptation is roughly an hour and a half. The 1972 adaptation is almost twice that length. This allows Tarkovsky to establish the mood with long scenes that work purely to influence the tone of the film. The speed of the 2002 adaptation constricts it. Soderbergh's film also

162 | includes many pointless twists. The most pointless and jarring is the revelation that Snow is in fact a Visitor. It is a twist that comes out of nowhere with no evidence and almost no screen time for Snow. It comes, offers a brief surprise and then is dropped, offering no consequences regarding the story. The Ocean also represents more of a direct threat in Soderbergh's film. In the 2002 adaptation, the Ocean is expanding, threatening to pull the station in and destroy it.

These changes in the story directly influence the themes of each adaptation. It greatly impacts the themes that each film presents. Lem's original themes are more of a comment on the place of humanity in an existence that offers little to no answers to a race that defines itself by its ability to answer the questions of the universe. It calls into question the humanist ideology that was rampant during the times of the Soviet Union. If there was an intelligent entity out in the universe then why would it turn its head away from human interaction? The film adaptations do little to approach that theme. They instead focus on entirely different attributes to what makes us human. In the *Russian Review*, Deltcheva and Vlasov say that Tarkovsky approached love and its place in the universe in his rendition (533). Tarkovsky's film is more about what makes us human. What makes these visitors different than us if they look like us and are the same biologically? In the end the visitor version of Rhexya is more human than any of the "real" people on the station. Soderbergh skirts these themes entirely. He instead focuses on the nostalgic aspect to our memories and how grief can impact how we think and remember our loved ones.

The quality of the characters involved in both films can be benchmarked by how close they were to the source material, as well as compared to each film, as well as the performances pulled from the actors and actresses. Since there are so few actual characters in *Solaris*, each character will go through this analysis. First is our main character, Kelvin. In the 2002 version Kelvin is more of a regular psychologist, rather than the astrophysicist with mastery of psychology, like he is in the source material. He comes across as pretentious and self-important in his actions. Otherwise, there are little to no distinguishable characteristics about the character. His actions and attitude in the film lead him to be unlikeable. In the Tarkovsky version, Kelvin is certainly gruff, but he is still relate-able. He does still come off as overconfident in the beginning of the film, but it is a likable arrogance. He does not accept the help of someone, thinking that he knows best. As the film progresses, we are shown the true Kelvin, and his imperfections. In the Soderbergh version, there is no development. He is simply arrogant. Soderbergh does nothing with his arrogance, refusing to give any sort of pay off. Tarkovsky makes the character suffer for his arrogance.

Hari, or Rhexya as she is known in the English translation, is quite different in each adaptation. In the novel, Hari is more of a means to an end. She is a personification of the Ocean and the mystery that shrouds it. She has little impact on Kelvin, other than the trauma that is involved with seeing someone

that you have lost. The film versions represent much different characters. In Soderbergh's film, the audience gets to know the character through flashbacks. The audience is given character development about the original Rheyra, while the visitor version that comes from the Ocean is nothing more than a shell. She says and does nothing of value and is purely there as a catalyst to progress the plot. This contrasts the other versions, as for the most part both Tarkovsky and Lem chose to leave her past out of the novel.

Hari, as she is called in the Tarkovsky version, is a drastic contrast to the Soderbergh interpretation. The only Hari that the audience gets to know is the visitor version. The character in the 1972 version is probably more relatable than the protagonist, as she is suddenly thrust into a situation of which she has no knowledge. She represents the audience in a way as the information is made available to them through information given to the character of Hari. Not only does she work as a conduit between the audience and the plot. She goes so far as to directly contribute to the conversations taking place, and in many ways leads the way towards understanding, or at least the philosophical progress made. According to Slevin, the most complex conversations are the mental exercises Hari goes through to rationalize her existence (60). She worries about her place in this universe and the strange circumstances surrounding her 'birth.' This also contrasts Lem's source material, as the original character did not contribute to these conversations whatsoever, instead being the object examined. Another difference between the two versions is the circumstances surrounding her suicide. In Soderbergh's version, Rheyra has some sort of mental illness that the audience is told through dialogue in the flashbacks. That is the reason the human Rheyra kills herself. Tarkovsky's take is somewhat more cynical. While Kelvin is certainly not the one that killed her, he did nothing to stop her from ending her own life. Her suicide is on him, as he directly contributed to the loneliness that drove her over the edge. I believe that this helps drive home Kelvin's guilt. The mental trauma of having to live with the wife that he thinks he drove to suicide is much more significant.

The other two characters are not as impactful as the main characters, but their differences can still be examined to view a clear difference in the perception of the directors. Snaut, or Snow as he is called in the English translations, is very different in each adaptation. In the Tarkovsky version, he is an old man, seemingly wise but at the same time vulnerable. He looks the part of a teacher or mentor, someone to guide Kelvin, and the audience, through the philosophy and narrative of the film. In the 2002 version, the character could not be more different. Snow takes the form of a college aged man that spends the few conversations he has with Kelvin spouting out pointless mysterious and philosophical dialogue. He is a character that spends every scene he is in talking. This all culminates into the pointless twist that Snow is a visitor that killed the person from whose mind he was conceived. It is a pointless twist that does not impact the film whatsoever, except for perhaps a cheap attempt to build up the climax.

The character of Sartorius is somewhat more controversial. The character in the novel and the Tarkovsky film is an older, scholarly man. He is mysterious and secludes himself from the rest of the crew. He is the human antagonist to Kelvin and Hari. He is unlikable and unrelenting. The Ocean is something to be studied and understood, and he is the only one that has a chance to discover the secrets of the alien entity. His own arrogance is not so different from Kelvin's, when he first arrives at the station. Unlike Snaut, Soderbergh's character is similar in motivation. However, that may be the only thing they have in common. In the more modern film, Sartorius is replaced by a character of the name Dr Gordon. Dr Gordon is a middle aged, black woman. This is the most drastic change in any of the characters. Her attitude towards the Ocean are perhaps more American than that of the source material. She views the Ocean as an enemy to be beaten and the Visitors as spies for the Ocean. Her xenophobic attitude is an interesting contrast that unfortunately suffers from the quick pacing of the film.

The performances of the actors and actresses have an immense effect on the quality of a film. It can make or break a film, despite the skill in writing and cinematography. For comparing the films, I will focus on the performances of the two leads, Kelvin and Hari. In the 2002 version of the film, Kelvin is played by George Clooney. While he may be a respected actor in modern Hollywood, his performance is lacking in this film. His delivery is emotionless, as if he is simply reading words off paper. He delivers the dialogue well, in that it is pronounced clear and concisely, but there is no weight to his words when he speaks in a monotone. In the 1972 version, Kelvin is played by Donatas Banionis. I judged the performance of Banionis by the emotion conveyed by the character and how it correlated to the dialogue. Banionis displays a huge range within the film. He conveys the grief and desperation of someone that has a second chance to be with the person they love. These emotions make the protagonist not only relatable but also make the character more believable, directly affecting the quality of the film.

In the more recent version of the film, Hari, or Rheya, is played by Natascha McElhone. The problems with her acting are like the problems with Clooney's performance. She expresses little emotion, especially when she is acting as the Visitor version of her character. She seems to go between the extremes of emotions as well, being monotone in one moment and then screaming in the next. There is little subtlety to the emotions conveyed, instead it is thrust into the face of the audience. In the Tarkovsky interpretation, Hari is played by Natalya Bondarchuk. She is truly the standout performance of the whole film. She displays a wide array of emotions. She truly becomes the character, blurring lines between actress and character.

These performances deeply influence the quality of the film. The performances in Soderbergh's film give it a hokey and amateur feel, despite the big names involved. The dialogue is forced in many cases and the performances seem to be

without effort or care. The performances in Tarkovsky's are more complicated. Not being a native Russian speaker, I cannot speak with authority on the performances, but I evaluated them based on the tone and emotion conveyed. The actors all performed well, but Bondarchuk's performance stands above the rest as she was able to convey raw emotion so very well.

The performances and story of a film are not always directly related to the director and their ability to make a movie. Sometimes other factors influence the outcome of the film that are outside the control of the director. However, there are some variables that are directly linked to the director and his skill and abilities. These are the filming techniques used by those directly under the director, or, in some cases, used by the director himself. These include the set design, music composition, cinematography and editing used in the actual visual representation of the film.

The set design of each film is split between the only two settings in the film. The first being earth and the second being the station itself. That is true of both film adaptations. Although they are both of the same setting, the choice in set design for each film are in contrast. In the 2002 version of the film, the space station itself is lit with blue lights on an entirely chrome background. Everything from the walls to the beds is chrome and shiny. The cold colors and dark backlight give the space station a sterile and foreboding tone. The halls and rooms are all uncomfortably small and give the film a claustrophobic atmosphere. The earth greatly contrasts the space station as it is large and open. The lighting of the scenes on earth are all backlit with subtle orange lights. This lighting gives the earth setting a nostalgic atmosphere. Other than the backlight, the setting is non-descript. The set design is in such a way that it looks modern, without being able to properly decipher exactly when the setting takes place. Tarkovsky takes a different approach to showing his two settings. The station in the 1972, like the 2002 version, is presented as a sterile environment. However, there are some rooms within the station that stand in contrast to the overall tone. While the hallways and rooms are futuristic to the extreme, with walls of electronics to which the audience can only guess their function, the library stands in stark contrast to the rest of the station. It is a homey and comfortable place. It is made up of comfortable colors and warm lighting. The contrast between earth and the station in the Tarkovsky film is like the contrasts between the settings of the Soderbergh version. They do so through different means, however. Tarkovsky presents earth in the same nostalgic tone, but he does so through showing a cottage in the wilderness. It conveys the nostalgia of youth and of times spent outdoors. This contrasts the other scene on earth. It is of a massive highway, as a character drives back to civilization from the summer cottage. It seems to show how although the protagonist was in a place of safety, the rest of the world moves on.

When it comes to the cinematography and editing of the films, they could not be more different. Soderbergh edits his film like a typical modern American movie.

Although there are certain scenes where he goes above and beyond the norm, he never pushes the envelope, instead choosing to stick to the established techniques. It is shot with simple shot-reverse shot, and the editing is in quick succession. The music used is generic, and not memorable. There is also the occasional pop song interweaved into the soundtrack, not only distracting the viewer from the scene, but also dating the film in the process. Tarkovsky's approach to filming is much more harrowing. He compromises on nothing, leaving five to ten-minute shots of seemingly random or irrelevant objects. This is inner cut with strange scenes that work only to establish the ambience and tone of mystery. Tarkovsky also took his time, making a movie that is near three hours long. This care shows in long scenes filmed in a single take. Single take shots can take a long time to get perfect and must be reshot from the very beginning if any mistakes are made. This highlights the care and skill Tarkovsky put into his film making. This uncompromising attitude greatly effects the overall quality of the film. The music itself is more memorable, relying on compositions of classical music, such as Bach, to underscore emotion, as well as loud, unsettling, noises that emphasize the foreboding atmosphere. According to Tobias Pontara, the music Tarkovsky frequently used music that was coupled with intense emotional inflection (7). This subtle use of music to establish emotional undertones that truly show his mastery of the craft. While Soderbergh's film is not a mainstream American movie, it is still held down by the American film making techniques. Tarkovsky's film, while also influenced by the technique at the time, takes more risks and, in the process, garners more rewards in terms of quality.

What makes one film Russian and the other American? It goes farther than simply the language spoken, or the nationality of the director. It is subtlety in the writing, and visuals. For instance, in Tarkovsky's film, there are multiple nods towards the trinity, a symbol deeply symbolic to Russians. It is present in many scenes as well as in the themes and characters. There are only three live humans left on the station. There is earth, the station, and the Ocean. There is the relationship between the Ocean, the human, and the Visitor that is created. This theme is present throughout the film. Another theme that clues the audience into the nationality of the film is that the philosophers that are quoted in the 1972 film are all Russian. The attitudes of the characters can also be evidence of what the film is. In the 2002 version, the Ocean is a threat to humanity, instead of the apathetic, god-like entity it is in the novel and older film. Another clue is the event that leads to Hari's, or Rhey's, suicide. In the Tarkovsky film, she is left alone after a fight with her loneliness. In the American version, it is revealed through dialogue that she suffers from some sort of mental illness.

Soderbergh's film seems to approach Lem's story in a similar way to Tarkovsky, but without the uncompromising vision and attitude of the Soviet director. Because of this, the film suffers in both tone and overall quality. This is apparent specifically

in the performances of the actors and the incredibly quick pacing in relation to its 1972 predecessor. Tarkovsky's film was made to be art, and to transcend the genre in which it was produced. Regardless of whether that was accomplished, the effort put into the film shows. Soderbergh's film is anchored by the 'modern' film technique and goals of modern film making that emphasize profit over the artistic endeavors. This is apparent as the film does not make the bold decisions that made Tarkovsky the master film maker he was. It is as if Tarkovsky strove for art and made an unforgettable movie in the process. If there are any doubts of the artistic value of Tarkovsky's film, look no further than the last shot of the film, in which Kelvin is held by his father in a scene that is an exact copy of Rembrandt's *The Return of the Prodigal Son*. Andrews tells of the theory in film, called the auteur theory, where the director takes the role of the creator of the film (38). This theory reinforces that the director is the driving force behind a movie and its success. Tarkovsky embodies this theory as he truly is the artist and the film is his canvas.

Bibliography

1. Roumiana Deltcheva, author and author Eduard Vlasov. Back to the House II: On the Chronotopic and Ideological Reinterpretation of Lem's Solaris in Tarkovsky's Film. *The Russian Review*, no. 4, 1997. p. 532. EBSCOhost, doi:10.2307/131564.

2. Slevin, Tom. Existence, Ethics and Death in Andrei Tarkovsky's Cinema: The Cultural Philosophy of Solaris. *Film International* (16516826), vol. 8, no. 2, Mar. 2010. pp. 49–62. EBSCOhost, doi:10.1386/fin.8.2.49.

3. Pontara, Tobias. Bach at the Space Station: Hermeneutic Pliability and Multiplying Gaps in Andrei Tarkovsky's Solaris. *Music, Sound, and the Moving Image*, vol. 8, no. 1, 2014. pp. 1–23. EBSCOhost, 0-search.ebscohost.com.library.ecok.edu/login.aspx?direct=true&db=mzh&AN=2016440838&site=eds-live&scope=site.

4. Andrews, David. No Start, No End: Auteurism and the Auteur Theory. *Film International* (16516826), vol. 10, no. 6, Nov. 2012. pp. 37–55. EBSCOhost, 0-search.ebscohost.com.library.ecok.edu/login.aspx?direct=true&db=vth&AN=85363822&site=eds-live&scope=site.

YEVGENY YEVTUSHENKO: THE OKLAHOMA YEARS

In 1992, Yevgeny Yevtushenko remained the closest thing to a rock star the world of poetry had ever produced. The publication of his poem “Babi Yar” in 1961 marked the beginning of the collapse of totalitarianism in the Soviet Union and the onset of a thaw in the cold war. The next year Shostakovich’s 13th symphony, subtitled “Babi Yar,” premiered in Moscow. Its composition with its choral treatments of his verse struck a response that would echo deep in his heart for the rest of his life while illustrating his impact far beyond the limits of Russia, his times and his words. He went on to a decades-long career, touring every habited continent, seeing his works translated into dozens of languages, writing and directing films, and even advising American presidents.

In 1988, he was elected to the first freely elected Russian Parliament where he promoted openness and moderate political reforms. When hard liners mounted a coup to depose the government of Mikhail Gorbachev in 1991, Yevtushenko wrote poems for the democrats for broadcast via short wave radio and recited his poetry from the balcony of the Russian White House before two hundred thousand people who had gathered in support of their elected government [1: 21].

The next year, he began the first of twenty-five years of teaching in Oklahoma at the University of Tulsa. Critics and others often characterized this move as one taken by “a graying lion of Russian letters,” implying that his most important contributions were behind him [2]. Certainly, he would never write another poem with the impact of “Babi Yar” or claim a heroic role on the balcony of the Russian white house but neither had any other poet of his generation or any other time achieve that kind of audience. Moreover, his time in Oklahoma did not mark a culmination of his career but provided the foundation for almost a quarter of a century of sustained creativity that both perpetuated and enhanced his legacy.

Tulsa, Oklahoma was more compatible with Yevtushenko’s reputation and goals than might appear at first glance. He had previously met and bonded with Robert Donaldson, noted Russian scholar and president at Farleigh Dickinson

³⁶ Turner is Emeritus Professor of History and Dean of Humanities and Social Sciences at East Central University. He extends thanks to Irina Barclay, Harold Schefski and Byron Lindsay in addition to the sources cited for their contributions to his understanding of Yevtushenko.

University, who then moved from there to the presidency of Tulsa University. Tulsa was the home for high culture in Oklahoma at the time with resident opera and ballet companies and a symphony. Tulsa University enjoyed a solid academic reputation and was home to *Nimrod International Journal of Prose and Poetry*, then being its 30th year of publication. *World Literature Today*, five years older, was located at the University of Oklahoma, 100 miles distant [3].

Yevtushenko also claimed he found Oklahoma roughly equivalent to his native Siberia. He believed the Areal soul of a country was found in the heartland. He proclaimed Tulsa Avery American, “the Abelly button” of the country [4].

He wrote *Lara’s Song* in Tulsa about the experience that confirmed his decision to claim Tulsa as a second home: “on Utica Square in Tulsa, I am stunned like the nutcracker who escaped from the ballet stage in the middle of Oklahoma’s shimmering plains, in the middle of a white-hot summer...

Once I was startled at Utica Square in Tulsa because I found myself face to face with my lost Mother Russia. The Chimes of the square’s clock together with clicking seconds, were playing crystal clear, Lara’s song” [5: 58–63]. That song of course was taken from the movie version of Boris Pasternak’s *Dr. Zhivago*, the best-known work of his favorite Russian writer.

He was known to sing the lines from *Lara’s Song* in some of his readings but another sentiment and commitment underlay his commitment to Tulsa. There he found a network of friends, whom he, his wife Maria [Masha], and their two sons would grow to think of as a kind of extended family. Besides Donaldson, these included Davis and Deborah Taggart, who would assist in translation of some of his poems, and Penny Williams, who was then serving as a state senator. Ross and Margaret Swimmer [he was principal chief of the Cherokee nation from 1975–85] joined the body of friends, facilitating Yevtushenko’s interest in Native American culture [6].

Together, these factors made Tulsa a kind of City of Yes, where life was “like the song of a thrush” but he was never able to leave the “City of No” completely behind, finding forces of reaction wherever he turned. In “On the Grave of May First,” he identified with Chicago’s 19th century Haymarket anarchists. In “Babi Yar in Manhattan,” he mourned the attacks upon the United States but went on to assert that Western right-wing fundamentalism demonstrated many traits common to other totalitarian expressions. He urged Americans to remember that “to finish terrorism, we must not become terrorists to all others who are simply different” [7: 94–97, 114–117].

He remained ambivalent about the collapse of the Soviet State as seen in: “Goodbye our Red Flag, you slipped down from the Kremlin roof not so proudly as you climbed many years ago on the destroyed Reichstag.” He feared that Russia had been corrupted by capitalism that they had “lost Russia in Russia,” and was

170 | especially grieved by the loss of the promise of the sixties which he compared to the fate of “crushed walrus pups” [8: 28–29 and 56–58].

In contrast, Yevtushenko sought a new geopolitical and moral self-identification for Russia he hoped could be achieved by incremental steps, offering his granny’s patchwork quilt as a model for such changes. He understood that Russian democracy was “very young, very clumsy, sometimes, very stupid ... sometimes undemocratic” [9: 9]. These sentiments placed him at odds with more radical elements who scorned compromise. At the same time, his criticism of the impact of capitalism and the abandonment of reform created tensions between him and contemporary Russian leadership. He answered both: “We were a fad for some, some we offended with our fame. But we set you free, you envious insulters” [10:001004].

Concerns expressed about his political stances often mirrored those directed at his poetry. A generation of Russian critics compared him unfavorably to the poets from a golden age or some of his more radical peers. Contemporary critics, particularly in the western world, rejected his work in favor of later avant-garde poets. He carried the wounds from a related falling out between himself and Joseph Brodsky, who had been imprisoned by the Soviets and had gained more critical regard for his “more challenging intricate work” [11]. In contrast, some dismissed Yevtushenko as at most, “the best of the political activists writing about poetry” and at worst, an object of derision to avant-garde experimentalists [12: B8].

Yevtushenko was unusually self-critical, acknowledging that there were shallow poems among the thousands he had written. For instance, he said of the poem he wrote to be read from the Russian White House balcony, “I had written many bad poems before, but I knew this was my very best bad poem.” On other occasions, he would remind others of the issues he faced responding to Soviet censors “who were often his best readers” [13: 294].

Yevtushenko was rightly best known as a civic poet and did not approach the avant-garde but he was not merely a civic poet. He first gained an audience in Russia for his romantic poems. Boris Dralyuk, a contemporary critic, admires Yevtushenko’s work greatly but is not especially fond of “Babi Yar.” Irina Mashinski stands apart from the debate about techniques to celebrate him as one who “cared more about poetry than himself in poetry” [12]. Similarly, I admired Yevtushenko for more than fifty years because of the impact of his civic poetry which reinforced my belief in the power of the word. However, while reading his poetry from the perspective of a historian, I found almost half of those I had marked in five collections of his works for reading again to be reflective or even romantic. A review of his work in conjunction with this essay, then led me to consider the potential of three of his poems as foundations for sermons.

Such responses support Dmitry Bykov’s declaration that “the history of literature is not an individual competition. It is a team sport. And the game is usually not between

countries, but between a team of poets and the force of global entropy, a force we do not always see, again, like dark matter” [12]. The final judgment for Yevtushenko’s poetry then can be framed by that understanding and Brodsky’s acknowledgment; he had memorized two hundred or more lines of Yevtushenko’s poetry [12].

Despite his concerns about Russian and world political prospects, Yevtushenko remained hopeful for a world united without borders, the kind of world where “The Boy Named Babi Yar” and an Arab teenager “will come both together to Shostakovich, to his music, mighty and tender, and they will be embraced maternally by the Symphony No. 13” [17: H8]. He expressed hope for the attainment of that kind of world, even when he wrote about Russian young people, who could not identify Karl Marx or Yuri Gagarin and American students who did not know Russia and the United States had been allies during the Second World War.

There was a corresponding decline in poetic interest in Russia although it remained significantly stronger there than in the western world. For example, he sold 50,000 copies of a new Russian release of love poems in one week during 1995. The audiences who gathered for his readings, until the years immediately preceding his death, also affirmed the persistence of Russian love for poetry, but broader trends were not in dispute. Readers for Russian poets first shrank with the collapse of the Soviet Union, but the weight of popular culture proved even more destructive with poetry and the arts in general, supplanted by capitalist domination of mass media and resultant “triumphant vulgarity” [8].

He responded to that challenge, even as he addressed his critics and the problems he perceived worldwide with an outpouring of work. In the Tulsa years alone, he published five new volumes of poetry, a novel, an account of the writing of “Babi Yar,” two editions of his book on Shostakovich’s 13th symphony, and an anthology of one thousand years of Russian poetry featuring 875 poets, many whose work saw print for the first time. For Boris Dralyuk and other scholars that meant that every time he thought he had found a completely forgotten poet, “there he or she is in Yevtushenko’s pages” [6, 12].

The preceding summary is only a condensed version of his English language publications during his Tulsa years. Even more works were written for Russian publishers and still others were translated into dozens of languages with his active participation in those efforts, making his Tulsa years among his most productive. Moreover, his publications represented only part of his output during those decades. In his last seven years, he produced fifty-two radio programs per year on Russian poetry and poets for Radio Kultura, plus television shows, a play and numerous scholarly articles. At the time of his death, he was working on yet more poetry, several articles and a novel, dictating from his hospital bed. Other projects were in planning [19].

His poetry and scholarship earned him a succession of awards from nations scattered across the globe from Russia to China, Italy, Chile and the United

States. A comet was named after him in 1994. His adopted state of Oklahoma honored him as well, adding him to its hall of Fame in 2013. Arguably, the city of Tulsa marked his death with the most appropriate honor of the many he received and one he would have certainly cherished. That came with the Tulsa Signature Symphony's celebration of his life and legacy with a performance of *The Execution of Stepan Razin* and the world premiere of a piece by Tulsa composer Noam Faingold, *The Defiant Poet: Elegy in Memory of Yevgeny Yevtushenko* [20].

The proliferation of awards and related tributes provide abundant evidence of the regard and respect he had earned as a poet and spokesman for the arts and a world without borders. His most enduring legacy, however, may be immeasurable, the byproduct of his performances and teaching. Until the last year of his life, he gave regular performances of his poetry in Russia and elsewhere. He gave performances, not "readings, like some boring old priest reading from a book. Before an audience, I am pulling music from myself and playing this music on the invisible keyboard" [17].

He gave a staggering number of performances over his lifetime, packing halls in more than ninety six countries. Each represented a kind of inoculation of his passion and love for content and poetry. For instance, in 2015, the year of literature in Russia, he took his eighty two-year old "invisible keyboard" to Russia where he toured twenty-seven cities from St. Petersburg to Vladivostok in forty days. His performances lasted from two to four hours each. He was accompanied by two actors and two singers but he was at stage center for almost the whole time despite the lingering effects of major surgery for kidney cancer four years previously and a subsequent amputation that left him with a prosthesis below his right knee [14].

Those details alone give a sense of his dedication but his production could also be explained in terms of selfish desires for recognition and attendant earnings. He was certainly not immune to such ambitions, but he also played his music for audiences in venues such as that provided by Oklahoma's East Central University, where he performed at least four times for a number of meetings of the eighty member Central Association of Russian Teachers of America [CARTA] and even in middle school classrooms. Wherever he found his audiences, he would stay however long it took to greet any admirers who sought his attention [18]. He also drew upon the vast reservoir of his passion and talent in teaching his students at Tulsa University which had to limit enrollments for his classes because of their popularity. Some of that response was due to the fact that he was known as an "easy A." Yet, many of those who enrolled for that reason often responded to one who "got right in their face," who was "just a little more alive than anyone" they had ever met previously, "who taught conscience as literature," and who drew them into performances for classrooms and outside audiences [19: 4, 6, 7, 11].

He taught appreciation of world literature, Russian poetry, and film. Students were challenged to read Jack London, Mark Twain and others from American

Literature with such enthusiasm that many scrambled from his students to find copies of the *Call of the Wild* or comparable works. As one student summarized his experience: Simply put, you couldn't leave a class of Yevtushenko's without knowing why language and literature mattered, and even the greatest literary atheist would have a crisis of faith by the semester's end. His classes made many professors, scholars and writers who, in turn, would dedicate their books to him. At least one benefitted from the comments he dictated on a student paper in his dying hours [6].

Any one of the achievements or contributions discussed above earned him the accolades he received from across the globe at his death. The words from his induction into the Oklahoma Hall of fame are appropriate to his memory: "Oklahomans were proud to honor him as an adopted son of the Sooner state. After all, he has honored us by adopting us as well" [21]. His own words may summarize him best as an inspiration for every generation, who in some deep sense "remained young, and forever free, risking life, smiling and strong, will walk on the ledge" . . . a poet [20].

Bibliography

1. University of Tulsa. Yevgeny "Zhenya" Aleksandrovich Yevtushenko, Michael Long ed. *KATOYKA Special Issue*, Volume 16, no. 2, June 2017. Anna Nemstova. "Yevgeny Yevtushenko, No "Dissident," The Daily Beast, April 3, 2017 accessed April 7, 2018; Joseph Bradley. "Yevgeny Yevtushenko Remembered," *Collegian "University of Tulsa,"* April 5, 2017; Vladislav Davidzon. "The Russian" dissident whose "Babi Yar" poem continues to captivate has died at 83, April 3, 2017, *Tabletmag.com*, accessed May 8, 2018; George Anne Geyer. "Information Beats Tanks," *Tulsa World*, August 27, 1991, 6A; Laurel Campbell. "Russia Rebel Poet Writing in Tulsa". *The Oklahoman*, October 18. 1992. P. 21.

2. Kinzer, Stephen. *A Russian Poet Steeped in America*. *New York Times*. December 11, 2003. *NY Times*, accessed on line April 8, 2018; Raymond Anderson, Yevgeny Yevtushenko. *Poet Who Stirred a Generation of Soviets Dies at 83.* *NY Times* accessed May 16, 2018.

3. Robert Donaldson Interview, by author, April 23, 2018. University of Tulsa.

4. Brandy McDonnell. *An Unlikely Friendship*. *Oklahoman*, February 8, 2004. *Oklahoman Archives*, accessed April 28, 2018.

5. Yevgeny Yevtushenko. *Lara's Song in Tulsa, Walk on the Ledge*. Seagull Press, 2005. P. 58–63.

6. Donaldson interview; Deborah Taggart interview by author, April 16, 2018; Maria Yevtushenko, emails to author, May 18, 2018.

7. Yevtushenko. *On the Grave of May the First and The City of Yes and the City of No, Walk on the Ledge*. 94–97 and 114–117. *Babi Yar in Manhattan*. *The Nation*, September 27, 2001.

8. Yevtushenko. Goodbye Our Red Flag and Crushed Walrus Pups. Pre-Morning, Vestnik Information Agency, 1996, 28–29 and 56–58; Radhakrishan Nayar. How Capitalism has Polluted Russian Culture, Times Higher Education, December 8, 1995. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/rebel-yell-at-vulgarity/96205.article>. Diane Copelon. Russia Through a Poet’s Eyes, March 25, 1993. orlandosentinel.com, accessed May 18, 2018.
9. Yevtushenko Expects No Returns to Old Economics. Tulsa World, December 15, 1995. N 9. Patchwork Quilt. Pre-Morning; Doug Ferguson. Russian Blames Ambitions as Democracy Obstacle. Oklahoman, March 23, 1993. P. 9.
10. Serge Schemann. Moscow Journal: A Poet Sings Fondly of an Old Enemy. July 24, 1993. New York Times Archives, 001004.
11. Nemetsova; email from Carol Ueland to author, May 5, 2018.
12. Ted Bridis. Noted Russian Poet to Teach at TU This Fall. Tulsa World, April 19, 1992. B8. Boris Dralyuk, emails to author, May 6 and 7, 2018.
13. Anderson, Schemann. Yevgeny Yevtushenko Who Saw Life and Poetry As a Bowl of Borscht. New York Times, April 15, 2017. Yevtushenko, Don’t Die Before You Are Dead, Random House, 1995, 294.
14. Yevtushenko. Babi Yar in Manhattan. The Nation, September 27, 2001. – URL: <https://www.thenation.com/article/babi-yar-manhattan/>. Justin Pavicus, “A Boy Named Babi Yar,” Tulsa World, November 4, 2008, H8.
15. Grigory Amnuel, April 1, 2017. – URL: <https://krespoliskola.com/en/2017/04/yevgeny-yevtushenko/>.
16. Oklahoma Hall of Fame. – URL: <http://www.ohehs.org/hof/yevgenyyevtushenko.html>; Tim Stanley, “Celebration of Life Set for Yevgeny Yevtushenko,” Tulsa World, April 5, 2017.
17. James D. Watts Jr. Yevgeny Yevtushenko’s Approach to Poetry. Tulsa World, April 23, 1993. C 1.
18. Mara Sukholutskaya. Words of Remembrance. 4–6 and others passim in KARTOCHKA.
19. Kinzer. A Russian Poet in America. Tulsa World, December 17, 2003. D 10. Jonathan Grasso et al in KARTOCHKA, 4, 6, 7, 11.
20. Yevtushenko, Yevgeny Aleksandrovich. Walk on the Ledge: a New Book of Poetry in English and Russian. Seagull Press, 2005.

Научное издание

Полный разума русский язык

*Материалы XX Юбилейной научно-практической конференции
(28–31 мая 2018 г.)*

Редакторы *А. Н. Арефьева, Н. М. Разумова*
Компьютерная верстка *Е. А. Васюкова*

Подписано в печать 20.12.2018.
Гарнитура Таймс. Формат А5.

Редакционно-издательский отдел
Департамента научной деятельности
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute