



ОТ БИЛИНГВИЗМА К ТРАНСЛИНГВИЗМУ: ПРО И КОНТРА

**Материалы
III Международной научно-практической конференции
под эгидой МАПРЯЛ**

Москва, РУДН, 1–2 декабря 2017 г.

FROM BILINGUALISM TO TRANSLINGUA: PRO AND CONTRA

**Proceedings
of the III International Scientific Conference**

Moscow, RUDN, 1–2 December 2017

**Москва
Российский университет дружбы народов
2017**

УДК 81'246(063)
ББК 81+74.24
О-80

Составители:
У.М. Бахтикиреева, О.А. Валикова, С.В. Дмитрюк

**О-80 От билингвизма к транслингвизму: про и контра =
From Bilingualism to Translingua: Pro and Contra** : материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Москва, 1–2 декабря 2017 г. / сост. У. М. Бахтикиреева, О. А. Валикова, С. В. Дмитрюк. – Москва : РУДН, 2017. – 562 с. : ил.

Сборник включает статьи и доклады участников III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ, посвященной вопросам би(поли-, транс-)лингвизма и би(поли)лингвального образования, состоявшейся в Российском университете дружбы народов 1–2 декабря 2017 года в г. Москве. Главная тема конференции «Русскоязычие и билингвизм в культуре и социуме».

Сборник адресован как специалистам, так и широкому кругу читателей, интересующихся вопросами би(поли-, транс-)лингвизма и би(поли)лингвального образования.

Материалы печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-08387-0

© Коллектив авторов, 2017
© Бахтикиреева У.М., Валикова О.А.,
Дмитрюк С.В., 2017
© Российский университет
дружбы народов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

РУССКО-ИНОНАЦИОНАЛЬНЫЙ / ИНОНАЦИОНАЛЬНО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ В РОССИИ, БЛИЖНЕМ И ДАЛЬНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ УСВОЕНИИ ЯЗЫКОВ

Базылев В.Н. Уроки истории: русская и национальные лингвокультуры в российской образовательной среде XIX-XX вв.	10
Булгарова Б.А., Брагина М.А. Обсуждение вопросов формирования билингвизма и двуязычия в условиях современного межкультурного взаимодействия.....	16
Величко А.В. К вопросу об особенностях формирования билингвизма у учащихся филологического профиля.....	23
Гаджиева А.А. Межкультурные концепты в русских, арабских и казахских фразеологизмах (на материале фразеологизмов с концептом <i>Сердце</i>).....	28
Глезденева О.В., Дихтяр С.В. Опыт работы с билингвами в процессе сотрудничества ИГБИТ РУДН с вузами СНГ в рамках проекта развития Великого шелкового пути.....	32
Досмаханова Р.А. Использование казахских переводов русской литературы в профессиональной подготовке студентов-филологов.....	37
Жарылгапова Д.М., Бекбенбетова К.А. Из истории становления казахско-русского билингвизма и билингвального образования.....	42
Исмаилов Г.М. Начальный этап заимствования русских военных терминов в староузбекском языке в XIX веке (на материале периодической печати).....	51
Крючкова Е.С. Украинско-русский билингвизм: суржик как средство создания комического эффекта в интернет-блогах.....	55
Лавицкий А.А. Нецензурные инвективы в билингвальном коммуникативном пространстве Беларуси: юрислингвистический аспект.....	60
Лебедева И.Л. Русский вариант английского языка в сети Инстаграм.....	65
Логутенкова О.Н. Вопросы определения доминантного языка в речи русско-греческих билингвов.....	68
Мадоян В.В. Полилингвальное образование на территории СНГ: перспективы и следствия ативном билингвизме (на примере русско-корейских сопоставлений).....	75
Медведева Д.И. К вопросу о смешанной речи русскоязычных жителей Сербии.....	81
Москвичева С.А. Аусбау-парадигма как инструмент описания билингвизма.....	86
Сержанова Ж.А. Билингвизм немцев Красноярского края.....	91
Сотова И.А., Парфенова Е.Л. Опыт преподавания русского языка в интердоме.....	97
Тодорова И.Д. Русский язык: академическая норма и региональная специфика в странах ближнего зарубежья.....	102

Томинец И.М. Формирование языковой компетенции на словенском языке: речь русскоговорящих переселенцев, проживающих в Словении.....	108
Черниченко Е.Н. Полилингвальное образование посредством средств массовой информации в государствах с отложенным политическим статусом (на примере Приднестровской Молдавской Республики).....	127
Шаймердинова Н.Г. Билингвизм, полиязычие и коммуникативные неудачи.....	132

СЕКЦИЯ 2

БИ(ПОЛИ)ЛИНГВИЗМ И ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ БИЛИНГВИЗМ С ПОЗИЦИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ БИ(ПОЛИ)- И ТРАНСЛИНГВАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ

Александрова Н.Ш. Двужычная среда – причина естественного билингвизма или лишь необходимое условие?	142
Араева Л.А., Керексибесова У.В. Особенности разноязычного общения в селе Кош-агач Республики Алтай.....	148
Ахметова Н.А. Кыргызско-русский билингвизм в Кыргызской Республике.....	153
Владимирова Т.Е. Русская концептосфера и формирование билингвальной личности.....	160
Габдреева Н.В. Некоторые лингвистические процессы в языковом сознании асимметричных билингвов.....	164
Галактионова Н., Никулина Н. Образовательная миграции в России: проблемы и перспективы.....	168
Головчун А.А. Моделирование полиязычного образования: казахстанский опыт.....	174
Гусман Тирадо Рафаэль О состоянии русского языка в Испании и в Гранадском университете.....	179
Джусупов М. Билингвальное образование: подходы, методы (русский язык в тюркоязычной республике).....	185
Дианова Л.П. Русский язык как ресурс мягкой силы.....	191
Дмитрюк С.В. Ментальность русских в ассоциативном аспекте.....	198
Зайцева И.П. О некоторых лингвокультурных особенностях общественного контекста Украины начала XXI века.....	203
Жаркынбекова Ш.К. Русский язык в Казахстане в условиях перехода на латиницу.....	208
Кнынова Ж.К., Женис Н. Образы этнокультурного языкового сознания транскультурной личности в процессе изучения русского языка.....	214
Красина Е.А. Билингвизм повседневности.....	218
Ли С.И. Формирование образов языкового сознания в процессе преподавания иностранных языков (на материале жаргонизмов китайского и русского языков).....	223
Луговская Е.Г. Транскультурация и псевдомонolingвизм в аспектации этнической и территориальной идентичностей.....	227

Содержание

Мамонтов А.С., Столярова А.Г. Способы экспликации специфики формирования вторичной языковой личности при субординативном билингвизме (на примере русско-корейских сопоставлений).....	236
Ниязова Г.Ю. Русский язык в современных социокультурных условиях: опыт Азербайджана.....	242
Погорелая Е.А. Информационное пространство русскоязычной личности самоопределившихся государств постсоветского мира.....	247
Соснова М.Л. Развитие языкового и неязыкового сознания русскоязычных студентов и студентов-билингвов.....	251

**СЕКЦИЯ 3
РУССКОЯЗЫЧИЕ:
ЛИТЕРАТУРНЫЙ БИЛИНГВИЗМ В РОССИИ,
БЛИЖНЕМ И ДАЛЬНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ
ТРАНСНАЦИОНАЛЬНАЯ, ПОЛИЛИНГВИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА
ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ**

Агаджанова М.А. Поэзия Сергея Есенина в школах с узбекским языком обучения.....	260
Бараш О.Я. О некоторых лексико-синтаксических выразительных средствах в двуязычном творчестве И. Бродского.....	266
Джусупов Н.М. Девиантные формы в языке и речи как следствие активизации транслингвальных процессов.....	271
Зейферт Е.И. Поэзия российских немцев Венделина Мангольда и Андреаса Петерса как объект исследования и преподавания.....	276
Игнатов К.Ю. Поэтический билингвизм Иосифа Бродского: работа поэта и профессиональных переводчиков.....	283
Казиева А.М. Стратегия перевода: к вопросу декодирования специфики ментальности носителей языка оригинала.....	288
Какильбаева Э.Т. Билингвальная природа творчества Олжаса Сулейменова.....	292
Киндикова Н.М. Двуязычное издание российской поэзии.....	297
Кулибина Н.В. Чтение художественных текстов как ресурс речевого развития ребёнка-билингва.....	303
Лебедева Е.С. Транскультурный/транслингвальный опыт Ольги Грушиной (на примере романа «Forty Rooms»).....	308
Маслова В.А. Творческий билингвизм как важная составляющая феноменологии билингвизма.....	313
Муратова Е.Ю. Специфика белорусско-русского билингвизма в творчестве русскоязычных поэтов Беларуси.....	318
Нагуманова Э.Ф. К проблеме перевода татарской поэзии на русский язык (на материале лирики Ю. Миннуллиной и Л. Янсуар).....	322
Найденова Е.А. Ресурсы литературы народов России на русском языке в решении задач формирования позитивной гражданской и этнической идентичности школьников.....	327

Подобрий А.В. Модели создания поликультурных текстов в рамках русского языка.....	333
Салханова Ж.Х. Мироощущение кочевой культуры в эссеистике Бахыта Каирбекова.....	341
Смирнова А.И. Бикультурное видение мира в романе Наринэ Абгарян «С неба упали три яблока».....	346
Туманова А.Б. Особая языковая субкультура как результат контаминации языков и культур в полиэтническом пространстве Казахстана.....	350
Хайруллин Р.З. Диалог культур в преподавании литератур народов России в поликультурной начальной школе.....	359
Хван Л.Б. Межкультурная коммуникация – новое направление в преподавании русской литературы в системе образования Узбекистана.....	366
Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И., Осипова А.А. Транскультурная коммуникация: постижение чужого или приспособление к своему?.....	372
Шафранская Э.Ф. Эволюция туркестанского текста в русской литературе XIX–XXI вв.	380
Шонтукова И.В. Современные учебники по русскому языку и литературе как средство сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации.....	386
Beskemer A. Pragmatics of literary text and translation problems.....	390

СЕКЦИЯ 4
МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

Алхасов Я.К. Лингводидактический аспект развития билингвизма в Азербайджанской республике.....	396
Анипкина Л.Н., Щенникова Н.В. Проблемы создания курса «Русский язык как иностранный» для студентов РУДН в системе ТУИС.....	400
Антипова Н.Б. Особенности преподавания русского языка как иностранного в полилингвальной аудитории.....	409
Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б. Лингводидактический аспект развития билингвизма в особенности преподавания русского языка студентам-билингвам в бакалавриате.....	416
Беженарь О.А. Как разнообразить формы внеучебной работы в школах дополнительного дня.....	421
Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. «УЧИМСЯ ГРАМОТЕ ВМЕСТЕ» Новый цифровой образовательный ресурс (ЦОР) учителям и родителям в поддержку обучения русскому языку детей новых соотечественников.....	425
Дубинина Н.А. Тестирование по русскому языку как иностранному для школьников уровня С1 и подготовка к ТРКИ-III.....	433

Содержание

Екшембеева Л.В. ИмPLICITные смыслы и методология обучения языку.....	438
Жаркынбекова Ш.К., Жусупова Р.Ф. Формирование поликультурной личности в процессе подготовки учителей иностранных языков в условиях казахстанского полиязычия (на опыте ЕНУ им Л.Н.Гумилева).....	446
Жаркынбекова Ш.К., Ниязова А.Е., Мусагожина А.К. Формирование коммуникативной компетенции студентов-трилингвов путем моделирования ситуаций вербального общения.....	455
Ильичева И.Ю. Подготовка школьников к трки (субтесты «письмо» и «говорение»).....	469
Коренева А.В. Индивидуализация образовательной деятельности студентов при обучении речеведческим дисциплинам.....	475
Малых Л.М. Проблемные вопросы использования метода сравнения в мультилингвальном обучении.....	481
Мамедов А.А. Интерференционные ошибки и способы их корректировки при обучении детей-билингвов.....	485
Медведева Н.В. Русский язык как ценностный ориентир формирования культурной идентичности будущего учителя-филолога в билингвальных условиях.....	490
Николаенко С.В. Культурное наследие региона в билингвальном учебном процессе учреждений общего среднего образования.....	499
Нуруллина Г.М. Обучение категории рода имен существительных русского языка в условиях билингвизма.....	507
Одинцова И.В. К проблеме отбора текстов для начального и продвинутого этапов обучения.....	512
Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В. Лингвоориентированные методики по антропонимике в работе с билингвистической аудиторией.....	516
Сидамонидзе Л.Ф. Междисциплинарные связи как средство мотивации грузинских учащихся в условиях билингвального обучения.....	521
Синячкина Н.Л., Тодорова И.Д. О некоторых объяснительных возможностях системной лингвистики для преподавания русского языка.....	531
Смирнова Ю.Г. Типология онлайн-ресурсов и их роль в обучении языкам студентов-билингвов.....	538
Сюрмен О.В., Мирзоева Л.Ю. Рефлексивное обучение учителей иностранного языка в полиязычной среде.....	543
Федулова Е.Г. Лингвоориентированное обучение как важнейший компонент методики преподавания русского языка иностранцам	548
Шаталова Л.С. Принципы построения учебного терминологического словаря по фармации.....	554
Юсупова З.Ф. Проблемы усвоения учащимися-билингвами грамматических признаков именных частей речи русского языка.....	559

СЕКЦИЯ 1

**РУССКО-ИНОНАЦИОНАЛЬНЫЙ /
ИНОНАЦИОНАЛЬНО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ
В РОССИИ, БЛИЖНЕМ И ДАЛЬНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ**

ПРОБЛЕМЫ ПРИ УСВОЕНИИ ЯЗЫКОВ

**ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ**

УДК 81
**УРОКИ ИСТОРИИ: РУССКАЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ
В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ XIX-XX ВВ.**

Базылев В.Н.

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

В докладе ретроспективно освещается проблема функционирования русско-инонационального билингвизма в России. Постановка проблемы о билингвизме в школе возникает в России в середине XIX в., в первый период кризиса экстенсивного развития отечественного образования. Осознание необходимости перехода к интенсивной образовательной культуре было связано с софункционированием языков в рамках мультинационального государственного образования. Анализируется опыт Н.И. Ильминского, И. Гаспринского и В.В. Розанова. Их подходы к решению проблемы отечественной школы как полилингвальной: специфика образовательных программ, соотношение с местными лингвокультурными традицией, соотношение образования и воспитания, роль православия. В докладе последовательно проводится тезис: без прослеживания преемственности в разработке названных проблем, невозможно решить многие актуальные проблемы современной российской системы образования.

Ключевые слова: билингвизм, полилингвизм, история педагогики, национальная система образования, В. Розанов, Н. Ильминский, И. Гаспринский.

Чтобы ответить на многие вопросы, связанные с проблемой функционирования русско-инонационального билингвизма в России, целесообразно, на наш взгляд, заглянуть в прошлое. Сама постановка проблемы о билингвизме в школе возникает в тот период, когда кризис экстенсивного развития отечественного образования только приближался, хотя признаки его приближения были налицо [Розанов, с. 21-22]. Это совпадение не случайно, так как переход к интенсивной культуре – это, в первую очередь, осознание специфики софункционирования языков в рамках мультинационального государственного образования. Для России XIX в. – имперского. Уже тогда в работах классиков просвещения, будь то Н.И. Ильминский, И. Гаспринский или В.В. Розанов, были сформулированы основные проблемы отечественной школы как полилингвальной. Речь шла о специфике образовательных программ, о соотношении с местными лингвокультурными традициями, о соотношении образования и воспитания, о роли православия. Без прослеживания преемственности в разработке названных проблем невозможно решение ее современных проблем.

Повышенный интерес к национальной истории и культуре, вычленение национальных проблем, обосновывавшихся связью с родным языком, не были чисто русскими явлениями. Сегодня, наверное, можно говорить, что XIX век прошел под знаком «национализма». В этом качестве он был принят царской властью в России – принцип «народности» С.С.Уварова. «Национализм» воспринимался тогда, как проблема отношения к собственной истории и культуре, как проблема соотношения между национальными культурами в мультинациональном государстве, как проблема выбора пути развития отдельной нации в этих границах.

Поэтому уже в «уваровской реформе» было заложено понимание народности как одного из основополагающих принципов идеологической доктрины. Последняя понималась как идея России «возмужалой и достойной идти не позади, а, по крайней мере, рядом с прочими европейскими национальностями» [Корнилов, с. 181]. В этом понимании целей развития образования не отличались представления у С.С.Уварова и Н.А.Некрасова. Парадоксально, но образцы решения лингвонациональной проблемы в сфере школьного обучения все идеологи просвещения той эпохи искали на «Западе, в одном случае в Англии или Франции, в другом - в Германии или Австрии.

Резкие идеологические колебания вели к непрерывной ломке и перестройке создаваемой по зарубежным образцам системы образования. Некритически воспринимаемые, эти образцы отвергались самой школьной практикой до того как они успевали адаптироваться на русской почве. Многочисленные коренные переустройства школьной системы за сто лет приводили лишь к тому, как заметил А.А. Мусин-Пушкин (один из попечителей учебных округов в конце XIX - начале XX вв.), «ее все время хотят не улучшить, а сломать и создать новую» [Мусин-Пушкин, с. 263; Расписание перемен].

С середины XIX века в педагогической литературе становится популярной также заимствованная на Западе идея создания демократической педагогической системы, основанной на общечеловеческих гуманистических идеалах. Они понимались как противостоящие и широко понимаемому национализму, и узкопрофессиональной ориентации государственной педагогики. Эта идея пропагандировалась как либеральным, так и демократическим крылом интеллигенции (от Н.И. Пирогова, П.Г. Редкина, П.Ф.Лесгафта, Н.И.Кареева и др. до Н.А.Добролюбова).

Лихорадочное экспериментирование в сфере образования не могло не вызвать защитной реакции со стороны патриотически ориентированных ученых и педагогов.

С детальной разработкой концепции национальной системы образования в 1857 г. выступил К.Д.Ушинский. Задачей национальной школы он считал воспитание, а не образование. «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития [Ушинский, т.1, с. 228].

Предлагаемая Ушинским модель вполне отвечала потребностям общественного развития страны в тот период. Напомним, что в 1802 году было организовано Тифлисское благородное училище. Обучение здесь шло на русском языке. Армянский, грузинский и азербайджанский преподавались как предметы. С другой стороны, изучение языков Кавказа было обязательным для русских учащихся. С появлением учебных пособий на северокавказских языках (адыгейский — 1853 г., кабардинский — 1865 г.) они стали применяться в Ставропольской, Екатеринодарской, Новочеркасской, Ейской гимназиях. Для воспитанников, содержащихся за счет казны и Кавказского линейного казачьего войска, изучение местных языков было обязательным.

Русская администрация никогда не препятствовала официальному использованию языков Кавказа на местном уровне. Так, канцелярия кавказского наместника была укомплектована штатом переводчиков. Наряду с государственными

школами, находившимися в ведении Министерства народного просвещения, существовали школы при православных грузинских церквях и монастырях. Армяно-григорианская церковь также сохраняла руководство армянскими школами. Во многих церковных школах русский язык преподавался как самостоятельный предмет. В Иркутске в 1725 г. была основана Мунгальская школа, где готовили переводчиков с монгольского из числа бурят и русских, в Астрахани в 1802 г. — Калмыцкое начальное училище.

Еще один исторический пример — просветительская деятельность Н. И. Ильминского. Он основал в 1863 году Казанскую крещено-татарскую школу, выпустившую за 50 лет более 6 тыс. человек, в том числе около 900 учителей. Первоначальное обучение велось на родных языках, позже переходили на русский. Хотя школа ставила своей задачей христианизацию, содержание учебников, составленных самим Ильминским, было достаточно светским. Позже была учреждена Казанская учительская семинария с трехлетним курсом обучения на 240 студентов. Она готовила педагогические кадры для татарских, мордовских, марийских, чувашских и удмуртских школ. Тогда же при всех школах открывались в обязательном порядке смены для девочек; в мектебах и медресе стало возможным, но не обязательным, изучение русского языка. В мусульманской среде с 1880-х годов распространяются так называемые новометодные школы, где давалось светское образование на родном языке, преподавался русский язык и ряд предметов на нем. Инициатором их создания как у себя на родине в Крыму, так и в Средней Азии был И. Гаспринский. К концу века в России уже работают сотни русско-азербайджанских, русско-татарских, русско-башкирских, русско-казахских и других школ, но большинство мусульман осваивают грамоту на родном языке, а русский язык изучают в религиозных школах. В 1870-х годах обучение русскому языку начинается в Средней Азии. Генерал-губернатор Туркестанского края генерал К. П. Кауфман признавал «необходимым в политических интересах в Средней Азии вызвать кочевое население оной к самостоятельной жизни, чему немало способствовало бы введение между ними русской письменности». Впрочем, действовал он достаточно осторожно: учебные издания печатались на местных языках параллельно с их транскрипцией русскими буквами. Вводилось и постепенное обучение русскому языку.

Вернемся к взглядам К.Д. Ушинского. Он конкретизировал свои представления в следующих тезисах. 1. Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории. 2. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование является невозможным. 3. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но, как нельзя жить по образцу другого народа, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе. 4. Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех народов, но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни. 5. Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. 6. Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, окажется бессильной. Она может готовить техников, но она никог-

да не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества. 7. Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа для всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений [Ушинский, т.1, с. 255-256].

Практически ничего существенного к обоснованию проблемы мультинациональной школы в России XIX – начала XX после К.Д. Ушинского добавлено не было. Его идеи были поддержаны и другими крупнейшими русскими педагогами: В.Я. Стоюниным и создателем церковно - приходской школы С.А. Рачинским. Очень близки к этим идеям мысли о школе, о педагогической философии и системе образования в России известного русского мыслителя, писателя и публициста В.Розанова. К сожалению, вся имевшая место (до 1914 г.) в педагогической прессе и литературе полемика о национальной школе в Российской империи концентрировалась вокруг иных проблем, чем те, которые определили Ушинский, Стоюнин и Розанов. Кроме того, она оказалась бедна серьезными теоретическими разработками, а имевшие место практические предложения были «весьма туманны».

Именно поэтому в рецензии на брошюру В. Динзе «О национальном воспитании», вышедшей в Санкт-Петербурге 1913 года, ее анонимный автор (подписана Ф.И.П.) очень четко обозначил все болевые и уязвимые точки в практике национальной школы тогдашней России. Сложность, в первую очередь, заключалась в определении в многонациональном и поликультурном обществе русских национальных ценностей. Тот факт, что в качестве национального ядра выдвигалось православие, а идеологами выступали К. П. Победоносцев и крупнейшие авторитеты в области «приходской» педагогики (В.И.Шемякин и С.И. Миропольский), смещало дискуссию в сторону проблемы церковно - приходских школ, проблемы контроля церкви над образованием, что дискредитировало ее в глазах социально активной части прогрессивной российской интеллигенции. Для отечественной педагогики конец XIX - начало XX вв. прошли под знаком освобождения школы от влияния церкви и отделения церкви от государства. Этого в своих программах требовало большинство появившихся после революции 1905 г. политических партий России.

Столь же раздражающей для либеральных и демократических деятелей в области образования была ориентация последователей К.Д. Ушинского на воспитательную, а не образовательную функцию школы как ее ведущую функцию, а также подчеркнутая связь с семьей. Семья еще долго (в СССР почти весь советский период) будет рассматриваться «прогрессивной» педагогией в духе Просвещения как «оплот обскурантизма».

Камнем преткновения (до 1914 г.) был расколовший русское образованное общество национальный вопрос. Революция 1905 г. позволила политически проявиться национальным проблемам и потребностям многих народов Российской империи. Революционные и пореволюционные годы ознаменовались националистическими погромами и процессами («Дело Бейлиса», «Дело о мультанском жертвоприношении»). Любое упоминание о русской национальной идее применительно к школе автоматически ассоциировалось у значительной части либералов и у революционирующей части общества с содействием делу национального угнетения и порабощения народов Российской империи. Набирала силу вера в на-

ступление «золотого века» в отношениях между народами, в котором узким эгоистическим национальным интересам будут предпочтены и уже предпочитают рационально разработанные общечеловеческие ценности. Это было «общим местом» в прогрессивной публицистике. С этих позиций критиковал К.Д. Ушинского в своей «Истории русской педагогики» П.Ф. Каптерев. Для примера, Пителир Сорокин вообще отвергал (как научно недоказанную) идею нации: «Национальности как единого социального элемента нет,- писал он в 1917 г., - как нет и специальной национальной связи» [Сорокин, с. 124].

И тем не менее, с началом Первой мировой войны наблюдается не только кризис иллюзий о возможности быстрого изживания национализма в пользу общечеловеческих ценностей, но и кризис самой идеологии просвещенческого рационализма с ее беззаветной верой в науку. Этот процесс растянется на сто лет, и изживание его основных ценностей придется на конец XX столетия.

Тонкая, но непреодолимая грань отделяет дискуссии революционных и по-революционных (1905-07) лет от дискуссий лет предвоенных и военных. В статьях и речах посвященных реформе народного образования в 1914-1916 гг. общим местом при перечислении причины ее кризиса становится «деформация национальных традиций». По мнению созданного Министром просвещения П.Н. Игнатьевым (1915) Комитета по реформе средней школы, общие основы средней школы должны заключаться в девяти пунктах, первым из которых был: «школа должна быть национальной» [Цирульников, с. 56].

Но до реализации этой программы создания национальной системы образования дело не дошло. Страна была на пороге национальной катастрофы: революций, гражданской войны и массовой эмиграции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корнилов А.А. Курс истории России XIX в. М.: Высшая школа, 1993. 448 с.
2. Мусин-Пушкин А.А. Сборник по вопросам школьного образования на Западе и в России. М.: Изд-во Стасюлевича, 1912. 414 с.
3. Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х —1930-е годы). М.: Новое литературное обозрение, 2012. 896 с
4. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. 624 с.
5. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1988.
7. Цирульников А.М. Из тайных архивов русской школы. М.: Педагогика-пресс, 1992. 120 с.

**THE LESSONS OF HISTORY: RUSSIAN AND NATIONAL CULTURE
IN RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF XIX-XX CENTURIES**

Vladimir N. Bazylev

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

The report retrospectively highlights the problem of functioning of bilingualism in Russian schools in the first period of the crisis of extensive development of domestic education. Awareness of the necessity of transition to intensive educational culture has been associated with defunctionalized languages within a multinational public education. The experience of N.I. Ilmenskiy, I. Gasprinsky and V. V. Rozanov is discussed, as soon as their approaches to solving the problems of domestic education in polylingual aspects: the specificity of educational programs, the ratio of local linguistic and cultural tradition, the relevance of education and training, the role of Orthodoxy. The report contains the thesis: without a following a continuity in the development of the discussed problems, it is impossible to solve many topical problems of modern Russian education system.

Key words: bilingualism, multilingualism, history of pedagogy, the national system of education, V. Rozanov, N. Ilminski, I. Gasprinski.

УДК 81
**ОБСУЖДЕНИЕ ВОПРОСОВ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА
И ДВУЯЗЫЧИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Булгарова Б.А., Брагина М.А.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Статья посвящена обсуждению вопросов, связанных с билингвизмом и двуязычием. Актуальность обусловлена тем, что на сегодняшний день явление билингвизма подвергается новому осмыслению, традиционные взгляды на двуязычие подвергаются критике, пересматриваются и даже опровергаются. Такое положение дел обуславливает необходимость в систематизации и переоценке накопленных знаний по вопросам явления двуязычия. Раскрытие понятий естественного и искусственного билингвизма, их сопоставление. Основные методы, которые использовались в ходе написания статьи, – общенаучный метод, метод систематизации и обобщения и метод переосмысления, что позволило в критическом виде представить имеющиеся подходы к вопросам формирования двуязычия. В статье раскрывается вопрос об оптимальных условиях для формирования двуязычия. В современной науке критическому осмыслению подвергаются те постулаты, которые долгое время служили отправными точками в вопросах изучения билингвизма. На сегодняшний день преимущества естественного двуязычия противопоставляются искусственному и наоборот.

Ключевые слова: Билингвизм, двуязычие, искусственный билингвизм, естественный билингвизм, изучение иностранного языка.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мировом сообществе, мобильном и переплетенном множеством политических, экономических, научных, культурных связей, все усиливается роль двуязычия и многоязычия. Будучи реальностью сегодняшнего дня, феномен двуязычия активно обсуждается с позиций многих наук, в том числе психологии, социологии, лингвистики, психолингвистики, нейролингвистики и т. д. Каждая из научных областей выделяет тот или иной специфичный предмет исследования, связанный с явлением билингвизма, и пытается найти ответы на вопросы, которые до сих пор остаются дискуссионными. К их числу относятся, например, вопросы типа: кого можно считать двуязычным, в какой мере для этого нужно владеть вторым языком, какой язык следует считать первым или родным при параллельном овладении двумя языками, что означает «владеть языком», можно ли «выучить язык», необходимо ли начинать обучение второму / иностранному языку как можно раньше, поскольку с возрастом утрачивается возможность успешно ему научиться, должно ли овладение двумя языками быть параллельным или последовательным и т. д.

Цель. Раскрытие понятий естественного и искусственного билингвизма, их сопоставление.

Материалы и методы. Основные методы, которые использовались в ходе написания статьи – общенаучный метод, метод систематизации и обобщения и ме-

тод переосмысления, что позволило в критическом виде представить имеющиеся подходы к вопросам формирования двуязычия.

Результаты. В статье раскрывается вопрос об оптимальных условиях для формирования двуязычия.

ОБСУЖДЕНИЕ

Не случайно расширяется круг международных научных журналов, специально посвященных двуязычию или отводящих на своих страницах большое место обсуждению различных аспектов этого сложного и многогранного феномена. Издаются монографии, защищаются диссертации, ведутся разнообразные, в том числе экспериментальные, исследования двуязычия в разных ракурсах [2, 4].

Активизация исследований в области двуязычия, в частности, привела к пересмотру ряда положений, которые ранее казались бесспорными. Среди таких можно назвать следующие:

- а) двуязычие замедляет когнитивное развитие детей;
- б) имеется критический период для успешного овладения вторым языком, т. е. овладеть вторым языком на уровне носителя языка можно только в условиях раннего детства;
- в) для пользования вторым языком надо выучить грамматические правила и накопить определенный запас выученных слов.

Названные и подобные им мифы вполне естественно проистекают из того, что ни содержание, ни объем понятия «двуязычие» до сих пор четко не определены, к тому же нередко даже на профессиональном уровне ведется обсуждение проблематики «двуязычия вообще», т. е. без учета сложнейшего взаимодействия комплекса внутренних и внешних факторов, обуславливающих специфику двуязычия [1, с. 58]. В то же время только трактовка субъекта двуязычия в качестве представителя вида (с определенными возможностями и способностями взаимодействия с окружающим миром) и личности (с ее потребностями, мотивами, предпочтениями и т. д.) при обязательном последовательном учете естественных и социальных условий формирования и функционирования двуязычия может привести к разработке теории, способной объяснить специфику двуязычия в определенных условиях и прогнозировать весьма различающиеся продукты взаимодействия разнообразных факторов.

Ниже обсуждаются общие вопросы, связанные с внутренними и внешними факторами, которые определяют специфику двуязычия, формируемого в различающихся условиях (с разграничением имеющих место процессов и их продуктов), делается попытка объяснить возникновение названных выше стереотипов, после чего рассматриваются некоторые ранее высказывавшиеся мнения и новые данные, появившиеся в научной литературе в связи с каждым из этих стереотипов.

Необходимо уточнить, что в числе внутренних факторов полезно разграничивать, с одной стороны, особенности психических процессов, обеспечивающих познавательную и коммуникативную деятельность человека (это психические процессы, в принципе свойственные всем людям, овладевающим языком как таковым и принадлежащим к определенным возрастным группам), а с другой стороны — индивидуальные, личностные особенности субъекта двуязычия (восприимчивость к языкам, особенности речи, слуха, памяти, внимания, темперамент и т.д.) [3, с. 15].

В числе внешних факторов также можно разграничить две подгруппы: одна из них связана с социальными условиями формирования двуязычия (от бытовых условий, финансового, ментального, культурного и прочего «климата» в семье до групповой и/или государственной языковой политики), а другая — с ситуациями овладения и пользования языком (овладение языком может проходить в естественных или учебных ситуациях, в то время как пользование языком может выходить за рамки учебной ситуации при наличии соответствующего языкового окружения) [3, с. 16].

Ярким примером отсутствия учета всех этих возможностей, условий и ситуаций является стереотип о замедлении когнитивного развития ребенка при двуязычии, который был в свое время сформирован в США и Западной Европе по результатам обследования детей из бедствующих многодетных иммигрантских семей. Сопоставление этих результатов с уровнем когнитивного развития одноязычных детей из вполне обеспеченных и благополучных во многих отношениях семей, где детям уделяется необходимое внимание, вполне естественно привело к выводу, что двуязычные дети хуже справляются с решением ряда когнитивных задач, а далее этот вывод был распространен на «двуязычие вообще».

Возникновение стереотипа о наличии критического периода для овладения вторым языком в значительной мере определяется тем, что, во-первых, говорится о втором языке тоже «вообще», без уточнения того, о каком именно языке идет речь и о его соотношениях с первым языком, с какими целями, в каких обстоятельствах и на каком уровне он осваивается, во-вторых, людям свойственно делать заключения на основе ярких, бросающихся в глаза отклонений от нормы, в то время как положительные примеры в их поле зрения, как правило, не попадают, поскольку такие примеры не выделяются из общего фона и потому воспринимаются как само собой разумеющееся.

Стереотип о возможности «выучить» язык является наследием многовекового опыта использования переводных методов при обучении как мертвым, так и живым языкам. При этом не разграничиваются перспективная грамматика того или иного языка как продукт логико-рационального анализа и описания языка и грамматика как достояние пользующегося языком индивида, являющаяся продуктом своеобразной переработки речевого опыта [1, с. 85]. Однако только первую из названных грамматик можно выучить, в то время как вторую человек должен выработать сам. Но при этом возникает вопрос, может ли «выученное» само собой перейти в «выработанное», иначе говоря могут ли знания перейти в статус навыков [6, с. 79].

В этой связи становится очевидной необходимость разграничения таких понятий, как знание языка и пользование языком, изучение языка и овладение языком, схватывание языка и выучивание языка, а также понятий первый язык и родной язык, первый язык и доминантный язык и т. д. Именно с разграничения названных и смежных с ними понятий должно начинаться научное исследование и обсуждение двуязычия как сложного, вызывающего много вопросов феномена.

В частности, необходимо, прежде всего, уточнять, о каком именно двуязычии в том или ином случае идет речь. На самом деле проблема типологии двуязычия до сих пор не решена: каждая из возможных классификаций базируется на определенном основании для сравнения, отвечавшем целям предпринятого ис-

Секция 1

следования в русле некоторого научного подхода. В рамках данной статьи представляется целесообразным остановиться на двух видах двуязычия, а именно — на двуязычии естественном, в том числе бытовом, и двуязычии искусственном, или учебном, имеющем место в условиях организованного обучения второму языку [5]. Эти два типа двуязычия различаются по условиям их формирования, но характеру задействованных при этом психических процессов и по конечным продуктам таких процессов. Сопоставительные параметры представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сопоставительные параметры естественного и искусственного двуязычия

Параметр	Естественное двуязычие	Искусственное двуязычие
Условия формирования	наличие языковой среды	полное или частичное отсутствие языковой среды
Мотивация	спонтанная мотивация	осознанная мотивация
Тип двуязычия	координативный тип	субординативный тип

Schedule 2 – Comparative data of natural and artificial bilingualism

Data	natural bilingualism	artificial bilingualism
circumstances of formation	presence of language environment	full or quite local absence of language environment
Мотивация	extemporaneous motivation	rational motivation
Type of bilingualism	coordinative	subordinate

Рассмотрим подробнее каждый из приведенных параметров. Так, в отношении условия формирования естественное двуязычие характеризуется наличием языковой среды, неограниченным временем общения, естественными ситуациями общения, обильной речевой практикой в разнообразных ситуациях. В то же время имеют место отсутствие системы в освоении языковых явлений и целенаправленного обучения, нет ни учителя-профессионала, ни специальных методов обучения, допускаемые ошибки только иногда и далеко не все исправляют окружающие. В противовес этому в условиях учебного двуязычия при отсутствии языковой среды, ограниченном времени общения, ограниченной речевой практике в рамках реализации учебных проблем имеют место: системная презентация языковых явлений, наличие целенаправленного обучения и учителя-профессионала, использующего специальные методы обучения языку и проводящего работу над ошибками обучаемых.

Обратим внимание на то, что при наличии таких, казалось бы, явных преимуществ в условиях формирования учебного двуязычия, как системная презентация языковых явлений, целенаправленное обучение, наличие учителя-профессионала, работа над ошибками под руководством учителя и наличие специальных методов обучения, получаемые результаты оставляют желать лучшего. Одна из причин такого положения вещей — специфика спонтанной мотивации при овладении языком как средством общения в естественной ситуации в противовес в разной мере осознаваемой и навязываемой извне мотивации учения как чего-то, может и важного, неизбежного, но тем не менее не очень желаемого.

Следует особо подчеркнуть, что в условиях овладения двумя языками в детском возрасте в естественных ситуациях именно спонтанная мотивация, обусловленная потребностями использования языка в целях непосредственного познания и общения, является мощнейшим фактором, мобилизующим все возможности ребенка для решения текущих практических задач в реальных жизненных и/или игровых ситуациях.

Условия формирования двуязычия и специфика мотивации неразрывно связаны с особенностями когнитивных процессов, превалирующих при естественном или учебном двуязычии. Так, освоению языка через обильную речевую практику в первом случае противостоит выучивание языка при ограниченной речевой практике при учебном двуязычии, возможному или реальному отсутствию необходимых волевых усилий противостоит осязаемая необходимость повседневных волевых усилий; преобладанию автоматизированных операций выбора слов и речевых моделей с акцентированием внимания на содержании высказывания противостоит преобладание неавтоматизированных операций выбора слов и речевых моделей, «переключению» с одного языка на другой противопоставляется перевод с одного языка на другой; параллельному (в детстве) формированию образа мира и двух языковых систем в естественных ситуациях общения противостоит формирование в учебной ситуации системы второго языка при наличии образа мира, «закрепленного» в языковой картине мира первого языка, что в совокупности даст основания для интерференции по линиям как языковых, так и энциклопедических знаний [4, с. 130]. Главное же состоит в том, что естественному акцентированию внимания на смысле познаваемого, говоримого, слышимого в условиях учебного двуязычия противостоит акцентирование внимания на языковых средствах и их формальных признаках, поскольку сама ситуация учения ориентирует, прежде всего, на правительность речи.

Различия в превалирующих когнитивных процессах приводят к формированию разных продуктов. Это касается и типов двуязычия, и видов компетенции, и характера сформированного знания, и особенностей оперирования вторым языком.

Так, при параллельном усвоении двух языков в естественных условиях обычно формируется двуязычие координативного или смешанного типа, при этом носитель двуязычия нередко сам не может ответить на вопрос, какой из языков для него является первым (доминантным), а какой — вторым. Продуктом учебного двуязычия преимущественно оказывается двуязычие субординативного типа. Коммуникативной компетенции естественного билингва противостоит условно-коммуникативная компетенция как продукт учебного двуязычия. Но самое главное в том, что имеют место значительные различия между видами знания, вырабатываемыми в сопоставляемых условиях. Двуязычие в естественной ситуации достигается благодаря механизмам, вырабатывающим знание процедурного типа (знание «как»), которое обеспечивает владение языком в качестве средства познания и общения (т.е. «живого» знания), в то время как продукт учебного двуязычия характеризуется преобладанием знаний декларативного типа (знание «что»), которое обеспечивает лишь пользование языком в пределах, ограниченных программой и количеством занятий в классе и лаборатории с далеко не всегда сформированной способностью переноса освоенного на естественные ситуации общения.

ВЫВОДЫ

Преимущества продуктов естественного двуязычия представляются очевидными. Они непосредственно связаны с особенностями формирования и функционирования двуязычия как психического феномена. Очень важно, что двуязычие как достояние индивида формируется самим активным субъектом через переработку речевого опыта при взаимодействии с познанием мира, это происходит по закономерностям психической деятельности, но с учетом принятых в соответствующем социуме норм и оценок. Следует особо подчеркнуть, что речь в данном случае идет о системе деятельностных ориентиров для процессов познания, говорения и понимания речи, для решения текущих практических задач.

Сказанное имеет непосредственное отношение к третьему из названных в статье стереотипов: необходимо не просто выучить грамматику и лексику второго языка, а через переработку речевого опыта и опыта познания мира самому сформировать ту самую индивидуальную систему деятельностных ориентиров, без которых владение языком не может быть успешным.

Участие авторов: Булгарова Б.А., Брагина М.А. – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1973. 140 с.
2. Коновалова Е.А. Проблема определения билингвизма: ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. - 2011. - Т. 24(63). - Ч. 1. - № 1. - С. 263–271.
3. Филин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 13–25.
4. Butler Y.G., Nakuta K. Approaches to Bilingualism and Second Language Acquisition // The Handbook of Bilingualism, ed. by T.K. Bhatia, and W.C. Ritchie, Blackwell, 2004. P. 114-146.
5. Edwards J. Foundations of Bilingualism // T.K. Bhatia & W. C. Ritchie, The Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell, 2006. P. 7–31.
6. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010. 276 p.

**DISCUSSION OF THE MATTERS OF FORMATION OF BILINGUALISM
UNDER THE MODERN CROSS-CULTURAL INTERACTION CONDITIONS**

Bella A. Bulgarova, Marina A. Bragina

RUDN University

Moscow, Russia

The article discusses the actual problems connected to bilingualism phenomenon. The relevance of the work is caused by the fact that the concept of bilingualism is exposed nowadays to a new judgment. Traditional approach to bilingualism is exposed to critical judgment and even disproved. Such situation causes the need for systematization and reconsideration of accumulated knowledge of bilingualism phenomenon. We suggest here the analyses of two basic types of bilingualism – natural and artificial – and their comparison. The main methods which were used during the work are general scientific method, method of systematization and generalization and method of reconsideration that has allowed us to present the available approaches to questions of bilingualism (in particular, its formation) in the critical form. The modern science criticizes those postulates which served for a long time as starting points in questions of studying of bilingualism. Advantages of natural bilingualism are opposed to artificial and vice versa.

Key words: Bilingualism, artificial bilingualism, natural bilingualism, learning of foreign language.

УДК 81

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
БИЛИНГВИЗМА У УЧАЩИХСЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Величко А.В.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Рассматривается связь проблемы билингвизма с теорией и практикой преподавания русского языка как иностранного. Предметом конкретного анализа является формирование и воспитание билингвизма у иностранных учащихся филологического профиля. Акцентируется важность освоения синтаксической фразеологии при формировании билингвальной личности.

Ключевые слова: естественный и приобретенный билингвизм, билингвальная личность, русский язык как иностранный.

Явление билингвизма получает все большее развитие в современном мире. Это обусловлено расширением и углублением контактов между странами и людьми разных стран. Билингвизм как способность объясняться на двух языках наблюдается у людей разных возрастных групп, разных профессий и разного культурного уровня. Цели, побуждающие индивида овладеть вторым языком, условия, в которых формируется и реализуется двуязычие, также различны. Поэтому билингвизм – многогранное комплексное явление, в каждом случае его возникновение и развитие имеет свои специфические особенности, и проблемы, с ним связанные, являются предметом изучения различных наук – психологии, социологии, культурологии, философии, лингвистики.

Выделяют разные виды билингвизма [1; 2]. В частности, различают естественный и приобретенный билингвизм в зависимости от того, возникает ли практика пользования двумя языками в процессе постоянного пребывания индивида в двуязычной среде и при спонтанной речевой практике или же второй язык осваивается в учебной обстановке (одноязычной или двуязычной).

Если говорить о русско-иноязычном билингвизме, то естественный билингвизм наблюдается, например, у детей, растущих в русско-иноязычных семьях, или у жителей бывших союзных республик Советского Союза и автономных республик России. Приобретенный билингвизм характерен для иностранцев, изучающих русский язык для тех или иных целей, например, чтобы иметь возможность общаться на русском языке во время туристических поездок, или если ставится цель получить образование в России и т.д.

Таким образом, проблемы приобретенного билингвизма непосредственно связаны с обучением иностранных учащихся русскому языку, т.е. с теорией и практикой преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Рассмотрим некоторые особенности, принципы формирования билингвизма у иностранных учащихся филологического профиля, т.е. у будущих филологов. Специфика этого контингента в том, что русский язык является для них не только средством получения образования и общения, но также и объектом их будущей профессиональной деятельности. Другими словами, речь идет о формировании и

воспитании полноценной билингвальной (русско-иноязычной) личности, и билингвизм рассматривается как лингвистическая, психолого-педагогическая и методическая проблем [3].

Важно выделить следующие факторы, способствующие более полному решению поставленной задачи.

– учащиеся – это взрослые люди, приступающие к изучению русского языка, уже овладев родным языком;

– обучение проходит в стране языка или в учебной языковой среде в своей стране;

– русский язык изучается в учебной обстановке, как учебная дисциплина, по соответствующей программе, с помощью учебников и обучающих средств;

– освоение русского языка осуществляется сознательно, при использовании волевых усилий;

– изучение языка проходит под руководством преподавателя;

Формирование русско-иноязычного двуязычия у взрослого человека предполагает обучение системе русского языка на фоне системы родного языка: необходимо учитывать те особенности системы русского языка, которые определяют ее специфику, отличие от системы родного языка.

Преподаватель может не знать языка / языков учащихся, и здесь важны исследования сопоставительного характера, выполненные с ориентацией на практику обучения. Однако, как говорил Л.В. Щерба, родной язык можно не упоминать на занятиях, но его нельзя изгнать из головы учащегося, он все равно будет сопоставлять накладывая новое знание на известное [4. С. 338-343.]. Поэтому развитие билингвизма будущих филологов предполагает формирование и развитие у них чувства языка, умения проникать в его «внутреннюю форму», всматриваться в построение слова, предложения, текста. Здесь важная роль принадлежит преподавателю. Следует побуждать учащегося делать сравнения, сопоставления и вникать в структуру русского языка. Например, анализ строения слова позволяет выводить семантику многих слов из словообразовательных особенностей, не прибегая к словарю, СП.: *книга, книжка, книжечка; добросовестный, трудолюбивый, многогранный* и т.п.

Далее. Если речь идет о сознательно приобретаемом билингвизме, то будущий филолог должен овладеть функциональными разновидностями языка, уметь общаться в разных коммуникативных сферах. Это следует предусмотреть, составляя программу, учебники и организуя сами аудиторные занятия.

Когда мы говорим об изучении русского языка на фоне родного языка, имеются в виду не только особенности формально-структурной организации системы русского языка, но и его социолингвистическая, национально-культурная, когнитивная, прагматическая специфика. Язык социален. Он функционирует в социальной среде: «происхождение и преобразование языка никогда не принадлежит одному человеку, но только общности людей» [5 С. 385]. Для решения проблем билингвизма принципиальное значение имеет идея В. Гумбольдта о внутренней форме языка и воплощении в языке «духа нации» [там же].

Социальная сторона любого языка ярко проявляется, раскрывается в его фразеологической системе. Общеизвестным является утверждение, что фразеологические единицы в принципе имеют в своем содержании национально-культурный

компонент, отражают национально-культурную специфику данного языка. Рассмотрим в этом плане один вид синтаксических фразеологизмов русского языка – предложения фразеологизированной структуры (ФС), например: *Ай да помощники!*; *Нет бы мне сначала поговорить с ней*; *Тоже мне город!*; *Как не помочь*; *Какой там прочитал!*; *Чем не праздник* и т.п. [см. подробнее 6].

Национально-культурный компонент предложений ФС непосредственно связан с когнитивно значимой спецификой русского языка и с различиями в этом плане между языками. Содержательный план ФС связан со способом интерпретации явлений, ситуаций реального мира, с интеллектуально-эмоциональной сферой человека. Они представляют собой национально специфические мыслительные формулы модели, которые выработаны носителями русского языка для использования в актуальных для них ситуациях общения, и тем самым отражают особенности характера русских, их менталитета, особенности осознания реального мира именно русским человеком, его отношение к миру.

Более подробное рассмотрение предложений ФС в социокультурном аспекте с целью выявления их национально-культурной специфики демонстрирует их двоякую природу. С одной стороны, они в своей семантике отражают универсальные свойства человеческой личности, обусловленные самим человеческим мышлением. С другой стороны, они, как и другие фразеологизмы, национально специфичны.

Проиллюстрируем некоторыми примерами первый и второй тезисы.

Семантика ФС связана со структурой человеческого мышления. Как говорится «язык и шаблоны нашей мысли между собой переплетены». Разные стороны мыслительной деятельности человека находят разнообразное отражение и закрепление в языке, в его средствах, формах, структурах. ФС представляют языковое выражение тех мыслительных фрагментов («шаблонов мысли»), которые типичны для коммуникации людей независимо от их национальной и языковой принадлежности. Разработанная нами семантическая классификация ФС выделяет закрепленные в них следующие универсальные коммуникативные смыслы: 1) оценка, 2) принятие – отрицание, 3) модальные характеристики, 4) единственность – множественность, 5) акцентирование 6) обусловленность

Так, по данной классификации, выделяется довольно обширная группа ФС, выражающих оценку: *Ай да помощница!*; *Всем пирогам пирог!*; *Тоже мне город!*; *Город как горд*; *Вот так концерт!*; *Ну и сестра!* и др. И действительно, особенностью человеческого мышления является стремление оценивать окружающие объекты и явления с точки зрения их качества, соотнося их с нормативными.

Группа фразеологизированных построений с универсальным значением модальности позволяет говорящему представить ситуацию, интерпретируя ее как необходимую, ненужную, целесообразную или невозможную: *Как было не помочь!*; *Не идти же пешком!*; *Нет бы тебе позвонить мне!*; *Чтобы он когда опоздал!*; *Где мне все это запомнить!* и т.д. [см. подробнее о других семантических группах ФС 6. С. 141-299,].

Теперь рассмотрим второй аспект обозначенной нами проблемы, т.е. проследим взаимосвязь «фразеологизированные структуры – русский национальный характер». Другими словами, постараемся определить, каким предстает русский человек – создатель и пользователь фразеологизированных предложений, как за-

крепилась в них свойства, качества русского человека, его возможности. как коммуниканта.

Этого рода наблюдения особенно важны для практики преподавания РКИ, так как объясняют те моменты использования ФС, которые часто непонятны иностранному учащемуся как носителям другой ментальности, привыкшим к другому взгляду на мир, к другим отношениям между участниками общения.

Мы уже говорили о ФС, выражающих оценку как универсальное качествами языковой личности. Однако для русского языка характерна тонкая дифференциация общего значения: оценочные ФС выражают радостное, восторженное одобрение увиденного, воспринимаемого (*Ай да молодец!*; *Ай да новость!*), высшую оценку объекта по сравнению с другими объектами того же ряда (*Всем пирогам пирог; Красавица из красавиц!*), высокую оценку с целью склонить адресата к тому же мнению (*Чем не помощник!*; *Чем не праздник!*), негативную оценку (*Тоже мне озеро!*; *Тоже мне выступил!*), оценку как соответствие норме (*Пирог как пирог; Неделя как неделя*), и т.д.

Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин отмечают как особенность общения русских его оценочный характер: «В общении русские постоянно «раздают оценки» – ситуациям, событиям, лицам и даже своим непосредственным собеседникам. Эти оценки очень частотны и в равной мере позитивны и негативны. Оценки высказываются открыто, без смягчения, в том числе и отрицательные» [7. С. 216].

Следующее наблюдение связано с ФС **нет бы + кому + инф.:** *Нет бы заранее купить билет!*; *Нет бы ему сразу обратиться к врачу;* *Нет бы мне согласиться!* Такие высказывания называют правильное, разумное, но не выполненное действие, и выражают сожаление по поводу того, что осознание правильного, разумного действия пришло слишком поздно, и отражают, как представляется, еще одну грань характера русских. Им иногда не хватает деловитости, практичности, умения заранее планировать свои действия, предвидеть возможные последствия, и только получив нежелательный результат, человек начинает думать о том, как следовало бы действовать. «Русский мужик задним умом крепок», – гласит народная мудрость.

Другой пример. ФС **хоть + импер.** (*Хоть переезжай в другой город!*; *Хоть не выходи на улицу!*; *Хоть вообще не разговаривай с ней!*) называет целесообразное действие, логично вытекающее из сложившейся ситуации, но воспринимаемое самим говорящим как самая решительная, крайняя мера, которая далеко не всегда выполнима. Иностранцы учащиеся не сразу понимают высказывания этой структуры и задают вопрос: «А зачем человек это говорит, если он не уверен, что выполнит это?». Им трудно проникнуть в логику русских, понять сложную смысловую структуру этой ФС, условия ее употребления. Приходится объяснять, что причина существования этой ФС кроется в традициях русского общения, Для русского человека общение – это важная сторона жизни, это не только необходимое условие осуществления совместной деятельности, но и потребность духовного, душевного, психологического контакта. Н.И. Формановская отмечает: «Видимо, соприкоснуться душой, чтобы выслушали и поняли, при этом не столько разумом, сколько сердцем – неотъемлемое свойство человека, особенно русского» [8. С.174].

Таким образом, проблема развития билингвизма у иностранных учащихся как лингвистическая и психологическая проблема неразрывно связана с транскulturацией – с методикой, предполагающей изучение русского языка в связи с отражением в его единицах его социокультурной и национально-культурной специфики.

Как специфику формирования билингвизма у иностранных учащихся филологического профиля, можно акцентировать важность усвоения ими фразеологической системы языка,

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты / Отв. ред. Ю.В.Розенцвейг. – М.: Прогресс, 1972.
3. Залевская А.А., Медведева И.Л. психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Учебное пособие – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002.
4. Щерба Л.В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.– Л.: Наука, 1974.
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985.
6. Величко А.В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке. Структурно-семантическое и функционально-коммуникативное исследование. Монография – М.: МАКС Пресс, 2016.
7. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение – М.: Наука, 2006.
8. Формановская Н.И. Коммуникативный контакт – М.: Изд-во ИКАР, 2012.

ON THE QUESTION OF BILINGUISM FORMATION PECULIARITIES IN THE STUDENT AUDIENCE OF PHILOLOGICAL PROFILE

Velichko A.V.

Moscow State University named after M.V. Lomonosov
Moscow, Russia

The connection between the problem of bilingualism and the theory and practice of teaching Russian as a foreign language is considered. The subject of a specific analysis is the formation and upbringing of bilingualism in foreign students of a philological profile. The importance of mastering syntactic phraseology in the formation of a bilingual personality is emphasized.

Key words: natural and acquired bilingualism, bilingual personality, Russian as a foreign language.

УДК 81
**МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПТЫ В РУССКИХ, АРАБСКИХ
И КАЗАХСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОНЦЕПТОМ СЕРДЦЕ)**

Гаджиева А.А.
Военный университет МО РФ
Москва, Россия

Статья посвящена анализу концепта *сердце* в русской, казахской и арабской лингвокультурах. В ходе анализа были представлены синонимичные ряды, выявлены семантические поля понятия *сердце*. Используемые для исследования фразеологизмы позволили выявить общее и различное в восприятии и реализации данного концепта в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: русское миропонимание, казахское и арабское мировоззрение, лингвокультурология, языковая картина мира, концепт.

В представлении каждого народа есть исторически сложившаяся уникальная картина мира, выражаемая лексическими средствами языка. Картина мира - это, прежде всего, сформированный образ окружающего мира, базирующийся на особенностях менталитета и культуры данной языковой общности. Сопоставительное исследование лингвокультурных концептов дает возможность выявить этнокультурную информацию в различных языках. Это помогает успешно решать проблемы, возникающие в процессе межкультурных коммуникаций, имеющие место и сегодня.

Для определения особенностей модели мира нами выбран концепт *сердце* на материале фразеологизмов русского, арабского и казахского языков. Сердце является одним из ключевых концептов, олицетворяющих человеческие чувства и переживания. В противовес мудрости разума, что тесно связано с мыслительным процессом, сердце – это мудрость чувств и души. В толковых словарях исследуемых языков дается комментарий лексеме *сердце*, как о центральном органе кровеносной системы и (перен.) символе души, внутреннего духовного мира человека. Сердце - неутомимый труженик, труд которого виден каждую секунду уже потому, что мы находимся в сознании. Этот труженик обеспечивает нас энергией для передвижения, для речи, для выражения эмоций. В народе приписывают ему роль центрального таинственного уголка, откуда начинается и где заканчивается любовь, ненависть, милосердие и гнев человека [8].

В древнетюркском языке лексема *jürak* – *сердце* и ее производные тесно связаны с такими понятиями как мужество, смелость, доблесть: *alp qolum erdäm jürakit* - мои богатырские руки, мое мужественное сердце; *jürak urun* - всецело отдаваться чему-либо; *jürakläp* - проявлять отвагу, мужество; *jüraklig* - доблестный, отважный [1. С. 305]. Таким образом, древние тюрки, потомками которых являются и казахи, концепт *сердце* использовали для выражения таких значений как бесстрашие и отвага. Следует отметить, что аналогичные значения со словом *жүрек* реализуются в современном казахском языке в следующих примерах: *ер*

Секция 1

жүрек (букв. мужественное сердце) – смелый, мужественный; *жүректілік* – смелость, храбрость; *жүректі адам* (букв. человек с сердцем) – смелый человек.

В языковой картине мира казахов трусость, слабость и чувство страха выражены такими фразеологизмами как *су жүрек* - букв. водяное сердце; *қоян жүрек* - букв. заячья душа; *жүрегі дір етті* - букв. его сердце вздрогнуло; *жүрегі күпті болды* - его сердце встревожилось; *жүрегі аузына тығылды* - (букв. сердце спряталось во рту, сердце подступило ко рту) сильно испугаться, испытывать сильное волнение. В данных метафорических примерах на страх и трусость указывают лексемы *су* (вода) и *қоян* (заяц). Сердце труса в первом случае ассоциируется со свойством воды как текучесть, а во втором – с сердцем пугливого зайца. Сильное волнение человека, чувство страха связано с таким физиологическим состоянием сердца как «сердцебиение в горле» или тахикардия.

В арабском миропонимании такие понятия как смелость, мужество, трусость, страх также могут передаваться выражениями с компонентом *qalb* - *сердце*: *qawwiyu-l-qalb* - (букв. сильный сердцем) - сильный, смелый, отважный; *balagat al-qulūbu l-ḥanājir* - (букв. сердце достигло гортани) сильно испугаться. В казахской и арабской языковой картине мира сильная эмоциональная реакция на что-то пугающее, волнующее выражается аналогичными фразеопредложениями. В русском миропонимании от страха *сердце уходит в пятки, ёкает* либо *дрожит как овечий хвост*. Первое выражение восходит к латинскому выражению *animus in pedes decidit* - душа в пятки ушла.

В любой языковой культуре *сердце* преподносится как средоточие человеческих чувств, переживаний, желаний и замыслов, а также как показатель человеческой природы и характера. Для мусульманского богословия и мистицизма *qalb* имеет особое значение. В Коране эта лексема встречается 133 раза в значении органа постижения и осмысления религиозных истин, вместилища веры (*иман*) и благочестия. Так, в одном аяте Корана говорится: «Сердца праведников прозрачны как хрусталь, тогда как сердца грешников покрыты ржавчиной и глухи к истине» (83:14) [9]. Здесь образно выражена открытость и закрытость сердца для веры. Исламский богослов аль-Газали (ум. 1111) уподоблял *qalb* зеркалу, отражающему поступки человека: благочестивые дела «полируют» сердце, приближают его к созерцанию божества и общению с ним, дурные, наоборот «затуманивают» и отдаляют. Согласно аль-Газали, *qalb* имеет связь со всеми частями человеческого тела и «правит» им, «подобно властителю в государстве» [2. С. 131].

В арабском миропонимании не только *qalb* может быть вместилищем сокровенных помыслов, но и *ṣadr* - грудь. Искреннее и доверчивое отношение к чему-либо выражается с помощью фразеосочетания *ṣaraha ṣadrahu* - (букв. открыть свою грудь для чего-либо) открыть свое сердце; неверие передается выражением - *tanā ṣadrahu* (букв. свернуть свою грудь) сокрытие неверия. Интересным является выражение *ʿatlaja ṣadrahu* - (букв. охладить свою грудь) радовать сердце. Возможно казах или русский, проживающий в иных климатических условиях, подумал бы, что речь идет об отрицательном душевном состоянии человека. Однако, арабские фразеологизмы с компонентами *охладить, холодный* передают положительную, а с компонентом *горячий* отрицательную коннотацию. Скорее всего, это связано с климатическими и географическими условиями среды обитания арабов. Например,

в казахском языке выражение *жүрегі мұздау* (букв. его сердце охладилось, замерзло) означает волноваться от страха, в русском языке можно встретить выражения *холодное сердце* – о равнодушном и жестоком человеке; *горячее сердце* – о пылком, страстном человеке.

В казахском и русском языках есть устойчивые выражения, где сердце отождествляется с желудком. Физиологические состояния человека, связанные с функцией желудка, в казахском и русском языках выражаются устойчивыми словосочетаниями *жүрегі қараю* – (букв. его сердце почернело) быть голодным, русск. *засало сердце*; *жүрегі айну* – (букв. его сердце отказывается) испытывать тошноту, русск. *подкатило под сердце*; *жүрек жалғау* – (букв. соединить сердце) перекусить.

В современном арабском языке имеются выражения, характеризующие человека как с положительной, так и с отрицательной стороны: *qalbuhi abyadu* – (букв. его сердце белое) добрый, доброжелательный; *qalbuhi aswadu* – (букв. его сердце черное) злой, зложелательный; *qalbuhi hadidun* – (букв. его сердце – железо) храбрый, отважный; *qalbuhi mayiitun* – (букв. его сердце мертвое) жестокий. Казахи про смелого и отважного человека скажут *жүрек жұтқан* (букв. проглотивший сердце), то есть у такого воина сердце никогда не подкатит к горлу от страха или *жүрегінің түгі бар* (букв. у него на сердце ворс), по всей вероятности, здесь указание на то, что у такого батыра сердце защищено ворсом; про доброго – *ақ жүрек* (букв. белое сердце), злого – *қара жүрек* (черное сердце), что полностью соответствует вышеуказанным арабским фразеологизмам. В русском языке жестокий, бессердечный и бесчувственный человек описывается с помощью выражения *каменное сердце*, добрый, доброжелательный и искренний выражениями – *золотое сердце*, *чистое сердце*. Вообще метафорический перенос, основанный на сходстве черт животных и характеристик материалов свойственен многим языкам.

Во всех языках мира *сердце* олицетворяет глубокие человеческие переживания. У русского, например, от тоски *кошки скребут на сердце*, у казаха сердце тревожится – *жүрегі қобалжу* или трепещет от радости *жүрегі лүпілдеу*, у араба сердце трясется от волнения и восторга – *yahuzzu l-qalb*. Чувство успокоения выражается в русском языке фразеологизмами *отлегло от сердца*, в казахском – *жүрегі орнына түсті* (букв. сердце вернулось на место), в арабском – *irtāha qalbuhi* – (букв. его сердце успокоилось) отлегло от сердца.

Таким образом, несмотря на национально-культурную особенность картины мира, сформированной в результате имевших место исторических событий, условий быта, образа жизни, географического положения стран, в различных культурах все же находится много общего и тождественного. Выделенные тематические группы фразеологизмов с соматизмом *сердце* в трех различных по типологии и генеалогии языках в большинстве случаев совпадают по семантике, а иногда и по структуре, имея различную наполняемость. В то же время анализ устойчивых словосочетаний с концептом *сердце* трех лингвокультур показал самобытность этнического миропонимания и миропознания, открыл неповторимые особенности их восприятия и понимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Древнетюркский словарь. Астана: «Гылым», 2016, издание второе-760 с.
2. Ислам. Энциклопедический словарь. Москва: Наука. 1991. 315 с.
3. Кожаметова Х.К., Жайсакова Р.Е., Кожаметова Ш.О. Казахско-русский фразеологический словарь. Алма-Ата: Мектеп, 1988. 224 с.
4. Коран. Москва: «Ладомир», 1999. 928 с.
5. Словарь образных выражений русского языка / под ред. В.Н.Телия. М., Отечество, 1995. 368 с.
6. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / под ред. В.М.Мокиенко. Спб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.
7. Muhammad Dawwad Mu'jamu at-ta'bi'ri -l-'istilaḥiyi. Al-Qahira: Da:ru ḡari:b. 2003. 688 p.
8. Электронный ресурс <http://valeologija.ru> . Дата обращения 04.11.2017
9. Электронный ресурс <http://quran-online.ru/>. Дата обращения 03.11.2017

INTERCULTURAL CONCEPTS IN RUSSIAN, ARABIC AND KAZAKH PHRASEOLOGISMS (ON THE MATERIAL OF UNITS WITH “HEART” CONCEPT)

A.A. Gadzhieva

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
Moscow, Russia

The article is devoted to the analysis of the heart concept in Russian, Kazakh and Arabic linguocultures. In this article were presented the synonymous ranks and are revealed the semantic field of the heart concept. The phraseological units used for the study made it possible to identify the general and different in the perception and implementation of this concept in the languages being compared.

Key words: Russian, Kazakh and Arab languages, linguoculturology, linguistic picture of the world, concept.

УДК 81

**ОПЫТ РАБОТЫ С БИЛИНГВАМИ
В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ИГБиТ РУДН С ВУЗАМИ СНГ
В РАМКАХ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ВЕЛИКОГО ШЕЛКОВОГО ПУТИ**

Глезденева О.В., Дихтяр С.В.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

В условиях глобализации и интернационализации современного образования все чаще субъектами образовательной деятельности становятся билингвы. В статье представлен опыт реализации подходов к обучению и научно-исследовательской деятельности билингвов на примере проекта Института гостиничного бизнеса и туризма РУДН, объединившего студентов и преподавателей вузов из семи стран СНГ. Понимая важность обеспечения продуктивной коммуникации участников проекта, особое внимание было уделено вопросу создания комфортной языковой среды и обеспечения условий для достижения целей проекта.

Ключевые слова: высшее образование, научно-исследовательская деятельность, билингвы, межвузовское сотрудничество, СНГ, Великий шелковый путь.

В условиях глобализации и интернационализации современного образования все чаще возникают ситуации, когда субъектами образовательной деятельности становятся билингвы. Причины билингвизма, как правило, имеют социально-исторический характер и связаны с определенным культурно-историческим контекстом. Примером может служить Содружество независимых государств, полиэтнические общества которого во многом сохранили национально-русское двуязычие. СНГ – особое пространство, соединяющими компонентами которого являются русский язык, единое историческое прошлое, общее культурное наследие.

В настоящее время государственная политика РФ в странах СНГ направлена на поддержание интеграционных процессов, расширение и углубление взаимодействия в гуманитарной сфере: в области образования, культуры, науки, информационного обмена. В сфере образования это проявляется в увеличении академической мобильности, разработке совместных образовательных программ, поддержке научных исследований и проектов. Деятельность ряда общественных институтов на пространстве СНГ, среди которых Межгосударственный фонд гуманитарного сотрудничества государств - участников Содружества Независимых Государств (МФГС), способствует созданию действенного механизма укрепления и развития такого взаимодействия. Фонд развивает проекты в области культуры, образования, науки, массовых коммуникаций, спорта и туризма.

Одним из проектов, поддержанных МФГС в 2017 году, стал международный исследовательский проект Института гостиничного бизнеса и туризма Российского университета дружбы народов (ИГБиТ РУДН) «Развитие культурного пути на пространстве СНГ в рамках бренда Великий шелковый путь: формирование человеческого капитала при ключевом участии вузов стран содружества». Всемирно известный бренд «Великий шелковый путь», активно использующийся в последние годы

во многих странах, отражает перспективное направление туристской деятельности, способное объединить интересы представителей стран Содружества.

Проект ИГБиТ, объединивший студентов и преподавателей восьми вузов из 7 стран СНГ, стал опытом реализации подходов к обучению и научно-исследовательской деятельности билингвов. Представители вузов-участников из Азербайджана, Армении, Казахстана, Кыргызстана, России, Таджикистана и Узбекистана в большинстве своем являлись билингвами; языком общения в рамках проекта был определен русский язык. Результаты исследовательской работы вузы-участники представили на Международном симпозиуме «Туристский потенциал Великого шелкового пути на пространстве СНГ», прошедшем в ИГБиТ РУДН с 16 по 20 октября 2017 года.

Многолетний опыт работы Института в условиях многонациональной и многоязычной образовательной среды показал, что в ходе организации коммуникаций с носителями нескольких языковых культур приходится преодолевать определенные трудности и барьеры: языковые, речевые, межкультурные и др. В процессе коммуникации затруднения возникают как по причине собственно двуязычия, так и в связи с тем, что формирование личности билингвов происходит, как правило, в сложной многокультурной социальной среде. Это дает не только преимущества: социокультурные барьеры и конфликты, которые сложились в конкретном обществе, находят отражение в процессе коммуникации билингвов.

Понимая важность обеспечения продуктивной коммуникации участников Симпозиума, разработчики проекта уделили особое внимание вопросу создания комфортной языковой среды и обеспечения условий для достижения целей проекта.

Среди решений, которые позволили справиться с поставленными задачами и сгладить возможные барьеры, было привлечение студентов-соотечественников к работе с национальными командами вузов. Все время, начиная со встречи в аэропорту и заканчивая прощанием, гости Симпозиума слышали не только русскую, но и родную речь от представителей принимающей стороны. Это позволило с самого начала создать доброжелательный настрой, атмосферу радушия и принятия.

Чтобы подготовить участников к работе в рамках Симпозиума, добавить им уверенности в качестве выступающих и участников дискуссий, был проведен семинар-практикум по использованию речевых технологий в деловой коммуникации. В ходе семинара и групповых консультаций команды получили представление о базовых техниках и современных подходах к выстраиванию эффективных профессиональных коммуникаций.

Презентации команд, доклады и обсуждения результатов исследовательской работы вузов проходили на русском языке. Команды не просто представили итоги работы, им удалось передать в своих выступлениях многообразие культур, национальную самобытность стран и территорий Великого шелкового пути. Использование национальной атрибутики, музыкального сопровождения сделали все выступления яркими, живыми, увлекательными. Такой формат не только расширил представления участников о туристском потенциале Шелкового пути на пространстве СНГ, но и дал ощущение общности, близости культур, традиций и, вместе с тем, их своеобразия и уникальности. Через знакомство с «чужим», сравнение, глубокий интерес к нему происходило постепенное познание «своего, родного».

Наблюдался и обратный эффект – эффект «своего, увиденного чужими глазами»: когда неподдельный интерес слушателей к стране, ее истории, культуре, языку пробуждал собственную заинтересованность выступающих, приводил к пониманию и осознанию ценности родного культурного наследия. Необходимость представить на русском языке национально-культурные особенности, передать культурные смыслы, подобрать для этого соответствующие определения, найти аналогии требовала от выступающих понимания сути предмета на обоих языках и усиливала осмысленность изложения.

Довольно быстро у участников Симпозиума появилось понимание общности профессиональных и научных интересов. При этом обозначились и расхождения в исследовательских подходах вузов: стало очевидно, что единый понятийно-категориальный аппарат и профессиональный язык, которым пользовались ранее, оказался утерян за последние десятилетия. А там, где межвузовские связи или связи на уровне отдельных преподавателей сохранились, сохранилась и эффективная профессиональная коммуникация. Предполагая это, организаторы постарались дать участникам как можно больше времени для обсуждений, дискуссий и поиска взаимопонимания. После каждого выступления около полутора часов эксперты и участники задавали докладчикам вопросы, делились своими мнениями, уточняли позиции. Группа выступающих нередко брала паузу после вопроса для согласования ответа между собой или поиска более точных формулировок.

В этих ситуациях отчетливо проявились особенности поведения билингов. Можно было наблюдать в каких случаях и для чего участники используют родной язык, в каких переходят на русский. В целом, в течение всех дней проведения мероприятия преобладало общения на русском языке. Когда разговор между участниками одной группы происходил на родном языке, то переключение на русский проходило очень легко. Во время выступлений чаще наблюдался сознательный контроль над речью, который, как правило, минимизировал, сдерживал взаимодействие участников. Спонтанное переключение на родную речь происходило, в основном, при смене адресата или в ситуациях, когда не хватало словарного запаса на русском языке.

Интересная ситуация произошла с одной из команд: для обсуждения между собой ответа на вопрос студенты выбрали не родной и не русский язык (которым они владеют на хорошем уровне), а английский язык. Как оказалось, к третьему языку эта группа прибегала при общении достаточно часто. Зная, что все в команде владеют тремя языками, и речь будет понята вне зависимости от того, на каком языке она будет звучать, они выбрали удобный для себя язык и начали общаться на нем. Так как смена языка билингвами, как правило, обусловлена стремлением достичь наибольшего коммуникативного эффекта, можно предположить, что для данной группы студентов на английском языке говорить было не просто удобно, но и более эффективно. Их выбор английского языка в качестве языка для общения предполагает глубокое включение этой языковой культуры в сознание, и не учитывать этого нового фактора, возникшего на пространстве СНГ, нельзя.

Планируя мероприятие, организаторы постарались обеспечить возможность комфортного формального и неформального общения участников: студентов и преподавателей разных вузов, экспертов-практиков, представителей государственных

структур и бизнеса, землячеств РУДН и национальных общественных организаций. Представители разных государств и народов Содружества на русском языке обсуждали общие проблемы, комментировали события, делились разнообразным опытом.

Разноплановая речевая практика в ходе Симпозиума – официально-деловая, научная, профессиональная, разговорно-бытовая – показала, что, в целом, у молодого поколения представителей пространства СНГ русский язык достаточно активен и имеется хороший словарный запас для обеспечения коммуникаций. Но обсуждение более сложных научных или профессиональных тем в силу специфики лексического запаса, различий в понятийном аппарате дается с трудом и глубокого понимания и, следовательно, взаимопонимания в этих вопросах с первого раза добиться было сложно.

Это обстоятельство ставит серьезные задачи перед системой вузовского образования на пространстве СНГ и требует большой совместной междисциплинарной и межвузовской работы. Опыт проведения Симпозиума в ИГБиТ РУДН показал, что даже в рамках конкретного мероприятия эти барьеры можно частично преодолеть.

К примеру, удивительно точно дополнил межкультурный диалог, возникший в рамках симпозиума, показ художественной картины киргизского режиссёра Мирлана Абдыкалыкова «Небесное кочевье», предоставленной к просмотру специально для этого мероприятия создателями фильма. Помимо того, что этот очень глубокий фильм, рассказывающий о жизни одной киргизской семьи, обогатил культурный багаж всех, кто его посмотрел, обсуждение фильма на русском языке по-новому открыло зрителям его смыслы, в том числе и для молодых представителей Кыргызстана.

Еще одно знаковое мероприятие в рамках Симпозиума – встреча с летчиком-космонавтом СССР, дважды Героем Советского Союза Владимиром Александровичем Джанибековым – стало знакомством не просто с уникальной личностью, но и представителем поликультурной среды как по воспитанию, так и по роду своей профессиональной деятельности. Особенной эта встреча стала для команды из Узбекистана, где фамилию героя знает каждый школьник. Эмоциональная сопричастность позволила снять языковые барьеры в общении между личностью мирового масштаба и студентами. Так – через историю семьи, о которой рассказывает фильм «Небесное кочевье» или историю легендарной личности – удалось пробудить у молодого поколения интерес друг к другу, к своей и чужой истории и культуре, помочь им найти общий язык, общие глубокие смыслы и высокие цели.

Атмосфера сотрудничества вдохновила команды на дальнейшую совместную исследовательскую работу, общение друг с другом, совершенствование языка профессиональной коммуникации. Зародившееся в рамках Симпозиума ИГБиТ РУДН стремление к со-творчеству дает уверенность, что, благодаря общим усилиям преподавателей и студентов, возможно достижение лучшего взаимопонимания и более глубоких и прочных связей на пространстве СНГ. А вдохновением для этого может стать образ Великого шелкового пути, этой многовековой магистрали, соединившей многочисленные культуры, народы, языки.

**WORK EXPERIENCE WITH BILINGUALS IN THE PROCESS
OF COOPERATION WITH CIS UNIVERSITIES IN HOTEL BUSINESS
AND TOURISM INSTITUTE
OF PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
WITHIN THE FRAME OF THE PROJECT OF DEVELOPMENT
OF THE GREAT SILK ROAD**

O.V. Glezdeneva, S.V. Dikhtiar
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

In the context of globalization and the internationalization of modern education, bilinguals are increasingly becoming the subjects of educational activity. The article describes the experience of realization of approaches to teaching and the results of research activity of bilinguals presenting the example of the project held in the Hotel Business and Tourism Institute, which unites students and university professors from seven CIS countries. Understanding the importance of ensuring the productive communication between project participants, special attention was paid to creating a comfortable language environment and providing conditions for achieving the project's goals.

Key words: higher education, research activities, bilinguals, interuniversity cooperation, the CIS, the Great Silk Road.

УДК 821.161.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАЗАХСКИХ ПЕРЕВОДОВ РУССКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Досмаханова Р.А.

Алматинский университет энергетики и связи

Алматы, Казахстан

В статье рассматривается проблема изучения русской классической литературы в современных условиях. Преподавателю-филологу важен поиск наиболее оптимальных способов мотивации обучающихся к чтению шедевров XIX века. *Цель:* доказать, что переводной текст – это один из путей к пониманию подлинного текста. Казахские читатели имеют возможность приобщения к русской классике как на языке оригинала, так и на родном языке. *Результаты:* в вузовском учебном процессе при изучении русской литературы продуктивно использовать переводные тексты и проводить в двуязычной аудитории сопоставительную работу. *Заключение:* преподавателям-филологам следует разработать методику сопоставительного анализа разноязычных художественных текстов. Сравнение оригинала с переводом обеспечит качество литературного образования, а также повысит уровень языковой подготовки студентов-филологов.

Ключевые слова: русская литература, казахский перевод, сравнительное чтение, сопоставительный анализ, билингвизм.

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня литература как дисциплина общеобразовательной программы нуждается в новых формах организации учебных занятий. Современный преподаватель литературы стоит перед сложной проблемой: обучение не читающего поколения. Печальная статистика и практика школьных учителей-словесников, а также вузовских преподавателей показывает, что основная масса обучающейся молодежи не читает русскую классику XIX века и знает ее только по переложениям, сокращенным пересказам, киноверсиям. М.Н.Эпштейн объясняет способ сжатия информации тем, что культура человечества интенсивно перерабатывает себя в микроформы, и такой процесс называется инволюцией: «Инволюция означает свертывание и одновременно усложнение. То, что человечество приобретает в ходе исторического развития, одновременно сворачивается в формах культурной скорописи» [1. С. 43].

В интернете уже образовалась собственная литературная среда: сетература, которая решительно отличается от традиционной литературы «бумажного формата». Учитывая, что характерная особенность современной действительности – ее стремительный темп и лавинообразная информация, ставящая читателя в условия жесткого выбора между огромным количеством книг на бумажном носителе с одной стороны, сетературой с другой, преподавателю-филологу и учителю-словеснику нужно суметь дать правильные ориентиры студентам и школьникам, помочь им стать элитарными читателями.

ОБСУЖДЕНИЕ

Многие современные критики считают, что в XXI веке происходит слом литературной эпохи. М.Берг утверждает о необходимости фундаментального переосмысления функций литературы в обществе: «Читатель увидел, что ему литература не нужна. Не нужна в той степени, в которой она нужна ему была несколько лет назад, когда она заменяла ему жизнь» [2. С. 45]. Несомненно, в эпоху пессимистических суждений о назначении художественной словесности одна из важных миссий учителя литературы - это популяризация литературы и воспитание эстетически развитого читателя. Безусловно, русская классическая литература с ее проповеднической ролью актуальна во все времена. Знание шедевров золотого века, обращенных к социальным и этическим проблемам действительности, поможет читателю XXI века глубоко понять современную постмодернистскую литературу с ее многочисленными реминисценциями, аллюзиями и интертекстами. Не случайно критик М.Адамович задает вопрос: «Откуда в современной русской литературе возникло направление, как «псевдоклассика» [3. С. 165].

Заметим, что в прошлом столетии преподаватели-филологи и учителя-словесники работали с читающей аудиторией. В XXI веке сложилась иная культурная ситуация. Поэтому на уроках литературы в школе необходимо в первую очередь привить учащимся любовь к художественному слову, объяснить им значение классического наследия. Такого учителя-словесника должен подготовить вуз. Преподаватель, читающий курс русской литературы на специальности «Русский язык и литература», должен суметь заинтересовать студенческую аудиторию и подготовить ее к будущей профессиональной деятельности. При этом процесс обучения не должен сводиться к однозначной передаче знаний о творчестве русских писателей. К сожалению, в вузовской практике стали традиционными занятия информативного характера с привлечением иллюстрированных слайдов. В таком случае акцент делается на сведения биографического характера, а художественные тексты становятся второстепенными. Между тем литература – это вид искусства и форма общественного сознания. В связи с этим при изучении художественного творчества обучающийся является одновременно читателем, рецепиентом, который наряду с определенной познавательной информацией испытывает эстетическое воздействие искусства слова. Преподавателям-филологам важен поиск наиболее оптимальных способов мотивации студенческой аудитории.

Очевидно, плодотворная работа на занятии по литературе предполагает рассмотрение литературного наследия писателя в широком культурно-историческом контексте эпохи, трактовку художественного произведения в тесной взаимосвязи с творческой и научной биографией художника. В процессе преподавания русской литературы в казахстанском вузе следует учесть, что обучающийся как правило является билингом, а именно носителем родного (казахского) и второго (русского) языков. При анализе художественного произведения наряду с оригинальным текстом двуязычной аудитории следует читать и перевод. Сопоставление разноязычных вариантов способствует постижению бесконечного мира подлинного произведения. Л.Н.Толстой признавался, что совершенство пушкинских «Цыган» открылось ему после прочтения французского перевода. М.П.Алексеев утверждал: «Как это ни парадоксально, некоторые возможности оригинала раскрываются лишь

в переводе» [4. С. 275]. Поэтому преподавателям-филологам целесообразно разрабатывать специальные задания в плане сравнения оригинала с переводом. На примере сопоставительного чтения можно убедиться в том, что художественный перевод – это путь к пониманию оригинала и способ пробуждения читательского интереса к русской классике.

Роман в стихах А.С.Пушкина «Евгений Онегин», как явление мировой поэтической культуры, может служить благодатным материалом для сопоставительного изучения. Весьма результативным представляется осмысление «энциклопедии русской жизни» через ее переводческие версии. Переложение пушкинского произведения на казахский язык – долгий процесс межкультурной коммуникации. Общеизвестно, что художественный перевод – это вторичное творчество. «Вторичная коммуникация – процесс передачи переведенного (конечного) текста адресату» [5, С. 34]. Вековой переводческий опыт создания казахского «Онегина» (1889 – 2010 годы) свидетельствует о наличии на протяжении столетия рецептивной аудитории. Данным фактом можно заинтересовать аудиторию. Современному студенту-казаху будет весьма интересна сама вековая история переложения романа Пушкина. Носители казахского языка хорошо знакомы с переводческой версией Абая Кунанбаева. «Роман в письмах» казахского классика воспринимается в Казахстане как артефакт родной литературы. Современный казахский читатель может осуществить сравнительное чтение пушкинского романа, одновременно ознакомиться с переводами И.Джансугурова, К.Шангитбаева (два варианта) и К.Салыкова (два варианта) и сопоставить их. Такое чтение будет «вертикальным», глубоким постижением оригинала и вместе с этим казахских версий «Онегина». Переводная литература, как и оригинальное искусство слова, служит духовно-эстетическому обогащению читателя.

При изучении романа Пушкина можно предложить студентам сравнить оригинал с казахскими вариантами в следующих аспектах:

- внутренний мир автора, «самого центрального образа, проведённого через весь роман и объединяющего его текст» [6. С. 154];
- многоликость автора романа, выступающего как автор-персонаж, автор-повествователь, автор-лирик;
- вопросительная интонация и стиль «беседы» и «болтовни» «Онегина» [7. С. 36];
- отсутствие портретной характеристики Татьяны, описание ее отрицаниями;
- эволюция Татьяны от «девочки нежной» до «законодательницы зал».

Известно, что роман «Евгений Онегин» как «энциклопедия русской жизни» содержит богатую информацию о русской действительности (религиозных и национальных праздниках, обычаях, традициях и т.п.). С этой точки зрения, студентам целесообразно выполнить работу по поиску соответствий и несоответствий специфических понятий, обозначающих реалии русского быта. Так, им надлежит ответить на вопросы, касающиеся проблемы воплощения понятий: «сочельник», «святки», «День Троицын», «цветок зари» и т.п. В процессе сопоставительного анализа пушкинского текста с казахскими вариантами весьма результативно выполнение заданий, касающихся проблемы изучения языковых особенностей рома-

на «Евгений Онегин». Так, студентам можно рекомендовать проследить специфику отражения поэтической фразеологии, поэтизмов и афоризмов Пушкина.

В ходе изучения «Евгения Онегина» можно использовать иллюстративный материал, касающийся в целом истории перевода романа Пушкина на казахский язык. Студенческая аудитория сможет приобщиться к первым казахским переработкам «Онегина» и тем самым лучше узнать отечественную культуру и словесность. Ознакомившись с поэмой Асета Найманбаева «Онегин и Татьяна», студенты придут к выводу, что данный вариант является «национальной переделкой пушкинского романа, переделкой по законам национальной адаптации» [8. С. 56]. Сопоставительную работу по изучению романа А.С.Пушкина в контексте казахской переводческой традиции можно подытожить с помощью различных видов опроса, анкетирования, устной беседы, эссе, реферата-обзора и рефлексивного отчета (с целью выявления читательского вкуса двуязычных студентов).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В эпоху глобализации наряду с оригинальной занимает особое место и переводная литература. В связи с этим закономерен вопрос о значимости переводного творчества для современного читателя, владеющего несколькими языками. К сожалению, если сегодня подлинные образцы словесного искусства, все меньше и меньше выступают в качестве объекта эстетического восприятия, то такова же участь и переводных произведений. Однако опыт мирового переводоведения свидетельствует о том, что, несмотря ни на какие общественные катаклизмы, не ослабеваает внимание переводчиков к лучшим творениям писателей. Очевидно, переводная литература, как факт вторичной коммуникации, играет определенную роль в культурном пространстве того или иного народа. Поэтому переводную литературу наряду с оригинальной целесообразно использовать в вузовской и школьной практике. Изучение перевода для глубокого понимания оригинала – это один из путей билингвального культурного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эпштейн М. Н. Постмодернизм в России. М.: Издание Р.Элинина, 2000. 368 с.
2. Берг М. Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 352 с.
3. Адамович М. Юдифь с головой Олофрена: псевдоклассика в русской литературе 90-х. Новый мир, № 7, 2001. С.158-171.
4. Алексеев М.П.«Евгений Онегин» на языках мира. В сб.: Мастерство перевода. М.:Советский писатель, 1965. С.273-286.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд. перераб. М.: Флинта, 2003. 320 с.
6. Гуковский Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М.: Гослитиздат, 1957. 416 с.
7. Турбин В.Н. К проблеме стиля романа Пушкина «Евгений Онегин». В сб.: Болдинские чтения. Горький: Вятское кн.изд-во,1983. С. 27-36.
8. Черкасский Л.Е. Русская литература на Востоке. Теория и практика перевода.- М.: Наука, 1987. – 184 с.

**USE OF KAZAKH VERSIONS OF RUSSIAN LITERARY TEXTS
IN PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGY STUDENTS**

R.A. Dosmakhanovna

Almaty University of power engineering and telecommunications

Almaty, Kazakhstan

The article discusses a problem of studying the Russian classical literature in contemporary world. Finding the most productive ways in order to motivate students to read masterpieces of the XIX century is considered to be one of the most important goals of philologists. Our purpose is to prove that translated text is one of the ways of understanding of the original one. Kazakh readers have the opportunity of familiarizing with Russian classics via both Russian original and Kazakh version. Results of our work show that at the level of higher education in bilingual settings we should compare the Russian original and its Kazakh version. In conclusion, it is necessary to underline that specific methodology of comparative literary text analysis should be elaborated by teachers in order to provide high quality of education in the sphere of philology.

Key words: Russian literature, Kazakh translation, comparative reading, comparative analysis, bilingualism.

УДК 81

**ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ КАЗАХСКО-РУССКОГО
БИЛИНГВИЗМА И БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Жарылгапова Д.М.

Кызылординский государственный университет им. Коркыт-ата

Кызыл-Орда, Казахстан

Бекбенбетова К.А.

Казахский государственный женский педагогический университет

Алматы, Казахстан

В настоящей статье на основе изучения фундаментального «Указателя» А.Е. Алекторова описываются историко-культурные сведения о становлении казахско-русского двуязычия и двуязычного образования. *Цели* статьи: 1) проиллюстрировать цитатами из «Указателя» страницы становления русско-казахского билингвального образования; 2) привлечь внимание исследователей к этому малоизученному исследованию. Отсюда в статье опора на первоисточники, а не на их переложение и критику, так, чтобы читатель мог ознакомиться с собственными высказываниями авторов.

Ключевые слова: указатель, казахи, школа, образование, гомогенизация.

В науке и образовании суверенного Казахстана опубликован значительный объем научной и методической литературы, отражающий малоизвестные страницы её истории и малодоступные источники. В одной из своих работ мы уже писали о том, что в рамках одного из научных проектов издательской деятельности РК по гуманитарным наукам «Целевая программа “Гылыми қазына”», инициированным Институтом литературы и искусства имени М.О. Ауэзова МОН РК, готовятся и издаются классические исследования. Для широкого круга исследователей — педагогов, специализирующихся по разным направлениям, представляет интерес том, рекомендованный к изданию Ученым советом этого института и подготовленный членами секции «Фольклористика, литературоведение и искусствознание» (У.К. Калижанов, С.В. Ананьева, Т. Албеков, К.С. Орынгалы, Н. Мурсалимова, А. Ахетов). Речь идет о тринадцатом томе «Алекторов А.Е. Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах (далее «Указатель») [7: 106-112].

Этот том представляет собой большой объем библиографических первоисточников, касающихся, в т.ч. — образования казахов в XIX веке (1976 с.), собранный русским востоковедом, историком, этнографом, просветителем, действительным членом Общества археологии, истории и этнографии при Императорском Казанском университете, членом Оренбургской и Астраханской губернских ученых архивных комиссий *Александром Ефимовичем Алекторовым* (1861-1918) [1].

Первоисточники, собранные востоковедом, имеют свою непреходящую ценность для разных отраслей знания: история, антропология, педагогика, этнография, лингвистика, этнолингвистика, география, экономика, юриспруденция, культурология, литературоведение, переводоведение и др. Объемный труд А.Е. Алекторова являет собой доказательство продуктивности целенаправленной политики России в рамках русского просвещения XIX века. Практически половину своей жизни (17

лет) из сорокалетней деятельности этот человек посвятил русскому (языковому) образованию и изучению культуры казахского народа [3]. В его многочисленных работах, разнообразных по тематике и стилю, запечатлены события, которое «касается всех сторон жизни казахов и рассматривает их с разных точек зрения» [1: 15].

В книге представлены материалы, опубликованные в самых авторитетных изданиях того времени (*Русский Туркестан, Восточное обозрение, Коммерческая газета, Вестник Императорского Русского Географического Общества, Записки Русского Географического Общества, Отечественные Записки, Журнал Министерства Государственных Имуществ, Статистические Труды, Исторический Вестник, Вестник Европы, Журнал Министерства Народного Просвещения, Библиотека Медицинских Наук, Журнал Коннозаводства, Морской Сборник, Записки Оренбургского Отдела Императорского Русского Географического Общества, Известия Императорского Общества Любителей Естествознания, Антропологии и Этнографии, Этнографическое Обозрение, Восточное Обозрение, Известие Общества Археологии, Истории и Этнографии при Императорском Казанском Университете, Переводчик, Уральские войсковые ведомости, Циркуляр по Оренбургскому учебному округу, Туркестанские Ведомости, Московские Ведомости, Санкт-Петербургские Ведомости, Казанские Губернские Ведомости, Казанские Известия, Книжный Вестник, Церковно-Общественный Вестник, Петербургская Газета, Харьковские Ведомости, Воронежские Губернские Ведомости, Саратовские Губернские Ведомости, Астраханский Вестник, Акмолинские Ведомости, Тургайские Областные Ведомости, Тургайская Газета, Киргизская Степная Газета, Оренбургский край* и ряд других).

«Указатель» А.Е. Алекторова охватывает более 3 000 исторических, экономических, географических, юридических, этнографических, лингвистических трудов; очерков, статей, рецензий, откликов с точным указанием места публикации, биографическими данными авторов, биографо-библиографическими примечаниями и справками о серийных и периодических изданиях.

Как становится очевидным из приведенного выше списка изданий, публикации в них были посвящены самым разным вопросам хозяйственной и общественной жизни казахов второй половины XIX века. Русская наука наращивала знания о присоединенных землях и народов их населяющих, в частности – казахам. Описывались особенности степи, климата, системы кочевий, производственных отношений, традиций и обычаев, верования казахов того времени, их легенды, мифы и сказания, ежедневный труд, обустройство школ и училищ, судебные тяжбы, особенности менталитета, отношение к животным, в целом – к окружающей действительности.

Поиски дополнительной информации о просветительской миссии А.Е. Алекторова в электронных средствах ограничили пока упоминанием в Интернете его трудов: «Что нужно для обрусения инородцев», «Исламизм и киргизы», в которых поднимаются вопросы русификации казахов. В этой связи считаем важным отметить, что в «Указателе» приводится немало источников о языковой политике России того времени. Найденная нами дополнительная информация несколько сужает представление о деятельности А.Е. Алекторова, делая особый акцент именно на этой части его трудов.

Вопросы общего и языкового образования казахов XIX века не расцениваются нами с негативной коннотацией. В нашей статье мы сознательно избегаем частое использование слов, которые изобилуют в «Указателе»: «колонизация», «туземцы», «обрусение» и т.п., поскольку разный временной контекст их использования наполняет их разным дополнительным содержанием и несет различные коннотации, обусловленные конкретными историческими обстоятельствами. Необходимо продолжать изучение в этом направлении с целью представления более объективной картины исследуемого процесса, исходя, прежде всего, из известной установки о том, что минус на одном конце всегда сопровождается плюсом на другом.

Языковая политика России XIX в. была направлена на гомогенизацию русского социума, т.е. русификацию (или политику «обрусения» / «обрусительную» политику в терминах того времени). Авторитетный российский ученый, член-корр. РАН В.М. Алпатов в одной из своих недавних работ пишет следующее: «Пожалуй, самой жёсткой политикой в отношении многих языков меньшинств была в России, особенно в, казалось бы, либеральное царствование Александра II <...> При этом в России (в отличие от Великобритании и Франции) жёсткая политика совмещалась с большим количеством носителей языков меньшинств и для многих — с развитым национальным сознанием» [2: 13].

Проводимая российским государством языковая политика, безусловно, существенным образом повлияла на филогенез, онтогенез, гносеологию казахского народа. Однако такое влияние распространялось не только на этот конкретный народ. Кроме того, не следует забывать о том, что закономерность гомогенизации в процессе структурирования любого государственного устройства невозможно отрицать. Кстати сказать, аналогичный процесс мы наблюдаем последние двадцать пять лет на постсоветской территории, в новых независимых государствах (латышизация, украинизация, казахизация и т.д.). Как и любой процесс или явление, гомогенизация социума не может быть измерена одним параметром оценки. В этом конкретном случае следует принимать во внимание факт сопровождения т.н. «обрусительного» процесса образовательным проектом, обусловленной политикой централизации государства.

В Российской империи, отличающихся от империй классического типа [9: 37-38], языковая гомогенизация выражалась, прежде всего, в открытии аульных и городских русско-киргизских школ для мальчиков (позже и для девочек), различных училищ, разработке азбук для чтения русских книг, создании учебных материалов, попытках (порой успешных) распространения христианства. Это отмечено, в частности – в статье «Оседлость среди киргизов и православные миссии. “Новое время”», 1897 г. № 7643 [1].

Отнюдь не только ученые, но и российские чиновники разного ранга неоднократно писали о необходимости «обрусительной» политики. Так, к примеру, в «Московских Ведомостях» №158 за 1892 год в статье «Переселенческие вопросы» отмечается: «Огромные пространства <...> Туркестана настоятельно требуют русской колонизации. Особенно важна в этом отношении область Тургайская, которая географически составляет ныне центр Российской Империи, но в которой почти не услышишь русского звука. Мы кое-как заняли китайскую границу в Семиречье, в Семипалатинске, но эти пограничные колонии отрезаны от коренной России без-

граничным океаном степей, занятых миллионным казахским населением, которое с нами не связано ничем, кроме покорности, и отделено от нас всем, что только дают религия, культура, экономические условия, язык и исторические предания. Эти области отделяют нас от Туркестана. Совершенно немислимо оставлять казахскую степь пустыней и этнографически нерусской территорией. Русская колонизация является здесь лучшим средством для развития земледелия, торговли и промышленности и единственным средством обрусения казахов». Русский мужик, русский рабочий здесь нужен государству еще больше, чем русский солдат и чиновник» [1: 556].

В одной из записок государственных деятелей — оренбургского губернатора (Волков Дмитрий Васильевич (1718—1785), русский государственный деятель, Оренбургский губернатор с 1752 по 1763 г., действительный статский советник), датированной 1763 г., читается обеспокоенность текущим положением дел с казахскими детьми (аманатами) в Оренбургской области. «Между тем нам необходимо стремиться к тому, чтобы казахи Россию, собственно для России, любили и поменьку русели <...> Для чего, например, не иметь к малолетним их здесь аманатам лучшего нежели к скотине призрения <...> Для чего не обучать их гражданским наукам и благонаравно? Для чего о том не постараться, чтобы ханских и знатных старшин здесь в аманатах находящиеся дети время своего невольничества после почитали самым лучшим их жизни временем и чтобы отцы их за счастье почитали, что дети их будут аманатами, вместо того, что теперь, тем более — кто останется здесь аманатом в своем заточении, тем большею питается к российскому имени ненавистью и может быть мщением?» [1: 286].

Некоторые государственные мужи того времени высказывали недовольство результатами проводимой т.н. «обрусительной» политики. Тем не менее, большое количество первоисточников в «Указателе» свидетельствует о планомерном и методичном открытии школ в казахской степи. Приведем в качестве иллюстрации некоторые фрагменты из первоисточников. В «Киргизской Степной Газете» №16 за 1896 г. опубликован материал об открытии для казахов и киргизов Пишпекского уезда четырех русских школ. Открытие посвящалось памяти св. коронавания Государя Императора Николая Александровича и Государыни Императрицы Александры Федоровны. В этой же газете №№№ 24, 25, 26, 1897 г. — статья «К вопросу о лучшем способе обучения грамоте киргизских детей».

В «Журнале Министерства Народного Просвещения» кн. XII за 1874 год помещена статья «Мусульманские училища Туркестанского края». В «Тургайских Областных Ведомостях» №19 за 1892 год говорится, что «спрос на получение начального образования в Кустанае, при его 20-ти тысячном населении, настолько силен, что в самое короткое время за последние 2-3 года, потребовалось для удовлетворения этого спроса открытие одной за другой целых 8 школ, помимо давней двухклассной русско-киргизской школы. В школах этих обучается ежегодно до 500 с лишним девочек и мальчиков» [1: 879].

В «Русском начальном учителе» №5 за 1899 год опубликована статья «Очерки школьного дела в России», где рассказывается о положении школ в Тургайской области [1: 727].

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет статья А.Е. Алекторовой «К мудрости ступенька. Азбука для учеников начальных русско-киргизских

школ. Москва, 1891 г.», в которой отмечается следующее: «<...> У нас есть Первая книжка после азбуки для детей туземцев Туркестанского края, с переводом на киргизский и сартский языки, Ячника; есть нечто в виде русской грамматики, примененной к обучению киргизов, Алтынсарина, но нет самого главного, нет основного, — нет у нас азбуки для обучения киргизов чтению русских книг. Вот почему доселе в русско-киргизских школах в русско-киргизских школах обучение письму и чтению ведется или по «Родному Слову» Ушинского, или по книгам Бунакова, Паульсона, Корфа, Тихомирова и Вольпера. Как удивился бы Ушинский, если бы увидел, что его книжка «Родное Слово» применяется в тех школах, где учащиеся чужды русской речи. В этих школах совсем неприменимы учебные книги известных наших педагогов — Бунакова, Ушинского, Водовозова, Тихомирова и Корфа; материал их обращается в совершенно неудобоваримую пищу там, где учатся дети киргизов. Хорошо владеющие языком их преподаватели кое-как справляются со своею задачей, употребляя при обучении чтению русские буквари, но учителям, не знающим киргизского языка, просто — беда! Трудно им без знания этого языка, языка учеников своих, совершенно не понимающих русской речи, расшевелить и развить органы слуха и произношения для восприятия чуждых им звуков. Чтобы облегчить задачу учителей, особенно незнающих или малознающих киргизский язык, мною и составлена предлагаемая азбука — “К мудрости ступенька”. К азбуке приложен киргизско-русский словарь» [1: 132].

В многочисленных статьях и очерках в самых разных изданиях описан процесс образования *казахско-русского билингвизма и билингвального образования*. Безусловно, процессы языкового образования не описывались в этих современных терминах, но суть от этого не меняется. Можно уверенно говорить о том, что истоки казахско-русского двуязычия наиболее основательно были заложены именно в XIX веке в границах миссии русского просвещения. Так, например, в «Народном образовании» (1889, кн. I и IV) писалось о народном образовании во внутренней киргизской /казахской в Тургайской области. В статье «Нужды народного просвещения» отмечается, что казахские школы во Внутренней Букеевской орде (Астраханской губернии), находившиеся в ведении Казанского учебного округа, довольны близки к типу школ в духе системы Н.И. Ильминского, и «вообще успешно исполняют русскую просветительную миссию». В Казахской Букеевской орде с её семью административными частями в 1868 г. открыты одноклассные и двухклассные школы министерства народного просвещения. Кроме того, в Ханской Ставке работала мужская двухклассная школа и одна женская одноклассная, 14 старшинских школ, два русских класса при ставочном мектебе и при медресе в пос. Новая Казанка, 38 медресе и мектебе, распределяющихся по старшинствам и урочищам [1: 732].

Интересным представляется отметить, что в этой же статье отмечается вредное влияние («и в этом нельзя не видеть печального вывода для русской культуры») русского населения на детей степняков-инородцев, что «родители их часто боятся отдавать детей в эти школы, несмотря на то, что их дети могли бы быть приняты на казенные стипендии»: «Русские крестьяне в этих селениях, занимающиеся большей частью рыбным промыслом, к сожалению, не отличаются нравственным и трезвым образом жизни и, при сближении с инородцами, не могут служить им примером» [1: 733].

Об объективности и критичном отношении к себе миссионеров и положению дел свидетельствует и другой факт, указывающий на поиск адекватных школ, отвечающих потребностям казахского народа того времени. Учет неудачного размещения школ и «весьма заметного стремления» казахов к обучению своих детей, «инспектор школ Букеевской орды г-н Воскресенский предпринял, с согласия попечителя Казанского учебного округа, меры для постановки обучения казахов по образцу, установившемуся, благодаря незабвенному Н.И. Ильминскому, в Казанской губернии по отношению к крещеным татарам. В этой школе будут получать дальнейшее образование, при казенных стипендиях ученики, окончившие курс в одноклассных школах, а по окончании курса центральной школы, им будут представлены места учителей в старшинских школах» [1: 733]. Стоит особо подчеркнуть, что обучение в таких школах велось сначала на казахском языке, а потом учеников знакомили с чтением и письмом по-русски, «и такой ход обучения, по словам г. Износкова, казахам очень нравится. <...> При обозрении казахских школ, г. Износков отметил характерный факт, что ученики-казахи отвечали толковее, нежели русские, и в знании счета, например, русские ученики вообще оказались слабее казахов. <...> Главный управитель Букеевской орды сообщал, что население (казахи) очень довольны тем, **что в школах постепенно приучают детей к русскому чтению и письму при посредстве их родного языка**» (выделено нами. — Д.Ж., К.Б.) [1: 733-734].

Из 974 страниц «Указателя...» большое число посвящено писанию состояния дел, проблем, возникающих в системе образования. В скобках мы укажем только некоторые из этих страниц (С.93, 110, 120, 121, 130, 132, 137, 187-190, 196-197, 216-217, 272-273, 286-287, 543-547, 563, 615-616, 621, 635, 667, 728, 732, 734-738, 748, 753, 756-757, 830, 851, 860, 863, 929, 948).

Нельзя не согласиться с мнением авторов Предисловия к «Указателю», охарактеризовавших ряд работ А.Е. Алекторова о школьном образовании и отметившим его издательско-педагогическую деятельность, которая «во многом облегчила доступ к русской культуре, к русской литературе представителям других национальностей. Это, на наш взгляд, самое важное в деятельности А.Е. Алекторова в Казахской Степи» [1: 11].

«Наращивание территориального императива / экспансии (от лат. *expansio* — распространение, расширение) непременно сопровождаются процессами и неприятия, но и синтеза, и симбиоза» [5: 47]. «Обреченность» на ассимиляцию компенсируется «наградой» знания нового, формированием нового. Эта идея проходит красной нитью в «Феномене человека» французского учёного П.Т. де Шардена и многих других работах. Идея взаимопроникновения, взаимопроницаемости прослеживается в работах современных российских учёных, которые основываясь на теоретических разработках Ю.М. Лотмана, в т.ч. на принципе актуализации и упразднения границы [5; 6], подчеркивают мысль о закономерности взаимопроницаемости и взаимообогащения семиотических миров. Это, как нам представляется, можно проследить и на таком билингвальном явлении как переводческая деятельность.

Интенсивные торговые отношения между Московским государством и казахскими родами известны с XVI в., когда территория русская стала еще больше

соприкасаться с землями Казахских ханств. В конце XVII в. казахско-русские политические связи усиливаются еще и потому, что через Казахстан проходили торговые пути из России в Среднюю Азию и Сибирь. По этим путям шли караваны среднеазиатских купцов, выступавших посредниками в торговле между Московией и Казахскими ханствами [8: 310-318]. Соседи были заинтересованы в развитии торговых отношений, которые «значительно усилились благодаря развитию основных в конце XVI в. сибирских городов Тюмени, Тобольска, Верхотурья, Тары, а затем и Томска. Развитию торговли способствовало также строительство русских крепостей: Омской (1716 г.), Железнинской (1717 г.), Семипалатинской (1718 г.), а позднее – Усть-Каменогорской и др.» [6: 617].

Как известно, торговые отношения между разными странами всегда подразумевают посредников – толмачей – переводчиков, владеющих, по крайней мере, двумя языками (русский и казахский). «Использование казахского языка имело место в ведомственной переписке, при подаче прошений в государственные учреждения, в юридической практике, при оглашении правительственных постановлений» [6: 623].

Первыми учёными России, проявившими исследовательский интерес к казахстанскому региону, были ученый И.К. Кириллов (1689-1747), историк В.В. Татищев (1686-1750), исследователь Казахстана, писатель П.И. Рычков (1712-1777), ученый М.В. Ломоносов (1711-1765) [5. С.23] и др.

Затем последовала миссионерская деятельность русских востоковедов и чиновников (А.Е. Алекторов, И.Н. Березин, Н.И. Ильминский, П.М. Мелиоранский, Г.Н. Потанин и др.). Они оказали влияние на переводческую деятельность, на появление произведений казахской, в том числе художественной литературы как переводной, так и непосредственно на русском языке [4: 23].

Динамика разнообразных контактов в сторону увеличения обусловила необходимость в реферировании информации, составлении деловой корреспонденции, разножанровых текстов, создании консультационно-образовательной работы, переводе на казахский язык русской разножанровой литературы, а на русский язык казахских художественных текстов. Так, например, издатели «Трудов по востоковедению» Лазаревского института восточных языков (основан в 1827 г. в Москве) опубликовать в нескольких сборниках материалы, освещающие состояние языка, литературы и культуры казак-киргизского народа» [11: 10].

Вместо Заключения. «Указатель» А.А. Алекторов остаётся пока малоизученным, но громадным по объёму источников трудом, внимательный анализ которого предоставляет широчайшие возможности для создания более объективной картины становления казахско-русского двуязычия и билингвального образования. Дальнейшее изучение этого труда видится нам перспективным и в плане осмысления полилингвального образования современного Казахстана.

Кроме того, как нам представляется, в поисках ответов на вопросы обучения разнонациональных учащихся в субъектах РФ, будущих соотечественников россиян – мигрантов опыт, накопленный российскими просветителями в XIX веке, не следует игнорировать, особенно в части *обучения русскому языку при посредстве родного языка.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алекторов А.Е. Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах (о казахах) // Классикалык зерттеулер – Классические исследования: Многотомник. Алматы: «Эдебиет элеми», 2013». Т. 13. 976 с.
2. Алпатов В.М. Языковая политика в России и мире // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: Международная конференция (Москва, 16-19 сентября 2014): Доклады и сообщения ИЯ РАН, НИЦ по национально-языковым отношениям. РФ, Москва, ИЯ РАН. М.: ТЕ-ЗАУРУС – Языки Народов Мира, 2014. 640 с.
3. Ананьева С. «Родилось на Востоке, озарило Запад...». А.Е. Алекторов и тенденции духовной взаимосвязи. В кн. Евразийский талисман / Под ред. Ш.Р. Елеукунова. Алматы, 1996. 184 с. С.89-136.
4. Бахтикиреева У.М., Синячкина Н.Л. Переводческая деятельность в Казахстане (страницы истории: взгляд из России) // Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2011. 88 с.
5. Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века: сб. науч. ст.: к 65-летию юбилею проф. В.А. Масловой. М.: Флинта: Наука, 2013. 944 с. (Серия «Концептуальный и лингвальный миры». Вып. 3). С.44-55.
6. Евразийство: истоки, концепция, реальность – продуцирование знаний. Рецензия на книгу «Евразийство: истоки, концепция, реальность. К 20-летию выступления Н.А. Назарбаева в МГУ им. М.В. Ломоносова 29 марта 1994 г. М.: «Паблис», 2014. 744 с.
7. Жарылгапова Д.М. Классические исследования (К 155-летию А.Е. Алекторова) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. № 1, 2016. С.106-112.
8. Кулиева Ш.А., Тавберидзе Д.В. Переводческое дело в Центральноазиатском регионе: страницы истории (XVI-XIX вв.) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. No 2. С. 310-318.
9. Глостанова М.В. Постсоветская литература и эстетика транскультурации. М., 2004. 360 с. С. 37-38.
10. Александр Ефимович Алекторов. Электронный ресурс. Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/; <http://www.wikiwand.com/ru/> (Дата обращения: 14.11.2015)
11. Сагандыкова Н. Основы художественного перевода. Учебное пособие. Алматы, «Санат», 1996. 208 с.

**THE HISTORY OF THE ESTABLISHMENT OF KAZAKH-RUSSIAN
BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION**

Dina M. Zharylgapova

Kyzylorda State University

Kyzyl-Orda, Kazakhstan

Kazyna A. Bekmambetova

Kazakh state women's pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

This article is based on the study of the fundamental work of A. E. Alektorov and describes the historical and cultural information about the formation of Kazakh-Russian bilingualism and bilingual education. The article aims to draw researchers' attention to this understudied research. Here the article based on primary sources, and not on their arrangement and criticism, so that the reader could see with his own statements of the authors.

Key words: pointer, Kazakhs, school, education, homogenization.

УДК 81

**НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ЗАИМСТВОВАНИЯ РУССКИХ ВОЕННЫХ
ТЕРМИНОВ В СТАРОУЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ В XIX ВЕКЕ.**

(на материале периодической печати)

Исмаилов Г.М.

Институт узбекского языка, литературы и фольклора АН РУз

Ташкент, Узбекистан

В статье раскрывается проникновение русских военных терминов в староузбекский язык. Для анализа взяты материалы газеты «Туркистон вилояти газети» («Туркестанские ведомости»). Данная проблема в тюркологической науке плохо изучена, постановка ее перед исследователями является актуальной.

Ключевые слова: староузбекский язык, военные термины, газета, варианты военных терминов, принцип адаптации, правописание.

Конец XIX в. характеризуется значительными переменами в социально-культурной и духовной жизни народов Туркестана, техническими нововведениями, развитием в сферах предпринимательства, промышленности, медицины. Отражение в языке изменений в социальной жизни особенно отчетливо проявляется в языке периодической печати. Социально-политическая, материальная, культурная и духовная среда того времени оказала своё непосредственное влияние и на узбекскую терминологию. С развитием предпринимательства в языке узбекской периодической печати начали использоваться новые термины, в частности, такие как *دزداپ* – поезд, *راووكوك* – коковарь, *ساکاک* – кокос и др. [4, с. 2], заимствованные узбекским языком из русского. С прогрессом во всех сферах человеческой деятельности узбекский язык пополнился множеством новых понятий и терминов. Это был первый этап формирования терминологической системы узбекского языка, характеризующийся определёнными изменениями в его лексическом составе, использовании грамматических форм, особенно в разделах орфографии и орфоэпии. Именно в этих условиях на повестке дня встал вопрос о разработке теоретических проблем узбекского языка, упорядочении языковых норм и грамматических правил [3, с. 57]. Однако следует особо подчеркнуть, что почву для формирования в целом периодической печати края подготовила газета на русском языке «Туркестанские ведомости» – первое издание периодической печати. Она пробудила интерес у простого народа к печатному слову [1].

Первый номер «Туркестанских ведомостей» был опубликован 28 апреля (10 мая) 1870 г. по распоряжению генерал-губернатора Туркестанского округа Кауфмана. С июля 1870 г. в качестве приложения к ней и непосредственно с помощью ее издателей стала публиковаться первая газета на узбекском языке – «Туркистон вилоятининг газетаси» («Туркестанские ведомости»). Последний ее номер вышел в свет 15 декабря 1917 г. За весь период на протяжении 47-летнего издания было выпущено 6 406 номеров газеты. С 1871 по 1883 год издательская деятельность газеты осуществлялась под руководством переводчика туркестанского генерал-губернатора Шохимардона Ибрагимова, некоторое время – под ведением Мухам-

мадхасана Чонишева, а с конца 1883 по февраль 1917 г. – под редакцией Николая Остроумова.

С обогащением лексического состава узбекского языка появились проблемы правописания в литературном языке собственных и заимствованных терминов, а также перевода на узбекский язык новых понятий и символов. В научном мире вспыхнула полемика о том, каким должен быть литературный язык. Сложным также был вопрос о правописании отраслевых, особенно новых военных, терминов, заимствованных из русского языка. Отмечались расхождения в их правописании, особенно в передаче гласных букв. Например, русское *о* (ў: – в староузбекском языке) в печатных изданиях того времени передаётся то буквой ^ا (*политсия* – *پوليتسييا*), то как *و* (*пулиса* *پوليسلوپ* - или *пудпулковник* – *پودپولكوفنيك*).

В прессе термины обозначались только согласно фонетическому принципу. В арабской графике большой проблемой являлось написание гласных букв. По мнению Абдурауфа Фитрата, сложности арабской графики объяснялись такими причинами, как: 1) недостаточное количество знаков для передачи гласных звуков; 2) одинаковое обозначение отдельных гласных и согласных звуков; 3) наличие четырёх видов каждой буквы [2, с. 12].

Первыми заимствованиями в узбекском языке были военные термины, что объяснялось политической ситуацией – завоеванием в конце XIX в. Туркестана царской Россией.

Следует отметить, что заимствованные из русского языка слова не переводились. В результате формирования периодической печати в Туркестане, отсутствия орфографических правил в узбекском языке и наличия множества его диалектов заимствованные из русского языка слова начали передаваться в трёх формах: а) на узбекском языке, как в русском, но арабскими буквами; б) адаптированные к узбекскому произношению; в) ещё не получившие стабильной формы и имеющие две формы написания. Наряду с военными терминами мы изучили слова «суд», «прокуратура». Объектом нашего исследования стали следующие термины:

а) написанные как в русском на узбекском языке арабскими буквами:

В русском языке	В староузбекском языке	Транслитерация
Полиция	پوليتسييا [4, ст. 2]	Политсия
Казарма	امرازگا [4, ст. 2]	Казарма
Адъютант	تذاتويدا [5]	Адйутант
Солдат	تادلص [6]	Салдаг
Пост	تسوپ [7]	Пуст
Уездной судья	ى انزايوا ميديوس [8]	Уйазнай судйа
Военный губернатор	ى اننيوا رانربيوک [6]	Воиннай губирнар
Государь	رادوساک [4]	Гасудар
Государство	وتسر ادوساگ [4]	Гасударств
Надворный советник	ى انراودانگفينتيواس [6, ст. 1]	Надварнай советник
Министр	رتسنيم [4]	Минстр
Мировой судья	ى اواريما ايديوس [4]	Миравай судйа

Секция 1

б) адаптированные к узбекскому произношению:

В русском языке	В староузбекском языке	Транслитерация
Командир	رناماق [4]	Камандир
Генерал	لارانیک [5; 7]	Гинарал
Полиция	مسیلوپ [6]	Пулиса
Старшина	میشرطسا [6; 7]	Астршина
Подполковник	كڭینواكلوپدوپ [6]	Пудпулкауник
Полковник	كڭینواكلوپ [6]	Пулкауник
Император	روطاریمیا [7]	Импиратур
Майор	رویام [7]	Майур / мойур
Закон	نوكاز [8]	Зақун / Зоқун
Казенный	یاننوزاک [8]	Казуннай / Козунной
Областной	یانسولينوا مەكجەم [8]	Ублуснай маҳкама / Ўблусной маҳкама

в) ещё не сформированные стабильно и поэтому имеющие две-три формы написания:

гинорал – لارانیک	генрал – لارانیک
воинный – ینانیاو	воинной – یانانیاو
судья – ایڈوسد	судья – ایڈوسد
пулиса – مسیلوپ	политсыйа – مەسیلتیلاپ
плиса – مەسیلاپ	

Из вышеприведённых фактов можно заключить следующее. «Туркистон вилояти газети» широко освещала актуальные проблемы того времени, которые вызвали большой интерес у читателей. Начало XIX в. характеризуется отсутствием правил написания заимствованных слов, что актуализировало проблему упорядочения орфографических норм. Именно отсутствие орфографических принципов и норм явилось главной причиной расхождения в правописании отдельных слов и терминов в прессе XIX в., издаваемой на узбекском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Босма оммавий ахборот воситаларида медиа-бизнесни юритиш асослари // Амалий кулланма (учебник). – Режим доступа: [www.static.norma.uz/documents/ofp\(uz\).doc](http://www.static.norma.uz/documents/ofp(uz).doc)
2. Курбонова М. Абдурауф Фитрат и узбекское языкознание. – Ташкент, 1996.
3. Курбонова М. История узбекского языкознания // Узбекский язык и литература. – 1990. – №3.
4. Садойи Фарғона. – 1914. – 25 апреля.
5. Туркистон вилоятининг газетаси (Туркестанские ведомости). – 1872. 28 апреля. – №10.
6. Туркистон вилоятининг газетаси (Туркестанские ведомости). – 1870. – 7 декабря. – №7.
7. Туркистон вилоятининг газетаси (Туркестанские ведомости). – 1870. – 13 октября. – №5.
8. Туркистон вилоятининг газетаси (Туркестанские ведомости). – 1870. 17 ноября. – №6.

**THE EARLY STAGE OF THE BORROWING OF RUSSIAN MILITARY
TERMS IN OLD UZBEK IN THE 20TH CENTURY**

(Based on the Periodical Press Materials)

G.M. Ismailov

Research Institute of Uzbek Language and Literature at the Tashkent State University
of Uzbek Language and Literature

Tashkent, Uzbekistan

The article deals with the penetration of military terms into the Old Uzbek language. They are analyzed, material taken from *the Turkestan Gazette* being used. The given problem has been poorly studied in turkology, and its statement is topical.

Key words: the Old Uzbek language, military terms, newspaper, variant forms of military terms, adaptation principle, orthography.

УДК 81

**УКРАИНСКО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ:
СУРЖИК КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА
В ИНТЕРНЕТ-БЛОГАХ**

Крючкова Е.С.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

В статье рассматривается вопрос использования суржика (смеси украинского и русского языков) для создания комического эффекта в блогах социальных сетей. В качестве иллюстративного материала использованы записи популярного блога социальной сети Facebook под названием «Гусь».

Целью исследования являлось выявление основных приёмов комического, которые используются в записях главного героя блога. Ранее исследование на данном материале не проводилось.

В результате рассмотрения текстов было выявлено, что наиболее популярным приёмом для создания комического эффекта в блоге является транслитерация по фонетическому принципу русскоязычных выражений и межъязыковая игра (возникающая благодаря межъязыковым омофонам).

Ключевые слова: суржик, языковая игра, язык блогов, билингвизм.

1. Суржик как феномен русско-украинского двуязычия

На территории современной Украины из-за наличия двуязычия (в большей мере русско-украинского) широкое распространение получило такое понятие, как «суржик», часто определяемое как некое «бытовое речевое взаимодействие» [1, с.55] двух литературных языков. Подобная ситуация характерна не только для украинско-русского сосуществования, это явление существует и в других языках (например, белорусская трасянка, спэнглиш (англ. Spanglish) в США, амистау в Астурии или франситан на юге Франции), но в украинском языке эта проблема приобрела большее политическое и идеологическое звучание. Некоторые исследователи (Л. Ставицкая и В. Труб) определяют суржик как «некодифицированный разговорный язык, образовавшийся вследствие длительного массового украинско-русского двуязычия в его диглоссной форме» [2]. Мы будем использовать в данном исследовании термин суржик в значении «элементы двух или нескольких языков, искусственно соединённых, без учёта норм литературного языка» [3, с.854, 4, с.4].

2. Использование суржика в целях создания стилистических эффектов

В современной украинской медиа культуре использование суржика очень популярно и часто вызвано необходимостью создания комического эффекта. Такой приём традиционен для украинской литературы, произведения, в которых использовалась смесь украинского с русским (суржик) есть в творчестве И. Котляревского, Г. Квитки-Основьяненко, Остапа Вишни и других писателей, уже ставших классиками украинской литературы. Суржик используется не только в медиа, но и в современных литературных произведениях, ярким примером могут быть книги Ирены Карпы, где через суржик обыгрываются русские слова и выражения в речи различных героев повествования [1, с.54-55].

В работе Т.Ю. Лисиченко анализируются наиболее типичные для русско-украинского суржика явления [1, с. 55]:

- активное использование «е» (укр. «є») в позиции после согласного, особенно в русскоязычных заимствованиях в ударном и безударном слоге (*єда, єрвнічяй*);
- употребление русизмов, вместо украинских слов (*канє́шно* (укр. звичайно, звісно));
- использование «украинизированных» форм русских глаголов (*здє́лав* (укр. зробив));
- употребление предлогов и падежей по украинскому образцу (*пісні на сє́рбском* (укр. пісні сербською));
- замена «что» на «шо» (вероятно, соединение русского «что» [што'] с украинским «що» [шчо'] и т.п.

Использование межъязыкового взаимодействия для создания юмористического эффекта основывается на одном из традиционных условий создания комического вообще и в философии юмора – наличия какой-либо нецелесообразности, неточности, абсурдности, алогичности, отклонения от нормы [5, с. 50]. На этом построено значительное количество контента в украиноязычной медиа сфере.

3. Использование суржика в блоге персонажа «Гусь» в украинском секторе Facebook

В качестве иллюстративного материала для данного феномена мы рассмотрим набирающего популярности (около 150 тыс. подписчиков) в социальной сети Facebook персонажа по имени «Гусь» (дата обращения 30.10.2017 <https://ru-ru.facebook.com/thegooseishere/>).

Особенностью «Гуся» является активное использование суржика во всех публикациях. Контент имеет своеобразное оформление, сочетающее текст в записи, а также изображение гуся с его прямой речью, которая дополняет и продолжает текст основной записи.

Наиболее характерными чертами суржика у персонажа «Гусь» являются:

1. Использование устойчивых выражений и цитат из известных произведений, транслитерированных по фонетическому принципу с русского языка, например:

Любовь нечаяна нагрянет, кагда єїьо савсем ні ждєош. І к сажилєню сразу скажет... (укр. «Кохання несподівано нагряне, коли його зовсім не чекаєш»).

Тебе не хочецца пакоя? (укр. «Тобі не хочеться спокою?»).

Как молады ми билі (укр. «Якими молодими ми були»).

2. Включение русских слов в украиноязычный контекст:

Сім раз провєр, один раз переведи («семь раз проверь, один раз переведи», укр. «сім разів перевір, один раз переведи»), речь о переводе времени с летнего на зимнее, трансформация выражения «семь раз отмерь, один раз отрежь».

3. Использование языковой игры, связанной с использованием омофонов из русского и украинского языков:

Правда всеодно буде на стороні того, хто прав. Я прав, прав і виправ («правда всё равно будет на стороне того, кто прав. Я стирал (прав), стирал (прав) и постирал», укр. «Правда все одно буде на боці того, хто правий. Я прав, прав і виправ»).

Нет ума – щитай.

- Я лично щитаю...

- Щитай, раз, два («Нет ума – считай. Я лично считаю... Считай. Раз. Два», укр. «Нема розуму – рахуй. Особисто я вважаю... Рахуй, раз, два»).

4. Использование русизмов в сочетании с англоязычными заимствованиями (на примере устойчивого словосочетания со словом *time*, в значении «время для чего-то»).

Єда тайм («время для приёма пищи», укр. «Їжа тайм» или «час для їжі»).

5. Транслитерация русских слов (по фонетическому принципу) с добавлением украинских слов.

Описывая процесс транслитерации следует отметить, что украинскому языку, в отличие от русского, не присуща редукция гласных звуков в безударной позиции, звонкие согласные никогда не оглушаются, фонемы <г> и <ч'> русского языка соответствуют фонемам <г> и <ч> украинского языка, но украинская заднеязычная <г>, фрикативная, а украинская <ч> – всегда твёрдая [6, с. 47]. Например:

Мішки гатові («мешки готовы», укр. «мішки готові»).

Луччий костюм. Сьодні у мене атлічний костюм – голодного утамльонного работника («Лучший костюм. Сегодня у меня отличный костюм – голодного и утомлённого работника», укр. «Кращій костюм. Сьогодні в мене відмінний костюм – голодного втомленого працівника»).

Сказали, що раніше я був нічо, а щас ніочінь. Вроді пару букв різниці, а абідна («Сказали, что раньше я был ничего, а сейчас не очень. Вроде пара букв разницы, а обидно», укр. «Сказали, що раніше я був нічого, а зараз не дуже. Здається кілька букв різниці, а прикро»).

Оце кажуть в народі, не нервничай, видихай («Вот говорят в народе, не нервничай, выдыхай», укр. «Оце кажуть в народі, не нервуй, видихай»).

Щас я вам розкажу в чому мій секрет успеха. Секрет успеха в секрете («Сейчас я вам расскажу в чём мой секрет успеха. Секрет успеха в секрете», укр. «Зараз я вам розповім в чому мій секрет. Секрет успіху в секреті»).

Пабідітель! Хазяйка жизні! («Победитель! Хозяйка жизни!», укр. «Переможець! Хазяйка життя!»).

Дуже важно пам'ятати, що деякі люди і правда важливі в нашій жизні. Но! А потім ніочінь. А потім опише не («Очень важно помнить, что некоторые люди и правда важны в нашей жизни. Но! А потом не очень. А потом вообще нет», укр. «Дуже важливо пам'ятати, що деякі люди насправді дуже важливі в нашому житті! Але! А потім не дуже. А потім взагалі ні»).

Нармальна (укр., рус. «Нормально»).

Одного дня мій муж побриється («Однажды мой муж побреется», укр. «Одного дня мій чоловік поголиться»).

Я чілавек простий («Я человек простой», укр. «Я людина звичайна/проста»).

Абажаю розказувать житейські мудрасті. Вот чергова, моя любіма («Обожаю рассказывать житейские мудрости. Вот очередная, моя любимая», укр. «Обожнюю розповідати життєві мудрості. Ось чергова, моя улюблена»).

Сочетание букв «тс» [ц:] и «чш» [ч:] передаётся удвоенным звуком,:

Луччий костюм («Лучший костюм», укр. «Найкращий костюм»).

Мені дуже нравиця лікарка, яка мене обстежує («Мне очень нравится врач, которая меня обследует», укр. «Мені дуже подобається лікарка, яка мене обстежує»).

Фонетические слова, заимствованные из русского языка, фиксируются как одна лексическая единица.

А потім ніочінь («А потом не очень», укр. «А потім не дуже»).

Выводы: Следует заметить, что в речи персонажа «Гусь» заимствованные слова свободно сочетаются с лексическими единицами украинского языка, что вызывает дополнительный комический эффект вызываемый противопоставлением литературного украинского разговорному суржику.

Таким образом, можно сказать, что наиболее активно суржик, как средство создания комического, используется для передачи русской устной речи, а также устойчивых выражений и цитат из известных произведений русскоязычных авторов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Лисиченко Т. Ю. Контамінація споріднених мов як засіб творення комічного в сучасному розважальному аудіовізуальному контенті // Лінгвістичні дослідження. Сборник научных работ ХНПУ им. Г.С. Сковороди. Харьков, 2016. Вып. 43. С. 51-67.
2. Курохтина Т.Н. Межъязыковая интерференция в условиях близкородственного украинско-русского двуязычия. Автореферат диссертации. [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/mezhyazykovaya-interferentsiya-v-usloviyah-blizkorodstvennogo-ukrainsko-russkogo-dvuyazychiya> (дата обращения 30.10.2017)
3. «Словник української мови». В 11 томах / под. ред. И.Белодеда. Т.8. Киев, 1977. 854с.
4. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. Киев. Издательский дом «Киево-Могилянська академія», 2011. 135с.
5. Громяк Р.Т., Ковалив Ю.И., Теремко В.И. Літературознавчий словник-довідник. Киев, ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
6. Крутий Е. Украинско-русский суржик или языковой феномен в детской речи // Теория и методика обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма. Коллективная монография. Запорожье, ООО «ЛИПС» ЛТД, 2012. с 42-51.

**UKRAINIAN-RUSSIAN BILINGUALISM: SURZHİK AS A MEANS
OF CREATING A COMIC EFFECT IN INTERNET BLOGS**

Kateryna Kriuchkova

RUDN University

Moscow, Russia

The article discusses the use of surzhik (a mixture of Ukrainian and Russian languages) to create a comic effect in blogs of social networks. As an illustrative material, the entries of the popular blog of the social network Facebook called «Goose» were used.

The purpose of the study was to identify the main techniques of comic, which are used in the posts of the main character of the blog. Earlier research on this material was not conducted.

As a result of the examination of texts it was revealed that the most popular method for creating a comic effect in a blog is transliteration (on the phonetic principle) of Russian-language expressions and interlingual game (due to interlingual homophones).

Key words: surzhik, language play, language blogs, bilingualism.

УДК 81

**НЕЦЕНЗУРНЫЕ ИНВЕКТИВЫ В БИЛИНГВАЛЬНОМ
КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ БЕЛАРУСИ:
ЮРИСЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Лавицкий А.А.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Витебск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются особенности белорусскоязычных нецензурных инвективов, функционирующих параллельно с русскоязычными в билингвальном коммуникативном пространстве Беларуси. Такие лексические единицы не частотны в речевом употреблении, а их исследование в рамках экспертной юрислингвистики осложнено отсутствием достоверных источников для семантического анализа и синонимического перефразирования. В отличие от русского мата, в значительной степени изученного, описанного и представленного в нескольких лексикографических источниках («Русский мат: антология», «Русский мат: толковый словарь»), белорусскоязычная брань являет собой слабоизученный слой лексики, который используется в основном в устной вербальной коммуникации и не всегда имеет полные смысловые эквиваленты в русском языке. В этой связи сложным представляется и изучение функциональной специфики белорусскоязычных нецензурных инвективов.

Ключевые слова: белорусско-русское двуязычие, юрислингвистика, русский мат, белорусскоязычные нецензурные инвективы.

ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на закрепление в Конституции 1996 года государственного двуязычия, сегодня в Беларуси не только исследовательские наблюдения, но и статистические данные переписи населения указывают на факт очевидного доминирования русского языка над белорусским во многих сферах общественных и государственных отношений. С нашей точки зрения, это отнюдь не означает, что в стране в настоящее время возникла проблема «языкового паритета», скорее речь идет об исторически сложившихся особенностях коммуникативного пространства: до принятия на общенародном референдуме решения придать русскому языку статус государственного большая часть населения суверенной Беларуси использовала именно его как средство межличностного взаимодействия. По этому поводу профессор У.М. Бахтикиреева справедливо замечает, что «<...> речь идет об особом типе би(поли)лингвизма, при котором доминирующую роль объективно играет русский язык как язык, подтвердивший свою государствообразующую роль, роль мирового языка, посредством которого мир «узнал» о существовании больших и малых этносов и этнических групп, населяющих евразийское пространство» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 46]. Однако не честно было бы в этом случае умолчать и о том, что отмеченные выше данные официальных переписей населения (1999, 2009 гг.) указывают на снижение процентного количества белорусов, считающих своим родным национальный белорусский язык. Разумеет, данные процессы представляют значительный интерес для различных научных направлений,

в том числе и лингвистики, и требуют серьезной комплексной исследовательской работы. Поэтому, не вдаваясь в дальнейшем в пространные дискуссии, остановимся на одном из аспектов развития билингвального коммуникативного пространства Беларуси – на вопросах экспертного юрислингвистического анализа особенностей функционирования некоторых видов обценной лексики.

Материалы и методы. В качестве практического материала исследования нами использованы белорусскоязычные слова, семантическое значение которых может быть обобщено понятием нецензурной брани. Большая часть такого рода лексических единиц была зафиксирована во время проведения диалектологических практик, некоторые обнаружены в открытых Интернет-источниках. Методологическую основу исследовательской работы составили методы сплошной выборки, синонимического перефразирования, этимологического анализа и др.

ОБСУЖДЕНИЕ

Выбор проблематики настоящей статьи не является случайным. Он обусловлен прикладными аспектами лингвистических исследований в рамках изучения отдельных особенностей юридического дискурса. Дело в том, что в настоящее время в следственной и судебной практике наблюдается все более активное обращение к проведению различного рода лингвистических экспертиз. Это вполне закономерный процесс развития всей системы права, так как результаты такого рода исследований могут быть рассмотрены не только как часть доказательной базы, но и как состав преступления [2, с. 41]. К сожалению, в Беларуси научную активность в этом направлении нельзя назвать высокой, в отличие от Российской Федерации, где проблемы подготовки и выполнения лингвистической экспертизы текста представлены в работах известных ученых, таких как А.Н. Баранов, К.И. Бринев, М.А. Осадчий и др. Разумеется, что наличие серьезных отличий в законодательных актах наших стран не позволяет в полной мере использовать имеющийся опыт российских коллег. Касается это и вопросов специфики двуязычной коммуникации, так как, несмотря на близкородственность белорусского и русского языков, имеющиеся расхождения в лексических подсистемах представляют трудности в подготовке лингвистических заключений по отдельным аспектам.

В качестве наглядно примера рассмотрим речевые высказывания с обценными лексическими единицами. Как объект юрислингвистического исследования такие слова попадают в фокус экспертного анализа при изучении наличия в содержании какого-либо текста признаков оскорбления, юридический статус которого может быть определен как административным, так и уголовным правом. Впрочем, для данной исследовательской работы это не имеет принципиального значения. Более интересным представляется тот факт, что с точки зрения административного и уголовного законодательства оскорбление – «это умышленное унижение чести и достоинства личности, выраженное в неприличной форме» (ст. 189 Уголовного кодекса Республики Беларусь, ст. 9.3 Кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях). Такое значение, кстати, находим и в уголовном законодательстве Российской Федерации. Ключевым лингвистическим аспектом указанной формулировки, конечно, является определение понятия «неприличная форма», которое в зависимости от исследовательского подхода включает несколько пози-

ций: от речевых выражений, которые в «данной национальной культуре и в данный момент» определяются как непристойные [3, с. 199], до четко определенного набора лексических вариаций (циничные жесты, грубые, бранные (чаще облаченные в нецензурную форму) слова) [4, с. 115]. В оперативно-следственном и судебном производстве административных и уголовных дел по фактам оскорбления именно нецензурная форма речевого выражения, то есть мат, чаще всего и подвергается экспертному лингвистическому исследованию, так как по функциональному назначению данный лексический пласт не может быть однозначно рассмотрен как показатель наличия неприличной формы коммуникации. Это связано с тем, что такого рода лексика может использоваться и в качестве междометия или фонетической паузы. И если русскоязычный мат довольно хорошо описан в лексикографических справочниках (например, «Русский мат: антология»), то семантически соответствующие (частично соответствующие) белорусскоязычные слова чаще всего не включены ни в один словарный источник. Они не частотны в употреблении и сложно дифференцируются как нецензурные инвективы. Данную лексику, как нам кажется, нельзя в полной мере назвать матом (в белорусском языке иногда обозначается как «лаенка» (ругань)), так как этот лингвистический феномен характерен только для русской лингвокультуры. Неслучайно, русский мат повсеместно используется во многих мировых языках, в том числе и в белорусском. Кроме того, в белорусском коммуникативном пространстве встречаются непристойные речевые выражения – заимствования из других славянских языков: *лайно* (украинский), *курва* (польский). Отмеченное выше относится к ключевым проблемам подготовки лингвистического заключения по материалам, позволяющим квалифицировать правонарушение как акт оскорбления.

Изучая белорусскоязычные нецензурные инвективы следует отметить, что в сравнении с русскоязычными они по своему значению обычно менее семантически грубые и иногда могут быть поняты при обращении к этимологическому анализу. Так, например, фраза *Трасцы табе ў бок* содержит лексему «трасцы», прямое значение которой – сифилис. Однако большая часть белорусскоязычной бранной лексики не поддается этимологическому анализу, что связано с ее доминирующим функционированием только в устной коммуникации и контекстуальной обусловленностью. Нередко в основе сознательного восприятия нецензурных инвективов лежат соответствующие аналогии с русскоязычными идиоматическими выражениями. Так, например, выражение *Усе, табе гамон!* (*Все, тебе каюк (конец)!*) не может быть подвергнуто синонимическому преобразованию на основе данных лексикографических источников, так как «гамон» в них определяется как «вещество, способствующее соединению гамет; выделяется половыми клетками соответственно различают андрогамоны и гиногамоны» (Справочник технического переводчика). В таком же сопоставительном понимании используются и инвективы *Ідзі ты да ліхаматары!*; *Шкыньдзёхай!*; *Забі зяпу!* (белорусы редко посылают, чаще они проклинают: *Каб ты здох!*; *Каб цябе!*).

Среди бранных выражений, которые воспринимаются носителем белорусского языка, несомненно, как оскорбительные, можно назвать целый ряд лексических единиц, не имеющих в русском языке эквивалентов с полностью соответствующими значениями: *шкарадь мардалысая* (*зараза (о человеке)*), *гак* (*подлый человек*),

урла (хулиганье), талалуй, даўбак, скідыш (слабоумный человек), маркітун (плохой человек), прасталытка, самадайка (женщина легкого поведения), гламазда (плохая женщина) и др. Однако отнести данные слова к разряду нецензурных инвективов для юрислингвистики достаточно проблематично. Причиной тому может быть непонимание лексики (наши наблюдения показывают, что даже не все носители белорусского языка могут правильно представить ее значение). Кроме того, сложности возникают и из-за отсутствия достоверных источников интерпретации содержания данных лексем, а их эмоциональная окраска, как отмечалось выше, менее экспрессивна, чем у русскоязычного мата, и может рассматриваться как иллюкутивный речевой акт иронии.

ВЫВОДЫ

Подытоживая, следует еще раз отметить, что в двуязычном белорусско-русском коммуникативном пространстве в качестве нецензурных инвективов чаще всего используются русскоязычные матные выражения. Однако белорусскоязычный лексикон также содержит отдельные бранные речевые высказывания, большинство которых не частотно в употреблении, не закреплено в словарях и функционирует в устном общении. Отсутствие литературных и научных источников осложняет стилистический анализ отмеченных лексических единиц, что особенно важно при подготовке экспертных лингвистических заключений. Значение неприличных белорусскоязычных инвективов отчасти может быть понято в процессе их этимологического анализа, некоторые понимаются по аналогии с созвучными русскоязычными матными идиомами, но большинство не поддается синонимическому преобразованию, перефразированию или переводу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века: сб. науч. ст.: к 65- летию юбилею проф. В.А. Масловой. М.: Флинта, 2014. с. 45–56.
2. Бринев К.И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: монография. Под редакцией Н.Д. Голева. Барнаул: АлтГПА, 2009. 252 с.
3. Жельвис В.И. Слово и дело: юридический аспект сквернословия // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии. Барнаул, 2000. с. 194–206.
4. Уголовное право России. Часть особенная: учебник для вузов / отв. ред. Л.Л. Кругликов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Волтерс Клувер, 2005. 880 с.

**INDECENT INVECTIVES IN BELARUSIAN BILINGUAL
COMMUNICATIVE FIELD:
JURIDICAL LINGUISTIC ASPECT**

A.A. Lavitski

The Educational Establishment Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Vitebsk, Republic of Belarus

Special aspects of Belarusian indecent invectives, which are on stream parallel to Russian-speaking one's in Belarusian bilingual communicative field are considered in the article.

These lexical items aren't frequency used in speech consuming, and they are difficult to investigate within the sphere of expert juridical linguistics because of the absence of veridical sources for semantic analysis and synonymic paraphrasing.

In contradistinction from Russian swear words, largely examined, described and presented in some lexicographical sources ("Russian swear words: anthology", "Russian swear words: definition dictionary") Belarusian swear words are understudied lexical layer, which is used generally in oral verbal communication and not always have full notional counterparts in Russian language.

Within this framework it is difficult to study functional specificity of Belarusian indecent invectives.

Key words: Belarusian-Russian bilingualism, juridical linguistics, Russian swear words, Belarusian indecent invectives.

УДК 81

**РУССКИЙ ВАРИАНТ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В СЕТИ ИНСТАГРАМ**

Лебедева И.Л.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

В данной статье рассматриваются лингвистические и прагматические особенности русского варианта английского языка, функционирующего в рамках интернациональной социальной сети Инстаграм. Материалом исследования являются Инстаграм-аккаунты, которые ведутся представителями русской лингвокультуры на английском языке.

Ключевые слова: русский английский, русский английский сети Инстаграм, вариантология, лингвистические характеристики, лингвокультурные особенности.

ВВЕДЕНИЕ

Инстаграм – так называемая социальная сеть – пользуется популярностью во всем мире и насчитывает сотни миллионов пользователей, многие из которых ведут свои аккаунты на английском языке – языке глобального общения. Английский язык, с помощью которого общаются русскоязычные пользователи сети Инстаграм, представляет собой русский вариант английского языка согласно теории трех концентрических кругах Б. Качру [1]. Русский вариант английского языка отличается определенным рядом легко узнаваемых большинством образованных русскоязычных граждан лингвистических и прагматических черт, проявляющихся в результате давления родного языка [2] на трех лектальных уровнях (базилект, мезолект и акролект) [3] билингвального континиума, и служит средством выражения «русскости» своих носителей. В данной работе развивается мысль о том, что русский английский в сети Инстаграм имеет ряд особых отличительных характеристик [4, 5].

ОБСУЖДЕНИЕ

Материал исследования составляет шестьдесят аккаунтов сети Инстаграм, принадлежащих русскоязычным пользователям. Исследование было начато в конце 2015 года и продолжается по настоящее время. Практический материал показал, что определенная группа пользователей Инстаграм отказалась от русского варианта английского языка в пользу русского, что объясняется таким нововведением Инстаграм, как возможность автоматического перевода текста. Таким образом, 60% пользователей ведут свои аккаунты на русском языке с переключением на английский, 25% дублируют свои посты на английском языке на русском и/или наоборот и 15% совершенно не пользуются английским языком за исключением общеизвестных хэштегов.

Русский английский сети Инстаграм воспроизводит функциональные черты и лингвистические характеристики русского варианта АЯ, являющихся типичными для большинства образованных русских, владеющих английским языком. Кроме того, в русском варианте АЯ сети Инстаграм встречаются и уникальные явления, позволяющие говорить о становлении инстаграмного подвида русского варианта английского языка.

Наиболее типичные черты заметны на всех уровнях русского варианта АЯ за исключением фонетического в силу того, что Инстаграм, по большей части, является письменной разновидностью Интернет-дискурса. Так, например, письменная речь оформляется согласно русским правилам пунктуации: *Getting around Vienna with my lovely Lena and music of Mozart – priceless for memory* [@snowwhite779]; *Nastya said: don't be afraid Fedor, she is a good goat* [@annybakhireva]; *tourism & english FEFU tutor* [@snowwhite779]. Лексико-грамматическая трансференция русского языка ведет к взаимозамене времен группы Perfect и Simple (*Recently I photographed the music band “Moving Stuff”* [@alex_happy_photo]; *Okay, so yesterday I've become 1 year older and about 4 kilos lighter* [@photostrana]), русскому порядку слов в предложении (*Today here it is UK. Climbing up the hill, sit down and watch the best show in the world* [@siive]) и подмене значений слов в результате «внутреннего перевода» [6] (*Our band in pink skirts was really fabulous* [@kroshkamak]). Русский английский сети Инстаграм имеет ярко выраженную лингвокультурологическую специфику, передающую «русскость» его носителей, которая закодирована посредством кодового смешения/переключения как в названии профилей (@krasavseva, @kroshkamak, @oksanchik77, @photostrana, @vi6bnya), так и в текстах (*cooleбьяка* [@unstoppablizza]; *Current mood: ne spitsa* [@dashakos]; *70 км, чтобы съесть мясо в горшочке done* [@konevama]), что бесспорно свидетельствует о массовой англо-русской диграфии [7] среди русскоязычных пользователей в сети Инстаграм. Использование национально-специфических прецедентных имен, явлений и высказываний, а также лексики, активирующей основные русские концепты (*matreshka, dacha* [@ANNARAFANELLA]; *dacha, morning porridge; our neighbours experienced mushroomers; the Russians harness slowly, but ride fast* [@annybakhireva]; *tallship Nadezhda, the web of Russkiy Bridge, Imperishable memory to those who died defending our Motherland* [@bugaeva2007]; *Outside the snow again, but in the soul reigns spring* [@spasya]), выделяет русский вариант сети Инстаграм среди других вариантов АЯ, представленных в сети Инстаграм.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмпирический материал показывает, что русские пользователи сети Инстаграм действительно опираются на русский вариант английского языка при создании своих постов и общении с другими пользователями данной социальной сети. В целом, русский вариант АЯ в сети Инстаграм, повторяя особенности русского варианта английского языка, характеризуется наличием собственных, уникальных черт, требующих дальнейшего скрупулезного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kachru, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle. In Quirk, R. & Widdowson, H.G. (eds). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press. Reprint: Bolton, K. & Kachru, B. (eds.) *World Englishes: Critical concepts in linguistics*. Vol. 3 (pp. 241-69). London & New York: Routledge, 2006.

2. Russian English. History, Functions, and Features. / Zoya G. Proshina, and Anna E. Eddy (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 328 p.
3. McArthur, T. The English languages. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press (1998).
4. Lebedeva I. IRE: a hypothesis or a theory? // Procedia - social and behavioral sciences 2016, Vol. 236, pp. 189–193.
5. Лебедева И.Л. На каком английском «инстаграмят» наши студенты: русский английский? // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII международной научно-практической конференции: сборник статей. Том 2./ Отв. ред. И.Л.Лебедева. М.: КДУ, «Университетская книга», 2016. – С. 64-69
6. Кабакчи В.В. Лингвореволюция конца XX века и изменение лингвистической парадигмы // Лингвистика в XXI веке. Материалы конференции. СПб (22-24 ноября 2001). – Филол. фак-т СПбГУ, 2002. – С. 80-86.
7. Ривлина А.А. Глобальная англо-национальная диграфия: транслингвальный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2017 – Том 14.- №2 – С. 171 - 180

INSTAGRAM RUSSIAN ENGLISH

Irina L. Lebedeva

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

The paper focuses on the issue of Russian English as a world variety functioning within such intercultural domain as Instagram which is an on-line social networking service. The paper put forward the idea that Russian English un the Instagram its own specific features. The research is based on 60 random Instagram accounts that belong to the Russian users of English.

Kew words: Russian English, Instagram Russian English, Instagram, Russian culture, Linguistics, Pragmatics, World Englishes.

УДК 81

**ВОПРОСЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДОМИНАНТНОГО ЯЗЫКА В РЕЧИ
РУССКО-ГРЕЧЕСКИХ БИЛИНГВОВ**

Логутенкова О.Н.

Русская школа Пафоса

Пафос, Кипр

В статье на примере двуязычных детей школьного возраста, проживающих на Кипре, приводятся результаты исследования по определению доминантного языка. В работе рассматриваются и анализируются в соответствии с языковой ситуацией исследуемого нами билингвального социума принципы, разработанные такими учеными, как Т.Скутнаб-Кангас, У.Лэмберт, У.Вайнрайх, А.Катлер и др. Наиболее эффективным и объективным нами признается способ определения доминантного языка билингвов, предложенный Ф. Грожаном и получивший название «принципа комплиментарности».

Ключевые слова: билингвизм, русско-греческие билингвы, доминантный язык, принцип комплиментарности.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях глобализации, сопряженных со значительной миграцией населения, двуязычие становится одним из наиболее актуальных и широко исследуемых феноменов действительности, представляя собой «комплексную научную проблему», решение которой возможно лишь путем привлечения ряда наук [1.С.1]. В течение долгого времени позиции ученых, не находивших согласия в вопросах толкования термина билингвизм, были прямо противопоставлены друг другу; так, например, американский лингвист Л.Блумфильд понимал под двуязычием доведенное до совершенства одинаковое владение двумя языками [2.Р.56], а Э.Хауген, один из создателей теории языковых контактов, напротив, считал, что при билингвизме степень владения одним из языков может быть и довольно низкой [3.С.61]. Уравновешивая явно противоположные точки зрения, П.Хорнби предложил свою концепцию, снимающую данное противоречие, – он ввел понятие континуума, где крайние позиции отведены билингвизму в узком и широком его понимании [4]. Ученый определяет билингвизм как индивидуальную характеристику, которая может варьироваться от уровня минимальной компетенции до полного профессионализма в использовании более чем одного языка. В нашем исследовании мы придерживаемся именно подобного взгляда, считая узкое понимание билингвизма устаревшим и неактуальным на сегодняшний день.

ОБСУЖДЕНИЕ

Аспекты доминантности в билингвальном контексте. Многоаспектность исследуемого явления двуязычия обусловила разнообразие типологий билингвизма (учеными насчитывается более 30 видов классификаций). В нашем исследовании речь пойдет о естественном биэтническом билингвизме детей от 7 до 12 лет, родившихся и проживающих на Кипре в семьях, которые С. Ромейн [5.Р.183] причисляет к одному из шести возможных типов раннего формирования билингвизма ребенка: «one-person-one-language» (один человек – один язык). Данный тип возникает, когда

родные языки родителей не совпадают и с ребенком с рождения общаются на двух языках, в нашем случае – на русском и греческом. На становление и развитие детского билингвизма оказывают влияние многочисленные факторы: языковая политика родителей, престижность языков в обществе, вид образования (билингвальное или монолингвальное), наличие в семье братьев и сестер и др. Поскольку билингвизм является субъективной характеристикой индивида, то в каждом отдельном случае он отличается рядом характерных для него особенностей. В современной лингвистике считается, что даже в ситуации естественного сбалансированного билингвизма, предполагающего владение двумя языками в равной степени, случаи, когда владение индивидом двумя языками находится на одном уровне, чрезвычайно редки [6]. Исследования показывают, что владение языками ребенком-билингвом, также как и ребенком-монолингвом, напрямую зависит от качества и количества его языкового окружения, или «инпута». «Инпут – обращенная к ребенку речь взрослых – это источник, откуда ребенок “добывает язык” и ориентир, позволяющий ему скорректировать собственную речевую продукцию согласно конвенциональному употреблению» [7.С.39]. Поскольку гарантировать качественно и количественно одинаковый инпут на обоих языках представляется практически невозможным, один из языков билингва, как следствие, оказывается доминантным или доминирующим в его речи.

Под доминантным (доминирующим) обычно понимают тот язык, которым индивид владеет лучше (объективный критерий) или тот язык, на котором индивиду легче общаться (субъективный критерий). В любом случае доминантность языка является понятием относительным, непостоянным и субъективным: тот или иной язык может доминировать в речи билингва в большей или меньшей степени, при этом доминантность языка одного индивида имеет ряд отличительных характеристик по сравнению с другими на каждом жизненном отрезке билингва.

Понятие доминантности в билингвальном контексте включает различные аспекты, обуславливающие употребление языков в речи: уровень владения каждым из них, частоту использования, культурную составляющую билингвизма, языковую ситуацию, сложившуюся в двуязычном сообществе. Согласно В. А. Аврорину, языковая ситуация является составной частью сложнейшей структуры социальных отношений в рамках того или иного сообщества людей. Вместе с тем, она представляет собой взаимодействие своих структурных компонентов (элементов и условий), располагающихся на разных уровнях. Важнейшими из этих компонентов являются социально-исторические условия [8.С.6].

Кипр, благодаря своему выгодному географическому положению, на протяжении многих веков является островом совместного проживания многих народов, и сегодня представляя собой многонациональное полилингвальное общество, значительная часть которого представлена рускоязычными мигрантами из постсоветского пространства. Оказавшись в непривычных культурноязыковых условиях, родной язык получает новое направление развития, неизбежно подвергаясь влиянию доминантного языка и культуры сообщества, даже в случае, когда его носители пытаются сохранить его и передать своим детям. Учитывая ограниченность сферы употребления русского языка в многонациональном обществе Кипра, мы попытаемся выяснить его роль в детском естественном билингвизме по критерию доминантности речевого механизма.

Методики определения доминантного языка и экспериментальное исследование. Установление доминантного языка помогает объяснить особенности речевого, когнитивного и эмоционального поведения билингва, поскольку доминантный язык оказывает влияние на переключение кодов в речи индивида на синтаксическом [9] и лексическом [10] уровнях, предопределяет язык мыслительных операций, играет важную роль в развитии образного мышления и распознавания скрытых метафорических значений [11], обуславливает выбор языка в конкретных ситуациях общения.

На субъективном уровне определения доминантности языка двуязычному индивиду, как правило, предлагаются анкеты-опросники, в которых его просят ответить на вопросы, связанные с личными ощущениями использования того или иного языка в различных ситуациях общения [12]. В 1992 году А. Катлер представил свой метод субъективного определения доминантного языка, предложив англо-французским билингвам ответить на один простой вопрос: «Если бы Вам было необходимо отказаться от одного из языков, чтобы сохранить собственную жизнь, каков бы был Ваш выбор?» Язык, который билингвы пожелали сохранить, признавался ученым доминантным [13].

На объективном уровне способ определения доминантности одного из речевых механизмов пытались установить многие ученые. Одной из наиболее распространенных методик можно считать предложенные У. Вайнрайхом критерии для определения доминирующего языка: 1) по *способу использования*: доминантный язык тот, грамотой которого владеет билингв; 2) по *порядку изучения и возрасту*: доминантным является тот язык, которым овладевают в первую очередь; 3) по *роли в общении*: более частое употребление языка приводит к его доминированию; 4) по *значимости для карьерного роста билингва* [14].

Данные критерии, несомненно, помогают определить доминантный язык в случаях последовательного или искусственного билингвизма, когда первый усвоенный язык играет главную роль в речепроизводстве билингва. Однако не все из них оказываются эффективными в нашем случае определения доминантного языка русско-греческих бизнесс-билингвов, посещающих две школы: греческую в качестве основной и русскую, как школу дополнительного образования, так как эти дети владеют грамотой обоих языков, русский и греческий усваивались ими одновременно с самого рождения, четвертый критерий в данном возрасте оказывается вообще не востребуемым, т.е. единственно приемлемым оказывается третий критерий.

Другие ученые придерживаются позиции, согласно которой доминирующим следует считать тот язык, на котором билингв производит математические действия [15]. Но в нашем случае дети, с раннего возраста посещающие две школы, оказываются способными производить математические действия на обоих языках с равным успехом.

Некоторые лингвисты предлагают в качестве основной методику количественного определения превосходства слов на одном из языков в рамках одного высказывания - MLU (most frequently in words) [15]. В определении доминантного языка испытуемых нами билингвов данная методика также представляется малоэффективной, поскольку место проведения эксперимента (русская школа) предопределяет выбор языка испытуемыми.

Секция 1

Значимость количественного соотношения в употреблении двух языков индивидом признают и зарубежные исследователи билингвизма Peña ED, Gillam RB, Bedore LM [17], которые на основании экспериментов, проведенных с более, чем тысячей англо-испанских билингвов пятилетнего возраста, установили прямо пропорциональный график зависимости доминантности языка билингва от его аутиста. Кажущийся очевидным вывод, однако, представляет определенные сложности на практике установления доминантного речевого механизма. Большинство двуязычных детей оказываются вовлечены в различные сферы деятельности, каждая из которых предполагает активное владение тем или иным языком, реже – двумя сразу, в связи с чем возникает трудность установления суммарного количества использования каждого из двух языков. В связи с этим наиболее эффективным и достоверным методом, совмещающим самые сильные стороны всех предыдущих теорий, нам представляется метод Ф.Грожана, основанный на принципе комплементарности или дополненности - Complementarity Principle [18]. Ученый справедливо замечает, что различные аспекты жизни билингва, проживающего в условиях естественного двуязычия, требуют включения речевых механизмов на разных языках. Вслед за Ф.Грожаном мы распределили и зафиксировали языки, задействованные испытуемыми нами билингвами в основных сферах их жизнедеятельности, которые были определены после консультации с родителями, – семья, школа, дополнительные занятия, друзья, кружки, магазины, родственники, чтение на досуге, поиск информации в интернете. В исследовании приняло участие 28 билингвов обозначенной ранее группы. Приведем пример таблицы, заполненной в соответствии с принципом комплементарности Ф.Грожана (рис.1), где R – сфера употребления русского языка и G – сфера употребления греческого языка. В некоторых случаях среди языков употребления ребят встречается английский, обозначенный в таблице E.

RG	G	RG
G	GE	G
R	G	R

Таблица 1. Схема распределения языков билингва по принципу комплементарности Ф.Грожана.

Как видно из таблицы 1, в определенных ситуациях у индивида количественное соотношение языкового аутиста распределено равномерно, в иных преобладает один из указанных языков.

Результаты проведенного нами исследования по принципу комплементарности Ф.Грожана отражены в таблице 2.

	русский язык чел. (%)	греческий язык чел. (%)	русский и греческий языки чел. (%)	английский и греческий язык чел. (%)
Семья			28 (100%)	
Основная школа		28 (100%)		
Дополнительные занятия (ин. языки, математика, программирование и др.)	2 (7.2%)	8 (28.6 %)	16 (57%)	2 (7.2%)

Общение с родственниками		3 (10.8%)	25 (89.2%)	
Общение с друзьями		3 (10.8%)	25 (89.2%)	
Покупки		28 (100%)		
Чтение			28 (100%)	
Поиск информации в интернете	18 (64.2%)		10 (35.8%)	
Кружки (танцы, плавание, спорт и т.д.)			28 (100%)	

Таблица 2. Процентное соотношение количества билингвов, использующих язык для каждой сферы деятельности.

Результаты, отображенные в таблице 2, свидетельствуют о превосходстве греческого языка в числе сфер употребления, что позволяет говорить о его доминантности в исследуемой нами группе русско-греческих билингвов. Однако подобная доминантность определяется нами как относительная, которая отличается от абсолютной тем, что характерна лишь для некоторой доли от общего количества коммуникативных актов индивида. Относительная доминантность всегда отличается подвижностью, при незначительном изменении экстралингвистических факторов она способна переходить от одного языка к другому. Так, например, язык, на котором дети говорят между собой в семье, может меняться в зависимости от того, на каком языке говорят приехавшие погостить родственники или в какой стране проводит отпуск семья.

Для подтверждения полученных результатов мы воспользовались еще одной объективной методикой определения доминантности одного из речевых механизмов, предложенной У.Лэмбертом в 1955 году, суть которой сводится к проведению измерений речевых реакций билингва, относящихся к разным языкам. При доминантном билингвизме, по данным У.Лэмберта, на одном из языков выше скорость чтения и говорения; перевод на доминантный язык удается лучше, чем перевод с доминантного языка; при восприятии речи с изъятими элементами скорость и качество распознавания выше применительно к доминантному языку [19.С.241].

Пользуясь методикой У.Лэмберта, мы попытались установить доминантность языка в той же группе испытуемых билингвов. Эксперимент проводился в несколько этапов. На первом этапе детям необходимо было отреагировать словом на изображение. Школьникам была предложена серия из 10 картинок, изображающих предметы быта. Реакции 22 из 28 (78.6%) билингвов составили слова только на русском языке, в реакциях оставшихся шести детей в среднем на 10 изображений пришлось по 3 слова на греческом языке. На первый взгляд, доминантность русского языка кажется очевидной, однако мы не можем считать результаты данного этапа исследования достаточно достоверными ввиду того, что эксперимент проводился на уроке русского языка учителем, с которым ребята изначально имели установку на включение речевых механизмов на русском языке.

На втором этапе ребятам были предложены 4 текста, состоящих из 5-6 простых предложений, которые нужно было перевести с русского языка на греческий,

а затем – подобные тексты другого содержания, но одинакового объема для перевода с греческого на русский. Приведем пример текста на русском языке: *За лисицей гнались собаки. Она устала, бежит, еле дышит. А собаки вот-вот схватят лисицу. Вдруг лиса прилегла к земле. Собаки пронесли мимо. А плутовка спряталась за кустом.*

В большинстве случаев дети пользовались пословным переводом, результатом которого явились семантические кальки в обоих языках. Однако нами также были зафиксированы случаи свободного перевода с элементами интерпретации, как, например, в предложениях из приведенного выше текста: «...еле дышит», которое некоторые ребята перевели на греческий так: *τρέχει τόσο γρήγορα, που δεν μπορεί να αναπνεύσει* (бежит так быстро, что почти не может дышать). Другие же, ввиду отсутствия в греческом языке семантического эквивалента наречию «еле», просто опустили его в своих переводах. Заслуживает особого внимания тот факт, что стратегии, использованные каждым билингвом при переводе с одного из языков на другой, наблюдались также и в его/ее переводах со второго, что свидетельствует об уравновешенности билингвизма испытуемых. Таким образом, методика У.Лэмберта не позволила нам выявить доминантный язык греческо-русских билингвов, однако важным результатом ее применения явился сделанный нами вывод о сбалансированном характере билингвизма исследуемой нами группы билингвов.

ВЫВОДЫ

Как свидетельствуют результаты исследования, при совместных усилиях семьи и школы оказывается возможным обеспечить развитие сбалансированного билингвизма двуязычных детей, уравновесив сферы употребления обоих языков. При этом может наблюдаться относительная доминантность одного из языков, определить и зафиксировать которую нам представляется наиболее рациональным, используя принцип комплиментарности Грожана, поскольку именно данный способ позволяет включить в анализ наибольшее количество сфер использования того или иного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1973. 140 с.
2. Bloomfield, L. Language. University of Chicago Press, 1933. 564 p.
3. Хауген Э. Языковой контакт. // Новое в лингвистике: Языковые контакты. №4. М.: Прогресс, 1972. С. 61 – 80.
4. Hornby, P. Bilingualism. Psychological, Social, and Educational Implications. Academic Press, Inc., 1977. 167 p.
5. Romaine S. Bilingualism. UK: Blackwell, 1995. 337 p.
6. Grosjean F. Another view of bilingualism. Cognitive Processing in Bilinguals; ed. by R. J. Harris. Amsterdam: Elsevier, 1992. Pp. 51 – 62.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000. 238 с.
8. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). Ленинград: Наука, 1975. 276 с.
9. Rah, A. Transfer in L3 sentence processing: Evidence from relative clause attachment ambiguities. International Journal of Multilingualism. 2010. No.7. Pp. 147-161.

10. Heredia, R. R. Bilingual memory and hierarchical models: A case for language dominance. *Current Directions in Psychological Science*. 1997. No. 6. Pp.34-39
11. Matlock, T., R. R. Heredia. Understanding phrasal verbs in monolinguals and bilinguals. *Bilingual sentence processing*. Amsterdam: Elsevier. 2002. Pp. 251–274.
12. Tokowicz, N., Michael, E. B., &Kroll, J. F. The roles of study-abroad experience and working-memory capacity in the types of errors made during translation. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2004. No. 7. Pp. 255-272.
13. Cutler, A., Mehler, J., Norris, D., &Segui, J. The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals. *Cognitive Psychology*. 1992. No.24. Pp. 381–410.
14. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике: языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. №6. С. 25-51.
15. Skutnabb-Kangas, T. Bilingualism or not: the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters, 1981. 378 p.
16. Cantone K. F., Kupisch T., Müller N., Schmitz K. Rethinking language dominance in bilingual children, 2008. Pp. 307–343.
17. Lugo-Neris M.J., Peña E.D, Bedore L.M., Gillam R.B. Utility of a Language Screening Measure for Predicting Risk for Language Impairment in Bilinguals. *American Journal of Speech-Language Pathology*.2015. No.24. Pp. 426-437. URL: <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2277740> (дата обращения: 5.09.2017)
18. Grosjean, F. The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press. 2015. Pp. 36-65.
19. Лэмберт, У., Гавелка, Дж., Кросби, С. Зависимость двуязычия от условий усвоения языка// Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1972. №4. С.241-253.

QUESTIONS OF THE DETERMINATION OF THE DOMINANT LANGUAGE IN THE SPEECH OF RUSSIAN-GREEK BILINGUALS

O.N. Logutenkova

Russian School of Paphos

Paphos, Cyprus

In the article the results of the investigation aimed at the determination of the dominant language of the bilingual children of the school age, living in Cyprus, are submitted. In the research the basic principles, which had been worked out by such scientists as Skutnabb-Kangas, Lambert, Weinreich, Matthews and the others are illustrated and analyzed in accordance with the linguistic situation of the bilingual social group described. As a result, we find that the most effective method of determination of the dominant language of bilinguals is the Complementarity Principle offered by F.Grosjean.

Key words: bilingualism, Russian-Greek bilinguals, dominant language, Complementarity Principle.

УДК 81
**ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ТЕРРИТОРИИ СНГ:
ПЕРСПЕКТИВЫ И СЛЕДСТВИЯ**

Мадоян В.В.

Национальный университет архитектуры и строительства Армении
Ереван, Армения

Вопросы полилингвального образования в связи с дальнейшей глобализацией становятся все актуальнее. Глобализация, с одной стороны, имеет большие положительные характеристики, с другой – ведет к унификации самобытности народов планеты, против чего и выступают антиглобалисты. Автор впервые связывает вопрос демократической государственной языковой политики с перспективами и следствиями распространения русского языка на территории бывшего СССР, в чем видит возможный путь сохранения языка национальных меньшинств, интеграции их в мировое сообщество. Для выполнения русским языком своей высокой роли Россия должна занять лидирующее положение в современной экономике и политике, результатом чего могут стать новое содружество независимых государств, сохранение культуры, накопленной в период совместной политической истории, развитие языка малых народов и т.д.

Ключевые слова: полилингвальное образование, русский язык, глобализация, Россия.

Глобализм, имеющий серьезные политические, философские, экономические основания, стремится к универсализации языков, культур, быта, нравов, государственного устройства, поскольку, ставя человека превыше всего, основной целью его существования признает только получение удовольствия от жизни. В результате глобалистского развития мира могут исчезнуть войны, национальные границы, национальная рознь, религиозные конфликты и т.п. Отрицательным фактором его является исчезновение национальной самобытности народов нашей планеты, первое проявление которого – исчезновение книг из нашего интеллектуального быта. Этот фактор способствует усилению антиглобализма, который преследует больше нравственные, нежели националистические цели, препятствуя унификации нашей жизни на Земле.

Глобализация будет развиваться, иметь стадии, на каждой из которой будет зафиксировано исчезновение того или иного этноса и этнической культуры. В этой ситуации многочисленные народы получают приоритет, фактически осуждая малочисленные этносы на ассимиляцию. На современной стадии глобализация пока затрагивает интересы самых малых народов.

Выходом из создавшейся ситуации может быть только билингвизм или полилингвизм, тем более что современная средняя школа на территории СНГ стала на два года “длиннее”, совершенно не касаясь содержания обучения. Полилингвизма требует и диалог народов и культур, ибо реально современные государственные границы для частных лиц являются легко преодолимыми. В СССР можно было обойтись одним языком, поскольку самым главным в жизни человека – работой лицо обеспечивалось в каждом населенном пункте. Отсутствие рабочих мест на

территории бывшего СССР, конечно, не связано с глобализацией, но является существенным стимулом обучения русскому языку, поскольку в России находят работу, а затем и пристанище многие выходцы из закавказских и среднеазиатских республик.

В связи с задачей добиться полилингвального образования возникают проблемы, решение которых требует очень внимательного и осторожного отношения к языковой политике и образовательному процессу.

С политической точки зрения необходимо полное соблюдение прав малых народов, статуса их языка. Формально это отражено в конституциях всех народов бывшего СССР (в Европе или США эта проблема не ставится, поскольку все граждане государства считаются представителями единой нации – аборигена и ассимилируются ею), реально это может иметь разные реализации и в любом случае пока не в пользу языков малочисленных народов. Так, в законе Российской Федерации «О государственном языке Российской Федерации» говорится: «Граждане Российской Федерации вправе обращаться в государственные органы, организации, на предприятия и в учреждения Российской Федерации с предложениями, заявлениями, жалобами на государственном языке Российской Федерации, родном языке или на любом другом языке народов Российской Федерации, которым они владеют» [4, ст.15, п.4], однако на практике в указанных ситуациях работает только русский язык. Полилингвальное образование – одна из попыток совместить глобализацию с сохранением прав национальных меньшинств.

Полилингвизм должен быть в основе национальной образовательной политики. На сегодня конституции и законы стран Содружества (кроме РФ), идя на поводу у западной «демократии», в основном, занимаются укреплением статуса государственного языка и отписываются сохранением у малых народов возможности пользоваться родным языком, хотя реально это остается лишь благим пожеланием. Если сфера функционирования языка малого народа ограничена (а искусственно расширить ее невозможно и бессмысленно), ему все равно придется пользоваться государственным языком. На наш взгляд, выход из положения – равноуровневое обучение родному и государственному (или мировому) языку в школе и вузе.

Прежде всего полилингвальное образование должно быть *востребованным*. Необходимость изучения русского языка должна исходить из политических и экономических реалий. Инициатива отдельных лиц может быть ответом на вызовы времени. Политическая и экономическая востребованность возникает тогда, когда государствам – членам СНГ становится выгодно жить в одном содружестве. Это итог тонких, всесторонне рассчитанных политических инициатив и широкой экономической взаимозависимости независимых стран (именно взаимозависимости, а не односторонней зависимости, при которой изучение не своего языка более многочисленной нацией скорее можно назвать принуждением). Иначе говоря, полилингвальное образование может быть следствием межгосударственного сотрудничества, экономической интеграции, что, конечно, не снимает с нас обязанности заниматься разработкой его принципов уже сегодня.

У некоторых народов бывшего СССР возвращение к русско-национальному билингвизму ассоциируется с потерей независимости, с возвращением к советским и даже к досоветским реалиям, когда, несмотря на пропагандируемую интернациональную политику, в каждой республике стремились к ассимиляции проживающих

там народов. Так, в Азербайджане азербайджанское население за послереволюционный период увеличилось с 1,5 млн. до 8,2 млн., а вот, например, курдское сократилось от 41 до 6 тыс. человек [1]. 10 июля 1956 года Президиум ЦК КПСС даже был вынужден принять специальное постановление “Об ошибках и недостатках в работе ЦК Компартии Грузии”, в котором, в частности, отмечалось: “В ... Грузии грубо нарушались ленинские принципы национальной политики... В Абхазии и Юго-Осетии искусственно разжигалась рознь между грузинами, абхазцами, армянами, осетинами, умышленно проводилась линия на ликвидацию национальной культуры местного абхазского, армянского и осетинского населения, осуществлялась его насильственная ассимиляция... ЦК КП Грузии, Совет Министров Грузинской ССР, многие партийные и советские органы республики... не привлекают к руководящей партийной, советской и хозяйственной деятельности лиц из других народов, населяющих Грузию” [2].

Республики, оказавшиеся в результате такой национальной политики в выгодном экономическом положении, стремятся укрепить свою независимость не только политически. В Азербайджане уже не пользуются кириллицей, в Казахстане на латиницу перейдут к 2020 году. Какую перспективу в этой ситуации можно предложить, чтобы заинтересовать эти народы изучать русский язык?

Если иметь в виду, что переход на новый алфавит означает потерю многолетней национальной духовной культуры, зафиксированной на кириллице, утрату почти всего библиотечного фонда республики (который на 95% состоит из русских изданий), утрату большинством населения грамотности, то отказ от русского языка как языка межнационального общения является не столь уж безболезненным. Нам кажется, что такой ход событий обусловлен не актуальными политическими требованиями, а политикой властных структур, направленной на ослабление влияния России. И, чтобы бывшие советские республики изучали русский язык, Россия должна занять лидирующее положение в современной экономике и политике. Язык изучают тогда, когда он нужен. Восстановление экономических связей, создание российских предприятий на территории ближнего зарубежья, усиление научных контактов, совместная разработка научной тематики, проведение совместных научных исследований – реальные стимулы для повышения интереса к русскому языку.

Русскому языку в интеграционном процессе развития бывших советских республик предназначены три роли: консолидирующая, мобилизующая и функциональная.

Первая роль задана исторической ретроспективой, всей историей существования Российской империи, ее безусловным авторитетом, особенно в период существования СССР. Авторитет этот был обеспечен делом. Именно в условиях советской власти все национальные республики превратились в образовательные, научные и культурные центры своих народов. Произошел действительно невиданный подъем национального самосознания и национальных культур. Несмотря на функционирование русского языка как единственного общегосударственного, все национальные языки сформировали свои литературные варианты, определили свои нормы. Армянский литературный язык на 30% пополнился за счет русской лексики: прямо или косвенно, поскольку в наш быт явление входило вместе с русским словом, которое мы или заимствовали, или искали ему удобную замену, что в любом случае вело к обогащению словарного запаса.

Существенное место в духовной жизни общества заняла лингвистика. История свидетельствует, что возрождение консолидирующей функции русского языка на территории бывшего СССР станет существенным стимулом дальнейшего развития и обогащения наших языков и языкознания.

Вторую, мобилизующую, роль русский язык должен выполнить сегодня, - в период становления Евразийского союза, как естественное продолжение исторической перспективы. Русскому языку нужно доказать, что только с его помощью народы, уже утрачивающие чувство советского единства, смогут создать надгосударственное образование, которое может быть и вернет нас на путь созидания и прогресса.

Советская наука и техника работали в авангарде мировой цивилизации. Наша наука работает теперь вдогонку, силами нескольких энтузиастов. А такая наука не востребована, т.е. обречена. Можно выделить несколько миллионов в год и пригласить на работу зарубежного тренера футбольной команды, но никто не додумался, что на эти миллионы можно пригласить на работу в республику несколько крупных ученых или выделить своим, дабы они не разбежались. Если хорошая футбольная команда - спортивный авторитет страны, то хороший научный коллектив - и авторитет, и основа благосостояния.

Третью роль, обеспечения функционирования Евразийского союза, русский язык должен выполнить в период существования его, и тут значение Российской Федерации возрастает в несколько раз, поскольку Евросоюз - это не государственное объединение типа Республики Армения, и не федерация типа современной российской. Это надгосударственное образование типа конфедерации, которое может развалиться сразу же, если не будет обеспечено соответствующим законодательством, жесткой законностью и порядком, не будут соблюдены и учтены интересы и возможности каждой из сторон. Здесь необходим внимательный и профессиональный анализ опыта развития СССР и Евросоюза, дабы он не развалился через несколько лет и дабы в нем процветающий Кипр или беззаботные Греция и Италия не превратились в шлюпки, терпящие безнадежное бедствие.

В образовательном плане — это создание единого образовательного пространства, обмен достижениями в области науки, техники и педагогической мысли. Это создание свободы передвижения в этой сфере, реальных условий освобождения от околонучной возни с дипломами и учеными степенями. Это возможность оценить реального ученого, дать ему трудовую перспективу, поскольку русский язык объединит огромное пространство, на котором значительно сложнее обойти порядок, закон.

Важное значение имеет межкультурная, в основном, межэтническая коммуникация, в том числе на уровне нематериальной культуры. Для реализации межкультурной коммуникации нужна востребованная культура, созвучная идейным исканиям учащихся. Таковой русская культура была в период СССР. Тогда действительно сложилась единая историческая общность – советский народ, с едиными ценностными ориентирами, и влияние культурных факторов было действительно ощутимо. Если иметь в виду деградацию современного культурного фона на территории СНГ, ее унификацию под влиянием американской идеологии и культуры, то связывать изучение русского языка с современными культурными факторами не

реалистично. Культура для обучаемого должна представлять особый интерес. Русская классическая культура, на которой воспитывалось не одно поколение советских людей, под влиянием буржуазной идеологии перестала пропагандироваться, а если она не пропагандируется, исчезает из жизни. Какие же стимулы могут заменить интеллектуальные запросы? Деньги? Корысть? Жажда обогащения?

Обучение языку по-прежнему остается тяжелой задачей, поскольку даже при достаточном прилежании оно оказывается редко удачным. Значит, его нужно сделать легким и эффективным. Отсутствие достаточной систематизации материала с точки зрения преподавания языка как иностранного, неверная, на наш взгляд, ориентация на обучение от письма и грамматики к коммуникации, недостаточное использование универсалий, неэффективность существующих принципов заучивания и запоминания слов и выражений, отсутствие связи между последовательностью запоминания и представлением материала и т.д. – препятствия, которые следует преодолеть, хотя в педагогической науке стран бывшего СССР существует многовековой опыт преподавания русского языка как неродного.

Положительным фактором полилингвизма является также взаимовлияние языков, безусловно определяющее качественные изменения в языковой системе. И здесь влияние русского не может не быть благотворным.

Языковая политика как принцип построения (конструирования) языка в качестве функциональной коммуникативной единицы связана с идеологией. "... Под языковой политикой мы понимаем совокупность мер, разработанных для целенаправленного регулирующего воздействия на стихийный языковой процесс и осуществляемых обществом (государством)", – пишет Л.Б.Никольский [5, с.114]. В любой стране стихийный языковой процесс определенным образом, как отмечено, регулируется, и суть дела в том, *как* он регулируется. Если в период становления русских литературных норм Н.Карамзин, а затем и А.Пушкин стремились использовать богатство французского и соединить его с русской народной разговорной стихией, в армянской языковой политике закрепились пуристические тенденции, которые обусловлены историческими условиями существования армянской нации. "Отношение языка и общества в плане статике может выявляться в отражении в языке условий общественного существования," – писала В.Н. Ярцева [6, с.39]. Нисколько не оспаривая принцип непосредственной связи истории языка с историей его носителей, установленный еще академиком А.А.Шахматовым, следует отметить необходимость качественного совершенствования самого эффективного средства коммуникации. Если националистическая идеология стремится к полному пуризму и отгораживанию от влияния соседних или мировых языков, то глобалистская языковая политика стремится к развитию интернациональных элементов. И в том, и в другом случае главным в выборе должна быть языковая перспектива, качество языка, которое проявляется в объеме форм и гибкости употребления. Как правило, это единый процесс национальной языковой политики, который всегда определяется уровнем гуманистической идеологии государства или степенью открытости данной политической системы, тем более что "...процессы функционального и внутривидового развития языка находятся в известной взаимосвязи, ибо функциональное развитие языка должно сопровождаться его внутривидовым развитием" [3, с.69].

Русско-национальное двуязычие удваивает возможности человека, или удваивает его права и свободы, однако дело может обстоять так только в том случае, если, зная русский язык, он получает какие-то реальные преимущества на службе, в бизнесе, в личной жизни.

Русский язык, безусловно, дает больше возможностей для получения научной и культурной информации, однако она (информация) должна быть такой, чтобы реципиент видел в ней доказательную силу, даже если эта информация противоречит устоявшимся в его сознании стереотипам.

Таким образом, современное политическое развитие на территории бывшего СССР может дать шанс на распространение русского языка, на развитие национально-русского двуязычия, полилингвальное образование, следствием чего может стать новая интеграция наших народов, на добровольной и равноправной основе, которая, можно надеяться, будет иметь долгое продолжение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интернет-ресурс <https://ru.wikipedia.org/wiki/Азербайджан>.
2. Интернет-ресурс: <http://www.coldwar.ru/hrushev/postanovleniye-ob-oshibkah-gruzii.php>
3. Дешериев Ю.Д. Проблема функционального развития языков и задачи социолингвистики. Язык и общество. М.: Наука, 1968, с.53-81.
4. Закон Российской Федерации “О языках народов Российской Федерации” - Принят Государственной Думой 25 октября 1991 года № 1807-1, с последующей редакцией 24.07.1998 г. №126-ФЗ.
5. Никольский Л.Б. Языковая политика как форма сознательного воздействия общества на языковое развитие. Язык и общество. М.: Наука, 1968, с.111-124.
6. Ярцева В.Н. Проблема связи языка и общества в современном зарубежном языкознании. – Язык и общество. М.: Наука, 1968, с.39-55.

POLYLINGUAL EDUCATION ON THE CIS TERRITORY: PROSPECTS AND CONSEQUENCES

V.V. Madoyan

National University of Architecture and Construction of Armenia
Yerevan, Armenia

Questions of polylingual education in connection with the further globalization have become more actual. Globalization, on the one hand, has positive characteristics, on the another – conducts to unification of originality of the people of our planet. The anti-globalists fight against it. The author connects a question of a democratic state language policy with prospects and consequences of distribution of Russian language on the territory of the former USSR, that might be a possible way of language maintenance of national minorities, their integration into the world community. For performance by Russian language of its high role, Russia should have a leading position in modern economy and politics, the result of which will be new commonwealth of the independent states, maintenance of culture saved up in joint political history, development of language of the minority cultures.

Key words: polylingual education, Russian language, globalization, Russia.

УДК 81

**К ВОПРОСУ О СМЕШАННОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ
ЖИТЕЛЕЙ СЕРБИИ**

Медведева Д.И.

Удмуртский государственный университет

Ижевск, Россия

Статья посвящена исследованию особенностей смешанной речи представителей русскоязычной диаспоры в Сербии. Материалом исследования являются публикации в группах социальной сети Facebook, предназначенных для общения русскоязычных жителей Сербии между собой. Данные публикации представляют собой фразы и тексты диалогического характера на русском языке с вкраплением сербских лексем и словосочетаний. Особенности смешанной речи билингвов анализируются на уровне графики и орфографии, на морфологическом и лексико-фразеологическом уровнях.

Ключевые слова: билингвизм, смешанная речь, матричный язык, гостевой язык.

ВВЕДЕНИЕ

Цель исследования состоит в систематизированном описании основных особенностей смешанной речи представителей русскоязычной диаспоры в Сербии. В настоящей статье контакты русского и сербского языков в речи представителей русской диаспоры в Сербии впервые стали объектом специального исследования. Материалом исследования являются публикации в группах социальной сети Facebook, предназначенных для общения русскоязычных жителей Сербии между собой: *Русские в Сербии, Русские в Белграде, Русские в Нови-Саде, Сербский клуб соотечественников, Serbia Life – Жизнь и отдых в Сербии, Закрытый женский клуб в Сербии, Руси на селу.*

Под билингвизмом (двуязычием) мы, вслед за У. Вайнрайхом, понимаем практику попеременного использования индивидом в общении двух языковых систем [1]. Для большинства участников вышеназванных интернет-сообществ характерен координативный билингвизм – проживая в Сербии более года, они свободно владеют сербским языком и активно пользуются русским языком.

Как отмечают исследователи русского языка в диаспорах, в частности В. Жданова, разговорный язык диаспоры превращается в своего рода социолект, характеризующийся определенными устойчиво воспроизводимыми в речи лексическими, грамматическими и синтаксическими чертами [2. С. 74]. Приспособление русского языка к «жизненным реалиям» языка другой страны происходит по идентичным моделям в пределах каждого относительно изолированного эмигрантского или переселенческого сообщества.

ОБСУЖДЕНИЕ

Графика и орфография большинства сербских вкраплений в русскоязычных контекстах подвергаются русификации. Выделим следующие признаки русификации:

- передача специфических букв сербской кириллицы *ђ, ј, љ, њ, ћ* средствами русского алфавита: *дом здравля* – от серб. *дом здравља* ‘поликлиника’, *айвар* – от серб. *ајвар* ‘икра из сладкого перца’, *приява* – от серб. *пријава* ‘регистрация’, *куча* – от серб. *кућа* ‘дом’;

- использование принятого в русском языке фонематического принципа орфографии, в отличие от сербского фонетического: *властник* – от серб. *власник* ‘владелец’, *обштина* – от серб. *општина* ‘муниципалитет’, *друштво* – от серб. *друштво* ‘общество’;

- нивелирование сербского слогообразующего *p*: *пастромка* или *пастрамка* – от серб. *пастрмка* ‘форель’, *сербин* – от серб. Србин ‘серб’, *державная* – от серб. *државна* ‘государственная’;

- замена *и* на *ы* в примерах общеславянской лексики: *мышление* – от серб. *мишљење* ‘мнение’, *сыр* – от серб. *сир*, *фиксны* – от серб. *фиксни* ‘стационарный’ (о телефоне);

Некоторые из частотных вкраплений употребляются в нескольких графических вариантах: *боравак, боровак, боравок, боровок* – от серб. *боравак* ‘вид на жительство’; *пияца, пиаца, пьяца* – от серб. *пијаца* ‘рынок’.

Согласно терминологии К. Майерс-Скоттон, русский язык в исследуемых контекстах является матричным языком, сербский – гостевым [3]. Матричный язык определяет морфосинтаксическую рамку и порядок следования слов в предложении, а гостевой язык обеспечивает высказывание языковыми единицами. Большинство русско-сербских высказываний построено в соответствии с данным положением. Существительные и прилагательные, как правило, имеют окончания по русскому образцу. Рассмотрим примеры, распределенные по падежам:

Им. п.: *привременный боравак* – от серб. *привремени боравак* ‘временный вид на жительство’, *фризерские салоны* – от серб. *фризерски салони* ‘парикмахерские’; *баиты* – от серб. *баите* ‘огороды’, *полицайцы* – от серб. *полицајци* ‘полицейские’.

Род. п.: *контакты хороших фризеров* – от серб. *фризера* ‘парикмахеров’, *поставщик здоровой храны* – от серб. *здраве хране* ‘здорового питания’, *получение личной карты* – от серб. *личне карте* ‘удостоверения личности’;

Вин. п. (совпадение окончаний сущ. ж.р. ед.ч. в русском и сербском языках): *купить радну свеску* ‘рабочую тетрадь’, *выдают радну дозволу* ‘разрешение на работу’;

Тв. п.: *с русским власником* ‘владельцем’, *ресторан с играоницей* – от серб. *са играоницом* ‘с детской игровой комнатой’, *солить капусту главицами* – главицама ‘кочанами’.

Предл. п.: *в здоровой хране* – от серб. *у здравој храни* ‘в магазине здоровой еды’, *в книжаре* – от серб. *у књижари* ‘в книжном магазине’, *на вашаре* – от серб. *на вашару* ‘на ярмарке’, *в старом граде* – от серб. *у старом граду* ‘в старом городе’, *в кафанах* – от серб. *у кафанама* ‘в кофейнях’.

В вышеприведенных примерах наблюдается смешение языковых кодов. Употребление словосочетаний *сущ. + прил.* вне системы склонения, в форме им.п. (переклечение кодов внутри фразы) редки, но все же имеют место: *гречку в здрава храна* *покупаю*; *на рибља пияца* *есть магазин б/у техники*; *на новой зелена пьяца*; *как*

быть с привремени боравак. Такое словоупотребление объясняется намерением автора высказывания четко разграничить единицы, относящиеся к разным языкам.

Морфологическая адаптация сербских вкраплений в русской речи происходит легко вследствие генетического родства языков и значительного сходства в их грамматическом строе. Все сербские вкрапления-существительные сохраняют в русской речи свою родовую принадлежность.

Глаголов из сербского языка в русский язык диаспоры проникает намного меньше, чем существительных и прилагательных. Они наращивают окончания по образцу русских глаголов, т.е. в 3 л. появляется конечное *-т*: *Пришел в офис – они сегодня не радят* – от серб. не раде ‘не работают’; *Через неделю вам выдают радну дозволу и уже с нею вас приявляют* – от серб. *пријављују* ‘регистрируют’. Возвратный глагол оформляется по русскому образцу: сербская частица *се*, которая пишется раздельно с глаголами, превращается в постфикс *-ся* и пишется слитно: *сын не одвоается от отца* – от серб. *син се не одваја од оца* ‘сын не расстается с отцом’, *санкати се* – от серб. *санкати се* ‘кататься на санках’.

Лексика

Среди сербских слов, используемых представителями русскоязычной диаспоры при переписке в социальных сетях на русском языке, большинство составляют такие классы безэквивалентной лексики, как слова-реалии и структурные экзотизмы.

Наиболее употребительны реалии государственного строя и общественной жизни: *скупштина* ‘скупщина, сербский парламент’, *бели картон* ‘миграционная карта, карта регистрации’, *матура* ‘экзамен и выпускной вечер по окончании школы’, *жута трака* ‘желтая полоса для общественного транспорта и такси на проезжей части дорог’, *основная школа* – от серб. *основна школа* ‘начальная ступень школьного образования (с 1-го по 8-й класс)’ и др., а также бытовые реалии, в том числе названия национальных блюд и продуктов питания: *плескавица* – от серб. *пљескавица* ‘большая круглая котлета из рубленого мяса’, *чеваны* – от серб. *ћевани* ‘кебаб, рубленое мясо в форме колбаски’, *гибаница* ‘слоеный пирог с молодым сыром’, *бурек* ‘слоеный пирог с мясным фаршем’, *шумадијски чай* – от серб. *шумадијски чај* ‘горячая подслащенная ракия’ и др.

Далее приведем примеры структурных экзотизмов – слов, не имеющих однословного эквивалента в русском языке и переводимых словосочетаниями: *зимница* ‘заготовки на зиму, домашнее консервирование’, *бана* – от серб. *бања* ‘курорт с минеральными источниками’, *играоница* ‘детская игровая комната’, *вочник* – от серб. *воћњак* ‘фруктовый сад’, *поштарина* ‘почтовый сбор, оплата пересылки’, *приземье* – от серб. *приземље* ‘первый этаж, цокольный этаж’, *народњаци* – от серб. *народњаџи* ‘исполнители народной музыки’ и др.

Для коммуникации русскоязычных мигрантов в Сербии между собой характерно употребление сербских узуальных формул приветствия (*добродошли* ‘добро пожаловать’), обращения (*драги пријатели, другари*), просьбы (*молим вас* ‘пожалуйста’; *подскажете, молим*), приглашения (*ајде са мном, ајде на кафу*), благодарности (*хвала лепо* ‘спасибо большое’), согласия (*добро! уговорено!*), а также частотных вопросов (*колико кошта* ‘сколько стоит’, *зашто да не* ‘почему бы и нет’) и др. Как нам представляется, употребление подобных формул может рассматривать-

ся не как смешение языкового кода, но в большей степени как попытка говорящего заявить о своей вовлеченности в новое для него культурно-языковое сообщество. В отдельных случаях возможно и «щеголяние» новыми усвоенными словами, характерное для начального этапа жизни в другой культуре.

В высказываниях русскоязычных жителей Сербии был выявлен ряд примеров с «ложными друзьями переводчика»: *клип кукурузы* (вместо *початок*); *тужить кого-л.* (вместо *подавать в суд на кого-л.*); *пушка с метками* (вместо *[игрушечный] автомат с пушками*); *приехать на главную станицу автобусов* (вместо *станцию*, т.е. *на главный автовокзал*), *счета за струю* (вместо *за электричество*), *просроченный картон* (вместо *карточка*). Представляется интересным тот факт, что в подобных смешанных высказываниях русские значения выделенных слов отодвигаются на задний план в сознании говорящих; соответственно, проблемы недопонимания из-за «ложных друзей переводчика» между коммуникантами не существует. Это объясняется проявлением в данных примерах исключительно прагматических функций языка (коммуникативной, номинативной, когнитивной), а также влиянием господствующей иноязычной среды.

Из значимых групп сербских вкраплений отметим слова, запоминающиеся благодаря понятной, но необычной для носителей русского языка внутренней форме: *бела техника* ‘бытовая техника’, *белый лепак* – от серб. *бели лепак* ‘клей ПВА’, *зелена пияца* – от серб. *зелена пијаца* ‘овощной рынок’, *руска салата* ‘салат оливье’, *дневна соба* ‘гостиная’, *викендица* ‘дача’, *продавница* ‘магазин’, *посласти-чарница* ‘кондитерская’, *венчальный лист* – от серб. *венчани лист* ‘свидетельство о браке’, *позорница* ‘сцена’, *грицкалице* ‘снеки’, *царина* ‘таможня’, *лекар* ‘врач’, *бабица* ‘акушерка’, *укнижен* – от серб. *укњижен* ‘внесен в реестры’ и др.

Также следует отметить группу слов сербского языка, вошедших в узуальное употребление в русскоязычной диаспоре исключительно из-за фактора экономии речевых средств. Это более краткие слова, чем их русские эквиваленты: *клима* ‘кондиционер’, *фризер* ‘парикмахер’, *дозвола* ‘разрешение’, *потврда* ‘подтверждение’, *башта* ‘огород’, *вашар* ‘ярмарка’, *кружни ток* ‘круговой перекресток’, *фиксный телефон* ‘стационарный телефон’, *судски тумач* ‘судебный переводчик’, *за странце* ‘для иностранцев’ и др. Значимость фактора экономии при пользовании языками отмечал еще И.А. Бодуэн де Куртенэ, видевший в «стремлении к удобству» одну из общих психологических причин языковых изменений. Новые слова принимаются потому, что удобней, «экономней» запомнить новое и при этом частое слово, чем употреблять столько же раз сочетания слов [4. С.105]. Кроме «более кратких слов», в нашем материале стремление к экономии речевых средств подтверждают реалии и структурные экзотизмы, использование которых в коммуникации русскоязычных жителей Сербии между собой является наиболее эргономичным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сходство графики и грамматических систем близкородственных языков предрасполагают к смешению, в условиях тесного контакта, элементов этих языков. Возникающие у носителей русского языка в Сербии трудности перевода влекут за собой появление в их речи сербских слов-реалий и структурных экзотизмов. Фактор экономии при пользовании языками обуславливает заимствование в речь билингвов сербских слов, более кратких по сравнению с их русскими эквивалента-

ми. Общечеловеческая склонность к сравнению, нахождению сходств и различий (в данном случае – между близкородственными языками) объясняет присутствие в речи билингвов сербских слов, отличающихся от русских понятной, но необычной внутренней формой. В статью не вошли описание способов введения сербских элементов в высказывание на русском языке, анализ частотности сербских лексем в речи представителей русской диаспоры, а также анализ примеров бессознательного смешения языков и языковой игры, составляющие перспективы данного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: «Вища школа», 1979. 264 с.
2. Жданова В. Русская культурно-языковая модель пространства и особенности индивидуальной ориентации в ней // Русские и «русскость»: Лингво-культурологические этюды / Сост. В.В. Красных. М.: Гнозис, 2006. 336 с.
3. Myers-Scotton C. Contact Linguistics. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002. 356 p.
4. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию. М.: Флинта: Наука, 2009. 584 с.

ON PROBLEM OF RUSSIAN-SERBIAN MIXED SPEECH OF RUSSIAN DIASPORA IN SERBIA

Diana I. Medvedeva

Udmurt State University

Izhevsk, Russia

The paper presents the analysis of Russian-Serbian mixed speech of Russian immigrants in Serbia. The novelty of the research lies in the fact that the investigation of Serbian language elements in Russian diaspora's speech has not been conducted as a separate study before. The study is based on the postings in Facebook groups used for communication within the diaspora. These postings are Russian dialogical phrases with Serbian insertions. Bilinguals' mixed speech is analyzed at the graphical, orthographic, morphological and lexical-phraseological levels.

Key words: bilingualism, mixed speech, matrix language, guest language.

УДК 81

**АУСБАУ-ПАРАДИГМА КАК ИНСТРУМЕНТ ОПИСАНИЯ
БИЛИНГВИЗМА**

Москвичева С.А.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Статья посвящена анализу типологий языковых ситуаций в том числе с позиций системологии Г.П. Мельникова. Особое внимание уделено динамическим моделям описания ситуации автономизации части языкового массива в результате роста национальной идентичности, связанной с идеологией национализма. Данные модели были предложены в качестве инструментов анализа Х. Клоссом и Ж. Муляшечем. В статье подробно анализируется термин *Ausbausprache* (язык-результат конструирования), также рассматриваются такие понятия как *Abstandsprache* (язык по дистанцированию) и *Dachsprache* (язык-крыша).

Ключевые слова: лингвистическая системология, социолингвистическая типология, аусбау-парадигма, язык-результат конструирования, язык по дистанцированию, язык-крыша.

Каждая ситуация языковых контактов уникальна и неповторима, поскольку определяется только ей свойственным набором признаков, в число которых входят социально-историческое измерение языка, его институциональные характеристики, психологические аспекты отношения к языку, в том числе его социальный образ, типы письменности, кодификации, стандартизации, потребности в языке и многое другое. Создание единой операциональной социолингвистической типологии, способной охватить все возможные конфигурации языковых контактов, и производных от них типов билингвизма, задача весьма непростая. Но поскольку речь идет все-таки о феноменах одного порядка, и они не могут быть полностью и абсолютно уникальны, а следовательно, возможно выделение общих наиболее значимых признаков, как дифференциальных, так и интегральных, и построение типологических моделей.

Принципы построения типологий. Здесь хотелось бы обратиться к трудам Геннадия Прокопьевича Мельникова, в частности к его работе «Основы терминоведения» [1]. Любая система функционирует в надсистеме и «по мере адаптации системы в надсистеме, складывается ее сущность. Следовательно, чем выше устойчивость своеобразных свойств любого объекта, в том числе языка, тем выше степень сформированности сущности этого объекта, и любой объект с устойчиво проявляющимися свойствами имеет сущность как свою объективную характеристику. Данный объект приобрел эту сущность в процессе адаптации для выполнения своей функции. Таким образом, каждый объект с устойчивыми свойствами представляется, с позиций системологии, глубоко адаптированной системой, характеризующейся внутренней детерминантой, ее сущностью и той исходной, нативной надсистемой, в которой сформировалась сущность этой системы в процессе ее адаптации к определенным функциональным запросам надсистемы» [1]. В случае языковой ситуации мы имеем дело со сложной и иерархической структурой адап-

таций, поскольку язык как таковой адаптируется к языковой ситуации, являющейся производной от социальных, культурных, идентификационных, экономических, политических и иных запросов надсистемы. Сложность и многофакторность надсистемы приводит к тому, что, типологии строятся не как *эссенциалистские* по своей сути, а скорее как *феноменологические*, то есть построенные по внешним признакам изучаемого объекта, или же *характерологические* (построенные по проекциям сущностных характеристик на прагматические плоскости исследования) [1]. Так, например, социолингвистические типологии Ю.Н. Дешериева [2] вписываются в феноменологическую парадигму, а Н.М. Фирсовой [3] – в характерологическую, поскольку опираются прежде всего на признак разной степени политической автономии территории, на которой функционирует тот или иной язык.

Дело осложняется еще и тем, что реальные языковые ситуации представляют собой динамические сущности, а не статические, раз и навсегда данные. Большинство же типологий, опирающихся на классические методы структурализма, неизбежно описывает их именно как статические, что делает полученные модели схематичными и весьма условными.

Социолингвистическая типология Х. Клосса и Ж. Муляшича. В настоящей статье хотелось бы остановиться на социолингвистической типологии языков, предложенной Х. Клоссом и доработанной его учеником Ж. Муляшечем [4, 5, 6, 7, 8, 9]. По мысли авторов, данная типология не претендует на универсальность и способность быть инструментом анализа *любой* языковой ситуации, но прекрасно работает для описания процессов автономизации части языкового континуума и становления языка не в генетическом или типологическом смысле, а как социолингвистической реальности. Наш интерес к данной типологии обусловлен прежде всего ее эвристической ценностью, поскольку, как представляется, это один из наиболее адекватных инструментов описания языковых процессов эпохи национализмов. Вторая причина, заставившая обратиться к этому сюжету, связана с проявившемся в последнее время ростом интереса к типологии Клосса-Муляшича, что выразилось, в частности, в появлении статьи в русскоязычной Википедии. Версии на основных европейских языках существуют давно, поскольку данная типология весьма авторитетна и востребована в европейской социолингвистике. Вместе с тем, практически вся информация, которую нам удалось найти в русскоязычном Интернете, трактует термины Х. Клосса - Ж. Муляшича не совсем точно. Попробуем показать в чем заключаются эти неточности, а также в чем состоит оригинальность и познавательный потенциал данной типологии.

Ключевые понятия типологии. Концепция Х. Клосса строится на следующих трех ключевых понятиях: *Ausbausprache*, *Abstandsprache* и *Dachsprache*. Второй член триады (*Abstandsprache*) переводится как *язык по дистанцированию* (ср. англ. *language by distance*, фр. *langue par distance*) и представляется менее оригинальным, чем первый. *Язык по дистанцированию* можно определить как язык, настолько отличающийся от любого другого, что исключается возможность рассматриваться его как диалект другого языка, хотя возможность родства этих языков не исключается. Примеров можно привести огромное количество: французский-немецкий, русский-казахский, испанский-итальянский и т.д. Само по себе понятие *языка по дистанцированию* не представляло бы особого интереса или новизны, если

бы не было членом дихотомии с *Ausbausprache*, который, собственно, и является ключом к понимаю аусбау-парадигмы.

Язык-результат конструирования. Термин *Ausbausprache* перевести на русский язык не просто. По смыслу это построенный язык, обработанный, развитый язык. Однако ни один из таких переводов, на наш взгляд, не будет удовлетворительным. Термин *язык-результат строительства* отсылает к концепту языкового строительства, конкретному и особому периоду в истории СССР, со своими целями, задачами и идеологией. Очень небольшое количество языков, ставших в советское время объектами мер в рамках языкового строительства, можно подвести под категорию *Ausbausprache*. Неудовлетворительным будет и перевод этого термина как *язык-результат обработки/обработанный язык*. В советском/российском языкознании этот термин закреплен за иной отнологической реальностью. Перевод, предложенный Википедией – *развитый язык* – также представляется неудачным. Русский или французский языки, бесспорно, развитые, но не *Ausbausprache*. В качестве рабочего варианта мы предлагаем перевести этот термин как *язык-результат конструирования*, заметим, однако, что на европейские языки этот термин, как правило, не переводится и употребляется в его немецком варианте, хотя варианты перевода, конечно, существуют: *language by development* (анг.), *langue par élaboration* (фр.).

Х. Клосс понимал под языком-результатом конструирования особый феномен. Это далеко не просто «идиом, используемый автономно по отношению к другим языкам» [10]. Это не просто литературный или стандартный язык, письменный язык, «функционирующий в разных сферах общения» [10]. Это не просто высокий вариант языка. Все эти определения, в принципе, правильны, но специфика и оригинальность термина состоит отнюдь не в этом, иначе чем бы он отличался от литературного/стандартного или государственного/официального языка?

Термин Х. Клосса описывает *динамическую ситуацию* сознательного отрыва части языкового массива и конструирование из него самостоятельного языка как маркера этнической /национальной идентичности. Часто такой язык становится государственным или официальным на своей территории, в любом случае он стремится к приобретению того или иного легального статуса. Поскольку этот язык «строят» в целях его официального использования, то он проходит процесс стандартизации и кодификации всех типов. Связаны процессы такого строительства с доктриной национализма [11, 12] и конструированием национальной идентичности.

Второй важной особенностью *языка-результата конструирования* является его собственно лингвистическая основа. Это не просто создание письменной или стандартной формы для языка, ранее ее не имевшего, например, для эвенкского или марийского или массы других. Данные языки с письменной формой или без нее останутся самостоятельными языками и будут определяться в терминах диасистемы. *Ausbausprache* это *всегда* или диалект *языка до дистанцированию* Х, который сознательно автономизируют и подвергают обработке различного типа, или же это все тот же язык Х, но в политических целях получивший другое название. Примером первой ситуации могут служить такие языки как галисийский по отношению к португальскому, астурийский по отношению к испанскому, каталонский по отно-

шению к окситанскому (процесс прошел в средневековье), норвежский (букмол) по отношению к датскому, словацкий по отношению к чешскому и т.д. Если вернуться к языковому строительству с СССР, то примерами языков этого типа следует считать украинский и белорусский, прежде (во всяком случае до начала XX века) считавшиеся двумя диалектами русского языка наряду с великорусским. Второй тип можно проиллюстрировать на примере распада сербо-хорватского языка: все языки вновь образованных государств (сербский, хорватский, боснийский, черногорский) структурно очень близки и с точки зрения лингвистических критериев, но не социолингвистические, их, наверное, следует считать одним языком. В Советском Союзе второй тип был представлен молдавским языком.

Примеры использования аусбау-парадигмы, приведенные в русскоязычной Википедии не совсем релевантны: итальянский литературный язык это ни в коем случае не язык-результат конструирования (*Ausbausprache*), он не был «оторван» ни от какого массива, и не был сознательно автоматизирован. Языки юга Италии (сицилийский, калабрийский и др.) это не языки по дистанцированию. Везде, всеми и всегда они считаются диалектами итальянского языка, хотя лингвистические различия между ними весьма и весьма существенны. Но, как показывают многочисленные исследования, психологические критерии определения языка, а именно репрезентация языка в сознании, более существенна чем количественные показатели структур. А вот сардинский язык считается автономным. Поэтому стандартный итальянский не является для него ни языком-крышей, ни тем более языком-результатом конструирования.

Третий термин *Dachsprache* обычно переводится как язык-крыша. За ним стоит понятие стандартной формы языка, «покрывающей» определенный диалектный континуум. Применение этого термина эффективно и оправдано, когда различные диалекты не взаимопонимаемы, поскольку такая ситуация перестает быть стабильной и чревата возможной автономизацией части континуума. В рамках этой статьи мы не имеем возможности подробно остановиться на этом термине.

В качестве заключения подчеркнем еще раз основные черты и новаторство аусбау-парадигмы. Во-первых, это область применения. Подход Х. Клосса хорошо работает для описания процессов автономизации части языкового массива и превращения его в самостоятельный язык, который по структурным критериям может быть очень близок, к языку, от которого он оторвался, но по социолингвистическим, психологическим (сознание идентичности) или политическим критериям становится самостоятельным языком. Во-вторых, это принципиально динамический характер модели, особенно, если принять во внимание существование еще четырех терминов, которые мы здесь не обсуждали, но без которых концепция остается неполной (*свободный диалект, прикрытый диалект, язык по дистанцированию квази-диалект и язык-результат конструирования на пути к языку по дистанцированию*). Ни один из ее членов не создан для того, чтобы фиксировать status quo, и каждый задает возможные векторы развития ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мельников Г.П. Основы терминоведения. М.: Издательство УДН, 1991. – С. 21, 51.
2. Дешериев Ю.Д. О развитии языков народов СССР. – В кн.: Вопросы строительства коммунизма в СССР, М., 1959. С. 325-326.
3. Фирсова Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. М7: АСТ: Восток-Запад, 2007. 352 с.
4. Kloss H. Types of Multilingual Communities. In: Sociological Inquiry №36, 1966. P. 135 – 145.
5. Kloss H. Research possibilities on Group Bilingualism: Report. Québec. 1969.
6. Kloss H. Über Diglossie. // Deutsche Sprache 4, 1977. P. 313 – 323
7. Muljačić Ž. L'enseignement de Heinz Kloss (modification, implication, perspectives). // Langages №21, 1986. P. 53 – 63.
8. Muljačić Ž. Le paradoxe «élaborationnel» et les deux espèces de dialectes dans l'études de la constitution des langues romanes». // Lletres asturianas №31, 1989. P. 43 – 56.
9. Muljačić Ž. Distance interlinguistique, élaboration linguistique et «coiffure linguistique». // Kontaktlinguistik. Contact Linguistic. Linguistique de contact. Berlin, New York, 1996. P. 634 – 642
10. Электронный ресурс Википедия: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аусбау-парадигма> - дата обращения 08.11.17
11. Андерсен Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: Канон-Пресс-Ц, 2001. 288 с.
12. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. 323 с.

AUSBAU-PARADIGM AS A TOOL OF DESCRIPTION OF BILINGUISM

S.A. Moskvitcheva

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

This article examines the typologies of language situations, from the viewpoint of the systemology of G.P. Melnikov. Particular attention is paid to dynamic models describing the situation of autonomization of a part of the language array as a result of the national identity process associated with the ideology of nationalism. H. Kloss and Ž Muljačić proposed these models as tools for the analysis of situations of this type. The article analyzes in detail the term Ausbausprache (language by development). Language by distance (Abstandsprache) and language roof (Dachsprache) are also considered.

Key words: linguistic systemology, sociolinguistic typology, ausbau-paradigm, Ausbausprache (language by development), Abstandsprache (language by distance), Dachsprache (language-roof).

УДК 81

БИЛИНГВИЗМ НЕМЦЕВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Сержанова Ж.А.

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева
Красноярск, Россия

В статье раскрывается характер немецко-русского билингвизма у представителей российских немцев Красноярского края, обратимся к специальным исследованиям. Автор статьи выделяет основные стадии билингвизма, тесно связанные с основными периодами истории российских немцев. В работе анализируется становление основных стадий билингвизма, распределение сфер употребления немецкого и русского языков среди этнических немцев Красноярского края, а также выбор языка в качестве родного под влиянием экстралингвистических факторов, в частности возраста, образования, характера браков респондентов и пр.

Ключевые слова: билингвизм, российские немцы, выбор языка, родной язык экстралингвистические факторы, возраст, образование, характера брака, гендер.

На территории Красноярского края представители немецкого национального меньшинства не образуют замкнутой общности, объединенной территориально в хозяйственном, культурном и языковом отношении. Российские немцы образуют здесь небольшую в численном отношении этническую группу (по статистическим данным 37 тыс. человек) [1, с. 81], рассеянную среди многонационального населения, более того, этнические немцы Красноярья происходят из различных регионов бывшего Советского Союза и говорят на разнообразных говорах.

Следует подчеркнуть, что, не образуя более или менее единой общности, члены которой находятся друг с другом в постоянном контакте (в том числе и языковом), немецкие поселенцы Красноярского края являются носителями идиолектов (либо, если речь идет о микроколлективе семейного типа, – эколлектов).

Поскольку все респонденты, согласно полученным данным, владеют русским языком (пишут, читают, говорят) и используют его в любых жизненных ситуациях, в том числе и на внутрисемейном уровне, то можно констатировать, что постепенно основным языком для большинства российских немцев становится русский, вытесняя немецкий из многих сфер коммуникации. Переписи населения наглядно отражают динамику данного процесса: если в 1926 г. почти 95% немцев СССР назвали родным немецкий язык, то в 1979 г. – 44,6%, а в 1989 г. – лишь 35,2% немцев назвали родным немецкий язык [2, с.15, 1, с.81]. Конечно, здесь нельзя не учитывать тот факт, что это могло быть сделано по политическим соображениям. Вместе с тем, остаётся бесспорным, что после депортации число немцев, хорошо владеющих русским языком, стало гораздо больше [3]. Так, по данным переписи населения 1989 г. из 1,69 млн. российских немцев русским языком владеют свободно 51,7%, а 20,3 % признали русский язык родным языком.

Таким образом, следует признать, что с каждым годом число российских немцев, владеющих немецким языком, становится меньше, а, следовательно, тип билингвизма, характерный для данной этнической группы, меняется.

Определяя характер немецко-русского билингвизма у представителей российских немцев Красноярского края, обратимся к специальным исследованиям, проведенными Р. Бони, В. Киршнером, В. Маныкиным по отдельным регионам проживания немцев в пределах бывшего Советского Союза.

Рассматривая билингвизм применительно к немцам бывшего Советского Союза в исторической перспективе, В. Киршнер [4] предлагает различать три стадии билингвизма:

- 1) стадию индивидуального двуязычия,
- 2) стадию коллективного двуязычия,
- 3) стадию массового двуязычия.

Выделенные стадии прочно увязаны с основными периодами истории российских немцев: первая охватывает предреволюционный период, вторая – период после 1917 г. до начала Великой Отечественной войны, а третий начинается с момента депортации немцев в 1941 г. С.В. Смирницкая считает, что стадия индивидуального двуязычия может быть хронологически продолжена до 1941 года. Эта стадия билингвизма является характерной для старшей возрастной группы российских немцев, родившихся до 1933 г. Именно эти лица родились и жили в немецких поселениях (колониях), как первичных (Mutterkolonien), так и вторичных (Tochterkolonien), представлявших достаточно замкнутые общины, сохраняющие немецкие культурные (и языковые) традиции, унаследованные от предков. Население таких колоний, будь то на юге России, на Украине, в Крыму или в Поволжье, было, как правило, гомогенным в этническом и монолингвальным в языковом отношении. Двуязычие, естественно, имело место, т. к. немецкие поселения островного типа располагались в иноэтническом и иноязычном окружении, где в качестве контактных языков, кроме русского, могли выступать также украинский (на Украине), татарский (в Крыму и на Волге), грузинский (на Кавказе), башкирский (на Волге) и др. Однако двуязычие носило индивидуальный характер, не охватывая всех членов немецкой общины, оставшихся монолингвальными [5, с.167]. Согласно шкале, предложенной Р. Бони, эта стадия в становлении билингвизма у российских немцев связана с преимущественным активным немецким монолингвизмом, а также с активным немецким и пассивным русским (либо иным другим) билингвизмом [6, с.194].

Стадия коллективного двуязычия характерна для периода, начиная с 1941 г., когда немцы, депортированные из старых немецких колоний в северные и восточные регионы – в Сибирь и Среднюю Азию – оказались на положении национального меньшинства, распяленного по местам депортации и «вкрапленного» в иную этническую и языковую среду. Усвоение контактных языков Сибири и Средней Азии (русского, казахского и др.) оказалось для этнических немцев жизненно необходимым.

Именно этот период явился переломным с точки зрения перехода от массового владения родным языком (от монолингвизма) к владению двумя (иногда и тремя) языками (к билингвизму) практически всеми членами коллектива, т. е. к коллективному билингвизму. Коллективный билингвизм охватил представителей старшего и среднего поколений и стал неотъемлемой частью языковой компетенции и языкового поведения немецкого национального меньшинства в бывшем СССР. Стадии

коллективного билингвизма по шкале Р. Бони соответствует состояние активного немецкого и активного русского билингвизма, ставшего типичным для среднего поколения этнических немцев [6, с.194].

Стадия массового двуязычия несомненно характерна для самого позднего (новейшего) этапа истории российских немцев. Эту стадию следует связать с активными миграционными процессами послевоенного периода (начиная с середины 50-х гг.), стимулирующими географическое «распыление» этнических немцев по огромным просторам страны и языковую ассимиляцию немецкого национально-меньшинства в местах нового обитания, где они, как правило, не представляют сколько-нибудь компактной и солидной (по численности) группы, способной противостоять иноязычной (часто – многоязычной) среде. «Поглощение» иноязычной (чаще всего – русскоязычной) средой ведет к растворению немецкоязычного меньшинства в численно преобладающей этнической группе с неизбежной русификацией. Этот процесс происходит повсеместно, особенно интенсивно – в городах, и распространяется на лиц всех возрастных групп. Однако особенно сильно подвержены процессу «сплошной русификации» представители младшей возрастной группы, родившиеся после реабилитации немцев уже в новых областях расселения немецкого национального меньшинства. Для этого периода, соответствующего третьей стадии двуязычия, характерен (согласно Р. Бони) пассивный немецкий и активный русский билингвизм (для лиц первой и частично второй возрастных групп), переходящий в активный русский монолингвизм, характерный практически для всех поколений, но в особенности – для самого молодого.

Рассмотренное в исторической перспективе соотношение немецкого и русского языков в процессе коммуникации у представителей этнических немцев бывшего СССР обнаруживает следующую тенденцию: от немецкого монолингвизма (с индивидуальным двуязычием) к немецко-русскому билингвизму, охватывающему все большие коллективы, участвующие в коммуникации, и приобретающему массовый характер. От массового билингвизма с преимущественным (активным) владением русским языком очень легко переход к русскому монолингвизму [7, с. 17].

Изучая двуязычие российских немцев на территории Красноярского края, было выявлено, что каждой возрастной группе этнических немцев соответствует определенная стадия билингвизма. Так, большая часть представителей старшей возрастной группы уже прошла две первые стадии билингвизма: активное немецкое моноязычие; активно-пассивное немецко-русское двуязычие и в настоящее время для представителей данной группы характерно пассивно-активное немецко-русское двуязычие, что означает пассивное владение немецким диалектом и активное владение русским языком.

Для средней возрастной группы по шкале Р. Бони типичны две стадии билингвизма: стадия пассивно-активного немецко-русского двуязычия и стадия активного русского моноязычия. На четвертой стадии пассивно-активного немецко-русского двуязычия находятся респонденты, которые усвоили немецкий диалект с рождения в семье, однако из-за ограничения сфер применения немецкого языка утратили возможность говорения на языке своей этнической принадлежности и в настоящее время они только понимают немецкий диалект, умеют писать и читать на уровне школьной программы. Что касается знаний русского языка, то, как показы-

вают результаты исследования, представители данной возрастной группы немцев свободно владеют русским языком и применяют его во всех сферах общения. Как следствие, 25 % опрошенных этнических немцев среднего возраста находятся на стадии активного русского монологического, когда информант говорит только на русском языке, на своем же говоре не только не порождает речевые произведения, но и не воспринимает их. Это связано, прежде всего, с тем, что диалект перестал быть основным средством коммуникации даже во внутрисемейной сфере.

Младшая возрастная группа находится на стадии активного русского монологического. Абсолютное большинство российских немцев младшей возрастной группы не знает немецкого языка и не использует его в общении. Представители младшей возрастной группы изучали или изучают немецкий язык в школе, в университете, на курсах немецкого языка. В данном случае можно говорить о русско-немецком билингвизме, который следует охарактеризовать как индивидуальный, неконтактный, искусственный, вспомогательный тип двуязычия, а это означает, что немецкий язык выполняет функцию иностранного языка.

В настоящее время для российских немцев Красноярского края не характерно активное немецкое монологическое (владение только немецким говором), а также активно-пассивное двуязычие (активное владение говором и пассивное владение русским языком). Как показали результаты исследования, на данном этапе у российских немцев Красноярского края, можно выделить шестую стадию билингвизма – активно-пассивное русско-немецкое двуязычие (АПРНД* – знание немецкого языка как иностранного), характерное не только для представителей младшей возрастной группы, но и для некоторых представителей средней возрастной группы, то есть свободное владение русским языком и изучение немецкого языка как иностранного.

Все перечисленные стадии билингвизма как последовательного перехода от одного языка к другому в известной степени перекрещиваются. Конец каждого предыдущего этапа является непосредственным началом каждого последующего.

Немецко-русское двуязычие одностороннее: немцы выучились русскому языку, но русские не владеют немецким, поскольку различны функции языковых систем, область их распространения, а также число говорящих на данных языках. По объему сфер деятельности язык меньшинства является монофункциональным языковым образованием, функционально второй кодовой системой, а контактирующий русский язык, выполняющий максимальную социальную нагрузку в общественной жизни российских немцев – универсальным образованием, функционально первым языком.

Исследуемый билингвизм характеризуется как массовый, так как русским языком владеют все немцы Красноярского края. Немецко-русский билингвизм можно считать естественным. Немцы, оказавшись в силу исторических причин на территории Красноярского края и Сибири в целом, находились в постоянных контактах с русским языком, осваивали русский язык естественным путем.

Немецко-русское двуязычие – субординативное, для которого характерно порождение неправильных речевых произведений. В условиях сибирского языкового ареала можно говорить о смешанном характере немецко-русского билингвизма. Немцы-билингвы могут использовать в зависимости от конкретной языковой

ситуации попеременно свой говор, либо русский язык. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры смешанной речи, основанной на использовании элементов обеих языковых систем. Зачастую информант не сомневается, что говорит на своем родном языке, употребляя в то же время целые сегменты предложений из русского языка.

Примечательным является то, что установление русского монолингвизма представляет собой конечный этап процесса языковой ассимиляции этнических немцев в пользу русского языка. Наиболее веской причиной этого является, по их высказываниям, депортация, которая привела к тому, что российские немцы оказались в иноязычном окружении, где они не могут составить конкуренцию русским, и остаются на уровне одного из национальных меньшинств, рассеянных среди многонационального населения.

Становление основных стадий билингвизма, распределение сфер употребления немецкого и русского языков среди этнических немцев Красноярского края, а также выбор языка в качестве родного определяется различными экстралингвистическими факторами, в частности, возрастом, образованием, характером браков, гендерной принадлежностью респондентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Славина, Л. Н. Немцы в Красноярском крае: социодемографическое развитие в XX веке // Материалы международной научной конференции Немцы в Сибири: история, язык, культура, Красноярск (13-16 октября 2004 г.) Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005. – С. 76 – 83
2. Филимонова, Т. Д. Тенденции этнического развития немцев СССР // Этнокультурные процессы в смешанной среде. М.: Институт этнографии, 1989. С. 7–29.
3. Berend, N. Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr, 1998. – 253 s.
4. Киришнер, В. Г. Словарные заимствования из славянских языков в верхненемецком говоре Кокчетавской области Казахской ССР: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. Львов, 1984. – 22 с.
5. Смирницкая, С. В. Труды по германистике и истории языкознания. СПб.: Наука, 2002. – 319 с.
6. Boni, R. Sprachsituationbesonderheiten beim Kontakt von Sprachsystemen verschiedenen funktionalen Werts . – Moskau, Berlin: 1990. – 194 s.
7. Маныкин, В. А. Социолингвистический аспект функционирования диалекта немецкого языка в Поволжье: дисс. ... канд. филол. наук. Саратов, 1992. – 187 с.

**BILINGUALISM OF THE GERMANS FROM KRASNOYARSK
TERRITORY**

Zh. A. Serzhanova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russia

The article reveals the nature of German-Russian bilingualism among representatives of Russian Germans from Krasnoyarsk Territory, and we turn to special studies. The author of the article highlights the main stages of bilingualism, closely related to the basic periods of the history of Russian Germans. The work analyzes the formation of the main stages of bilingualism, the distribution of the spheres of use of the German and Russian languages among the ethnic Germans of the Krasnoyarsk Territory, as well as the choice of the language as a native language under the influence of extra-linguistic factors, in particular age, education, the nature of the respondents'

Key words: bilingualism, Russian Germans, choice of language, mother language, extra-linguistic factors, age, education, character of marriage, gender.

УДК 81

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНТЕРДОМЕ

Сотова И.А.

Ивановский государственный университет

Парфенова Е.Л.

МЦО «Интердом» имени Е.Д. Стасовой

Иваново, Россия

В статье представлен опыт преподавания русского языка в Интернациональном детском доме (Интердоме), описаны педагогические условия, которые позволяют создать развивающую среду для иностранных воспитанников и достигать высоких результатов обучения русскому языку в мультиязычной аудитории учащихся.

Ключевые слова: преподавание русского языка в Интердоме, мультиязычная аудитория, языковая среда, обучение на русском языке, индивидуальный подход, дифференцированное обучение русскому языку, внеурочная (внеклассная) работа по русскому языку.

В день солнечный июльский
Цветы, цветы вокруг.
Красив язык мой русский,
Как этот летний луг.

Хади Чаниева (*Ингушетия*),
Интердом, 2007 г.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире особую актуальность обретает проблема обучения иностранному языку (в том числе русскому языку как иностранному) мультиязычной аудитории учащихся. В этом контексте большой педагогический и методический интерес представляет уникальный опыт воспитания и обучения иностранных детей в Интернациональном детском доме города Иванова (Интердоме).

В настоящей статье мы попытаемся охарактеризовать особенности преподавания в Интердоме русского языка и ответить на вопрос, создание каких педагогических условий позволяет посвятить иностранных учащихся многоязычного класса в «тонкости нового для них русского языка».

КОНТЕКСТ

Материал исследования составил анализ бесед с хранителем музея Интердома, учителями, администрацией, а также анализ материалов музея и публикаций об Интердоме.

Применялись следующие методы исследования: аналитико-описательный; педагогический (беседа, опрос).

Интернациональный детский дом (в настоящее время МЦО «Интердом» имени Е. Д. Стасовой) был построен в городе Иванове по инициативе Елены Дмитриевны Стасовой, возглавлявшей российское отделение Международной организации помощи борцам революции, на средства ивановских рабочих и др. пожертвования. В июне 1933 г. он принял из самых горячек точек планеты первых детей от 3,5

до 16 лет (116 человек), говорящих на разных языках, но связанных общей бедой: всем им пришлось покинуть дом, родителей, родину. С первых дней в Интернациональном доме возникли и поддерживались законы многонациональной семьи. А учились эти дети в школах города Иванова - № 37, 40, 22 и др. вместе с обычными советскими школьниками, пока в 1961 г. в Интердоме не открылась своя школа.

С первых дней существования Интердома для воспитанников проводились уроки родного языка (испанского, греческого, персидского, немецкого, болгарского, португальского, китайского, арабского, польского, чешского, французского, итальянского и др.). Это были уроки родного языка и культуры, преподанные с большой любовью к ученикам и далекой родине. Но найти учителя родного языка для ребят всех национальностей не удавалось, и тогда его заменял старший по возрасту воспитанник. Педагоги с горечью вспоминают, что бывали случаи, когда (из-за отсутствия носителя языка среди учителей и воспитанников) ребенок забывал родной язык.

При поступлении в Интердом детей распределяли по классам на основе их знаний в области математики. После подготовительного года (иногда 2-3 месяцев) обучения русскому языку интердомовец переходил в основную школу, где все предметы преподавались на русском языке, вне уроков общались на русском языке, экзамены всегда сдавались на общих основаниях с русскоязычным населением (так было в эпоху СССР, так происходит и в настоящее время).

О высоком уровне подготовки выпускников Интердома говорит тот факт, что 99 % из них окончили высшие учебные заведения (чаще они выбирали медицинское, педагогическое и инженерное образование), вернулись на родину и состоялись в профессии и в жизни.

Выпускник Интердома 1961 г. Сантьяго Альварес так вспоминает о своих учителях: «Пишу и думаю, как же надо любить этих обделенных судьбой детей, каким же надо быть педагогом и как надо верить в дело, которому посвящена вся жизнь, чтобы из детей с такими предысториями суметь создать коллектив здоровых и дружески настроенных особей, постигших не только тонкости нового для них русского языка, но и отлично усвоивших школьные знания, успешно прошедших профессиональную подготовку, не забывших свой язык и культуру, продолжающих любить родину своих предков и стать социально ответственными личностями» (7).

ОБСУЖДЕНИЕ

Одним из первых педагогов в Интердом был назначен Виктор Андреевич Бабичев, выпускник факультета социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) Педагогического института им. А. И. Герцена 1926 года, который начал трудовой путь в школе социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых под руководством Виктора Николаевича Сороки-Росинского и мог опираться на бесценный опыт своих наставников. Имя В. А. Бабичева упоминается в воспоминаниях воспитанницы Интердома 1933-1943 гг. кореянки Пак Вивианы: «Хорошо помню, как наш воспитатель, Бабичев Виктор Андреевич, читал нам рассказы Короленко – «Слепой музыкант», «Дети подземелья», «Нелло и Патраш» и др. <...> В детском доме была библиотека, мы все много читали. Ребята были всесторонне развиты. Говорили все на русском языке. Дети, которые знали свой родной язык, занимались с педагогами, чтобы не забывать его.

Каждое воскресенье нам показывали фильмы. Отмечали и праздники. Самым любимым праздником был Новый год. Когда привозили большую елку, то наряжали ее все вместе. Собственными силами организовывали концерты, также отмечался праздник 18 марта – «День Парижской Коммуны». В этот день приезжали наши шефы, привозили подарки, устраивали товарищеский чай. Мы с нетерпением ждали родительских дней, когда приезжали наши родители. Моя мама навещала меня, когда я была в дошкольном отделении. В 1937 г. она уже была арестована. Конечно, я ничего об этом не знала» (Цит. по: 8 с. 297-298). Из многочисленных интердомовских кружков (хор, музыка, ритмика, слесарный, спортивный и др.) Пак Вивиана выбрала ритмику, освоила с учителем Марией Петровной Васиной азы танца и в 1943 г. поступила (благодаря воспитателям Интердома) в школу танцев Игоря Моисеева, став впоследствии солисткой ансамбля, выдающейся танцовщицей.

С 1961 г. в школе Интердома сменилось несколько поколений учителей русского языка и литературы. Это были учителя-энтузиасты, самостоятельно освоившие методику преподавания русского языка в мультиязычной аудитории, которые шли в методике от ребенка и задач его воспитания и развития, находили методические приемы в ходе урока и внеурочной работы, сами разрабатывали наглядные пособия и дидактический материал, дополняющий учебник советской школы (специальных учебников для интердомовцев не было никогда), внедряли элементы дифференцированного обучения, дополнительно занимались с учащимися после уроков.

Нам удалось побеседовать с С. М. Соколовой, которая в 1968-1998 гг. преподавала русский язык на подготовительном отделении Интердома. По мнению Светланы Михайловны, в новой языковой среде преподаватель РКИ так же, как и преподаватель родного языка, становился для ребенка посредником между культурами, родным человеком. Главной задачей учителя С. М. Соколова считает привитие детям интереса к предмету и урокам: «Всегда старалась делать так, чтобы на уроке русского языка им было интересно, чтобы они полюбили и предмет, и учителя. Каждый урок должен быть творческим, давать простор для творчества, воображения, фантазии. На уроке мы много играли. Это были и игры-соревнования, и игры ситуативные, ролевые. В игре вырабатывались навыки».

В работе современного учителя тоже «всегда есть место подвигу». Интенсивный курс русского языка с учителем И. В. Пикаловой позволил 16-летнему сирийцу поступить в 8-й класс (2015 г.) и подготовиться к сдаче государственного экзамена за курс основной школы (2017 г.). Воспитанник остался недоволен полученной на ОГЭ отметкой «удовлетворительно», поскольку не осознал, что за 2 года с нуля освоил русский язык в такой степени, что сдал экзамен на знание русского языка наравне с носителями языка – выпускниками российской школы. При подготовке этого ученика педагогу пришлось «много времени отвести страноведческой работе и познакомиться с историей, традициями, культурой Сирии. Только тогда стали понятны некоторые особенности поведения учеников. Например, двое младших ребят, выполнив задание, никогда не поднимали руку и отказывались отвечать. Оказывается, этикет запрещает отвечать младшим, когда старший еще не готов. Сестра, правильно выполняя упражнения в тетради, отказывалась отвечать устно, так как была воспитана в убеждении, что в присутствии братьев девочке лучше

промолчать, дать возможность высказаться им. Приходилось давать мальчикам дополнительные задания, а в это время в другом углу класса общаться с их сестрой» (6 с. 258).

Глубокое осмысление методического опыта работы с многонациональной мультиязычной аудиторией отражено в публикациях учителя Интердома, кандидата педагогических наук, учителя высшей категории Елены Львовны Парфеновой (3, 4 и др.), защитившей под руководством И. А. Сотовой кандидатскую диссертацию по проблеме дифференцированного обучения пересказу (5).

Понимание сущности дифференцированного обучения как специально организуемой деятельности по усвоению единого образовательного содержания на разном уровне сложности с помощью различных тактик обучения, осознание его важной роли в становлении языковой личности позволяет педагогу совершенствовать языковую, коммуникативную, лингвистическую компетенции учащихся в их единстве и достигать высоких личностных, метапредметных и предметных результатов обучения русскому языку в полиэтническом классе, в мультиязычной аудитории учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опыт Интердома – это прежде всего уникальное время и уникальные люди. И, конечно, уникальные условия, которые позволяют провести смелое сравнение опыта воспитания и обучения детей борцов революции и лидеров антифашистского движения с уникальным опытом пушкинского лицея.

Успех в изучении русского языка в Интердоме, на наш взгляд, обусловлен погружением учащихся в языковую среду, индивидуальным педагогическим подходом к ребенку, созданием условий для развития интересов учащихся, дифференциацией обучения, мощной организацией воспитательной и внеурочной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балдин К. Е. Интердом – моя планета! Иваново: ИД «Референт», 2008. 288 с.
2. Романов А. И., Харитонов Г. В. Подари солнце: Повесть-хроника об интернациональном детском доме в Иваново. Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1989. 288 с.
3. Парфенова Е. Л. Возможности дифференцированного обучения в воспитании интереса к урокам русского языка // Воспитание учащихся в процессе обучения русскому языку и культуре речи: Материалы VII Ушаковских чтений, Иваново, 4 ноября 2004 г. / сост. И. А. Сотовой (отв. ред.) и др. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. С. 161–171.
4. Парфенова Е. Л. Дифференцированное обучение как средство воспитания интереса к урокам русского языка // Русский язык в школе. 2005. № 3. С. 33–38.
5. Парфенова Е. Л. Методика дифференцированного обучения устному пересказу учащихся 5-6 классов на уроках русского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2010. 20 с.

6. Парфенова Е. Л., Пикалова И. В. Работа с детьми-билингвами и инофонами на уроках русского языка (из опыта работы Ивановского Интердома) // Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики - 2017». 26–28 июня 2017, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова, Т.А.Ушакова. Иваново: ЛИСТОС, 2017. С. 257-259.
7. Сантьяго Альварес. Камарада Лагос // Родной язык. Интернациональный Детский Дом. Воспоминания / сост. Азин Табари, ред. Томас Памисес. (На правах рукописи).
8. Сон Ж. Г. Проблемы социализации семей корейских революционеров (1920-1930): К истории вопроса // Корееведение Казахстана. Сб. статей. Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай Хана. Вып. 2. Казахстан, 2014. С. 293-306.
9. Томин В. Р. Дом на Красной Талке: Документальное повествование. М.: Молодая гвардия, 1980. 175 с.

**EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE
IN THE INTERNATIONAL BOARDING SCHOOL
NAMED AFTER E.D. STASOVA (INTERDOM)**

I. A. Sotova

Ivanovo State University

E.L. Parfenova

International Boarding School named after E. D. Stasova (Interdom)

Ivanovo, Russia

This article is devoted to the experience of teaching the Russian language in the International Boarding School named after E. D. Stasova (Interdom). It describes the pedagogical conditions which help to create educational environment for the foreign pupils and to achieve high results of teaching the Russian language in the multilingual audience of pupils.

Key words: teaching of the Russian language in the International Boarding School named after E. D. Stasova (Interdom), multilingual audience, language environment, learning in the Russian language, individual approach, differentiated learning in the Russian language, extracurricular work in the Russian language.

УДК 81
**РУССКИЙ ЯЗЫК: АКАДЕМИЧЕСКАЯ НОРМА И РЕГИОНАЛЬНАЯ
СПЕЦИФИКА В СТРАНАХ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ**

Тодорова И.Д.

Российский университет дружбы народов

ivelina_todorova@mail.ru

Статья исследует проблемы витальности «языка Пушкина» в странах ближнего зарубежья и рассматривает его академическая норма и региональная специфика в постсоветских государствах. Существование любого языка за пределами территории, где проживает титульная нация, является своего рода феноменом, и его изучение заслуживает особого внимания. Типичным примером служить русский язык, который испытывает на себе влияние других языков и культур. Он взаимодействует с языками титульных наций, и функционирует в разных вариациях. Когда речь идет о русском языке за пределами России, можно его рассматривать как национальный вариант русского, в котором возникают языковые состояния свойственные данному варианту. В настоящее время русский язык в большинстве стран экс-Союза представлен в разных формах существования.

Ключевые слова: академическая норма, региональная специфика, витальность русского языка, национальный вариант.

Витальность любого языка за пределами территории, где проживает титульная нация, является своего рода феноменом, и его изучение заслуживает особого внимания. Типичным примером служить русский язык, который испытывает на себе влияние других языков и культур. На сегодняшний день русский язык является одним из мировых языков, он выступает в качестве языка межнационального общения представителей разных национальностей и культур. Русский язык постоянно взаимодействует с другими языками как на территории Российской Федерации, так и за рубежом.

Распад Советского Союза стал поводом обсуждений проблем, которые связаны с влиянием иных лингвокультурных контекстов на существующий в них русский язык. Обретя независимость, страны постсоветского пространства стали поднимать уровень языка титульной нации и расширять сферы его использования, что повлекло за собой вытеснение функций русского. В следствии этого произошла трансформация зарубежного русскоязычного мира и возник вопрос о том какие факторы влияют на его состояние в инонациональном пространстве в плане соответствия норм современного русского литературного языка.

На постсоветском пространстве в последние четверть века формировался новый лингвокультурный и социально-политический контекст, который, со своей стороны, оказал влияние на ситуацию с русским языком. Как уже было упомянуто, в связи с получением бывших социалистических республик суверенный геополитический статус провозглашенные государственные языки стали широко использоваться в разных сферах социального общения.

На территории постсоветских государств стали появляться специфические реалии. Например, в Казахстане в связи с расширением сфер применения казахско-

го языка происходят изменения и в русском языке из-за того, что новые реалии получают безальтернативное казахоязычное обозначение. Это, со своей стороны, приводит к «казахизации» русской речи, что сказывается на состоянии русского языка в Республике. [12: 180]. По мнению Э.Д. Сулейменовой, за последние двадцать лет количество казахских слов в русском языке значительно увеличилось, а это связано с разноспекторными процессами, происходящие в Казахстане [10: 21].

Схожая ситуация наблюдается и в других республиках экс-Союза, в частности – Литве. С приобретением литовским статуса государственного языка произошли качественные изменения во взаимодействии русского и литовского языков. С тех пор как Литва получила независимость стали наблюдаться изменения и в социальном укладе государства. Реорганизация административно-территориального деления, общественных институтов, государственных структур и т.д. стала причиной пересмотра соответствующих номенклатурных обозначений, сначала литовских, а затем и русских. Литовский язык сделал попытку вычеркнуть из своей истории тот период, когда страна была частью Советского союза и в большой степени вернулся к наименованиям досоветской Литвы. К сожалению, сегодня существование русского языка в Литве характеризуется большим количеством неологизмов и увеличением особенностями процесса именования.

Каждый национальный язык представляет собой сложную систему – совокупность форм, в которых он проявляется, и исходя из этого можно судить, что язык любой нации сам по себе является неоднородным. Это, в частности, относится к языкам, признанные мировыми, которые развиваются вне территории титульной нации и используются представителями разных этносов.

Русский язык обладает статусом мирового языка и соответственно им пользуются в разных странах мира. Он развивается вместе с другими инациональными языками и вследствие этого, которые оказывают влияние на развитие и функционирование русского.

Языковое пространство, в котором в настоящее время функционирует русский язык во многом зависит от геополитического положения Российской Федерации. На сегодняшний день особый интерес представляют процессы развития и функционирования русского языка, в связи с исторически сложившейся ситуацией, когда на территории бывших советских республик русский выступал в качестве единого государственного языка.

Исторически постсоветское пространство полиэтничное, поскольку на этой территории проживают представители разных этносов: славяны, тюрки и т.д. Длительное историческое время славяны и тюрки взаимосвязаны практически во всех аспектах социальной жизни, что отразилось на их языках и культурах.

Учитывая тот факт, что на протяжении стольких лет русский находился в непрерывном контакте с языками других наций, то сегодня современный русский литературный язык функционирует на постсоветском пространстве в разных вариациях.

В тюркоязычном мире постсоветских стран наблюдаются региональные особенности современного русского литературного языка, которые видны, но все-таки не вошедшие в норму русского литературного языка.

Тюркский мир постсоветского пространства представляет собой многообразное полиязыковое и полиэтническое пространство, и является доминирующим как в территориальном, так и в этнокультурном отношении. В него входят около 40 тюркских народов и все используют русский язык в качестве языка межнационального общения – это как РФ, так и тюркоязычные государства – Азербайджан, Казахстан, Кыргызстан, Туркменистан, Узбекистан и персоязычный Таджикистан.

Современный русский литературный язык, который функционирует со соблюдением всех его литературных норм вместе с современными региональными вкраплениями считается вариацией [6:18]. Вариация языка – это языковые единицы из других языков, с помощью которых отражаются особенности его функционирования в конкретном инофонном речевом регионе.

Изменившаяся ситуация, вызванной событиями 1991 года во многом способствовала погружению русскоязычных жителей бывших союзных государств в доминирующую лингвокультурную среду, а это, со своей стороны, сказалось на русской речевой практике.

При взаимодействии двух или нескольких языков на территории одного государства, как правило, наблюдается влияние одного языка на другой, и это сказывается обычно на единицах всех уровней языковой системы. Существенное влияние терпит фонетическая сторона речи в силу увеличения слов с нелитературным произношением, ослабленной редукции гласных, а также изменения интонации. Все эти характеристики, как правило, обычно выдают еще с первых слов акцент говорящего и не поддаются коррекции, так как они стали автоматизированными. В качестве примера можно привести речь русской диаспоры в городе Таллинне. В условиях взаимодействий русского и эстонского языков, в фонетике наблюдаются следующие изменения: исчезновение мягкости согласных перед гласным е и замена [л] и [л'] на т.н. среднеевропейский [л]. Можно сказать, что наблюдается тенденция к неразличению мягкости и произношению долгого гласного. В речи русской диаспоры в Эстонии наблюдается также и тенденция к произношению собственных имен с ударением на первом слоге, интернационализмов и т.д [13: 318].

Помимо фонетических изменений, при взаимодействии русского языка с другими языками происходят изменения и в лексике, в частности, она заимствуется.

Займствования обычно охватывают следующие семантические группы: научно-техническая лексика, бытовая лексика, историческая лексика, общественно-политическая лексика, лексика связанная с искусством, жаргонная лексика, междуметия и другие [7:32].

В качестве примера можно взять казахский язык и рассмотреть слова-реалии, освоенные в русской устной и письменной речи на территории Республики Казахстан. Больше всего казахских слов осваиваются и употребляются в следующих позициях:

При обозначении распоряжений, единиц государственного управления, административных сооружений, населенных пунктов и других;

При обозначении лиц по определенному признаку: по возрасту, по родственным связям, по происхождению, по должности, которую он занимает, по роду занятий, основному ремеслу, по отношению к воинской обязанности;

При обозначении бытовых предметов: наименования, связанные с жильем, посудой, одеждой и украшениями, орудиями труда и оружием, продуктами питания и блюдами и т.д.;

При обозначении обозначение обычаев, разных игр и других этнографических понятий;

При названии животных и растений; При обозначении явлений природы и организации животноводства

Например в следующем предложении очень показательны как взаимодействия русский и казахский: *В ауле много плодовых деревьев, которые дают большой урожай: черешни, винограда, урюка.* В данном предложении русские слова *деревня* и *абрикос* заменены на слова: *аула* и *урюк*. [11: 230].

Исследователи этого региона выделили пропорциональный расклад заимствований по частотности их употребления:

1. топонимы – 32%
2. антропонимы – 27,60%
3. эргонимы – 10,10%
4. общественно-политическая лексика – 18,70%
5. гастрономическая – 5,80%
6. социально-культурная – 5,80% 30

В ходе исследования нужно также отметить, что эти слова входят в обиход органично из окружающего мира вместе с понятиями, которые они обозначают. Очень важно отметить также, что сами заимствования делятся на две категории:

- 1) такие, которые имеют эквиваленты в родном языке;
- 2) такие, которые соответственно не имеют эквиваленты в родном языке;

В качестве примера рассмотрим украинский язык слова имеющие и не имеющие эквивалент в русском языке. Украинские слова, которые не имеют аналог в русском – это названия различных обычаев, общественных законов, установок, у которых есть обозначение в украинском, а в русском языке отсутствует выражение данного обозначения, но для этого в русском употребляются слова, которые заимствованы из украинского, например: название украинских блюд, напитков, одежды, обуви, воинские звания и т.д. [9: 21].

К заимствованиям относятся и слова, укоренившиеся в разговорной речи русскоязычного населения в Таджикистане. Среди них можно выделить такие слова, которые в таджикском языке употребляются для названия членов семьи, и ими пользуются как носители русского, так и таджикского языков для обращения к малознакомым или незнакомым лицам, например: *ана – старшая сестра, ака – старший брат, холла – тетя, янга – невестка.* Русскоязычное население Таджикистана переняло от коренного языка традицию обращения к лицам, которые делятся на возрастные категории и используются для наименования членов семьи. Кроме того русскоязычное население в Таджикистане употребляет в своей речи даже такие слова, у которых есть соответствующие эквиваленты и в русском языке, например: *каймак – сметана, испанд – рута, халтак – мешок, чакка – кислое молоко, а тажке и такие экспрессивные обороты как: тавба – раскаяние (выражает недоумение, негодование); хайрият – к счастью, наконец-то.* [8: 230].

В странах постсоветского пространства, как уже выше было упомянуто, по причине того, что русский взаимодействует с языками титульных наций, он функционирует в разных вариациях. Когда речь идет о русском языке за пределами России, можно его рассматривать как национальный вариант русского, в котором возникают языковые состояния свойственные данному варианту. В настоящее время русский язык в большинстве стран экс-Союза представлен в разных формах существования: кодифицированный литературный язык, разговорный язык, просторечие, социальные и профессиональные диалекты. Пока еще сохраняются функционально-коммуникативные возможности русского языка – это язык, степень владения которым по-прежнему чрезвычайно высока среди всех этнических групп населения в постсоветских странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У.М. К проблеме вариативности лексической системы русского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. – №3, 2010. – С.117-124.
2. Бахтикиреева У.М. Русский – полинациональный язык? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Лингвистика. – 2014, №2. – С. 16-30.
3. Володарская, Э.Ф. Взаимодействие русского и английского языков на различных этапах исторического развития [Электронный ресурс] // Русская социоллингвистика – электронная библиотека языкознания. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/russlin/01/php. [Дата последнего обращения : 02.09.2017. – С.299.]
4. Георусистика. Первое приближение: Сб. Научный ст. / Под ред. А.Н.Рудякова.- Симферополь, 2010.
5. Джусупов М. Русский язык в тюркофонном речевом пространстве Центральной Азии // Slavica helsingiensia 40. Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian. – Helsinki: Helsinki University Press, 2010. – P. 210-222.
6. Журавлева, Е.А. К проблеме национальной вариативности языков: особенности развития русского языка в Казахстане [Электронный ресурс] // Сайт Информационно-аналитический центр, Лаборатория общественно-политического развития стран ближнего зарубежья. 19.03.2009. URL: www.ia-centr.ru [Дата последнего обращения: 09.10.2017] Земская, Е.А. Общие языковые процессы и индивидуальные речевые портреты/ Е.А.Земская // Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты. – Москва-Вена, 2001. – С. 10-18.
7. Копыленко, М.М. и др. Казахское слово в русском художественном тексте./ М.М. Копыленко, З.К.Азметжанова, Т.У.Жолтаева и др. – Алма-Ата, 1990. – С.31-36.
8. Нагзибекова, М.Б. Особенности развития русского языка в Таджикистане. / М.Б. Нагзибекова // Slavica helsingiensia 40. Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian. – Хельсинки, 2010. С. 227-238.

9. Николенко, Н.И. Функционирование украинизмов в русском языке (на материале русскоязычной прессы Украины. / Н. И. Николенко//Русский язык: Исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ, 18-20 марта 2004.г.): Труды и материалы.- Москва: МГУ, 2004
10. Синочкина, Б.М. Судьба „великого и могучего” в постсоветской Литве // Диаспоры- 2003.- №1. – С.21.
11. Сулейменова Э. Д. К осмыслению вероятности варианта русского языка в Казахстане./ Э. Д.Сулейменова// Slavica helsingiensia 40. Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian. – Хельсинки, 2010. -С.252-266.
12. Шайбакова, Д. Функции и состояние русского языка в Казахстане. / Д. Шайбакова//Slavica Halsingiensia 24 „Русский человек в иноязычном окружении.” / Под ред. А.Мустайоки и Е. Протасовой.- Хельсинки, 2004.- С.180.
13. Шаронова, С.В. Опыт анализа устной речи русской диаспоры в г. Таллинне. Постановка проблемы [Электронный ресурс] // Русская социолингвистика – электронная библиотека языкознания. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/russlin/01.php. [Дата последнего обращения: 06.10.2017. - С. 318.]

RUSSIAN LANGUAGE: ACADEMIC NORMA AND REGIONAL SPECIFICATION IN POST-SOVIET STATES

Peoples' Friendship University of Russia

ivelina_todorova@mail.ru

The article explores the problems of the Vitality of the «Pushkin language» in post-Soviet states and considers its academic norm and regional specificity in the post-Soviet states. The existence of any language outside the territory where the titular nation lives is a kind of phenomenon, and its study deserves special attention. A typical example is the Russian language, which is influenced by other languages and cultures. It interacts with the languages of titular nations, and functions in different variations. When it comes to the Russian language outside of Russia, it can be viewed as a national variant of the Russian language, in which language conditions are inherent in this variant. Currently, the Russian language in most countries of the ex-Union is represented in different forms of existence.

Key words: academic norm, regional specificity, vitality of the Russian language, national variant.

УДК 81
**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СЛОВЕНСКОМ
ЯЗЫКЕ: РЕЧЬ РУССКОГОВОРЯЩИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ,
ПРОЖИВАЮЩИХ В СЛОВЕНИИ**

Томинец И.М.

Приморский университет

Словения

Настоящая статья предлагает обзор и анализ частотных случаев языковых ошибок, наблюдаемых в словенской речи русскоговорящих переселенцев. Материалом для статьи послужил анализ устных интервью с 10 информантами, владеющими словенским языком на начальном уровне. Их речь представляет особый интерес для исследования, так как является примером формирования *промежуточной* языковой системы на стыке двух родственных языков. При анализе использована терминология преимущественно современных российских психолингвистов (Цейтлин, Залевская, Воейкова), занимающихся проблемой билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм/двуязычие, интерференция, анализ ошибок, русско-словенские языковые связи.

В последнее время число русскоговорящих жителей Словении заметно растёт. Так по данным Министерства внутренних дел Республики Словения в сентябре 2016 г. постоянное проживание в стране оформило приблизительно 5000 иностранцев¹, переехавших в Словению из Российской Федерации, Украины, Казахстана. Русскоговорящие переселенцы активно участвуют в образовательной, культурной среде Словении, активно открывают небольшие частные предприятия. Успешной интеграции способствует, с одной стороны, в основном нейтральное, умеренно-позитивное отношение местного населения к русскоговорящим переселенцам, с другой стороны, ускоренная ассимиляция самих русскоязычных мигрантов, быстро приспособляющихся к новой языковой и социокультурной среде. Таким образом, в случае российско-словенского языкового контакта можно говорить об ускоренном процессе социализации, в котором важную роль играет также процесс освоения словенского языка как языка окружения².

В течение 2012-2016 гг. в рамках двух научных билатеральных проектов³ были проведены наблюдения за разными аспектами процессов языковой и культур-

¹ См. статистические данные об иностранцах, опубликованные на официальном сайте словенского Министерства внутренних дел http://www.mnz.gov.si/si/mnz_zavastujci_v_sloveniji/statistika/ (доступ: 27. 9. 2017г.).

² Русскоговорящие переселенцы как представители так называемых «третьих» государств имеют возможность бесплатно изучать словенский язык в различных словенских городах (Ferbežar, Pirih Svetina 2005), имеется также поддержка дополнительного изучения родного языка переселенцев (Medvešek, Bešter 2011).

³ Речь идет о двух словенско-российских исследовательских проектах «Расширение потенциала адаптационных механизмов в случае русско-словенских языковых и культурных контактов», номер проекта BI-RU/12-13-026 и «Фазы языковой адаптации в речи различных поколений русскоговорящих переселенцев в Словении и словенскоговорящих переселенцев в России», номер проекта BI-RU/14-15-034.

ной адаптации русскоговорящих переселенцев в Словении, в основу которых легли интервью с российскими переселенцами, представителями различных поколений (с подростками, их родителями), а также социолингвистический опрос большой группы русскоговорящих переселенцев⁴. При том, что отчет об изменениях, которые наблюдаются в русскоязычной речи переселенцев под влиянием словенского языка как языка окружения мы уже публиковали (Макарова 2015; Макарова 2016), особенности русифицированного варианта словенского языка, наблюдаемого в речи русскоговорящих переселенцев (1-го поколения) в рамках проведенных исследований, еще не были освещены.

Согласно данным интервью, языковая компетенция русскоговорящих переселенцев весьма разнородна, как с точки зрения соответствия словенским орфоэпическим нормам, так и с точки зрения объема активного словарного запаса, степени автономности говорящего, многообразия использованных стилистических средств, свободы владения социолингвистическими и прагматическими аспектами коммуникативной компетенции на словенском языке. Различия обусловлены, с одной стороны, индивидуальными обстоятельствами (например, языковыми способностями конкретного человека), с другой стороны, некоторыми типичными факторами, которые мы можем предложить в качестве основных, на основании проведенных наблюдений.

По нашему мнению, к существенным факторам, обуславливающим успешность языковой адаптации, можно считать следующие: 1) время, проведенное в Словении, или в словенской языковой среде; 2) интенсивность языковых контактов со словенской языковой средой (прохождение обучение в словенской школе или ВУЗ-е, работа со словенскими коллегами (на словенском языке), активное участие в различных (спортивных, культурных) мероприятиях, в открытых лекциях, в многочисленных словенских обществах, объединениях по интересам, что обеспечивает активное общение на словенском языке в свободное время, 3) языковой состав непосредственного социального окружения (супруг/а, другие члены семьи, язык общения в рамках семьи, и т.д.); 4) возможность дополнительно изучать словенский язык (индивидуально или в группе); 5) намерение конкретного переселенца остаться в Словении на длительное время/на всю жизнь, или же впоследствии поменять место жительства (вернуться домой, переехать в третью страну); 6) восприятие собственного экономического положения как супериорного/самодостаточного, что иногда наблюдается у некоторых обеспеченных переселенцев из России⁵.

В настоящей статье будут рассмотрены языковые отступления, формирующие узнаваемый русскоязычный акцент в речи главным образом начинающих говорить на словенском языке. Данные были собраны посредством устных интервью с десятью информантами, представителями первого поколения переселенцев, которые прожили в Словении максимум 18 месяцев (см. таблицу ниже). С точки зрения конкретного уровня языковой компетенции на словенском языке, определяемого

⁴ В качестве примера можно привести русскоговорящую группу в социальной сети Facebook «Живем в Словении».

⁵ Данные приводятся на основании устных интервью, состоявшихся в Словении в городе Копер, Любляна, Изола, Порторож, в течение 2014-2015 гг.

в основном интуитивно, можно говорить, что наши информанты владеют словенским языком на уровне А1/А2. Здесь важно отметить, что для полного анализа частотности и устойчивости частотных языковых отступлений, наблюдаемых у русскоговорящих на словенском языке, необходимо включить в анализ также данные о языковых отклонениях, наблюдаемых на более высоких уровнях языковой компетенции (до уровня С2), включая анализ письменной речи. Отдельный научный интерес представляет также вопрос о корреляции уровней языковой компетенции на обоих языках, как на русском, так и на словенском.

Таблица 1

Информанты, начальная ступень владения словенским языком

	Имя	Возраст	Место рождения	Длительность пребывания в Словении
1	Т.М.	22 года	Санкт-Петербург, РФ	10 месяцев в Словении
2	О.Л.	47 лет	Алма-Аты, Казахстан	1 год в Словении
3	С.М.	37 лет	Казань, РФ	1 год в Словении
4	Я. Р.	40 лет	Калининград, РФ	1 год в Словении
6	О.	18 лет	Украина	10 месяцев в Словении
7	О.Ф.	23 года	Российская Федерация	10 месяцев в Словении
8	А.	19 лет	Украина	1,5 года в Словении
9	А.	10 лет	Казань, РФ	6 месяцев в Словении
10	М.	11 лет	Калининград, РФ	6 месяцев в Словении

На основании анализа устных интервью можно сделать следующие выводы. Русскоязычные переселенцы переезжают в Словению, в лучшем случае выучив основы словенского языка либо посредством индивидуальных занятий (короткие курсы по скайпу), либо посредством интернет-сайтов, гораздо реже (по крайней мере по имеющимся у нас данным) посредством предварительного изучения словенского языка в языковой группе⁶. Это означает, что в большинстве случаев переселенцы не имеют достаточной языковой подготовки. Часть информантов также ссылается на межъязыковое сходство, которое поможет им быстро доучить язык уже после переселения в страну. Кроме того, на начальном этапе, особенно в случае бизнес-миграции, сопровождаемой открытием собственного предприятия в Словении, переселенцы на первом этапе находят посредников, так что к целенаправленному активному изучению словенского языка они приступают уже после фактического переселения в страну.

В связи с этим вполне обоснованным можно считать предположение, что в речи русскоязычных переселенцев, с которыми мы говорили в период после первых 6, 10, 12 и 18 месяцев их пребывания в Словении, можно найти многочисленные отклонения от словенской языковой нормы на всех языковых уровнях.

Высокий процент, иными словами, настоящий концентрат отступлений от языковой нормы, под влиянием негативной интерференцией со стороны родного

⁶ Как правило, более серьезную языковую подготовку демонстрируют будущие студенты, собирающиеся учиться в Словении.

языка, является характерной особенностью языковой компетенции на любом иностранном языке на начальном этапе его освоения. Речь идет о начальном этапе формирования *промежуточной/вторичной* языковой системы⁷, возникающей в серой зоне на стыке обоих языков, поэтому эта система, по наблюдениям психолингвистов, отличается *межъязыковой грамматикой* (Воейкова 2011:27), образуемой в результате полного/частичного перекрытия/наложения обеих языковых систем. Начальный этап интенсивного межъязыкового контакта, известного в литературе как *преморфологический этап*⁸, отличается агрессивным упрощением /симплификацией языковой системы, что означает экстремальное сокращение словенского словоизменения, отличающегося заметным разнообразием. Симплификация может проявляться как в исключительном использовании одной, как правило, самой простой и частотной формы, в так называемом «замороженном виде» (на самом раннем этапе усвоения языка).

Пример 1. (информант 4)

Вопрос: Kdo pomaga?

Ответ (информант): Jaz pomaga (вместо **pomagam**).

Вопрос: Niste končali?

Ответ (информант): Ne, niste (вместо **nisem**)⁹.

В данном случае использована ситуация общения в условиях так называемого коммуникативного кризиса, когда необходимость объясниться на словенском языке значительно превышает запас имеющихся в распоряжении языковых средств, что активизирует компенсационные, или **проблемно-разрешительные** коммуникативные механизмы (Воейкова 2011: 20), которые выражаются главным образом в безальтернативной опоре на словенскую речь/реплики более компетентного собеседника, иллюстрируя таким образом максимальную степень **коммуникативной неавтономности** говорящего.

На следующей ступени формирования языковой компетенции симплификация может привести к гипергенерализации одной, наиболее частотной форма/модели, особенности которой на основании выравнивания по аналогии переносятся на иные элементы языковой системы. Главным образом речь идет об активации вспомогательного механизма усвоения грамматики – так называемой *дефолтной* (доминантной, базовой) формы, полностью замещающей необходимую и правильную (Воейкова, 2011: 23).

Пример 2 (информант 4)

Imam hiša tukaj v Kopru, to je nevelika hiša. Stanujem s čirkoj, imam čerka. Ona je Marija. Ona stara 10 let. Uči v osnovna šola v Kopru.

⁷ **промежуточный язык**, отличающийся динамичным, лабильным характером, постепенно формирующийся у говорящего в процессе освоения второго языка (Залевская, 2009:37); также (Цейтлин, Абабкова, 2011).

⁸ Начальная фаза языкового контакта, отличающаяся слабым владением или полной нейтрализацией словоизменительных особенностей целевого языка (Цейтлин, 2011:184).

⁹ В данном случае мы говорим уже об интралингвальном типе отступлений/ошибок, возникающих не под влиянием родного языка, а именно под влиянием неполного овладения уже целевого языка (Цейтлин, Абабкова, 2011: 182), также (Pirih-Svetina, 2005: 22).

Очевидно, что на момент записи информант располагает лишь двумя грамматическими формами существительного женского рода. В качестве *дефолтной*, или *базовой* в его речи преобладает форма именительного падежа (*hiša, hčerka, osnovna šola*).

Пример 3 (информант 3)

3.1. *Ima lepe velike okna.*

Ima lepe stalaktity.

Отсутствие согласования между прилагательным и существительным, к которому оно относится, в данных примерах доказывает, что на данном этапе говорящий использует / распознает только одну *дефолтную* форму прилагательного во множественном числе, которая в его речи замещает остальные множественные формы прилагательных в винительном падеже, имеющиеся в целевом языке (под влиянием негативной интерференции со стороны русского языка).

3.2. *Bila sem v Italiji, v Hrvaški, v Avstriji, v Češki in Poljski*¹⁰.

В данном случае наблюдается выравнивание всех форм женского локатива (предложного падежа), по аналогии с первыми двумя формами, игнорирующее тот факт, что названия государств, образованные от прилагательных, должны изменяться по образцу склонения имен прилагательных, а не имен существительных (*na Češkem, in Poljskem*). Говорящий таким образом генерализует более частную и простую для его понимания грамматическую модель/форму.

3.3. *Berem facebook, berem spletne strane zanimive.*

В данном случае менее частотную форму винительного падежа множественного числа склонения женского рода на согласный (*strani*) в речи говорящего замещает более частотная форма с окончанием на -е (*knjige, revije, ...*), подкрепленная, возможно, также выравниванием с предстоящей и постстоящей формой прилагательного в форме винительного падежа множественного числа -е (*spletne strane zanimive*).

3.4. *Kupla sem nekaj hranu, kislo smetana, krompirčak, korenčak, paradižnik.*

В последнем примере также наблюдается нарушение согласования между неопределенным местоимением и существительным (*nekaj hranu*), а также между прилагательным и существительным в следующей паре, при чем существительное представлено в дефолтной форме именительного падежа вместо требуемого винительного (*kislo smetana* вместо *kislo smetano*).

Пример 3.

N'e želi greti k frizerju (по аналогии с частотной формой первого лица единственного числа *grem*),

N'e v'edem (*ne vem*, по аналогии с частотной формой инфинитива, напоминающего однокоренной русский глагол с похожим значением *vedeti - ведать*)¹¹.

В-третьих, для промежуточного языка в стадии формирования характерна исключительная лабильность, динамичность, что означает, что в речи информанта

¹⁰ Аналогичные ошибки частотны в словенской речи и у других иностранцев.

¹¹ В данном случае было бы полезно провести специальное уточняющее исследование частотности и причин возможных коммуникативных неудач в общении русских и словенцев, для чего наш материал, на данный момент, не является достаточным.

можно одновременно наблюдать как правильные и неправильные формы, некоторое время параллельно существующие в его идиолекте, до тех пор, пока говорящий четко не осознает смысловых и функциональных границ между ними.

Пример 4 (информант 3): *Pride doma približno ob dveh uri.*

В данном случае информантка не проводит функционально-смыслового различения между вариантами обозначения локации в статике (места) и цели движения (*doma* = *domov*), с одной стороны, и между двумя возможными обозначениями времени, сосуществующими в словенском языке, с другой (*ob dveh* = *ob drugi uri*). В идиолекте информантки все указанные формы сосуществуют одновременно.

Пример 5 (информант 3): *Pojutri šla sem do trgovine.*

В этом случае мы наблюдаем пример *паронимизации*, т.е. семантического и функционального спаивания внешне похожих, в данном случае однокоренных слов (*jutri-jutro-pojutrišnjem* – *zjutraj*), которые в речи информантки по своему смыслу и функционалу перекрываются, образуя своеобразные семантические «лужицы» с нечеткими внутренними границами.

Пример 6 (информант 3)

Ne gledam televiziju, ni rada, nisem rada, nimam rada televiziju.

В данном высказывании информантка выбирает разные варианты выражения модальной конструкции «не люблю», сосуществующие в ее речи, демонстрируя неполное владение системой словенского языка.

В-четвертых, процесс освоения языка в прямом контакте с языковой средой, в случае словенского языка часто сопровождается усвоением разговорных, локально ограниченных форм, которые говорящий нередко а priori считает правильными (*mat* (*imam*), *super*, *svašta*, *druzga*, *flaška*, *giro*, *fetina*, *merenda*, *ful*, *sekirati*, *manča*, *katastrofa*). То же явление генерализации нелитературных форм в качестве нормативных характерно и для освоения просодических особенностей словенского языка (в частности, места ударения, усваиваемого именно на слух, из языковой среды): *lahko/lahko, slabo/slabo*.

В ситуации коммуникативного кризиса, т.е. острой нехватки словарного запаса, наблюдаются случаи замещения словенских слов русскими, которые в речи словенизируются фонетически.

Пример 7 (информант 3): *Živi toliko* (русское слово «только» = словенское слово «samo») *moja skupina.*

Недостающее словенское слово (**samo**) информант замещает русским лексическим эквивалентом **tol'ko** /только/, словенизируя его фонетически.

Следующий отрывок представляет упрощенную фонетическую запись из интервью с информантом Р. (11 месяцев в Словении, родом из Украины), также содержит несколько вышеописанных примеров.

Пример 8. Отрывок 1 (информант 4).

Tri mesece moyoče sem potreboval, da sem že začel govoriti. Mal sem sekiral se za svoje besedilo, pač kako sem ja izgovarjam... ampak ni bilo druye možnosti, pa ja sem n'e tako dovolj poznam angleš'inu, i pa mogel govorit' na slovenš'ini in pa sem razbil ta barier da bojim se in začel govorit'

На фонетическом уровне данный информант демонстрирует смягченное произношение согласных (*n'e*, *govorit'*), упрощение скопления согласных с после-

дующим смягчением (šč →š→š') (*angleš'inu, na slovenš'ini*). Украинское происхождение информанта проявляется также во фрикативном заднеязычном согласном γ (моуоџе, dгууе).

На морфологическом уровне очевидно неполное владение как именным, так и глагольным словоизменением. В частности, наблюдается ошибочная форма винительного падежа (*angleš'inu*, вместо *angleščino*), а также ошибочное управление глагола – выбор предлога (*govoriti na slovenš'ini*), под влиянием русского языка (*говорить на словенском языке*). Словенские глаголы в речи информанта обнаруживают излишнее, редундантное использование личной формы вспомогательного глагола (*sem izgovarjam; sem ne poznam*), с другой стороны, мы наблюдаем опущение вспомогательных форм в формах прошедшего времени (*mogel govorit', začel govorit'*), также под влиянием модели образования прошедшего времени в русском языке, где вспомогательный глагол не требуется.

На уровне семантики наблюдается разговорная лексика (*sekirati*), использование частотного лексического кальки из русского языка (*razbiti barrier*), ошибочный выбор глагольной лексемы (*poznam angleš'inu* вместо *znam angleščino*), под влиянием русского языка. В последнем случае ошибка вызвана переносом значения русского лексического эквивалента **знать**, с широкой семантической сочетаемостью, допускающего в русском языке как соединения с объектом, обозначающим лицо, так и с объектом, обозначающим предмет / язык, в словенский язык, где соответствующие значения покрывают две различных глагольных лексемы (**znati, poznati**), выбор которых зависит от значения слова, обозначающего объект:

Знать человека	Poznati osebo
Знать язык	Znati jezik

Анализ порядка слов в приведенном отрывке также показывает ошибочное размещение возвратного местоимения **se** (*malo sem sekiral se za svoje besedilo; da bojim se*), под влиянием русских возвратных глаголов, в которых возвратные местоимения никогда не отрываются от основы. Освоение несвободного порядка слов в разных иностранных языках (немецкий, английский) часто является проблемой для русскоязычных, на что обращают внимание различные исследователи (Воейкова 2011:28).

Пример 9. Отрывок 2 (информант 4).

Jaz sem mislim, da bom učiu jih, otrokou, ruščine... jaz bi jih poslalu še za mesec v Moskvo... Govorijo na ruš'ini... Jaz sem ne hočem, če bom živeu v jevropskoj dəržave, jaz ne hteu bi dat otroku še dva jezika, bo lažje njemu poznat ruščino, on bi lažje z vsej Sovetskoj zvezoj govoriu.

Во втором отрывке обнаруживаются те же ошибки, что и в первом (*govorijo na ruš'ini*), редундантное использование вспомогательного глагола в глаголах настоящего времени (*jaz sem mislim, jaz sem ne hočem*), сопровождаемое излишним для словенского языка использованием личных местоимений (*jaz*). Последняя особенность – одна из самых характерных отличительных черт русского акцента, отражающая характерное для русского языка эксплицитное выражение агенса (Я хочу). В том же отрывке наблюдаются еще два похожих примера излишнего ис-

пользования личных местоимений, по русской синтаксической модели (*jaz ne htel bi, on bi lažje govoril, bo lažje njemu*). Характерным отступлением является также преимущественное использование полных форм местоимений, пренебрегая необходимым различием между краткими и полными формами местоимений, а также игнорирование правильного порядка слов.

В именном склонении наблюдается также калькирование русского словосочетания из русского языка (*v jevropskoj države*) с русскими именными окончаниями. Калькирование русского словоизменения наблюдается и в следующем примере (*z vsej Sovetskoj zvezoj*).

Характерная особенность русскоязычных информантов также последовательная манифестация категории одушевленности в форме родительного падежа множественного числа (*otrokov*) по аналогии с более частотными формами (*malčkov, zajčkov*).

Дословное калькирование форм из родного языка наблюдается также при отрицательной модификации модального глагола: **jaz sem ne hočem** (вместо правильной словенской формы **nočem**) а также в форме **jaz ne htel bi** (я не хотел бы), с излишним для словенского языка использованием формы личного местоимения. Одновременно наблюдается неправильное использование отрицательных форм условного наклонения (*ne bi želel/hotel*), калька русской синтаксической модели, сопровождаемое нарушением словенского порядка слов.

Пример 10. Отрывок 3 (информант 3).

Palačinke je ruska nacional'na hrana. Lahko palačinke nared'it'i z različnim nadevom, s škuto, z džemom, z marmeladom, z mesom. Oni je zelo okusny... so zelo okusny, zelo kaloričny, to je dobro, še imate nekaj ...golod. Še ste lačny. To je dobro za ljudi, kdo ima rad sladišče/sladice az'iroma mjasa.

На фонетическом уровне данная информантка демонстрирует сохранение русской произносительной нормы аканья (*az'irama (ozirama)*), замену словенской лексемы *meso* русским эквивалентом */mjasa/*, смягчение (*nared'it'i*). Информантка сохраняет в речи русский гласный **у (ы)**, особенно во множественном числе, вместо словенского гласного *i* (*so zelo okusny, ste lačny*).

В данном отрывке можно найти примеры частичной симплификации языковой системы, с последующей самокоррекцией (*oni je zelo okusny... so zelo okusny*), что наблюдается два раза (*palačinke je ruska jed*). Сосуществование разных вариантов манифестации одного и того же смысла в рамках одного высказывания сопровождается калькированием русской синтаксической модели модального глагола (модальный глагол + инфинитив): *lahko narediti* = можно сделать, вместо *lahko naredimo*.

Лабильность /динамичность русифицированного словенского языка в речи наших информантов имеет также свои индивидуальные проявления:

Пример 11 (информант 3)

Želela by, še imela by sestanek s prijateljami (še вместо če).

Še bo dobro vreme, lahko šla sva se na sprehod na morje (še вместо če).

Специфичной особенностью речи данного информанта является неразличение условного союза **če** и частицы **še** (*če=še*), вследствие симплификации.

Лингвистический анализ устных интервью с русскоязычными информантами на словенском языке позволяет сделать следующий систематический обзор частотных отступлений по различным языковым уровням:

I. Отступления на фонетическом уровне:

1) Характерное смягчение словенских согласных в позиции перед переднеязычными гласными (i, e): *Baz'il'ika, zap'isan'i v slovansk'ih jez'ikih, p'erva č'ar'ka, n'e razum'el'i? u Izol'i, b'erem kn'igu, č'e se sprašujemo, l'eta, dobiti pik'e.*

Смягченное произношение согласных наблюдается также в случаях, когда говорящий переносит/калькирует смягченное произношение однокоренного слова из русского языка: *vs'ak* (всяк), *o kul'turnem* (о культурном), *kul'tur'i* (культуре).

2) Систематически наблюдаемое оглушение конечного /v/ в фонетической позиции перед следующим глухим согласным или в позиции конца слова под влиянием русской произносительной нормы /v→f/: */nasprotnikof/*, */fse/*, */aftor/*, */slovenceff/*, *sedem /meseceff/*, *imamo takšnih /komarjef/*.

3) Произношение безударного вокала **o** как **a**, так называемое **аканье**, под влиянием русской произносительной нормы /o→a/: */slavenija/*, */slavenceff/*;

4) Редукция безударного гласного **e** с последующим переходом в /i/, так называемое **иканье**, под влиянием российской произносительной нормы /e→i/: *pr'ipov'edala /namesto prepovedala/*.

5) Замещение переднего словенского гласного **i** задним русским гласным **y**: /i←ы(y)/ в однокоренных словах: *byl, byli, moj syn, na obysku*. Часто подобное замещение наблюдается и в окончаниях множественных форм именного склонения, а также в формообразующей частице условного наклонения **bi**, который русскоязычные информанты особенно на начальном этапе произносят как **by**: *želela by, še imela by sestanek s prijateljami*.

6) Упрощение сочетания согласных /-šč- → š/ с последующим смягчением /š→š'/, что, правда, наблюдается не у всех информантов, а скорее выборочно (чаще у самоучек): *slovens'(č)ina, izhodiš'č'a, izhod'is'na točka v latinš'čini, iš'(č)emo, iš'(č)e vzroke zunaj, stališ'e, kərš'anske znak'e*.

7) Характерной фонетической приметой русскоговорящих переселенцев из Украины является фрикативный задненебный /g→ɣ/: *ɣovor'it'i, ɣərš'(č)ine, knjijy*.

О различной роли фонетических ошибок для успешной коммуникации в свое время писал русский исследователь Щерба, разделивший их на коммуникативно-значимые (т. наз. «фонологические ошибки») и коммуникативно незначимые («артикуляционные ошибки») (Щерба 1957:13). Артикуляционные ошибки придают речи говорящего узнаваемый национальный акцент, в то время как фонологические ошибки могут привести к коммуникативному сбою, т. е. непониманию. В качестве последних при определенных условиях можно отнести ошибочное место ударения (в отдельных случаях, при отсутствии корректирующего контекста), например: *dōta* вместо *doma*. При этом в целом, на основании наших данных можем сказать, что фонетические особенности русскоговорящих на словенском языке действительно сообщают их речи узнаваемый русский акцент, но, как правило, не ведут к коммуникативному сбою¹².

¹² Так, например, в речи приморцев гораздо более высокая вероятность услышать *Dajte dva pivā!* вместо литературного варианта: *Dajte dve pivī.* – Прим. автора.

Отступления на уровне просодии.

В качестве заметных отступлений на уровне просодии, в первую очередь, необходимо указать ошибочное место ударения, когда русскоговорящий калькирует фонетическое оформление однокоренного слова из русского языка: *simpatična država, zelo izobraženeča, simbol svete trojice, sem poročen, hodi v sed'mi razr'ed, s taksijem, jezik, doma, on je velik*.

Особенно долго ошибочное место ударения сохраняется в словенских словах с подвижным местом ударения: *nekateri ljudi, na vikendu, iz jantarja*.

III. Морфологические особенности.

В именном склонении частотны следующие отступления:

Замена словенских словоизменительных падежных окончаний русскими:

- в Вин.п., ед.ч.: *Imam majhnu družinu, jaz sem za mamu*

- в Пред.п. ед.ч. (существительные): *f'šol'e,*

(прилагательные): *na Čevljarskoj*

Твор.п. мн.ч.: *tanko drevo z večjimi listami, s prijateljami*

Особенно частотны отступления при словоизменении словенских имен существительных, принадлежащих к особым типам склонения (существительные женского рода на согласный, пример *stran-strani, vas-vasi*), или имен существительным с индивидуальными особенностями склонения (так называемые слова-исключения: *otroci, ljudje, lasje, zobje*): *ljudi zelo mirni, ljudi zelo prijazni, imam otroci, jaz sem za oče (za očeta)*.

Длительное время необходимо и для усвоения нестандартного расширения основ словенских существительных мужского рода, основа которых заканчивается на –г: *certifikat na papiru, vidu sem profesora*.

Заметны отдельные случаи выравнивания используемых падежных форм по аналогии: *v tujini bila sem v Italiji, v Hrvaški, v Avstriji, v Češki in Poljski*.

Как уже отмечалось выше, на начальном этапе в речи русскоговорящих заметно нарушение согласования между существительными прилагательными (между главным и зависимым словом): *Ima novy kolesa. Ima veliky okna*. Особенно часто данные отступления встречаются в формах множественного числа, под влиянием морфологической интерференции русского языка, где имя прилагательное имеет универсализированную форму множественного числа, вне зависимости от рода существительного.

Таблица 2.

	Словенские формы мн.ч.	Русские формы мн.ч.	Примеры
Ср.р.	<i>Nova kolesa</i>	новые колеса	<i>Novy kolesa</i>
Муж.р.	<i>Ruskí prijatelji</i>	русские приятели	<i>Ruskí prijatel'i</i>
Жен.р.	<i>Ruske knjige</i>	русские книги	<i>Rusky knjige</i>

Вполне предсказуемы рассмотренные отступления в случае выравнивания по аналогии глагольных основ инфинитива и форм настоящего времени, наблюдаемого и в словенской речи других иностранцев: *Morajo greti domov (po analogiji z grem), n'e v'edeš (ne veš, po analogiji z vedeti)*.

Вопросительные и относительные местоимения

Русскоговорящие с трудом различают вопросительные и относительные ме-

стоимения, формы которых в русском языке нейтрализованы, а в словенском последовательно различаются:

*Moj sin slabo govori **kako** i jaz.*

***Kdaj** pridem domov, skuham kosilo.*

*Pišem točno to, **kaj** sem že pisala.*

5. Союзное слово **ki/kateri**.

*Zelo lepa reka, **katera** teče v Sloveniji.*

В русском языке основа союзного слова **который** единообразна, в отличие от словенского языка, где это союзное слово имеет две формы- **ki** и **kateri** - в зависимости от того, используется ли это слово с предлогом или без.

Reka, ki teče	Река, которая течет
Reka, v kateri teče	Река, в которой течет...

Аналогичный пример несимметричного функционально-семантического распределения значений в словенском и русском языке – это различие вопросительных слов **kakšen** и **kateri**. Вопросительное слово **kakšen?** означает, что речь идет об общих качествах предмета, в то время как вопросительное слово **kateri?** означает, что речь идет о типовых свойствах, позволяющих отнести предмет к определенному классу/типу, определить его номер в списке аалогичных предметов. В русском языке данное различие нейтрализовано.

Словенский язык	Ответ	Русский язык	Ответ
Kakšna je vaša predavalnica?	velika	Какая у вас аудитория?	Большая
Katera je vaša predavalnica?	341.		Номер 341

Приведем наблюдение из жизни. Когда на автобусной остановке русскоговорящий информант спрашивает: *Kakšen bus?* - не все словенцы понимают, какая точно информация интересует говорящего. Поэтому случаи коммуникативного сбоя здесь случаются.

б. Категория числа.

Характерное для словенского языка различие между двойственным и множественным числом в русском языке уже давно утрачено, так что в речи русскоговорящих частотна нейтрализация специфических форм двойственного числа, обязательных в словенском литературном языке. Наши информанты в этом случае часто используют формы множественного числа.

Moji otroci zdaj v šoli (речь идет о двоих детях),

približno dve ure

Ситуация осложняется еще и тем, что и некоторые региональные варианты словенского разговорного языка (например, приморский, на словенском побережье) также утратили различия между формами двойственного и множественного числа. Отсутствие примеров в непосредственной языковой среде еще более затрудняет активное овладение этими формами¹³:

Кроме того, на начальном этапе в словенской речи информантов наблюдается параллельное сосуществование не только словенских, но и русских форм множественного числа.

¹³ Примеры найдены в интернете, в форумах и публикации членов интернет-сообщества «Живем в Словении».

Imam hruški, jabolki. (груши, яблоки).

Категория одушевленности.

Весьма характерна для словенской речи именно русскоговорящих сохранение в речи грамматической манифестации одушевленных существительных (особенно во множественном числе): *učim otrokof, vabim staršef, vidim mojih prijateljef, pozvati nasprotnikof.*

IV. Семантические особенности

1. В условиях нехватки словарного запаса, характерной для начального этапа овладения языком, позиции словенских слов активно замещаются русскими словами: *Delajo eksperimente* (вместо более подходящего словенского варианта *izvajajo*), *delajo izpite* (вместо *polagajo/opravijo*).

2. На начальном этапе часто наблюдается замена двух предлогов **za/ na**, которые есть как в словенском, так и в русском языке, при том, что их семантика и функционал различаются.

В словосочетании *za / na zajtrk* эквивалентом русскому предлогу «**на**» является словенский предлог «**za**». В предложении: *cena se je zvišala za 10% na 300 EUR* ошибочное использование русского предлога «**на**» вместо словенского «**za**» может привести к коммуникативной неудаче, так как в словенском языке предлог «**na**» означает конечный результат, а предлог **za** - указание разницы.

Таблица 3.

Предлоги **za, na** в русском и словенском языках.

В словенском	В русском
Za zajtrk	На завтрак
Za 20%	На 20%
Na 300 EUR	До 300 евро (конечный результат)
Za koga	Для тебя
Namesto tebe	За тебя
Za hišo	За домом
Na strehi	На крыше

Частичное совпадение значений характерно и для использования словенского предлога **za** в значении **для кого (za koga)**, в то время как эквивалентом русскому «**за тебя**» будет выступать словенский предлог «**namesto tebe**». Межъязыковое совпадения значений и функционирования предлогов **na** и **za** возрастает при использовании предлогов в их прямом значении – при указании на физическое положение объектов (последние два примера в таблице).

В любом случае семантика и функционал предлогов, небольших служебных слов, достаточно сложны для освоения, по-видимому потому, что для уяснения тонких межъязыковых различий в полном объеме требуется значительное время.

3. Как уже было отмечено, в случае контакта славянских языков, обладающих генетически родственным словарным фондом, частотно наблюдаются отступления в связи с ошибочной семантизацией внешне похожих слов. Речь идет об известном в языкознании понятии «ложных друзей», следствии межъязыковой омонимии. Из наших наблюдений можем привести следующие примеры:

Пример 3.1. *Jaz ga pozdravila, ker je dobil hčerko* (вместо словенского эквивалента *čestitala*)

Пример 3.2. *Slovenskih znamenitostej poznam iz televizije* (вместо словенского эквивалента *znanih oseb*).

Пример 3.3. *Hvala, to bila zanimiva beseda!* (вместо словенского эквивалента *pogovor*)

Пример 3.4. *Kje živite? - En čas od Ljubljane* (вместо словенского эквивалента *eno uro*)

4. Семантические различия в случае межъязыковой паронимии могут быть использованы и для специфического межъязыкового юмора¹⁵:

Пример 4.1. *Ali si ga obiskala? – Saj ni kriminalc!*

Комический эффект возникает, поскольку словенское слово (*obiskati* – «посетить с визитом») похоже на русский пароним (**обыскать**). Таким образом невинный вопрос, в преломлении межъязыкового фильтра, русскоговорящий может понять как вопрос по факту обыска. Комический эффект в этом случае вполне понятен.

Пример 4.2. *Ona je končno »dobila« svojega šefa.*

И в этом случае комический эффект возникает благодаря межъязыковой паронимии, когда словенский глагол (*dobiti* – достать, получить) в связи со своей внешней похожестью на русский пароним (*добить* ← *бить*), возможное переносное значение которого, частотное в разговорном языке, – «уничтожить, агрессивным натиском достичь своей цели». В данном случае значение данного словенского выражения, пропущенное через межъязыковое «кривое зеркало», может быть интерпретировано как «она наконец доказала свое шефу, поставив его в невыгодное положение».

5. Межъязыковые различия на семантическом уровне, наблюдаемые как на уровне лексических, так и на уровне грамматических элементов, могут выражать глубокие функциональные несовпадения между языками, рассматриваемые в рамках отдельных специальных исследований (Derganc 2008, Derganc 2009, Uhlik 2016a, 2016b)¹⁶. В целом можно сказать, что иногда очень сложно определить конкретный языковой уровень, к которому относится то или иное языковое отступление, так как оно может проявляться на нескольких языковых уровнях одновременно.

К таким примерам можно отнести различия в использовании личных местоимений. Когда мы говорим о том, что русский язык не проводит различий между так называемыми краткими и полными видами личных местоимений (*meni-mi, tebi-ti, njega-ga, njemu-mu*, итд.), освоение которых в связи с этим представляет сложность для русскоговорящих, речь идет о различиях на грамматическом (морфологическом) уровне. Когда мы говорим о том, что использование личных местоимений в русских высказываниях гораздо более частотно, в связи с другим строением русского предложения, в которых агенс тяготеет к эксплицитности, и должен быть

¹⁵ Например, было установлено, что словенское именное сказуемое Я рад выражает состояние, ограниченное по времени, в то время как словенский предикатив *rad* выражает постоянные предпочтения, см. »povedkovni rad v ruščini izraža časovno omejeno stanje, ter se uporablja v predikativnih konstrukcijah z vezjo, med tem ko slovenski rad v indikativu v zvezi s polnopomenskimi glagoli označuje trajno lastnost« (Uhlik 2016, 287).

выражен, а в роли агенса часто выступает именно личное местоимение (в именительном или дательном падеже, если речь идет о предложениях типа *Мне холодно, мне нравится*), то в данном случае мы говорим уже о синтаксическом уровне проявления/манифестации межъязыковых различий.

Многоуровневые семантически-функциональные различия наблюдаются и в случае вопросительных местоимений *kakšen* и *kateri*, рассмотренных выше.

V. Синтаксические особенности.

В структуре предложений настоящего времени типа *Мой папа- инженер* формы глагола «быть», обязательные в словенском языке, в русском языке отсутствуют. Последовательное опущение личных форм этого глагола в словенской речи русскоязычных говорящих наблюдается и в прошедшем времени, где личные формы глагола «быть» являются обязательным формообразующим элементом.

V.1. Примеры высказываний в настоящем времени:

To izdelki iz jantarja.. Oni zelo lepy in zelo dobry za zdravje.

(последовательное опущение глагола-связки «biti», обязательного в словенском языке)

Slovenija majhna, zelo mirna, tiha(ja) država

(опущение глагола-связки *je*, под влиянием русского языка: Словения – (это) маленькая, спокойная, тихая страна).

Moja ulica Ljubljanska 49.

(опущение глагола-связки *je*, под влиянием русского синтаксического эквивалента: *Моя улица – Люблянка*).

V Sloveniji mi že z jul'a / od jul'a

(опущение глагольной связки *smo*, под влиянием русского синтаксического эквивалента: *В Словении мы уже с июля*).

Moj pes zelo aktiven.

(опущение глагольной связки *je*; под влиянием русского синтаксического эквивалента: *Мой пес очень активен*.)

Ljudi zelo mirni, ljudi zelo prijazni

(два раза подряд опущена глагольная связка *so*; под влиянием русского синтаксического эквивалента: *Люди – очень спокойны, люди – очень приветливы*).

V.2. Примеры высказываний в прошедшем времени.

Jaz mislil

(опущение глагольной связки *sem*, под влиянием русского синтаксического эквивалента: *Я думал*.)

Ob četrthi jaz šla na sprehod s psom

(опущение глагольной связки *je*; синтаксическая калька с русского языка: *В четыре я пошла на прогулку с собакой*).

Kaj ste si ogledali v Sloveniji? - Že ogledala jezero Bled

(опущение вспомогательного глагола *sem*; синтаксическая калька с русского языка: *Уже посмотрела озеро Блед*).

В области синтаксиса некоторые информанты (главным образом самоучки) в словенском речи демонстрируют редундантное, излишнее, использование личных форм вспомогательного глагола »biti« в настоящем времени, при том, что полноценный смысловой глагол в высказывании уже есть:

Jaz sem stanuju, jaz sem pomagam s slovenščino...

Prihajam sem z Rusii, iz Kaliningradu.

В качестве предположения возможно объяснить это явление недостаточным функционально-формальным различием с формами прошедшего времени. С другой стороны, обращает на себя внимание тот факт, что согласно нашему материалу данное отступление демонстрируют преимущественно глагольные формы первого лица единственного лица (когда речь идет о первом лице).

Весьма характерны для русскоговорящих различные отступления в порядке слов, в частности, несоблюдение словенской синтаксической нормы, предписывающей глагольной связке второе место в предложении:

Zdaj ona je upokojenka.

Vem, ker ona je uspešna.

Нарушения порядка слов наблюдаются и в случае ошибочного расположения возвратной частицы *se*, составной части возвратного глагола, под влиянием русской синтаксической модели:

U prostem času učim se italijanščino.

В данном случае это можно объяснить словоизменительной моделью русских возвратных глаголов, имеющих в своей структуре возвратную частицу (-ся/-сь), которая ни при каких условиях физически не отделяется от основы базового глагола, в отличие от словенского языка: *я учусь, я умываюсь, я одеваюсь*.

В спонтанной словенской речи русскоговорящих на начальном этапе также наблюдаются спорадические включения русской синтаксической модели вопросительных предложений, когда интонация берет на себя функцию смыслоразличения утверждения и вопроса. В следующем примере интонация также фиксирует ошибочную форму прошедшего времени, в которой опущен вспомогательный глагол, под влиянием русской синтаксической модели: *N'e razumel'i?/ = Ali niste razumeli?*

Заметным отклонением в словенской речи русскоязычных переселенцев является отступление от жесткого словенского грамматического правила, согласно которому при отрицательной модификации предложений прямой объект в винительном должен обязательно перейти в родительный падеж. Русскоговорящие информанты соблюдают это правило не так строго, в их речи часты предложения типа: *Jaz ne pijem kavo. Nisem dobila plačilo. Ne gledam televiziju*. Такие примеры являются прямым нарушением словенских синтаксических правил.

Достаточно широкий набор разнообразных отступлений, представленный выше, можно свести к следующему ориентировочному списку частотных языковых отступлений, формирующих узнаваемый русский акцент в словенской речи русскоговорящих переселенцев, особенно на начальном этапе¹⁶.

¹⁶ Данный список нельзя признать полным и окончательным, скорее, он носит предварительный характер. – Прим. автора.

Секция 1

Таблица 4.

Ориентировочный список частотных языковых ошибок в словенской речи русскоговорящих переселенцев.

	Описание	Пример
1	Ошибочное место ударения	<i>Doma, l<u>ju</u>di, je<u>z</u>yk, člo<u>ve</u>k je por<u>o</u>čen</i>
2	Аканье	<i>Slavenija, prafesər</i>
3	Смягчение согласных	<i>n'e razum'em, fs'ak</i>
4	Оглушение v → f в фонетически слабой позиции (в конце слова, перед следующим глухим согласным)	<i>Slavencef, fs'e</i>
5	Опущение личных форм глагола-связки БЫТЬ в настоящем и в прошедшем времени	<i>Ljudi zelo mirni Včeraj jaz počivala</i>
6	Излишнее редундантное использование личных местоимений (калькирование русской синтаксической модели)	<i>V Sloveniji mi že z jul'a</i>
7	Нарушения порядка слов (возвратные частицы, вспомогательные формы глагола, краткие формы местоимений в разных падежах)	<i>Jaz pozdravila ga, vprašala ga, kako je. Ona nasmehne se i gre via.</i>
8	Отступления в именном склонанеии (ошибочное или неполно согласование, выравнивание по аналогии)	<i>Berem spletne strane, velike okna Moram greti domov, ne vedem</i>
9	Отступления в глагольном словоизменении (ошибочное размещение возвратного местоимения, управление глаголов по русским синтаксическим/семантическим моделям)	<i>Mal sem sekiral se za svoje besedilo Telefonirati komu ukvarjati se z dokumenti</i>
10	Сложности при словоизменении во множественном числе (неполное согласование между определительными местоимениями, прилагательными и именами, особенно в Им. и Вин. падеже), под влиянием русской синтаксической модели	<i>Fs'e l<u>ju</u>di</i>
11	Излишнее для словенского языка различие одушевленных существительных во множественном и двойственном числе	<i>Imam prijateljef Imam dveh prijateljef</i>
12	Опущение форм двойственного числа, их замещение формами множественного числа	<i>Dve prijateljice, dva piva</i>
13	Неразличение форм определительного местоимения ki/kateri	<i>Lepa reka, katera teče</i>

14	Неразличение семантики и функционала вопросительных местоимений kakšen/kateri	<i>Kakšen/kateri bus gre? Velik/majhen ali številka 6</i>
15	Формальное неразличение вопросительных и относительных местоимений: kje/kjer, kaj/kar, kdaj/ko/kadar	<i>Kje sem, tam bom. Kdo hoče, ta ima.</i>
16	Нарушения грамматической категории отрицания (прямое дополнение остается в Вин.п.)	<i>Ne pijem pivo.</i>
17	Калькирование русской синтаксической модели в модальных конструкциях (глагол <i>lahko</i>)	<i>Lahko narediti</i>
18	Неразличение частотных для словенско-русского языкового контакта случаев неполного совпадения семантики и функционала, а также межъязыковой паронимии (на уровне лексем, форм, грамматических категорий - род)	<i>S čokoladom, z marmeladom pozdraviti/čestitati, znati/ poznati za/na zajtrk</i>

Установленные особенности носят систематический характер, они формируют узнаваемый русский акцент, часто сосуществуют в словенской речи русскоязычных переселенцев, особенно на начальном этапе. Прежде чем функциональные и семантические различия между словенским и русским языком в сознании говорящего будут распознаны, осмыслены и освоены, прежде чем между ними будет проведена четкая граница, а промежуточный язык приобретет характер не лабильной, а стабильной языковой системы, должно пройти значительное время. По нашим наблюдениям, этот период в случае переезда в Словению в зрелом возрасте при условии активной работы с языком в среде проживания составляет как минимум 2 года. Если такая работа не проводится, а общение переселенца на словенском языке ограничено, указанные отступления в той или иной комбинации остаются в речи навсегда.

В качестве важного наблюдения считаем нужным отметить, что интересные языковые данные были обнаружены именно в речи информантов-самоучек, которые не прошли систематизированного языкового курса, а учили язык из среды, на основании личного языкового опыта общения в разных коммуникативных ситуациях, на базе собственных языковых способностей. Как показывают лонгитудинальные исследования, проводимые в подобных случаях, скорость усвоения отдельных языковых элементов иностранного языка может отличаться, а вот последовательность вполне прогнозируема и мало отличается от порядка освоения языковой системы ребенком (сначала единицы номинации – существительные, потом краткие фразы – слова-предложения – голофразы, потом простейшие языковые модели, и лишь в конце – грамматические варианты и исключения) (Воейкова 2011, Залевская 2011, Павлова 2011).

Думается, что рассмотренный языковой материал является убедительным доказательством того, что речевое поведение русскоговорящих жителей Словении на словенском языке представляет собой своеобразный языковой феномен, концентрат отступлений от словенской языковой нормы, сформированный по определенным правилам, заслуживающим специального изучения. Данный феномен наблюдается в условиях коммуникативного кризиса, когда потребность объясниться существенно превышает уровень языковой компетенции, что активизирует различные компенсационные механизмы. Следующим важным наблюдением является то, что этот феномен носит динамичный, лабильный характер, ему свойственно функциональное и семантическое наложение контактных языковых систем, он возникает в серой межъязыковой зоне, отличается специфической межъязыковой грамматикой. Для перехода на следующий уровень языковой компетенции, для которого характерно строгое, стабильное и последовательное различие между контактирующими языковыми системами, автономное коммуникативное поведение, важны индивидуальные языковые способности конкретного человека, возможность его участия в организованных формах обучения словенскому языку, последующее активное общение на словенском языке в языковой среде.

Изучение русифицированного словенского языка, наблюдаемого в речи русскоговорящих переселенцев на начальном этапе, может представлять особый интерес и для словенистов-дидактиков, поскольку учет фактора интерференции облегчает создание эффективных национально-ориентированных учебных пособий. В случае сохранения современных миграционных тенденций потребность в таких пособиях будет только возрастать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цейтлин, Абабкова, 2011: Освоение субстантивных синтаксисом русскоязычным ребенком и инофоном / Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. Сборник (отв. ред. С.Н. Цейтлин и М.Б. Елисеева). *Studia Philologica. Языки славянской культуры*. Москва. 165-191.
2. Derganc, Aleksandra, 2008. Še o razliki med vzhodnim in zahodnim tipom delovanja glagolskega vida v slovanskih jezikih, *Slavistična revija*, letnik 56, št. 2. 537–543.
3. Derganc, Aleksandra, 2009: Nekaj misli ob izražanju glagolske svojilnosti v ruščini in slovenščini = Some remarks on the verbal expression of possessiveness in Slovene and Russian, v: *Rusko-slovenski dnevi*, v Ljubljani, maj 2009, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 11–15.
4. Ferbežar, Ina, 2012: Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Slovenija. Testiranje znanja slovenščine kot drugega/tujega jezika v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*. Letnik 57. 29-45.
5. Makarova, Irina, 2015: Ruščina in slovenščina: jezikovna odstopanja v ruščini pod vplivom slovenščine kot jezika okolja/ Jezikoslovni zapiski. Zbornik inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša. 21, št. 2. 159-189.

6. Макарова Томинец, Ирина, 2016: Русский язык в Словении: младшие представители русскоязычной диаспоры о своем языке / Перевод как фактор межнациональной истории культуры: Россия – славяне – Европа. Тезисы и материалы международной научной конференции, 19-22-го апреля 2017. Москва, Центр книги Рудомино. 91-99.
7. Medvešek, Mojca, Bešter, Romana, 2012: Položaj priseljenjskih jezikov v Sloveniji, Jezik in slovstvo 57, št. 3–4. 5–27.
8. Павлова, Анна, 2011: Речь русских эмигрантов и билингвов: ошибки или тренды?/ Цейтлин, Елисеева (ред.) Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. Сборник. (отв.ред. С.Н. Цейтлин и М.Б. Елисеева). *Studia Philologica. Языки славянской культуры*. 294-307.
9. Pirih Svetina, Nataša, 2003: Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. V: Jezik in slovstvo, 48, 2. 17–26.
10. Щерба, 1957: Избранные работы по русскому языку. М.: Изд-во Учпедгиз.
11. Uhlik, Mladen, 2016: Nekatere značilnosti izražanja nujnosti v slovenščini in ruščini / Jezikoslovni zapiski. 22, št. 2. 45-59.
12. Uhlik, Mladen, 2016. Beseda rad v slovenščini in ruščini z vidika opredelitve povedkovnika./ Toporišičeva obdobja. Ljubljana, Znanstvena založba FF. 281-289.
13. Воейкова, 2011: Усвоение первого и второго языка: сходства и различия. / Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. Сборник. (отв.ред. С.Н. Цейтлин и М.Б. Елисеева). *Studia Philologica. Языки славянской культуры*. Москва. 11-33.
14. Залевская, 2011: Некоторые спорные вопросы теории двуязычия / Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. Сборник. (отв.ред. С.Н. Цейтлин и М.Б. Елисеева). *Studia Philologica. Языки славянской культуры*. Москва. 33-48.
15. Залевская, 2009: Вопросы теории двуязычия. Монография. Тверь. 145.

**FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN SLOVENIAN LANGUAGE:
SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING MIGRANTS LIVING IN SLOVENIA**

Tominets I.M.

Primorsky University
Slovenia

This article offers an overview and analysis of frequency cases of linguistic errors observed in the Slovenian speech of Russian-speaking immigrants. The material for the article was the analysis of oral interviews with 10 informants who speak Slovenian at the initial level. Their speech is of particular interest for research, since it is an example of the formation of an intermediate linguistic system at the junction of two related languages. The analysis used the terminology of predominantly modern Russian psycholinguists (Tseitlin, Zalevskaya, Voeikov) dealing with the problem of bilingualism.

Key words: bilingualism / biligualism, interference, error analysis, Russian-Slovenian language links.

УДК 81
ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ
МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ГОСУДАРСТВАХ С ОТЛОЖЕННЫМ
ПОЛИТИЧЕСКИМ СТАТУСОМ
(на примере Приднестровской Молдавской Республики)

Черниченко Е.Н.

Институт развития образования и повышения квалификации
Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

В статье анализируется функционирование русскоязычной прессы, которая выступает одновременно сферой досуга и образования. Средства массовой информации для современного человека являются способами ориентации в окружающей действительности и поддержания профессиональной квалификации, основным и наиболее референтным источником информации, образования. Цель и задачи исследования обусловлены потребностью в анализе, определении и изучении функционирования и тенденций развития русскоязычного образования с помощью средств массовой информации в странах постсоветского пространства.

Ключевые слова: русский язык, средства массовой информации, Приднестровская Молдавская Республика, полилингвальное образование.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях, когда мир стремительно изменяется, любое государство, стремящееся быть самостоятельным, содействует развитию русского языка. Это объясняется, наличием языкового потенциала, способствующего активизации народных масс, нацеленных, с одной стороны, на укрепление государственности. С другой стороны – на развитие в обществе демократических процессов.

В Приднестровской Молдавской Республике официальными языками являются молдавский (кириллическая графика), русский и украинский. «Соседство» языков славянской и романской групп определяет ряд проблем в преподавании и изучении русского языка. Для решения проблемных ситуаций, обучению юных приднестровцев, мы обратились к вопросу функционирования средств массовой информации на поликультурном пространстве Приднестровской Молдавской Республики.

ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Изучение функционирования и тенденций развития русскоязычного образования посредством средств массовой информации в странах постсоветского пространства, является одной из актуальных тем исследований современных ученых, не столько из-за того, что в ближнем зарубежье проживает более 25 миллионов русскоязычных, сколько потому, что культурные национальные стандарты, представляющие языки бывших советских республик, пока не выдерживают конкуренции с русскоязычными аналогами. Русский язык, приемлемый не только для России, но и для всех других постсоветских стран, является одним из рабочих языков многих международных институтов.

Средства массовой коммуникации, в том числе и печать, по своей природе моделируют и отражают социальные действия того общества, на которое распространяется их влияние, в том числе и для образования.

Средства массовой информации удовлетворяют индивидуальные потребности каждого обучающегося в интеграции его в мировое сообщество в целом, так и в определенную группу людей, с их специфическими интересами.

Объединяющая функция прессы как бы накладывается на другие, частично совпадая с информационной, культурно-просветительской, организаторской, образовательной и др. Для педагога, на современном этапе развития мирового сообщества политическое сознание все больше обращается к проблеме системного восприятия мироустройства.

Все познается в сравнении. Этот тип «логической рефлексии», посредством которой на основе некоторого признака устанавливается тождество или различие объектов путём их попарного сопоставления, наряду с дедукцией, индукцией и аналогией является универсальным исследовательским инструментом, выросшими, как и весь категориальный аппарат логики у естественного языка [1].

Сравним современные процессы интегрирования русского языка в прессу Республики Молдова и Приднестровской Молдавской Республики.

Конституцией Приднестровской Молдавской Республики закреплены три официальных языка (молдавский, русский, украинский), что само по себе уникально на постсоветском пространстве и рассматривается как основа решения всех культурно-языковых проблем полиэтничного общества в новых геополитических условиях.

В Конституции Республики Молдова, прописано следующее: «государственным языком Республики Молдова является молдавский язык, функционирующий на основе латинской графики, государство признает и охраняет право на сохранение, развитие и функционирование русского языка и других языков, используемых на территории страны и государство содействует изучению языков международного общения».

Несмотря на введение молдавского языка, как официального в Республике Молдова пресса на русском языке занимает главенствующее положение в информационном пространстве, что обусловлено наличием широкой читательской аудитории [2]. «Сила родного слова такова, что его практически невозможно сменить отдельному человеку, а для целого народа, не изменившего своей сущности, это просто невероятно. Если человек, лишаясь родного языка, все же остается человеком, то народ, утративший свой язык, фактически прекращает свое существование, растворяется или превращается в другой этнос» [3].

Как известно, все чужое человек воспринимает сквозь призму своего собственного культурного опыта, который служит ему масштабом и основой для оценки воспринятого. Несовпадение культурных контекстов и ведёт к непониманию собеседника.

Немаловажным в становлении Приднестровской Молдавской Республики был – культурно-лингвистический фактор. Поскольку на основе культурного этноцентризма активно формировались идеи превосходства культуры титульного этноса над культурами русскоязычных жителей в МССР.

Географически Молдавия занимает переходное положение между западной романо-германской цивилизацией, с одной стороны, и Россией, Евразией с другой. Это обстоятельство порождало конфликт разнополярных по своей ориентации

культур. Лингвистическая тема так же являлась одной из ключевых в социально-политическом противостоянии.

31 августа 1989 года в Молдове был принят Закон о том, что официальным языком является язык титульной нации. Преобладающая русскоязычная часть населения Приднестровья оказалась исключенной как из культурной, так и из информационной среды Республики Молдовы. Резкое изменение лингвистической среды значительно усилило враждебное отношение населения Приднестровья к Молдове и стало одной из причин возникновения Приднестровского конфликта.

Информация в Приднестровье перестала выполнять первоначальную функцию мобилизации общественного настроения, нагнетания обстановки вокруг сложившейся политической ситуации. Пресса Приднестровья, до сих пор находясь в состоянии конфликта на внешнеполитическом направлении, проецирует подобные коммуникативные стратегии на все сферы своей деятельности. Подвергая тем самым себя критике, а читательская аудитория тем временем сокращается, теряя доверие к прессе. Это можно было наблюдать в середине 90-х, когда резко упал тираж [6], необходимость интеграции прессы «зреет» с каждым днём.

Русские и так называемые русскоязычные негативно реагируют на вытеснение русского языка, имеющего отличный от других статус – узаконенный статус языка межнационального общения, из общественно значимых сфер и низведение его до положения «языка одного из национальных меньшинств».

В современном обществе формирование демократических институтов сопряжено с активным законотворческим процессом, одним из приоритетных направлений которого является выстраивание адекватного взаимодействия в системе «человек–общество–государство». В условиях бурного развития информационной инфраструктуры любое государство стремится привести механизмы правового регулирования общественных институтов в соответствие с нормами современного международного права, а также реалиями массового коммуникативного взаимодействия.

Интенсификация всех социокультурных процессов в обществе налагает свой отпечаток на деятельность общественных институтов и организаций, особенно на средства массовой информации, роль которых на уровне международных документов признается весьма важной в интересах широкой общественности [5]. Выступая одновременно сферой досуга и образования, средства массовой информации для современного человека есть средство ориентации в окружающей действительности и поддержания профессиональной квалификации, основной и наиболее референтный источник информации.

Процессы глобализации, инициированные в конце XX в. интеллектуальной элитой человечества, не только обусловили быстрое развитие информационных технологий, но и фактически подвели мировое сообщество к осознанию необходимости перехода на более высокую информационную ступень социальной организации. Особое место в этих процессах занимает глобальная сеть интернет, объединяющая национальные, региональные и местные компьютерные сети, в которых происходит свободный обмен информацией.

Развитие и расширение сетевых возможностей и повышение функциональности компьютерной техники, значимость и распространение которой в современных условиях обусловили поливариантность доступа к значительным объемам

информации и способов ее обработки, стимулируют постоянное увеличение информационных каналов. А ведь благодаря именно этим каналам человеку предоставляется возможность письменно и визуально общаться, проводить научные и прикладные конференции и в конечном счете использовать ресурсы различных библиотек и средств массовой информации. Сложно сказать, является ли интернет средством массовой информации. Скорее всего, его еще рано причислять к этим коммуникативным средствам. Но ситуация развивается таким образом, что интернет становится все более структурированным источником информации, новости подбираются менее хаотично и распространяются официальными источниками.

Наиболее ярко сущность СМИ проявляется в выполняемых ими функциях. Рассмотрение и анализ функций любой системы социальной деятельности – важнейший момент ее теории. Дело в том, что процессы, происходящие в каждой системе социальной деятельности, определяются в конечном счете тем, что она осуществляет конкретную функцию в более широком целом. Вообще, СМИ выполняет огромное количество функций в совершенно разных сферах. Например, Е.П. Прохоров, считая журналистику полифункциональной системой, выделяет следующие шесть функций средств массовой информации:

– коммуникативную функцию общения, налаживания контакта, которую автор называет исходной функцией;

– непосредственно-организаторскую, в которой наиболее наглядно проявляется роль средств массовой информации как «четвертой власти» в обществе;

– идеологическую (социально-ориентирующую), связанную со стремлением оказать глубокое влияние на мировоззренческие основы и ценностные ориентации аудитории, на самосознание людей, их идеалы и стремления, включая мотивацию поведенческих актов;

– культурно-образовательную, заключающуюся, по мнению автора, в том, чтобы, будучи одним из институтов культуры общества, участвовать в пропаганде и распространении в жизни общества высоких культурных ценностей, воспитывать людей на образцах общемировой культуры, тем самым способствуя всестороннему развитию человека;

– рекламно-справочную, связанную с удовлетворением утилитарных запросов в связи с миром увлечений разных слоев аудитории (сад, огород, туризм, коллекционирование, шахматы и т. д.);

– рекреативную, включающую развлечения, снятие напряжения, получение удовольствия) [4].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, поликультурность средств массовой информации и комплексность их воздействия на образование, предопределили многочисленные исследования в этой области различными специалистами, а также активность законодательного процесса в области регулирования деятельности средств массовой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабилунга Н.В., Погорелая Е.А. Приднестровье в языковом зеркале межкультурной интеграции, Тирасполь, 2000 г.

2. Воркачев С.Г. Эталонность в сопоставительной семантике, 2003г.
3. Круду С. Российское информационное присутствие в Молдавии. Открытый комитет по медиаполитике // www.sreda-mag.ru
4. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: Учебник. – М.: Аспект-пресс, 2003. – С. 17.
5. Резолюция 428 (1970) Парламентской Ассамблеи Совета Европы относительно Декларации о средствах массовой информации и правах человека от 23 января 1970 г.
6. Суляк С. Русскоязычная пресса Молдовы, Кишинев, 1999 г.

**POLYLINGUAL EDUCATION WITH USING MASS MEDIA IN STATES WITH
DEFERRED POLITICAL STATUS
(ON THE EXAMPLE OF THE TRANSNISTRIAN MOLDOVAN REPUBLIC)**

E.N. Chernichenko

Education development and advanced training Institute
Tiraspol, Transnistrian Moldavian Republic

The article analyzes the functioning of the Russian-language mass media as a sphere of leisure and education. Nowadays the mass media is a way to define the modern reality and to provide support professional qualifications through the main and most reference source of information and education.

The purpose and problems of the study due to the need for analysis, identification and study of the functioning and development trends in Russian education through the mass media in some post-Soviet countries.

Key words: the Russian language, mass media, the Transnistrian Moldavian Republic, polylingual education.

УДК 81

**БИЛИНГВИЗМ, ПОЛИЯЗЫЧИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ
НЕУДАЧИ**

Шаймердинова Н.Г.

Евразийский национальный университет Л.Н. Гумилева
Астана, Республика Казахстана

Статья посвящена анализу языковой ситуации в Республике Казахстан в новых условиях языковой политики страны. Ключевыми составляющими языковой ситуации являются билингвизм, полиязычие, владение государственным казахским языком и межнациональным русским языком. На примере тюркских языков Казахстана (татарский, азербайджанский), а также казахского и русского языков автор раскрывает проявление билингвизма, полиязычия. Кроме того, важным в статье является то, что при разных уровнях билингвизма респонденты имеют коммуникативные неудачи в устной и письменной речи в языковых системах казахского и русского языков.

Ключевые слова: языковая ситуация, билингвизм, полиязычие, татарский, азербайджанский, казахский, русский, коммуникативные неудачи.

В языковой политике современного Казахстана актуальными являются проблемы использования государственного казахского языка, функционирования русского языка, билингвизма, полиязычия, переход казахского языка на латиницу. Латинизация казахской графики стало предметом общественных дискуссий ее сторонников и противников. И не смотря на это, решение по данному вопросу на государственном уровне уже принято.

Под пристальным вниманием ученых были и остаются языковое строительство, языковая ситуация, отражающие приоритеты независимого Казахстана, его толерантную языковую политику по отношению к русскому языку, тюркским и другим языкам, носители которых проживают в стране [1; 2]. Международный проект «Взаимодействие истории, культуры, языка тюркских народов в пост-советском Казахстане», осуществляемого нами совместно с учеными Германии нацелен также на определение языковой ситуации в РК, выявление истинной картины функционирования казахского, русского, тюркских и других языков Республики. В рамках проекта были проведены специальные полевые экспедиции в регионы Казахстана, анкетирование и интервьюирование респондентов, запись и документирование текстов, создан сайт базы данных [www.tuyrki.weebly.com]. Важным составляющим анкетного опроса проекта является языковой блок, в котором в качестве ключевых вопросов рассматривались вопросы образования, использование родного языка, владение казахским и русским языками и их использование. Анализ языкового блока татарского азербайджанского языков, а также анализ речи информантов казахского и русского языков даёт нам возможность рассмотреть языковую ситуацию в стране, ключевыми показателями которой являются билингвизм, полиязычие и коммуникативные неудачи.

Татарская диаспора, одна из больших диаспор, и в настоящее время их в Казахстане проживает более 200.000 человек. Как показали анкетные данные, татары для обучения предпочитают русский язык, чем другие языки РК.

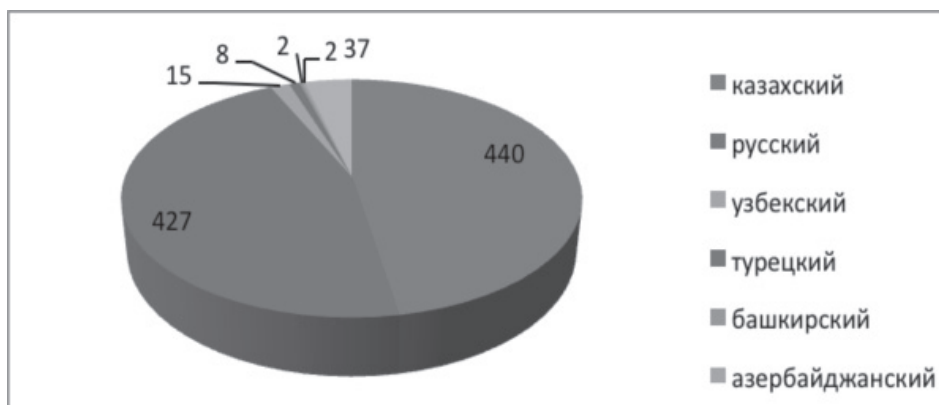
Секция 1

Таблица 1: Языки образования татар

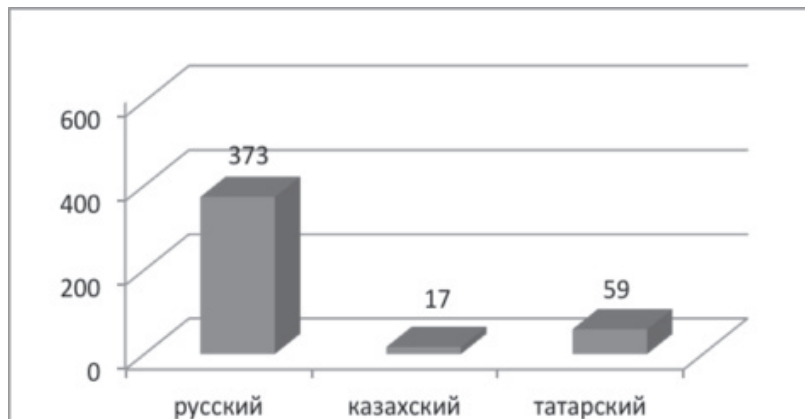
Язык	Образование						
	Начальное		Среднее		Высшее		
	Дошколь- ное	Началь- ное	Неокончен- ное среднее (техникум, колледж)	Среднее	Неокончен- ное высшее	Высшее (бакалав- риат, магистра- тура)	Послеву- зовское (аспиран- тура, докторан- тура)
Рус.	341 чел.	404 чел.	213 чел.	310 чел.	175 чел.	221 чел.	11 чел.
Каз.	29 чел.	39 чел.	15 чел.	59 чел.	21 чел.	19 чел.	-
Другое	15 чел.	8 чел.	4 чел.	3 чел.	3 чел.	4 чел.	-
Нет данных	247 чел.	181 чел.	400 чел.	260 чел.	433 чел.	388 чел.	621 чел.

По сравнению с другими языками среднее школьное образование на русском языке получили 310 татар, на казахском – 59 татар; высшее образование на русском – 221 татар, на казахском – 20 татар [4, с.200]. В тоже время 632 респондентов татар владеют разными уровнями казахского языка 440чел.(69 %), русским языком – 427 чел. (67 %), а также другими языками: азербайджанским, узбекским, башкирским, турецким, уйгурским, и у 37-и человек нет данных, что представлено ниже в диаграмме.

Диаграмме 1: Владение татарами языками РК

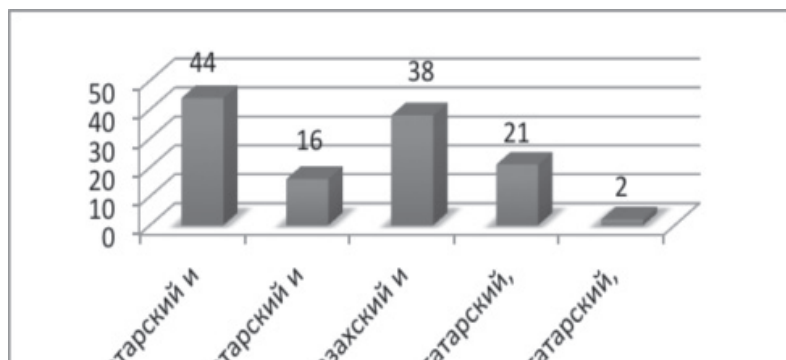


В коммуникативном аспекте в быту, сервисе, семейно-родственных отношениях, СМИ и т.д. татары предпочтение отдают русскому языку (см. Диаграмму 2: Использование языков информантами-татарами



В устной и письменной речи татар наблюдается разные типы билингвизма (татарский и русский, татарский и казахский, казахский и русский) и трехязычие (татарский, казахский, русский, что составляет 3,3 %; см. Диаграмма 3.

Диаграмма 3: Татарский билингвизм и трехязычие



Итак, владение татарами казахским и русским языками в процентном соотношении незначительно 69 % и 67%. Однако образовательная и коммуникативная деятельность больше осуществляется на русском языке (59 %), 2,6% - казахском языке, всего 9,3 % - на татарском языке. Последнее означает, что многие этнические татары все меньше говорят на родном языке. В тоже время среди татарского населения наблюдается билингвизм (татаро-русский, татаро-казахский, русско-казахский), что составляет 15,5 %. [4 с.203].

По данным последней переписи в Казахстане проживает более 85 000 тыс. человек азербайджанцев [www.stat.gov.kz.]. 333 азербайджанцев стали респондентами анкетного опроса, из них родным языком считают азербайджанский – 269 чел. (81%), 35 чел. (11%) – турецкий язык, 3 чел. (0,7%) – казахский язык, 3 чел. (0,6%) русский язык – 2 чел. у 23 чел. (7%) – нет данных[www.tuyuki.weebly.com.].

Языком образования у азербайджанцев Казахстана также в большей степени является русский язык, нежели казахский или другие языки (см.табл.).

Секция 1

Таблица 2: *Язык образования азербайджанцев*

Язык	Образование						
	Начальное		Среднее		Высшее		
	Дошколь- ное	Началь- ное	Неокончен- ное среднее (техникум, колледж)	Среднее	Неокон- ченное высшее	Высшее (бакалав- риат, магистрату- ра)	Послеву- зовское (аспиран- тура, докторан- тура)
Рус.	116 чел.	137 чел.	100 чел.	147 чел.	46 чел.	102 чел.	9 чел.
Каз.	32 чел.	39 чел.	27 чел.	24 чел.	10 чел.	15 чел.	1 чел.
Другое	32 чел.	42 чел.	14 чел.	38 чел.	5 чел.	17 чел.	-
Нет данных	153 чел.	115 чел.	192 чел.	124 чел.	272 чел.	199 чел.	323 чел.

В тоже время азербайджанцы неплохо знают тот или иной уровень казахско-го языка, так 232 человека ответили, что знают казахский язык (70%); 294 человека – русский язык (88 %); 108 человек – турецкий язык (32%); 36 человек – узбекский язык(11%); 4 человека – туркменский (1%); у 21 респондентов нет данных. Ком-муникативная компетенция азербайджанской диаспоры в Казахстане в большей степени представляет собой билингвизм или полиязычье. Из числа опрошенных на азербайджанском говорят всего лишь 3 человек (0,9%), на казахском – 2 чел. (0,6%), на русском – 21 (6,3%). В остальных случаях это использование двух, трех четырех языков..

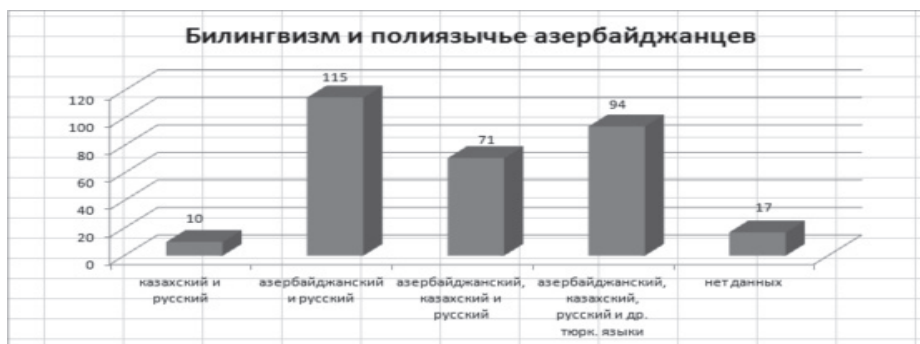


Диаграмма 3: *Билингвизм и полиязычие азербайджанцев*

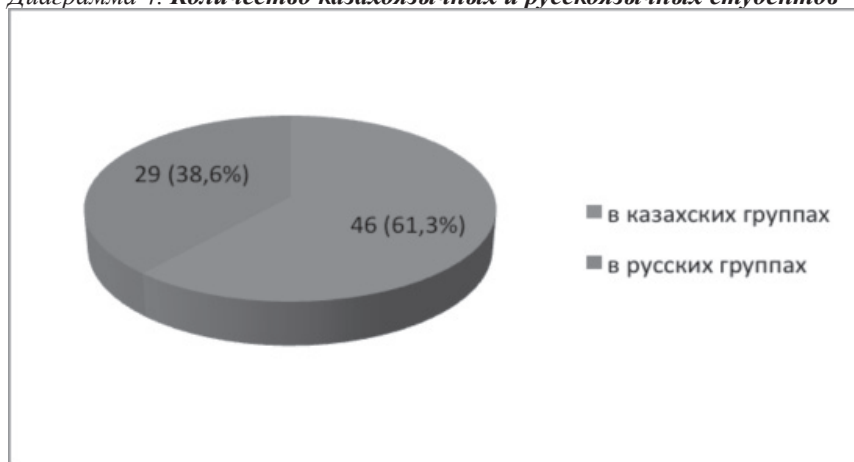
Анализ данных показал: в семейно-бытовых отношениях чаще всего прояв-ляется русско-азербайджанский или казахско-азербайджанский билингвизм, также азербайджанцы могут использовать 3 языка (азербайджанский, русский, казахский). Однако на работе, в сфере сервиса, в общественном транспорте, на приеме у врача, в нотариальной конторе, в общении с людьми других национальностей преоблада-

ет использование русского языка. Уровень владения русским и азербайджанским языками, за исключением редких случаев, намного выше, чем владением казахского языка.

Подобные анализы были осуществлены с языками башкир, турков, гагаузов и других тюркских народов Казахстана [6, с.207-2011; 7, с.105-116; 8, с.278-285].

Для достоверности языковой ситуации в Казахстане эксперименту были подвергнуты студенты кафедры тюркологии Евразийского национального университета им. Л.Гумилева. Всего респондентов было 75 человек, из которых 46 студентов казахоязычные (61,3%) и 29 – русскоязычные (38,6%):

Диаграмма 4. Количество казахоязычных и русскоязычных студентов



Казахоязычных студентов на 22,7 % оказалось больше, чем русскоязычных, что свидетельствует о возросшем статусе казахского языка за годы суверенного Казахстана: в разы увеличилось казахоязычное дошкольное, школьное и вузовское образование. Вместе с тем определилась, характерная для РК языковая ситуация: казахоязычные коммуниканты хорошо владеют письменной и устной русской речью. Из 46 казахоязычных студентов 10 человек являются активными билингвами, свободно говорят и пишут на русском языке; 36 студентов хорошо владеют устной речью, но могут допускать ошибки в письменной речи. При неактивном билингвизме коммуникативные неудачи в русской речи казахских информантов наблюдаются в системе языка. Например, фонетические нарушения: «...значительные нарушения связаны с согласными. Глухие противопоставлены звонким по признаку силы и слабости. Глухие смычные могут произноситься как придыхательные. Одной из распространенных ошибок является произнесение твердых или слегка смягченных на месте мягких русских согласных»[9, с.21]. Типичны ошибки в употреблении падежно-предложных и родовых форм имени существительного и глагольных форм. Приведем иллюстрации (**коммуникативные нарушения выделены жирным**):

1) *Этот эссе будет незаконченным, потому что мой дверь вдохновенный, еще не закрылось.* (ошибки в употреблении рода).

2) *В этом мире можно вдохновиться многим у турков, например, ихне кухней, ихне литературой, ихне одеждой* (грамматические ошибки в употреблении местоимения, орфографические и стилистические ошибки).

3) *Пообедав я иду в курс английского. После этого пойду в общежитие* (неправильный выбор предлога и формы настоящего времени).

4) *Утром я проснусь в 7 часов, позанимаюсь утренней гимнастикой, позавтракаю, выйду из дома и пойду в университет* (употребление форм будущего времени, вместо форм настоящего времени).

5) *Мучусь по стадионной дорожке, кручусь на турниках, хожу как воздушный акробат узкой, грубой спортивного «лабиринта»*. В предложении несколько ошибок: *мучусь* – в тюркских языках в начале слова сочетание 2-3 согласных звуков не встречается, *хожу как воздушный акробат* – стилистическая погрешность; *узкой, грубой спортивного «лабиринта»* – пропуск слова, нарушение смыслового понимания. Следует отметить, что подобные коммуникативные неудачи наблюдаются в устной и письменной речи респондентов из южных, юго-восточных, юго-западных регионов Казахстана. Напротив, жители северных, центральных регионов, где исторически сложилась русскоязычная среда, подобных ошибок не наблюдается.

Русские в Республики Казахстан и казахи с русским языком обучения демонстрируют владение казахским языком намного хуже, чем казахоязычные информанты. При освоении казахского языка у русскоговорящих коммуникантов наблюдаются типичные коммуникативные неудачи в системе языка. Фонетические ошибки наблюдаются при произношении специфических звуков казахского языка таких, как [ə], [i], [ɲ], [ʁ], [ʏ], [ʘ], [k], [θ], [h]. [10, с.37]. Для артикуляционной базы казахского языка характерны сверхкраткость гласных звуков [i], [ʏ], [ʘ], [ɣ] и отсутствие редукции в звуках [a], [o], [ə]. В речевой деятельности русскоязычных коммуникантов указанные дифференциальные признаки гласных звуков казахского языка не соблюдаются: нарушается краткость гласных [ɣ] [i] в словах, типа Атырау [Атрау], сабын [сабн], кыз [кз] кыс[кэ], кісі [кэ] и т.д. В казахской речи русскоязычного коммуниканта гласная [o] редуцируется по аналогии с русской фонемой, что приводит к семантическим искажениям, поэтому отан (родина), звучит как [атан], орман (лес) как [арман], что ведет к семантическим искажениям или к нарушениям смысла («атан» означает «кастрированного верблюда»; «арман» – «мечту»). В грамматической системе ошибки наблюдаются в употреблении падежных форм, залоговых и притяжательных форм (например, сопряженность значения обладания родительного падежа с аффиксами притяжательности –ымыз/іміз, сы/сі). Для русской языковой картины мира неприемлемо значение «двойного обладания», поэтому и происходит коммуникативные нарушения в изафетных конструкциях казахского слова: *біздің аулымыз* звучит как *біздің ауыл*.

1) *Әр бала дені сау болсындығын, ата-анасы да жақын сүйген болсындығын* (ошибка в употреблении Род.п.; *болсындығын* неверное образование причастной формы на -ган).

2) *Мен бала кезінде б гимназияда оқыдым* (ошибка в употреблении 1 лица притяжательной формы).

3) *Мен халықаралық қатынастар факультетінде түркітану мамандықта 4 курста оқимын* (ошибка в употреблении Род.п.; *мамандықта* - нарушение прогрессивной ассимиляции на стыке корневой морфемы и словоизменительного аффикса, вследствие чего ошибки в употреблении падежей).

4) *Он жеті жаста MIX FIGHT секцияға кірдім* (нарушение притяжательных и падежных форм).

5) *Әкесі Палодар қаласында туыды, апам Алматыдан болады* (ошибка в употреблении 1 лица притяжательной формы; *туыды* – неверное употребление страдательного залога).

Вышеизложенный анализ показал, что за годы суверенного Казахстана вырос статус государственного казахского языка во всех сферах деятельности. В Республике наблюдается активное употребление и функционирование русского языка как языка межнационального общения, языка науки, образования, культуры. Жители страны, независимо от этноса, в целом, билингвы и полиязычны. Билингвизм следует определять как активный (полное переключение кодов) и неактивный. При неактивном билингвизме происходят коммуникативные неудачи в языковой системе казахского и русского языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане. Алматы: Қазақ университеті, 2005. 320 с.
2. Ахметжанова З.К. Типология билингвизма и полилингвизма в Казахстане: немецкий и славянский компоненты// Жизнь языка и язык в жизни. Festschrift in honor of E.D. Suleimenova:Сб. статей. Алматы: Қазақ университеті, 2005. С. 299–308.
3. Сайт www.tuyrki.weebly.com.
4. Шаймердинова Н.Г. И.Невская, С.Тажикаева, К.Шенинг Татарская диаспора Казахстана: первые результаты социокультурного анализа//«Қазақ лексикографиясы тарихы, тәжірибесі, болашағы « Халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары. Алматы, «Елтаным баспасы», 2015. С.199 – 203.
5. Сайт [www.stat.gov.kz].
6. Шаймердинова Н.Г. Социокультурный анализ башкирской диаспоры в Республике Казахстан//Материалы научно-практической конференции «IX Дулатовские чтения»: М.Х.Дулати и тюркский мир. Тараз, ТГУ, 2016. С.207– 211.
7. Невская И.А., Тажибаева С.Ж., Шаймердинова Н.Г., К.Шенинг, Ж.Тусупов Тюркский мир Казахстана: исследование языков и создание базы данных Global-Turk//International Journal for Information and Analytics.Astana, International Turkic Academy, 2016. S.105– 116.
8. Шаймердинова Н.Г. История, язык, культура гагаузов в Республике Казахстан// Доклады Казахской Академии Образования - № 1/2 - 2017. С.278 – 285.

9. Вербицкая Л.А. Интерференция фонологических систем (на материале взаимодействия русского и казахского языков)// Язык и узус. Международная конференция «Ахановские чтения» под эгидой МАПРЯЛ. Алматы: Қазақ университеті, 2011. С.16–21.
10. Копыленко М. Ахметжанова З.К. Лексическая и морфологическая интерференция в русской речи казахов. Алма-Ата, Наука, 1987. 145 с.

**BILINGUALISM, POLILANGUAGE
AND COMMUNICATIONAL FAILURES**

N.G. Shaimerdinova

Eurasian National University of L.N Gumilyov
Astana, Republic of Kazakhstan

This article is dedicated to the analysis of language situation in Kazakhstan under new conditions and circumstances of language politics of the country. Key components of language situation in the country are bilingualism, polilanguage, proficiency in state language Kazakh language and interethnic Russian language. On the example of Turkic languages of Kazakhstan (Tatar, Azeri), and Kazakh and Russian languages the author reveals example of bilingualism and polilanguage. Besides, an important point in this article is that at the different level of bilingualism, respondents have communicational failures in oral speech and written language in systems of Kazakh and Russian languages.

Key words: language situation, bilingualism, polilanguage, Tatar, Azeri, Kazakh, Russian, languages, communicative failures.

СЕКЦИЯ 2

**БИ(ПОЛИ)ЛИНГВИЗМ
И ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ**

БИЛИНГВИЗМ С ПОЗИЦИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**БИ(ПОЛИ)- И ТРАНСЛИНГВАЛЬНОЕ
ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ**

УДК 81

**ДВУЯЗЫЧНАЯ СРЕДА – ПРИЧИНА ЕСТЕСТВЕННОГО
БИЛИНГВИЗМА ИЛИ ЛИШЬ НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ?**

Александрова Н.Ш.

Sprachbrücke e.V.

Берлин, Германия

Находясь в двуязычной среде, ребенок может не освоить второй язык, несмотря на то, что слышит его ежедневно. Анализ причин данного явления может помочь в понимании причин возникновения естественного билингвизма. Представленные наблюдения свидетельствуют, что естественный билингвизм возникает лишь при длительно сохраняющейся потребности общаться на обоих языках. Двуязычная среда при этом является только необходимым условием становления билингвизма. Исходя из этих фактов обсуждается вопрос – можно ли при организации исследований объявлять билингвами младенцев в доречевой период на том основании, что родители обращаются к ним на разных языках? Игнорирование одного из языков в двуязычной среде, описанное в статье, подтверждает мнение о нелинейном характере взаимодействия развивающихся языков, т.е. ошибочно рассматривать становление раннего билингвизма как одновременное зарождение и параллельное развитие двух языков, которое происходит под влиянием двуязычной среды.

Ключевые слова: естественный билингвизм, двуязычная среда, игнорирование одного из языков в двуязычной среде, методология исследований, причина, необходимое условие, нелинейная динамика, когнитивные исследования.

Естественный (т.е. произвольно приобретаемый в процессе общения) билингвизм может возникнуть только при одновременном сосуществовании двух языковых сред в окружении ребенка. Является ли двуязычная среда причиной возникновения билингвизма или лишь необходимым условием?

Основой для работы, кроме анализа литературы, являются многолетние и многочисленные наблюдения становления естественного билингвизма у лиц разного возраста и их анализ.

Наблюдения показывают, что, находясь в двуязычной среде, ребенок может не освоить второй язык, несмотря на то, что слышит его ежедневно. Многие дети, воспитываясь в двуязычной среде, не становятся двуязычными. Немало родителей сетуют, что, несмотря на все их усилия, дети так и не освоили второй язык. Надо сказать, что данный факт практически находится вне зоны исследований билингвизма: обычно исследуются те случаи освоения двух языков, при которых оба языка так или иначе развиваются. Но анализ причин, по которым у ребенка в двуязычной среде не происходит становления второго языка, может помочь в понимании причин возникновения естественного билингвизма.

Ниже представлены наблюдения, в которых здоровые общительные дети оставались одноязычными, несмотря на то, что второй язык годами присутствовал в семье либо в детском саду. Эти наблюдения далеко не единственные в своем роде, формат статьи не позволяет описать множество подобных историй.

Аня родилась в Германии в русскоязычной семье. Старшие братья Ани родились в Киеве и переехали в Германию в школьном возрасте. Между собой родители и сыновья говорили по-русски. Родители мечтали, чтобы Аня выросла трехязычной: папа обращался к дочке по-украински, братья – по-русски, а мама вначале говорила по-русски, но затем все чаще стала говорить по-немецки. По словам мамы, которая в тот момент активно учила немецкий язык, ей не хотелось выделяться среди немецких мам на игровой площадке. Мама была убеждена, что позже перейдет с дочкой на русский язык. Но к трем годам Аня почти не говорила, понимала только немецкий язык, а на обращения по-русски и по-украински не реагировала. (Т.е. из трех языков, на которых обращались к Ане в младенчестве, девочка понимала лишь мамин немецкий язык). Отцу и братьям пришлось в общении с Аней тоже прибегать к немецкому языку. К этому моменту о трехязычном воспитании уже не вспоминали, родители хотели, чтоб дочка нормально заговорила «хоть на каком-нибудь языке». В результате в семье все говорили по-русски, но к Ане обращались по-немецки, при этом немецкий язык родителей был далек от совершенства. Затем отец и сыновья переехали в другой город, а Аня, которой на тот момент было пять лет, осталась с мамой. (Т.е. до пяти лет Аню в семье окружал русский язык, на нем говорили родители и двое братьев). В пятилетнем возрасте Анин немецкий язык был оценен специалистами как неудовлетворительный: девочку было сложно понять, хотя она уже год посещала немецкий детский сад. Но к шести годам Аня в немецком языке практически догнала сверстников. Когда девочке исполнилось одиннадцать лет, один из братьев вернулся из Москвы, где он учился в университете. Русский язык вновь стал языком общения мамы и сына, но Аня продолжала говорить только по-немецки. В настоящее время Ане пятнадцать лет, это одноязычная немецкоговорящая девочка, которая буквально не понимает ни слова по-русски; успеваемость в школе хорошая.

Ранее описан [1] похожий случай игнорирования русского языка, на котором между собой говорили родители (ребенок Даниэла). Как и в случае Ани, семья Даниэлы спокойно относилась к одноязычию дочери, не было попыток организовать занятия русским языком. В следующем наблюдении, напротив, ярко выражено желание родителей привить детям русский язык.

Маттиас и Роберт. Русскоязычная семья в течение трех лет два раза в неделю привозила двоих детей (мальчики младшего школьного возраста) на платные занятия русским языком. Занятия были не слишком успешными, т.к. мальчики не владели разговорным русским языком. С немалым удивлением педагога узнали, что русскоязычные родители, которые из пригорода в центр Берлина привозят детей к русской учительнице, сами с детьми говорят по-немецки. Как и в случае с Аней, родители мальчиков, осваивая немецкий язык, начали говорить с сыновьями по-немецки. Они надеялись, что смогут без труда перейти с детьми на русский язык. Но мальчики между собой стали говорить по-немецки и родителям пришлось уступить.

Несмотря на то, что родители говорили с сыновьями по-немецки, русский язык был языком общения родителей и дети слышали его ежедневно. Через несколько лет в этой семье появился третий ребенок, с ним родители говорили только по-русски.

В этих наблюдениях общим является то, что родственники понимали немецкий язык, так или иначе говорили по-немецки, поэтому дети без русского языка не испытывали затруднений в домашнем общении.

Иногда наблюдается смещение во времени освоения языка: второй язык может начать развиваться позже другого, хотя ребенок слышал его ежедневно до этого.

Вики (мать немка, отец русский) несколько лет жила во второй семье отца, где отец со своей второй женой говорили по-русски, но немецким языком владели на хорошем уровне и с девочкой говорили по-немецки. С русскоязычными знакомыми Вики в это время пыталась употреблять этикетные русские слова, но в целом русским языком не владела. Вики заговорила по-русски, когда в семье длительно проживала родственница из России, не понимающая немецкого языка, т.е. когда русский язык стал необходим для общения. Вики на тот момент было 11 лет.

Несколько иной вариант игнорирования второго языка наблюдается в двуязычных детских садах, где в группе одновременно присутствуют два разноязычных воспитателя (в моих наблюдениях – немецкий и русский). Дети из русскоязычных семей общаются с русским воспитателем и, несмотря на то, что слышат немецкую речь несколько лет, нередко не осваивают немецкий язык или осваивают в очень ограниченном объеме [2]. Игнорирование второго языка вынуждает педагогов двуязычных детских садов искать другие способы организации пребывания детей в детском саду, н-р: неделя – один язык, неделя – второй и т.д. Т.е. организаторы стараются создать условия, чтобы общение на обоих языках было для детей необходимою.

Игнорирование второго языка не связано ни с общими способностями детей, ни со способностями к языкам: остаться одноязычными в двуязычной среде могут дети, превосходно говорящие на одном языке и, как показывают длительные наблюдения, эти дети могут в школьном возрасте успешно осваивать языки как иностранные. Во всех случаях игнорирования общим является то, что дети без второго языка не испытывали затруднений в общении: они могли быть поняты родителями либо вторым воспитателем.

Раннее погружение ребенка в двуязычную среду (например, мама и папа, которые с рождения обращаются к младенцу каждый на своем языке), как правило, не приводит к одновременному в обоих языках и своевременному (одноязычная норма) становлению фразовой речи. Было бы ошибкой утверждать, что такого одновременного усвоения языков не может быть никогда, но чаще всего при подобной организации двуязычного воспитания один из языков в плане усвоения вырывается вперед, а второй долгое время остается слабым либо второй язык вообще не развивается и родители отказываются от двуязычного воспитания.

Лаура и Илия. (История неудавшегося двуязычного воспитания записана со слов мамы детей). Отец детей – англичанин, преподаватель английского в университете, владеет немецким языком как иностранным, мать – немка, владеет на высоком уровне английским и русским языками как иностранными. Семья живет в Берлине. Язык общения супругов немецкий. Родители с рождения обращались к дочери каждый на своем родном языке, но заговорила девочка только на немецком (язык матери). Некоторое время отец продолжал обращаться к дочери по-английски, девочка в какой-то мере понимала его, но отвечала по-немецки. Отец

был вынужден перейти на немецкий язык. Причина неудачи осталась для родителей неясной. С младшим сыном родители говорили по-немецки, попыток двуязычного воспитания не предпринимали. В школьном возрасте дети успешно освоили английский язык как иностранный.

Сама возможность таких случаев говорит о том, что нельзя ставить знак равенства между обращением к ребенку на двух языках и восприятием языков ребенком.

Как показывают наблюдения, настойчивость родителей, требующих от ребенка общения на «своем» языке, является необходимой для становления двуязычия. Но, с другой стороны, такая настойчивость ограничивает свободу высказываний ребенка. Взрослые билингвы иногда отказываются от двуязычного воспитания своих детей, потому что в их детских воспоминаниях процесс становления двух языков – поиск подходящих слов, затруднения при выражении мыслей, непонимание со стороны учителей и родителей – остался как весьма тяжелый.

Ранний билингвизм и многоязычие возможны у детей со снижением интеллекта. В популяции здоровых детей раннее многоязычие не всегда сочетается с успешностью обучения в школе, возможны затруднения при изучении иностранных языков логическим способом.

Естественный билингвизм свидетельствует не о способности к языкам, а о том, что ребенок рос среди двух языков, каждый из которых был необходим для общения. И, напротив, если ребенок-дошкольник владеет лишь одним языком, это означает, что необходимости понимать два языка у него не было. При этом он может быть лингвистически одаренным.

Ранний билингвизм возникает в любой социальной среде, нет зависимости от образовательного или экономического уровня семьи, условием возникновения является лишь необходимость общения на двух языках. Так, в среде мигрантов, как это ни парадоксально, активное изучение родителями нового языка (обычно это семьи с более высоким образовательным уровнем) не способствует детскому двуязычию: там, где родители начинают понимать новый язык, первый язык быстро утрачивает свои позиции. Исключением являются семьи, в которых следят за двуязычным развитием детей, направляют это развитие, организуют дополнительные занятия и т.п. В то же время в семьях, где новый язык не учат, создаются идеальные условия для детского двуязычия: семья, говорящая на первом языке (и не понимающая новый язык!) и новый язык в детских образовательных учреждениях, т.е. две необходимые ребенку языковые среды. Естественный билингвизм в этом отношении противоположен билингвизму искусственному: успешность изучения иностранного языка всегда зависит как от интеллекта ребенка, так и от социальных условий.

Как мы видим, судьба раннего двуязычия полностью определяется потребностью общения на двух языках, которая является первичной по отношению к формированию второго контекста (совместное внимание и знания) ребенок-окружающие для освоения второго языка. Вторая языковая среда является необходимым условием становления двуязычия, но не его причиной.

ОБСУЖДЕНИЕ

Как следует из представленных наблюдений, двуязычная среда сама по себе не ведет к билингвизму. Рассмотрим с этих позиций исследование Kovács AM, Mehler J. «Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants» [3], которое посвящено поиску когнитивных преимуществ детей-билингвов в возрасте 7 месяцев по сравнению с одноязычными сверстниками. Билингвами авторы называют младенцев, к которым разноязычные родители с рождения обращаются каждый на своем родном языке (Infants were considered bilingual if they had parents with different mother tongues addressing them consistently in their respective native languages and if they had daily exposure to both languages). Исследование вызывает множество вопросов, но ограничимся одним: можно ли обращение к младенцу на двух языках рассматривать как доказательство, что младенец оба языка воспринимает? Как мы видим из представленных выше наблюдений (Аня и Лаура), обращение родителей к младенцу на разных языках не гарантирует, что тот начнет понимать, а потом и заговорит на всех языках. Кроме того, нельзя исключить, что среди исследуемых младенцев есть дети с задержкой либо нарушением языкового развития, а также с нарушениями аутистического спектра, которые не могут понимать речь или ее интонационную составляющую. Все эти проблемы детского развития можно диагностировать не ранее, чем к полутора годам. Т.е. результаты данной работы весьма спорны и причина этого – отсутствие разработанной методологии исследований естественного билингвизма [4].

ВЫВОДЫ

Описанный выше феномен игнорирования одного из языков в двуязычной среде подтверждает мнение о нелинейном характере взаимодействия развивающихся языков [5, 6]. Становление раннего билингвизма ошибочно рассматривать как одновременное зарождение и параллельное развитие двух языков, которое происходит под влиянием двуязычной среды. Двуязычная среда, как показывают представленные наблюдения, является лишь необходимым условием возникновения естественного билингвизма и при отсутствии длительно сохраняющейся потребности общаться на обоих языках к билингвизму не приводит.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н. Ш. Раннее детское двуязычие - стремление к одноязычию? // А.Р. Лурия и психология XXI века. М. 2003, С. 65-73.
2. Александрова Н.Ш. Почему Лера не заговорила по-немецки? К вопросу организации двуязычных детских садов / Curriculare und soziale Aspekte der Bildung und Erziehung bilingualer Kinder. Band 6; Berlin 2015; 273-275
3. Kovács AM, Mehler J. Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. Proc. Natl. Acad. Sci. USA. 2009;106:6556–60. doi10.1073pnas.0811323106
4. Larsen-Freeman D, Cameron L. Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective The Modern Language Journal, 92, ii, (2008) 0026-7902/08/200–213 DOI:10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x

5. Schmid, M.& Lowie W. editors. Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos. In Honor of Kees de Bot. 308 pp John Benjamins. 2011
6. Александрова Н.Ш. Естественный билингвизм как нелинейная самоорганизующаяся система // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях – 2017 Труды пятой всероссийской конференции, стр. 15 – 17, Нижний Новгород ИПФ РАН 2017

**BILINGUAL ENVIRONMENT – THE CAUSE OF NATURAL
BILINGUALISM OR ONLY A NECESSARY CONDITION?**

Nina Alexandrova

Sprachbrücke e.V., Berlin,
Berlin, Germany

Living in a bilingual environment a child might not master the second language despite hearing it every day. The analysis of causes of this phenomenon can help us understand reasons behind the origin of the natural bilingualism. The observations presented here demonstrate that the natural bilingualism emerges only in the situation of a long-standing need to communicate in both languages. In this case the bilingual environment is only a necessary condition of the development of bilingualism. Based on these facts we debate the question whether it is legitimate to consider babies in their pre-speech period as bilinguals since their parents address them in different languages? Disregard of one of the languages as described in the article confirms the opinion about a non-linear nature of the interplay of the developing languages, i.e. it is a mistake to regard the development of an early bilingualism as simultaneous emergency and parallel development of two languages that occurs under the influence of the bilingual environment.

Key words: natural bilingualism, bilingual environment, ignoring one of the languages in a bilingual environment, research methodology, reason, necessary condition, nonlinear dynamics, cognitive research.

УДК 81

**ОСОБЕННОСТИ РАЗНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ
В СЕЛЕ КОШ-АГАЧ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ**

Араева Л.А., Керексибесова У.В.

Кемеровский государственный университет

Кемерово, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 17-04-00253 «Язык и культура телеутов». Срок реализации: 2017-2019.

В статье речь идет о языковой ситуации, сложившейся в с. Кош-Агач Республики Алтай, в котором проживают алтайцы, казахи и русские. В повседневности жители этого села используют алтайские, казахские и русские слова, что не мешает комфортному общению. Приведенные ситуации общения свидетельствуют о толерантном отношении говорящих друг к другу. В исследовании обосновывается тезис о том, что стереотипные ситуации проявляются на уровне обыденного сознания в каждом из функционирующих в селе языков. Таким образом, пропозициональные структуры, направляющие мысль говорящего, реализуются в пропозициях (ословленных суждениях) с использованием знакомых говорящим слов из русского, казахского и алтайского языков.

Ключевые слова: пропозициональная структура, пропозиция, трехязычие, стереотипная ситуация, русский, алтайский, казахский языки.

ВВЕДЕНИЕ

Интерес лингвистов к анализу современного полиэтнического пространства, проявляющегося в общении людей, говорящих на разных языках, закономерен. В этом случае можно понять особенности мыслительной деятельности человека, проявляющейся в использовании в повседневности слов из языков, функционирующих в конкретном регионе; осознать причины смешения языков. Уникальным и несколько необычным в этом плане является трехязычие. Когнитивная лингвистика, выявляющая соотношение мысли и языка, обнаруживает, что человек, познавая мир, оказывается в плену пропозициональных структур, направляющих мысль человека в реализации тех или иных высказываний (пропозиций). То есть человек познает мир посредством суждений. Наиболее абстрактные суждения (пропозициональные структуры), как показывает анализ языковых фактов разноструктурных языков [1; 2], едины для всех представителей современной земной цивилизации. Об этом писал и В. фон Гумбольдт: «Формы нескольких языков могут совпасть в какой-то еще более общей форме, и к одной форме восходят, по существу, формы всех языков, если только идет речь о самых общих чертах, о связях и отношениях представлений, необходимых для обозначения понятий и для построения речи» [3]. Следовательно, на уровне бессознательного человеком в ходе познания мира, общения управляют пропозициональные структуры знаний, направляющие мысль человека в русло определенной языковой категории. Сами языковые категории под влиянием сложившейся языковой формы могут быть специфичными для конкретных языков

[4]. Но, так или иначе, в результате возможен перевод информации с одного языка на другой, а также общение людей, говорящих на разных языках и использующих эти языки повседневно.

ОБСУЖДЕНИЕ

В Кош-Агачском районе, который отличается от других районов Республики Алтай экзотическими ландшафтами, существует разноязычие, сложившееся исторически и являющееся замечательным примером культурно-языковой интеграции.

Кош-Агачский район занимает юго-восточную часть Республики Алтай. Это самый большой район в Республике Алтай, по численности населения занимает второе место, в нем проживает 18,8 тыс. человек [5]. В то же время он самый отдаленный от республиканского центра и от железных дорог, граничит с Монголией, Китаем и Казахстаном.

В Кош-Агачском районе компактно проживают казахи, переселившиеся в конце XIX – начале XX веков, алтайцы и русские. Казахи составляют большинство населения (54,4% по результатам переписи населения 2010г.), доля алтайцев составила 41,3%, русских – 3,3% [6].

Равноправными государственными языками в Республике Алтай являются русский и алтайский. В Кош-Агачском районе одним из широко используемых в быту языков также является казахский.

Все жители Кош-Агачского района свободно говорят на русском, алтайском, казахском языках. Поэтому во многих ситуациях каждый разговаривает на своем родном языке, и говорящие хорошо понимают друг друга.

В результате такого общения на территории Кош-Агачского района сложился диалект казахского языка. Данный диалект сформировался под влиянием алтайского языка, являющегося одним из государственных языков на данной территории.

Алтайский и казахский языки являются агглютинативными, тюркскими языками, в которых слова в речи изменяются в результате присоединения к словам определённых аффиксов. В алтайском и казахском языках есть как сходство, так и различие в лексике и в аффиксах. При общении происходит смешение языков. К алтайским словам добавляются казахские аффиксы и, наоборот, к казахским словам – алтайские. К русским словам также могут прибавляться алтайские либо казахские аффиксы.

Так, в Кош-Агачском районе среди казахского населения широко распространено такое приветствие, как *жаксыныздар*. Дословный перевод – вы хороший. В алтайском языке в переводе на русский язык слово «хорошо, хороший» произносится *жакшы*, а в казахском – *жаксы*. Таким образом, казахи изменили фонетический облик слова: в приветствии оно начинается с согласной – как в алтайском языке, а последняя согласная звучит – как в казахском. Приветствие в алтайском языке образовано от слова *жакшы* путем добавления суффикса –*лар*, обозначающего множественное число. Приветствие *жаксыныздар*, используемое в повседневности казахами, образовано с помощью казахских суффиксов –*ныз* и –*дар*. В казахском языке суффикс –*ныз* обозначает обращение к старшим, –*дар* – суффикс множественного числа в казахском и алтайском языках.

В Кош-Агачском районе в школах наряду с русским и алтайским ученики могут по желанию изучать литературный казахский язык. Приветствие на литературном казахском языке – *сәлем, сәлематсыз ба*. Но, тем не менее, в повседневном общении казахами используется привычная диалектная форма приветствия.

Рассмотрим полилог между носителями алтайского и казахского языков, записанный в магазине автозапчастей в с. Кош-Агач в августе 2017 года.

Говорящие А и С в полилоге – носители казахского, алтайского и русского языков, для которых казахский является родным. Говорящий В – носитель алтайского, русского и казахского языков, для которого алтайский язык является родным. При разговоре участники полилога разговаривали как на русском, так на казахском и алтайском языках. Следует отметить, что, в силу того, что в тюркских языках нет категории рода, изменений слов в высказывании с помощью окончаний, при общении допускаются грамматические ошибки (ср.: «*Роснефть*» – *зимний, пятерка не бывает; Je беш литр косасын кой (Добавишь пять литров – на казахском); Полусинтетика жок (полусинтетики нет – на казахском); Масло – пятилитровый, пятерка «Роснефть»; Одинаковый марказы (марка – на алтайском); Экэу (оба - на казахском) одинаковый. Полусинтетический (вместо полисинтетический)*). Отмечается закономерность неправильного употребления категории рода: произносится слово на казахском либо алтайском языке, определение, выраженное русским прилагательным, относится к мужскому роду, в то время как в русском языке данное слово причисляется к категории женского рода.

В одном высказывании могут быть слова русского, казахского и алтайского языков. Ср.: *Тосол, тосол. Антифриз кереги жок; Аа, пять на сорок. Полусинтетика; Эйе. Лампочка керек онын (Да, еще нужны лампочки – на алтайском). Буны алайык (Эти буду брать – на казахском)*.

Числительные в одних случаях употребляются на русском, в других - на казахском или алтайском языках: *бес (пять – на казахском); Беш керек меге. Канча басы онын? (беш – на алтайском); Он до болсо бо? (И десятка? - на алтайском); Пять на сорок? – на русском; четыре – на русском; (в ответ): Калай (как - на казахском) торт болып калды (получилось четыре – на алтайском); Две пятьсот ровно.*

Слово вместо множественного числа может употребляться в единственном числе: *Маган быр жаксы фара берем деген эмес пе ди? (Ты же говорил, что дашь мне хорошише фары? – на казахском)*.

Продавец, в данном случае говорящий А, чаще говорил на русском языке, добавляя казахские, а затем алтайские слова. Покупатель, говорящий В, чаще использует алтайский язык. Когда подошел второй продавец, говорящий С, он начал разговаривать со всеми только на казахском языке. После чего покупатель и продавец также разговаривали с ним на казахском языке. В данном полилоге, проходящем в естественной ситуации (запись на диктофон велась скрытно) проявляется толерантное отношение людей разной национальности по отношению друг к другу.

Когда говорящие владеют несколькими языками, то каждый участник полилога выбирает тот язык, на котором ему удобнее говорить. Может сложиться ситуация, в которой участники разговора используют сразу несколько языков. Как правило, это наиболее употребительные слова, понятные каждому в ситуации общения.

Описанная ситуация общения является стереотипной: есть объект, который известен говорящим. Данный объект является средством, без которого не может действовать другой объект, который вместе с тем является средством передвижения субъекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что русский язык является языком межнационального общения, казахи и алтайцы в повседневном общении между собой наряду с русским используют казахский либо алтайский языки. Это объясняется тем, что данные языки являются родственными. В результате на территории Кош-Агачского района под влиянием алтайского языка сложился диалект казахского. Изменения произошли как в лексике, так и в фонетике. Казахский язык оказал меньшее воздействие на алтайский, так как алтайский язык, наряду с русским, является одним из государственных языков в Республике Алтай. В качестве вывода следует отметить, что живой повседневный речевой материал можно использовать в преподавании русского языка как языка межнационального общения с тем, чтобы выявить ошибки, обусловленные грамматической системой тюркских языков. Вместе с тем такой подход позволит понять причины возможности употребления слов из разных языков, выявить специфику флективных и агглютинативных языков, а также осознать уникальность языковой ситуации в с. Кош-Агач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Араева Л.А., Артемова Т. В., Булгакова О. А., Образцова М. Н., Крейдлин Г. Е. Пропозиционально-фреймовое описание фрагментов языковой картины мира телеутов / *European Studies*, 2015. Vol. 7. No. 6. P. 295-301.
2. Араева Л. А., Ли С. И. Пропозиционально-фреймовый анализ производного слова (на материале названий ягод в китайском и русском языках) // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2014. № 27. 124-126 с.
3. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
4. Араева Л.А., Адамовская В.А. Языковая картина мира китайцев: на материале фрейма «семейство бобовых» // *Языки в диалоге культур* (к 70-летию профессора М. Дж. Тагаева). 2017. С. 16-21.
5. Республика Алтай // Википедия. [2017—2017]. Дата обновления: 07.10.2017. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=88176196> (дата обращения: 07.10.2017).
6. Кош-Агачский район // Википедия. [2017—2017]. Дата обновления: 24.10.2017. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=88533027> (дата обращения: 24.10.2017).

**PECULIARITIES OF MULTILANGUAGE COMMUNICATION
IN KOSH-AGACH DISTRICT OF THE REPUBLIC OF ALTAI**

L.A. Araeva, U.V. Keresibesova

Kemerovo State University

Kemerovo, Russia

This article is about the language situation that has developed in Kosh-Agach district of the Republic of Altai, where Altaians, Kazakhs and Russians coexist. In everyday life, residents of this district use Altai, Kazakh and Russian words, which does not interfere with comfortable communication. The above-mentioned situations of communication show a tolerant attitude towards different cultures. The study substantiates the thesis that stereotyped situations are manifested at the level of ordinary consciousness in each of the languages functioning in the district. Thus, propositional structures that direct the speaker's thought are realized in propositions (falsified judgments) using familiar words from Russian, Kazakh and Altaic languages.

Key words: propositional structure, proposition, trilingual, stereotype situation.

УДК 81

**КЫРГЫЗСКО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ
В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Ахметова Н.А.

Кыргызский национальный университет им. Ж.Баласагына
Бишкек, Кыргызстан

В статье исследуется социолингвистическая ситуация в Кыргызской Республике по следующим параметрам: 1. Коммуникативные ранги языков, соответствующие объему и функциональному разнообразию коммуникации; 2. Наличие письменности и продолжительность письменной традиции; 3. Степень стандартизованности (нормированности) языков; наличие и характер кодификации; 4. Правовой статус языков и их фактическое положение в условиях многоязычия. Социолингвистическая ситуация описывается с приведением советских документов по регламентации языкового планирования.

Ключевые слова: билингвизм, государственный язык, официальный язык, киргизско-инонациональный билингвизм, коммуникативные ранги языков.

ВВЕДЕНИЕ

Языковая ситуация Кыргызстана характеризуется как экзогlossная (ситуация, состоящая из разных языков, в которой функционируют более 70 языков, разных генетических групп и структурных типов), несбалансированная (один из языков (русский) является надэтническим языком), диглоссная (особый вариант билингвизма, при котором сосуществуют два языка, применяемые их носителями в различных функциональных сферах), и демографически неравновесная.

В настоящее время экономические, социально-культурные и политические преобразования в республике сказались на функционировании языков. Население Киргизии насчитывает 6 019 000 человек. Всего на территории проживают представители более 100 национальностей. Государственным языком является киргизский язык. Официальным языком-русский.

В новых условиях всё более осознаётся необходимость развития национального самосознания, общего для всей нации языка как средства формирования и укрепления национального государства, как орудия национальной науки и культуры. Передовой киргизской интеллигенцией проводится огромная работа по утверждению государственного языка во всех сферах деятельности. Вместе с тем осознаётся и потребность в средстве межнационального научно-культурного общения.

У молодого поколения киргизов стала отчетливо проявляться тенденция к формированию паритетности киргизско-русского билингвизма. Однако особенности языковой идеологии и языкового планирования выступили главными детерминантами монолингвальной коммуникации в некоторых районах КР. В частности, в Ошской, Баткенской, Таласской, Нарынской областях пространство распространения русского языка сужается в связи с перепрофилизацией русских школ в киргизско - русские, киргизско-узбекские, киргизско-таджикские школы, оттоком русскоязычного населения. В.А.Никонов – депутат Государственной Думы, председатель

комитета Госдумы по образованию и науке, с горечью заметил, что применение русского языка заметно сократилось.

ОБСУЖДЕНИЕ

В социолингвистическую характеристику языковой ситуации входят: 1. Коммуникативные ранги языков, соответствующие объему и функциональному разнообразию коммуникации; 2. Наличие письменности и продолжительность письменной традиции; 3. Степень стандартизованности (нормированности) языков; наличие и характер кодификации; 4. Правовой статус языков и их фактическое положение в условиях многоязычия; 5. Учебно-педагогический статус языков: язык как учебный предмет, как язык преподавания, как «иностранный» и др. (1, 117-118).

Рассмотрим некоторые из этих параметров.

Титульный язык КР стал государственным: резко выросли объёмы коммуникации на киргизском языке, расширились их социальные функции и перспективы. Придание правового статуса языку связано с регулирующей функцией [2]. Потребность в юридической обязательности в использовании языка вызывается элементарной потребностью свести к минимуму вариативность неудач. На Национальную программу развития государственного языка на 2014-2020 годы в Кыргызстане было выделено 500 миллионов сомов. Однако нельзя сказать, что возможности, предоставляемые юридически, обязательно реализуются одновременно и в полной мере.

Для языковой деятельности характерен один весьма существенный признак: она обуславливается на уровне деятельности реальным коммуникативным смыслом, абстрагированным от воли субъектов. Именно в этом заложен потенциал языкового развития. Ограничения на язык накладываются не законом, а посредством потребности и необходимости.

В. Гумбольдт отмечал, что «... языки возникли не по произволу и не по договору, но вышли из тайников человеческой природы и являются ... саморегулируемыми и развивающимися звуковыми стихиями» (3). В языке нет ничего прямолинейного, одномерного, раз и навсегда данного: язык – это и система, и антисистема, это саморегулирующее, самопорождающее и самодостаточное явление, напоминающее генетический механизм в живой природе, но вместе с тем и социальное образование, отражающее быт и нравы его носителей на том или ином историческом отрезке их существования», - заметил М.М. Маковский (4, 73).

Характерной особенностью Кыргызской Республики является его сложная этнодемографическая структура, что объясняется целенаправленной национальной политикой в демократичном обществе и природной толерантностью кыргызов.

Например, по данным района города Оша, в ней - 55 школ, из них: 7 школ с кыргызским языком обучения, 10 - школ с кыргызско-русским языком обучения; 38 школ с узбекским языком обучения. В школах с узбекским языком обучения учатся узбеки, уйгуры, таджики, турки и азербайджанцы, курды и др. В городе Ош очень много «махаллей» (квартал, населенный преимущественно узбеками): Фурхад, Туран, Он Одыр, Бир Одыр, массив Калинина, микрорайоны Тешик Таш, Достук, Шейт Добо, в которых функционируют школы с узбекским языком обучения. Языком межнационального общения в этих районах выступает узбекский

язык, а не русский. С обретением независимости Киргизии узбекское население выступило, чтобы узбекский язык, так же как русский, стал официальным языком Кыргызстана. После июньских событий 2010 года (межэтнические столкновения между киргизами и узбеками, вспыхнувшие 10-15 июня 2010 г. в городе Ош, в Кара-Суйском районе) некоторые узбекские школы были перепрофилированы в русско-киргизские школы.

В Кара - Суйском районе Ошской области есть три узбекских аильных округа Кашкар - Кыштакский, Нариман, Калинин совхозу, в которых в основном функционируют школы с узбекским языком обучения.

В Ошской области выходит три газеты «Ош жанырыгы» на кыргызском языке, «Уш Садоси» на узбекском, «Эхо Оша» на русском языках.

В Баткенской области также на юге Кыргызстана есть 5-6 школ с таджикским языком обучения и 15 школ с узбекским языком обучения.

Однако в последнее время мигрантские проблемы активизировали изучение русского языка этносами Кыргызстана.

Сложная этнодемографическая ситуация послужила тому, что забота о языке межнационального общения нашла определённую государственную поддержку, в том числе законодательную. Кыргызстан продемонстрировал свои демократические основания, придав русскому языку статус официального. 29 мая 2000 года в Законе Кыргызской Республики «Об официальном языке Кыргызской Республики» определяется «Официальным языком КР является язык, используемый наряду с государственным языком в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства КР, а также в иных сферах общественной жизни КР в случаях и порядке, предусмотренных настоящим Законом и законодательством КР.

Официальным языком КР признается язык, который служит языком межнационального общения и способствует интеграции республики в мировое сообщество.

Официальным языком в Кыргызской Республике является русский язык» [5].

Равноправный государственно-официальный статус обоих языков является ясным юридическим утверждением этого факта. Государством созданы благоприятные условия для сбалансированного функционирования обоих компонентов киргизско-русского двуязычия без угрозы ассимиляции одного компонента билингвизма другим. Развитие киргизского языка и укоренение русского языка – это две ветви процесса взаимодействия и взаимообогащения языков и культур, в котором находят своё отражение встреча и взаимовлияние отличных друг от друга культур. Билингвизм – это особое культурное пространство. В процессе софункционирования киргизского и русского языков последний в советский период выступал в роли посредника и катализатора развития национального языка, способствуя его лексическому пополнению и внутривидовому совершенствованию. Благодаря воздействию русского языка более активно происходит стилистическая дифференциация. Это создало благоприятные условия для расширения функционирования государственного языка в различных сферах общения: экономической, политической, научной, образовательной.

Пополнение и обогащение киргизского литературного языка в сфере образования, книгопечатания, массовой коммуникации способствовало расширению его общественных функций. Но, исходя из объективного анализа соотношения обще-

ственных функций киргизского и русского языков, необходимо констатировать, что функциональная нагрузка киргизского языка и языка межнационального общения в Кыргызстане различна, хотя она должна распределяться в соответствии с правовым статусом. Функциональная нагрузка русского языка намного шире и охватывают основные сферы общения у киргизов на современном этапе развития киргизско-инонационального двуязычия. Это объясняется тем, что русский язык представляет собой язык с давними традициями широкого использования в самых различных сферах общения: от обиходно-бытового устного общения до межнационального, международного.

В современном геополитическом пространстве книгопечатание, радио, телевидение и компьютерные сети увеличивают информационный поток лавинообразно, в нарастающей прогрессии. Чтобы получить первичную информацию из книг, CD-дисков, Интернет, необходимо знать английский или русский язык. Массовая коммуникация, общая интенсивность и надэтнический характер информационных процессов в мире усиливают русско - киргизское двуязычие. В этой ситуации объективно укрепляются позиции языков высокого коммуникативного ранга. Однако на фоне глобализации, смешения рас и народов, интенсивности миграционных процессов активизируется стремление к сохранению и возрождению культурно-языковой самобытности. Как духовную силу, которая формирует культуру народа, понимал язык В. Гумбольдт.

Языковая политика неизбежно оказывает влияние на политику в области образования, поскольку именно в школах, вузах необходимо попытаться завоевать сердца и умы идущего на смену поколения. Успех данного направления зависит от обучения грамоте на родном и на официальном языке, чтобы смягчить переход от преимущественно сельского и статичного общества к более урбанизованному и динамичному миру. Для школьников обычным является изучение двух, а то и трёх языков, чтобы удовлетворить все возрастающие коммуникативные цели. При этом обнаруживается невысокое качество учебников, учебных программ, неразработанность методики преподавания государственного языка. Немногие государства могут справиться с возросшим контингентом обучающихся и со связанной с этим потребностью в большом числе подготовленных учителей и преподавателей.

Данные советских документов позволяют сделать некоторые наблюдения относительно организационных мероприятий по развитию и введению преподавания киргизского языка в русских школах. Можно назвать несколько постановлений ЦК КП Киргизии, которые были направлены на регламентацию и улучшение преподавания киргизского языка и русского: постановление ЦК КП Киргизии от 17 сентября 1954 года «О преподавании киргизского языка в русских школах республики»; от 28 марта 1958 года и от 18 апреля 1957 года «Об обязательном изучении киргизского языка киргизами, обучающимися в русских школах»; от 18 августа 1958 года «О введении преподавания киргизского языка в русских школах республики»; от 3 ноября 1975 года «О состоянии и мерах улучшения преподавания киргизского языка в общеобразовательных школах республики».

После постановления от 18 августа 1958 года «О введении преподавания киргизского языка в русских школах республики» начинают массовыми тиражами выпускаться «Алиппе» («Букварь») для начальной школы. Однако буквально

через 11 месяцев выходит другое постановление, подписанное секретарем ЦК КП Киргизии В. Степкиным, об отмене данного постановления. Кстати, третьим пунктом постановления значится, что необходимо «обязать Министерство просвещения Киргизской ССР трудоустроить высвободившихся преподавателей киргизского языка», которые с таким трудом были подготовлены в кратчайшие сроки. Таким образом, начиная с начальной школы, киргизские дети оказались в некоторой степени оторванными от родного языка, что в перспективе привело к утрате возможностей развития функций киргизского языка в процессе обучения, гипертрофированному развитию русско-киргизского двуязычия, утрате и нивелированию национальных традиций воспитания, социальной культуры в советский период. Отмена киргизского языка в качестве языка обучения в начальной школе и в старших классах произошла в наиболее благоприятный для развития государственного языка период.

В связи с кардинальным изменением в статусе киргизского государства, приобретения независимости, неизбежно предполагается проведение новой языковой политики. Национальный язык – один из наиболее ярких признаков нации, в связи с этим лингвистические проблемы в экономико-политическом плане всегда непосредственно связаны с проблемами национальными. Национальная духовность и стратегия формирования государственности подразумевают определенное отношение к национальному языку – одному из объективных факторов формирования нации. Языковая политика должна разрабатываться в соответствии со стратегией формирования и развития государственности. С этой целью была разработана целая Национальная программа по развитию государственного языка. В связи с этим были приняты меры по возобновлению изучения киргизского языка в школах с русским языком обучения, в вузах. Последние изменения, внесенные в Положение ВАК КР о присуждении ученых степеней гласят, что одним из кандидатских экзаменов является сдача киргизского языка, авторефераты диссертаций на соискание ученых степеней должны выпускаться на двух языках, вне зависимости от того, на каком языке написана диссертация.

Непосредственную роль в формировании языковой ситуации играет наличие письменности и продолжительность письменной традиции. Из 5-6 тысяч языков Земли только 600-650 языков имеют письменность. Наличие письменности расширяет коммуникативные возможности киргизского языка и в свою очередь полифункциональность языка обеспечивает жизнеспособность письменным формам коммуникации. Степень и глубина стилистической и смысловой дифференцированности языковых средств зависит от времени, в течение которого совершалась история функционирования языка. Традиции книжно-письменной культуры в развитии киргизского языка можно отнести к позднему периоду, т.е. литературный письменный киргизский язык является «молодым» образованием. Стилистика, в отличие от лексики, которая отражает мир предметов, явлений и представлений, регулирует функциональное распределение языковых средств в текстах в соответствии со сложившейся в жизни народа иерархией типов общения. Употребление киргизского языка в различных коммуникативных сферах стимулирует функциональную дифференциацию языка, обостряет внимание говорящих к словесному выражению мысли, углубляет рефлексию над языком. Большое значение в развитии и видоизменении коммуникативных возможностей языка имеет

переводческая литература. В постановлении ЦК КП Киргизии (1971 г.) «О состоянии и мерах улучшения художественного перевода в республике» говорится: «За 1966-1970 годы на киргизский язык переведено более 140 названий книг, общим тиражом 524 тысячи экземпляров. Объём художественного перевода продолжает увеличиваться».

Сама потребность в переводах обычно была и проявлением и фактором различных целей. В процессе перевода постепенно, но постоянно, лексический состав киргизского языка пополнялся за счёт заимствований, калек. Стремление к точности перевода, содержательно-жанровая адаптация углубляли стилевую дифференциацию. Естественно, что в этих процессах существует диспропорция. Дело в том, что формирование разговорного, художественно-литературного, научного, делового стилей речи протекают с разной скоростью. На индивидуальном уровне – микроаспекте преобладает один язык, например, в семейном общении, за пределами семейно – родственного круга выбор языка зависит от сфер общения, ситуаций, или лиц, с которыми приходится контактировать. В макроаспекте двуязычного социума использование языков оборачивается тенденцией к функциональному разграничению языков, поскольку в тождественных ситуациях употребление двух языков является излишним, функционально неоправданным.

Исследование социолингвистических проблем Кыргызстана приводит к осознанию того, что они оттеснены на второй план более острыми экономическими и политическими проблемами. Кроме того, сложившееся русско-киргизское двуязычие представляется наиболее серьезным фактором, который оказывает влияние на все лингвистические проблемы в Кыргызстане. Преодоление этого препятствия потребует значительных планомерных и целенаправленных усилий. Категоричный же отказ от средства межнационального общения таит в себе опасность полной дезорганизации коммуникативного процесса. А так ли это необходимо?

Русский язык, являющийся этническим языком большинства в России, выступает как язык меньшинства в Кыргызстане, но поскольку коммуникативный ранг его очень высок, он исторически и фактически остаётся языком межнационального общения на всем постсоветском пространстве. Русский язык, будучи языком обучения и получения специальности, обеспечивает систему открытости границ знаний, поиск связей и принципов формирования программ и учебников.

Для многих народов и народностей СНГ он по-прежнему является важным цивилизационным ресурсом. В.Н.Белоусов отмечает обусловленность изучения русского языка «прагматическими потребностями, среди которых важное место занимают возможность получения пока еще одного из лучших образований в мире» [6].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Причины устойчивости киргизско-инонационального (киргизско-русского) билингвизма, очевидно, кроются в креативной, созидательной деятельности человека. Тенденции изменений, происходящие в языке, имеют, в конечном счёте, социальный характер, поскольку сам язык – явление глубоко общественное. В Кыргызстане, как и во многих развивающихся государствах, происходит постоянная ориентация на «престижные» языки из-за стремления молодого поколения к получению качественного образования и к достижению более высокого общественного положения в связи с профессиональной деятельностью.

Характеризуя современную социолингвистическую ситуацию в Кыргызстане, можно отметить, что она не может расцениваться благоприятной с точки зрения позиции национального государственного языка. Так, пока её наиболее уязвимым моментом является частичная ограниченность социальных функций. В качестве основных причин этого явления можно назвать социально-экономическое положение (недостаточные субсидии на поддержку и развитие национального языка), необходимо также учитывать социально-психологические факторы (такие, как престижность и коммуникативный ранг языков, установки и мотивации выбора), в – третьих, билингвизму свойственны самовозникающие причины, которые детерминированы появлением внутренних импульсов, эксплицирование последних является достаточно сложной задачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мечковская Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков //Уч. пособие. М.: Флинта, Наука, 2001.
2. Закон Кыргызской Республики от 2 апреля 2004 г. №54 «О государственном языке Кыргызской Республики».
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
4. Маковский М.М. Язык – Мир - Культура: Символы жизни и жизнь символов // Вопросы языкознания. – 1997. - №1.
5. Закон Кыргызской Республики от 29 мая 2000 г. «Об официальном языке Кыргызской Республики».
6. Белоусов В.Н. О проблемах и перспективах функционирования русского языка в межнациональном общении в современной геополитической ситуации//Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (М, 2010): Доклады и сообщения / Отв. Ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко. - М., 2010

KYRGYZ-RUSSIAN BILINGUISM IN THE KYRGYZ REPUBLIC

N.A. Akhmetova

Zh. Balasagyn Kyrgyz National University

Bishkek, Kyrgyzstan

The article studies the sociolinguistic situation in the Kyrgyz Republic in the following parameters: 1. Communicative ranks of languages, corresponding to the volume and functional diversity of communication; 2. Availability of writing and duration of written tradition; 3. The degree of standardization (normalization) of languages; the existence and nature of codification; 4. Legal status of languages and their actual situation in conditions of multilingualism. The sociolinguistic situation is described with the reduction of Soviet documents on the regulation of language planning.

Key words: bilingualism, state language, official language, Kyrgyz-foreign bilingualism, communicative ranks of languages.

УДК 81

**РУССКАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА И ФОРМИРОВАНИЕ
БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Владимирова Т.Е.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Настоящая статья посвящена лингводидактической проблеме формирования билингвальной личности в процессе изучения концептуальной сферы русского языка. В центре внимания теоретико-методологические вопросы, связанные с поиском новых лингвистических технологий, способствующих развитию билингвальных способностей иностранных студентов-филологов. В работе рассматривается метод «трансферизации» как адаптации и переноса знаний в гуманитарной сфере на материале русской концептосферы. С этой целью раскрываются приемы работы, обеспечивающие «трансферизацию» знания, необходимого для рецепции концепта «судьба» в китайской аудитории.

Ключевые слова: билингвальная личность, методология, трансферизация знания, концепт, сопоставительный анализ, технология.

Антропный принцип мировосприятия закономерно привел к утверждению антропологического подхода в гуманитарных науках. Здесь мы имеем в виду «лингвистический поворот» в философии, которая перешла от изучения фундаментальных основ мышления и бытия (*начал всего*) к исследованиям языковой личности. Аналогичным образом принятие антропологической парадигмы вывело лингвистику за пределы анализа языка «в себе и для себя» (Ф. де Соссюр), переключив внимание исследователей на «человека, говорящего с другим человеком» (Э. Бенвенист).

Восстановление целостностного единства лингвистики, философии и психологии повлекло за собой развитие интегративной методологии при обращении к национальной языковой личности как субъекту межкультурной коммуникации. Так, на смену инструментальному изучению языка как знаковой системы пришел новый подход, направленный на анализ языковой личности и той «онтологической реальности», в которой сформировались ее самосознание, способ бытия и социокод общения.

Изменение научной парадигмы гуманитарных исследований внесло свои коррективы в лингводидактику и методику преподавания русского языка как иностранного, выдвинувших в качестве цели обучения развитие билингвальных способностей и билингвальной личности. Полагая данную задачу актуальной для иностранных студентов-филологов, сформулируем в качестве рабочего следующее определение: *билингвальная личность – это носитель языка, который владеет когнитивно-коммуникативной деятельностью на иностранном языке на уровне родного.*

Чтобы речевая деятельность на изучаемом языке приближалась к речи на родном, ей должна предшествовать мысль, представляющая собой нечто целое и значительно большее, чем отдельное слово. «Мысль, – писал Л.С. Выготский,

можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов» [1: 356]. Следовательно, речь возникает из «присвоенных» слов-понятий («смысловых сгустков» – Ю.С. Степанов), хранящихся в долговременной памяти и образующих то «нависшее облако», в котором рождается речевой замысел и находит путь от мысли к слову.

Особую значимость для развития билингвальных способностей в филологической аудитории представляет изучение русской концептосферы, которая вобрала в себя те ценностные доминанты отношения к миру, так или иначе понимаемому Абсолюту, другим и самому себе, которые обусловили своеобразие языковой личности и сложившейся лингвокультурной традиции.

Понимание концептосферы как целостного отражения «смыслового ряда жизни» (М.М. Бахтин) существенно расширило исследовательские горизонты лингвистики и лингводидактики. Если «традиционное языкознание в его благородном пафосе описания языков незаметно для себя шаг за шагом отделилось от главной цели и смысла гуманитарного знания, каким является познание человека» [2: 281], то современные исследователи разрабатывают лингвистические технологии, направленные на трансферизацию, или трансфер (от лат. *transferre* – ‘переносить’, ‘направлять’) знаний в гуманитарной сфере и различных коммуникативных практиках [3,4].

Чтобы представить лингводидактические приемы, способствующие становлению билингвальной личности, сосредоточим внимание на лингво-семиотических механизмах трансферизации как переноса и адаптации гуманитарного знания, которые выделены В.И. Постоваловой [5]. А в качестве иллюстративного материала ограничимся концептом «судьба» и рассмотрим основные подходы к его рецепции носителями китайского языка, для которого он является относительной лакуной [6: 21].

1. «Переформатирование», или перевод знания из одних культурно-дискурсивных форматов в другие. Применительно к обучению иностранному языку данный способ трансферизации заключается в переводе русского слова на родной язык студентов. Так, русской лексеме *судьба* в китайском языке соответствуют два иероглифа *ming* ‘жизнь’, ‘судьба’, ‘приказывать’, ‘давать’ и *yin* ‘транспортировать’, ‘предопределенность’, ‘удачливость’, ‘использование’, ‘движение’ [7: 162]. Однако перевод создает лишь иллюзию понимания русского концепта, который в сознании студентов приобретает не свойственные ему черты.

В восприятии китайцев судьба как «воля Неба» (*тянь мин*) не включает в себе представления о ее жесткой предопределенности, обрекающей человека на пассивное принятие своей участи. Нет в ней и надежды на «случайность, желанную неожиданность, талант, удачу, успех» (В.И. Даль), которые типичны для русской ментальности, но настораживают китайцев, поскольку судьба может не принять или, точнее, не вместить их и др. Следовательно, логико-методологический (знаково-знаниевый) подход в форме прямого перевода является недостаточным и предполагает его дополнение другими приемами трансферизации.

2. Модификация в форме редукции части смыслов при их адаптации. Любая передача гуманитарных знаний непременно сопровождается их адаптацией, которая, как правило, приводит к деформации не только лексико-семантической, но

и культурно-исторической целостности концепта. Здесь мы имеем в виду, с одной стороны, возможное редуцирование его семантики, а с другой, – ее расширение, позволяющее нивелировать те лакуны, которые препятствуют пониманию.

Так, адаптация русского концепта «судьба» в китайской аудитории приводит к редукции всего процесса его эволюции от индоевропейских сакральных представлений о суде, «установленном богами», до христианского Страшного суда и, наконец, до суда собственной совести [8]. Тем не менее, в тексте концепт «судьба» как «понятие с плотным ядром» дополняется смысловыми приращениями в силу его сопряженности с такими экзистенциальными понятиями, как «смысл жизни», «счастье», «вера», «совесть», «участь» и др.

3. Глобальные смысловые модификации при трансферизации знаний в культуре и духовной жизни. Трансферизация знаний концептосферы – сложнейший механизм культурной и духовной жизни человека, имеющий также коммуникативно-дискурсивное измерение в силу переконструирования «знаний-вых систем» и образа прошлого. При этом перенос новой информации в социокультурный контекст настоящего сопровождается ее неизбежной модификацией в зависимости от этнопсихолингвистических, социокультурных и сугубо личностных особенностей.

Например, в истории культуры известны различные смысловые модификации при перемифологизации (демифологизации и новой мифологизации) знания-действия. В качестве примера сошлемся на общеевразийский миф о Небесных оленях-рожаницах, которые нарекали судьбу младенцам и «стояли в таинственной связи со звездами» (А.Н. Афанасьев). Со временем эти представления подверглись переосмыслению, демифологизации и забвению. Однако выход в свет повести Ч. Айтматова «Белый пароход (После сказки)» свидетельствует о ремифологизации в народном сознании связи рождения и судьбы с Рогатой матерью-оленихой.

Рассматривая культурный трансфер как путь к рецепции русской концептосферы в иностранной филологической аудитории, отметим, что критерием его адекватности «может служить соблюдение эпистемологической гомогенности объединяемых знаний на основе принципа соответствия» [5: 55]. Ведь концептосфера, как и язык в целом, – это «накопительная память в ее полном смысловом объеме» [9: 398].

Завершая краткое изложение лингводидактических приемов, способствующих становлению билингвальной личности, подчеркнем, что «присвоение» русской концептосферы предполагает дальнейшую разработку приемов трансферизации, учитывающих ее *логико-методологическую, культурно-историческую и коммуникативно-дискурсивную* составляющие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с..
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. М.: «Лабиринт», 2001. 304с.
3. Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии. Коллективная монография / Отв. ред. В.Ф. Фещенко. М.: Культурная революция, 2016. 500 с.

4. Дмитриева Е. Теория культурного трансфера и компаративный метод в гуманитарных исследованиях: оппозиция или преемственность? // Новое литературное обозрение. 2011. № 4. С. 302-313.
5. Постовалова В.И. Пути и принципы трансферизации знания в гуманитарных науках // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии. Коллективная монография / Отв. ред. В.Ф. Фещенко. М.: Культурная революция, 2016. С. 36-60.
6. Хань Чжипин. Национальная специфика ассоциативной лакунарности в межкультурном взаимодействии (на материале русского и китайского языков). Дисс. ... канд. филол. наук. Благовещенск, 2016. 184 с.
7. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. М.: Языки славянской культуры, 2004. 240 с.
8. Владимирова Т.Е. Концепт «судьба»: этимологическая составляющая // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 1. С. 72–77.
9. Бахтин М.М. К философским основаниям гуманитарных наук. Комментарии / Собр. соч. в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. С. 386–411.

**RUSSIAN CONCEPTOSPHERE AND FORMATION
OF A BILINGUAL PERSONALITY**

T.E. Vladimirova

Moscow State University named after M.V. Lomonosov,
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

This article is devoted to the linguodidactic problem of the formation of a bilingual personality in the process of studying the conceptual sphere of the Russian language. In the spotlight are theoretical and methodological issues related to search for new linguistic technologies that promote the development of bilingual abilities of foreign philology students. The paper considers the method of «transferring» as adaptation and transfer of knowledge in the humanitarian sphere on the basis of the Russian conceptosphere. To this end, the techniques of work that provide «transfer» of knowledge necessary for the reception of the concept «fate» in the Chinese audience are disclosed.

Key words: bilingual personality, methodology, knowledge transfer, concept, comparative analysis, technology.

УДК 81

**НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ АСИММЕТРИЧНЫХ БИЛИНГВОВ**

Габдреева Н.В.

Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева

Россия, Казань

Доклад посвящен проблеме, которая связана с формированием билингвистической компетенции иностранных студентов: формированию лексического запаса. В центре исследования лексико-семантические параллели в родном и русском языке. Рассматриваются типы корреляций на основании компонентного анализа прототипа и русского соответствия, что позволит избежать такого негативного явления, как смешение.

Ключевые слова: билингвизм, корреляция, межъязыковые соответствия, замещения, ложные друзья переводчика.

По словам А.Н. Радищева, "Преддверие учености есть познание языков" [Радищев 1992: 235]. Это высказывание приобретает особую актуальность для студентов, которые получают образование на неродном языке, в нашем случае на русском. Помимо различного рода трудностей, связанных с алломорфизмом языковых систем на грамматическом, фонетическом, графическом уровнях, следует принимать во внимание и особенности выражения лексического значения в разнотипных языках. На каждом этапе изучения русского языка иностранные студенты сталкиваются с проблемой идентификации прототипических соответствий в родном и изучаемом языке. Отличие состоит в наборе слов: для элементарного уровня это будут одни лексемы, а для 1 сертификационного уровня – другие [Михайлова 2014: 311]. Данное явление трактуется в лингвистике как интерференция и квалифицируется чаще как негативное проявление асимметричного билингвизма. Если обратиться к общелингвистическим истокам, то следует вспомнить классическую работу И.А. Бодуэна де Куртенэ "О смешенном характере языков", где называются лингвистические и экстралингвистические факторы смешения различных языков в истории человечества.

Однако обратимся к языковому сознанию иностранных студентов, изучающих РКИ, которых мы можем охарактеризовать как формирующихся билингвов. Очевидно, что можно выделить в особую группу лингвистические трудности, обусловленные конвергентно-дивергентными свойствами родного и изучаемого языка. Известно, что для носителей каждого определенного языка существует в русской языковой системе то, что хуже или лучше всего усваивается. В настоящем докладе мы остановимся лишь на одной проблеме – распознавании лексических соответствий, с которыми сталкиваются студенты на всех этапах обучения. Выделим типы межъязыковых корреляций, которые следует учитывать преподавателю при обучении русскому языку.

Одним из вероятных негативных проявлений асимметричного билингвизма (понимаемого как владение единой системой значений при двух системах выра-

жений этих значений, по В.А.Виноградову) [Виноградов 1976] является семантическая интерференция, которая выражается в типичных ошибках студентов при изучении способов выражения лексических значений в разных языках. Семантическое смешение усугубляется сегодня и знанием английского языка, которым в разной степени владеют почти все иностранные студенты. Общеизвестна по своей распространенности ошибка при изучении глаголов движения “Я пошел (иду) в Москву”, когда недифференцированные значения английского и французского глагола *go / aller* ‘идти, ехать’ экстраполируется на один из русских глаголов движения. Аналогичные примеры можно привести из других языков, где в языке А одно слово совмещает в себе несколько ЛЗ, которые в языке Б находят выражение в разных лексемах: фран. *baiser* соответствует двум рус. глаголам целовать и обнимать, пол. *cześć* совмещает в себе здравствуй и пока и т.д.

Наибольшую опасность возникновения семантических ошибок таят в себе межъязыковые параллели в родном и изучаемом языке. Учитывая, что состав слушателей, как правило, гетерогенен, мы используем генетически и типологически родственные и различные языки. Отношения коррелятивных пар может быть следующим:

1. Омономия, или “ложные друзья переводчика”, т.е. слова в родном и русском языке полностью или частично совпадают по форме, но имеют разные значения. Это французское *conducteur* ‘водитель, проводник в поезде’, русское *кондуктор* ‘продавец билетов, контролер’; французское *legende*, болгарское *legenda* ‘условные обозначения на карте’, русское *легенда* ‘сказка’, польское *partera* первый этаж здания, где располагается администрация, и русское театральное *партер*, испанское *(de) nada* ‘не за что’ и русское *надо* ‘необходимо’. Некоторые межъязыковые омонимы образовались в русском языке в результате исторического развития некоторых заимствованных многозначных слов, в результате разрыва полисемии и появления самостоятельных слов. Исторически анализ подобных русско-французских соответствий был осуществлен на материале разновременных переводов французской литературы [Габдреева 2014]. Другими словами, неодинаковая подвижность значений коррелятивных слов в разных языках может привести на определенном историческом этапе к образованию “ложных друзей

переводчика”, каковыми являются, например современные французские и русские слова *ragout-pazy*, *pedant – недант postillon-почтальон, cervelas-cervelat, episode- эпизод, champignon- шампиньон, canicule- каникулы, climat- климат*, английские и русские соответствия *адрес –address, газ – gaz, вагон –wagon, лимон – lemon и др.* В данном случае слова настолько далеко разошлись в своих значениях, что студентам-иностранцам при изучении лексики следует объяснить: использование корреляции недопустимо, семантический объем, а иногда и сферы функционирования разные.

Особенно опасны такие паронимические пары в близкородственных языках, где возникает “провокационное наложение” (Р.Юнусов): ср. украинские и русские параллели *могила, краватка – кроватка*, польское *pozdrowić* передать привет и русское поздравить.

2. Второй тип отношений представляет собой семантическое несовпадение структур лексических значений, так называемые слабые эквиваленты, когда про-

исходит потеря архи- или периферийной семы. Семантические отношения этой группы слов можно охарактеризовать как сегментарно совпадающие, поэтому преподавателю следует определить те семы, которые не входят в значение русских соответствий. Это русское *митинг* ‘массовое собрание для обсуждения политических вопросов’ и англ. *meeting* ‘встреча’, польское *klątwa* ‘проклятие’, русское *клятва* – ‘обещание’, польское *klęczeć* ‘просить у Бога милости’, русское *клянчить* ‘попросить’, польское *istba* учреждение и рус *изба* дом. В некоторых случаях можно говорить о сужении значения или понятийного поля: азербайджанское *парча* ‘ткань’ вообще, русское заимствование имеет значение ‘блестящая, тяжелая ткань’. Аналогичны отношения тюркского прототипа и русского заимствования *балык*. Несмотря на существование в русском языке слов *коридор* и *кулуары*, их прототипы во французском не совпадают в коррелятами. ”[Габдреева 2012]

3. Третий тип отношений составляют лексемы, которые трактуются как заимствования. Как правило, на занятиях эти слова вызывают положительную психологическую реакцию у студентов. Заимствования в целом сохраняют определяющий набор сем прототипа, несмотря на некоторые коннотативные несовпадения в определенных случаях: это русские и французские корреляты: *армия, фасад, министр, план, роль, кабинет, адрес, этаж, русские и арабские алхимия, джезва, галерея, халва, алгебра, алгоритм, русские и польские аппаратура, антенна, ценный, деликатный* и т. д. однако в ряде случаев наблюдается перераспределение сем или отсутствие коннотативного компонента: так например русское *шеф* относится к фамильярной речи, в то время, как французское *chef* является нейтральным. Итальянское *basta* нейтральное, высокочастотное, русское *баста* разговорное

Эти и другие многочисленные примеры лексических параллелей из разных языков позволяют сформулировать важнейший методологический принцип, необходимый при обучении иностранных студентов русскому языку, а в конечном счете билингвизму – необходимость анализировать семантическую структуру межъязыковых параллелей – родного и изучаемого языков с целью формирования правильного лексического состава что требует высочайшей лингвистической культуры преподавателя. Таким образом, вспомним слова А.Н Радищева: “При изучении языков все отвратительно и тягостно”[Радищев 1992: 235], наша задача – доказать противное.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. – М.,1976
2. Габдреева Н.В. История французской лексики в русских современных переводах. М.:Ленанд, 2015. 304 с.
3. Габдреева Н.В. , Агеева А.А. , Тимиргалеева А.Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода. М.:Флинта, 2013.328 с.
4. Михайлова Е. Об изучении лексико-семантических параллелей на занятиях по РКИ // Актуальные проблемы преподавания РКИ в вузе.М.: Изд-во МГИМО-Университет,2014.С. 311-316.
5. Радищев А.Н. Путешествие из Петербурга в Москву. Вольность.М.:Наука,1992.674 с.

**SOME LINGUISTIC PROCESSES
IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF ASYMMETRICAL BILINGUALS**

N.V. Gabdreeva

Kazan National Research
Technical University of A.N. Tupolev
Russia, Kazan

The report is devoted to the problem, which is connected with the formation of bilingual competence of foreign students: the formation of individual (personal) thesaurus.

In the center of our consideration there are lexical-semantic parallels in the native and Russian languages. The types of correlations based on the component analysis of the prototype and Russian correspondence, which allows to avoid such a negative phenomenon, as interlingual “mixture”.

Key words: bilingualism, correlation, interlingual correspondences, “false friends of an interpreter”.

УДК 81

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИИ В РОССИИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Галактионова Н.А.

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова

Никулина Н.А.

Тюменский индустриальный университет

Тюмень, Россия

В статье представлены результаты осмысления государственных стратегий в сфере образования, направленных на языковую адаптацию мигрантов, обучающихся в учебных заведениях России. Хотя языковая подготовка иностранцев – перспективное направление в образовательной политике, свидетельствующее об участии России в глобальной образовательной конкуренции, обучение мигрантов в учреждениях высшего и общего среднего образования – реальное проблемное поле, требующее от специалистов последовательного поиска и внедрения новых решений. Авторы статьи указывают на некоторые перспективы в решении этих проблем и, в частности, на необходимость разработки и апробации специализированных курсов по подготовке к сдаче экзамена по русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, образовательная миграция, трудовая миграция, родной язык.

ВВЕДЕНИЕ

В СССР русский язык успешно выполнял роль языка межнационального общения. Статус родного языка и его функционирование в ранге государственного имеет в России свою историю. С 1917 по 1925 годы русский язык стал основным для обучения и ведения делопроизводства, на его основе создавались алфавиты для ранее бесписьменных народов. При этом государство понимало важность сохранения и культивирования родных языков народов СССР. К 50-м годам общественные функции родных языков в СССР сужаются, возникает феномен двуязычия, официальная жизнь требует использования только русского языка, родной функционирует преимущественно на бытовом уровне. Как предмет родной язык вводится с 1954 года, но с 60-х школа практически утрачивает позицию хранительницы этнокультуры. Национальное двуязычие культивируется российской школой только последние несколько лет, преодолевая ряд проблем: недостаточность педагогических кадров; методического обеспечения; реальное сужение сферы функционирования языков малочисленных народностей; ограниченное финансирование; субъективные факторы, среди которых первый – низкая мотивированность к обучению языкам коренного населения.

Проблема обучения на родном языке приобретает важное значение в условиях многоэтничного государства. Её решение связано с вопросами дидактики, педагогики, социальной психологии, социолингвистики и языковой политики. В школьной практике имеются общепризнанные достижения (создание национальных литературных языков для бесписьменных народов, ведение школьного дела

на национальных языках). Однако, были допущены серьезные ошибки и отклонения от принципа равенства всех языков. В некоторых регионах население становилось неграмотным трижды: письменность на основе исламской вязи перевели на латинскую, затем на русскую графику; после распада СССР вновь произошли, либо готовились реформы письменности. Лингвистическая неопределенность способствовала распространению национального нигилизма, возникновению и обострению на языковой почве межэтнических претензий. [1] В СССР двуязычие было односторонним – русскоязычное население не владело языками меньшинств, что стало причиной напряженных межэтнических отношений. Был утрачен многовековой опыт проживания в полиэтнических регионах с двусторонним двуязычием. По данным переписей, наблюдается тенденция утраты двуязычия у народностей крайнего севера. Русский язык выполняет роль основного языка межэтнического общения в России. Миграционная ситуация влияет на функционирование русского языка как основного в межэтническом и межнациональном общении, усиливается его роль как основного языка обучения. В странах СНГ, являющихся основными донорами миграции в Россию, понимают важность изучения русского языка, его влияние на вертикальную социальную мобильность в профессиональном и в территориальном плане.

В последние десятилетия национальное двуязычие привлекло внимание руководителей российского образования, но потребовало дополнительных усилий и затрат на преодоление возникших проблем, таких как нехватка педагогических кадров, необходимость принципиальных обновлений в области методики, ограниченное финансирование образовательных проектов. В частности, в Тюменском регионе на протяжении длительного времени велась активная подготовка кадров для национальных татарских школ, которая началась в 1930 году с открытия в Тюмени татарского педучилища, которое было затем переведено в Тобольск., В 1953 было открыто татарское отделение на филологическом факультете Тобольского педагогического института имени Д.И. Менделеева, которое 12 лет в течение 12 лет готовило преподавателей для национальных школ. Оно вновь было открыто в 1990 году.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ В РОССИИ

Государственные гарантии в сфере высшего и общего образования и практика

Ряд межгосударственных соглашений со странами ближнего и дальнего зарубежья предусматривает обмен студентами, существуют договоры о нострификации аттестатов и дипломов. Болонская конвенция закрепила тренд российской образовательной системы в сторону глобальной образовательной конкуренции. Число обучающихся в вузе иностранцев стало одним из квалификационных требований определения эффективности вуза. В соответствии с п. 3 ст. 62 Конституции РФ иностранные граждане и лица без гражданства наделены правами и обязанностями наравне с гражданами России в сфере общего образования, для чего, по поручению Минобра России «муниципальные органы образования должны брать под контроль всех детей беженцев и вынужденных переселенцев на своей территории и обеспечить их обучение в общеобразовательных учреждениях». Минобнауки России ежегодно отчитывается о заключенных международных договорах

по приему в высшие учебные заведения иностранных граждан [2]. Права детей работников-мигрантов защищены законодательно, в том числе Директивой Совета 77/486/ЕЭС от 25 июля 1977 г. об образовании детей работников-мигрантов (ОJ 1977 L 199/32). Однако фиксируются неоднократные нарушения прав мигрантов на получение образования [3]. Прием в школу лиц без гражданства и мигрантов без правильно оформленных документов наказывается административными штрафами (Закон “О правовом положении иностранных граждан в РФ”, статья 36, пункт 4 и Административный кодекс РФ, часть вторая, статья 18, пункт 9). Можно говорить о парадоксальной ситуации: обучение иностранцев в вузах - престижно, обучение иностранцев в учреждениях общего школьного образования – проблемно.

Демографический кризис в России, изменения в структуре занятости обусловили недостаток рабочих рук в сфере строительства, ЖКХ, сельском хозяйстве, на неквалифицированных работах, поэтому востребованным остается труд рабочих мигрантов. Россия как центр миграционных потоков связана с представителями СНГ. У вновь прибывающих имеется общая с Россией культурная платформа, связанная с 70-летней общей историей СССР; религиозная общность; родственные и социальные связи.

Образование мигрантов – реальное проблемное поле, в котором приходится работать, и возникающие в этой области проблемы решаются эмпирически. С 2012 года экзамен на знание русского языка должны сдать трудовые мигранты. С 2013 года в Тюменской области действует система тестирования на знание русского языка. Язык – важнейший элемент адаптации. Если принимающая сторона следует демократическим принципам равенства и обязательности начального обучения, она должна организовать обучение детей мигрантов. Приобщение к образованию, изучение языка принимающего сообщества поможет внедрить в сознание обучающихся систему тех культурных, идеологических, нравственных ценностей, которые разделяет сообщество. Познакомить человека с ценностями, принятыми в новом для него сообществе, адаптировать к дальнейшему обучению легче на родном языке, с постепенным переходом к общегражданскому языку. Основополагающим адаптационным механизмом признается государственный язык, овладение которым – главный маркер коммуникативного успеха мигранта.

Реализация прав мигрантов на образование в Тюменской области

В России вопросу языковой адаптации мигрантов уделялось мало внимания, поскольку основная масса жителей СНГ владела русским языком. С 1991 года выросло поколение, когда русский язык не был обязательным предметом. Но молодежь становится основной рабочей силой. Россия привлекательна по нескольким позициям: территориальная близость; несовершенство налогового и миграционно-го законодательства позволяет обходить официальные схемы трудоустройства; наличие земляческих и этнических диаспор, которые оказывают помощь. Тюменская область – перспективный регион для трудовой миграции. Женщины-мусульманки часто не владеют русским языком, но именно на них лежит обязанность ухаживать за детьми, решать бытовые проблемы, они нуждаются в компетенциях осуществления коммуникативной деятельности в поликлинике, роддоме, детских учреждениях, магазинах и т.д. В России есть опыт организации школьного обучения для народов, исповедующих ислам, с принципом раздельного обучения, облегчающий адаптацию женщин. С детьми переселенцев возникает меньше трудностей, дети

учатся в общеобразовательных школах; увеличивается эффективность их обучения при специальной организации внешкольного обучения – языковых курсов или курсов по подготовке к ЕГЭ.

Курс «Беседы о русской культуре» как технология коммуникативной адаптации мигранта в пространстве русскоязычного мира

Фиксируется множество изменений в системе языкового образования и в практике работы с мигрантами. Универсальным подходом становится обучение межкультурной коммуникации. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения русского языка как иностранного с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей у студентов-иностранцев. [4] Базой для реализации таких установок может стать специальный курс для мигрантов, ориентированных на длительное проживание в России.

Теоретическими основаниями актуальности такого курса являются общеизвестные представления о связи языка и культуры. Целенаправленно этой проблемой стали заниматься в конце прошлого века, однако исследования в большинстве случаев носили декларативный и пропагандистский характер, что свидетельствует о необходимости исследовать языковые явления в более широком культурологическом контексте. Практическую ценность приобретают исследования в процессе обучения русскому языку как иностранному и в русле решения проблем адаптации иностранных студентов в условиях российского города.

Межкультурное взаимодействие осложняется культурной разницей и необходимостью учитывать национальные традиции и особенности. Знание норм и традиций общения позволяет участникам речевого акта, принадлежащим к разным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, способствует «межкультурной коммуникации». Беседы о культурных ценностях, культурном опыте человечества – важный элемент образовательного и воспитательного процесса, направленный на успешную межкультурную коммуникацию. Межкультурное общение основано на принятии отличий, исследовании возможностей общения, воспитании нового взгляда на реальность как пространство межкультурного диалога. Одновременно такое общение является важным мотивирующим элементом для мигрантов на изучение русского языка.

Курс «Беседы о русской культуре», успешно апробированный в тюменских вузах, в которых обучаются иностранные студенты, направлен на формирование общей культуры у слушателей. [5]. Занятия проводятся с учетом различных методологических задач: включает грамматический модуль, диалогическую часть, работу с текстами различной природы и т.д. Важным методологическим принципом является установка на равноправный диалог слушателя и преподавателя и одновременно диалог культур: слушатель-иностранец не только знакомится с ценностями российской культуры, но и рассказывает о культуре своей страны. Именно установка на заинтересованную межнациональную коммуникацию является важным условием проведения таких занятий. Тематическое планирование по курсу осуществляет-

ся на основе основной программы и с учетом интересов аудитории. Базовые темы курса «Беседы о русской культуре»: Географические особенности и климат России; Государственная символика России; Города России; Русский дом. Архитектурные традиции в России; Традиции русской кухни; Русское гостеприимство; Традиции воспитания детей в России. Детская игрушка; Традиционные обряды русского народа; Традиционные и современные праздники в России; Русский фольклор и русские суеверия; Русская литература; Известные русские и российские учёные; Русская музыка и русские композиторы; Русская живопись; Русский театр; Известные музеи России; Памятники в России и шедевры мировой скульптуры; Русский национальный костюм и мода в России; Традиции российского кинематографа. Шедевры российской анимации; Русский цирк; Российский спорт; Российские СМИ: история и современность; Образование в России.

Тематический план демонстрирует, что меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам иностранных граждан и быть сопоставленной с аналогичным опытом жителей страны изучаемого языка.

В настоящее время такие курсы в процессе обучения мигрантов не обязательный компонент подготовки к экзамену, но их эффективность очевидна, поскольку коммуникативные навыки добровольных слушателей этих курсов в разы выше, чем у тех, кто такие курсы не посещал. Языковые курсы, в которых уделяется место формированию представлений о русской культуре способствует также снижению нетолерантных установок. Социальное благополучие в Тюменской области нивелирует конфликтные ситуации, нет конкуренции в борьбе за материальные блага, образовательные возможности, рабочие места. Власти поощряют частную инициативу в области образования, в том числе полиязыкового и поликультурного. Ведется работа по удовлетворению религиозных потребностей – функционируют учреждения культа, религиозные образовательные заведения, есть возможность проведения конфессиональных праздников. Демократический характер прессы и лояльность к деятельности СМИ делает местную прессу рупором разных общественных сил, но иногда влечет непродуманные действия со стороны журналистов. Информационный фон мешает позитивной адаптации мигрантов, но организованные курсы и система социокультурных мероприятий снижает протестный и конфликтный потенциал межэтнических контактов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Этническая самоидентификация обычно латентна, уступает место иным формам идентичностей: профессиональной, семейной, политической и др. Актуализируется ситуативно, при конкуренции с другими этническими группами за доступ к общественным ресурсам, в силу ощущения опасности потери привилегий, угрозы ассимиляции. Политизация этничности может быть результатом удачного манипулирования. Тогда гипертрофированное этническое самосознание начинает конкурировать с общегражданской идентичностью, объективируясь в различных формах, в том числе в этнический сепаратизм, в поддержку националистических движений, мигрантофобию. Система образования, построенная на общегосударственных принципах, вне этнических рамок, способна преодолевать межэтническую и межконфессиональную разобщенность, формируя национально-государственную идентичность. [6] Современная система российского образования

способна осуществлять качественные услуги по образованию мигрантов и лиц, не владеющих русским языком. Обучение мигрантов способствует развитию межэтнического согласия, адаптации мигрантов в принимающем сообществе и интеграции их в жизнь принимающего большинства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У. М. К вопросу о роли языка в национальных конфликтах // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М., 2014. С. 241 – 245.
2. Кто может обучаться в российских образовательных учреждениях // <http://www.russia.edu.ru/edu/inostr/kto/> (дата обращения 14.09.2016)
3. Урок законности. Показательный. . . Из школ Сургута исключены дети нелегальных мигрантов // <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200505205>
4. Синячкин В.П. Изучение и отбор общечеловеческих ценностей в процессе преподавания русского языка // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур. Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2009. – С. 332-341.
5. Никулина Н.А. Образовательный и воспитательный потенциал курса «Беседы о русской культуре» в преподавании РКИ // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного / отв. ред.: Н.А. Никулина. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 142-162.
6. Галактионова Н.А. Образовательные стратегии формирования идентичности: национально-государственный и этнокультурный аспекты // Наука Красноярья. 2015. №2 (19). С. 54 - 74.

EDUCATIONAL MIGRATION IN RUSSIA: PROBLEMS AND PROSECTS

Nelli Galaktionova

The Tyumen highest military engineering command college of a name of the marshal of engineering troops A.I. Proshlyakov (TVVIKU)

Nadezhda Nikulina

Tyumen industrial University (TIU)

Tyumen, Russia

The article presents the results of the comprehension of public policies in education focused on the linguistic adaptation of migrants enrolled in Russian educational establishments. Although language training of foreigners is a promising direction in the educational policy, indicating the participation of Russia in the global educational competition, the training of migrants in institutions of higher and secondary education is a real problem field that requires sequential research specialists and implementation of new solutions. The authors point to some perspectives in solving these problems and, particularly, on the need for the development and testing of specialized courses in preparation for the Russian language exam.

Key words: Russian as a foreign language, educational migration, labour migration. mother tongue.

УДК 81

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
КАЗАХСТАНСКИЙ ОПЫТ**

Головчун А.А.

Казахский университет международных отношений и мировых языков
им. Абылай хана
Алматы, Казахстан

Актуальность: отсутствие методологии обучения казахскому языку, необходимость сохранения русского языка в качестве лингвистического капитала и конкурентного преимущества казахстанцев, овладение иностранным языком с целью интеграции в мировое экономическое пространство определяют дальнейшее перспективы лингвистического строительства в республике. Цель статьи – рассмотреть проблему полиязычного образования в Казахстане и предложить пути ее решения на базе моделирования контекстно-базируемого общения. Методами исследования являются: критический анализ литературных источников, анализ, синтез, моделирование. Полиязычное образование, являясь следствием социокультурной трансформации современной языковой ситуации в Казахстане, предстает как инновационный процесс, который в педагогике понимается как управляемый процесс создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Результатом исследования является разработка когнитивно-лингвокультурологической методологии полиязычного образования, которая предполагает формирование межкультурно-коммуникативной компетенции личности через соизучение языков и культур. Заключение: моделирование контекстно-базируемого общения в рамках методологии способствует осознанному формированию у обучаемого языковых картин мира, качественной трансформации индивида в поликультурную личность, способного полноценно и эффективно участвовать в диалоге культур, проявляя толерантность к представителям других стран и добиваясь при этом полного взаимопонимания.

Ключевые слова: полиязычие, моделирование, контекстно-базируемое общение, методология.

ВВЕДЕНИЕ

Казахстан, оставаясь полиэтническим государством, переживает сложный и противоречивый период своего культурно-языкового развития, о чем свидетельствует сложившаяся языковая ситуация. Следует отметить, что практически во всех документах в области языковой политики стрелковой идеей является необходимость овладения несколькими языками.

Логика языкового строительства в республике Казахстан обусловлена наличием ряда проблемных аспектов: неравномерное владение государственным языком в обществе напрямую связано с отсутствием методологии обучения государственному языку, системы стимулирования и мониторинга процесса овладения государственным языком, низким уровнем подготовки преподавателей и специалистов казахского языка. В указанном аспекте дальнейшее развитие лингвистического пространства существенно затруднено проблемами в сфере терминологии,

антропонимики и ономастики, необходимостью совершенствования культуры речи и письменности, а также создания толерантной языковой среды. Существует и другой блок проблем, связанный с необходимостью сохранения русского языка в качестве лингвистического капитала и конкурентного преимущества казахстанцев, созданием условий для его развития, формирующих языковое многообразие культуры. Вместе с тем, интеграция в мировое экономическое пространство не представляется возможной без знания мировых языков, в частности английского языка. В связи с его интенсивным изучением языковую ситуацию для большинства казахстанцев в полной мере можно обозначить как многоязычную. То есть объективные реалии на сегодня складываются таким образом, что свойственный для казахстанского общества билингвизм постепенно начинает сменяться полиязычием [1].

ЦЕЛЬ

Полиязычное образование, являясь следствием социокультурной трансформации современной языковой ситуации в Казахстане, предстает как инновационный процесс, который в педагогике понимается как управляемый процесс создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Анализ теории содержания образования, теории языкового и иноязычного образования в их содержательном аспекте дали возможность определиться с основными контурами и линиями модели полиязычного образования. Она выступает как интегрированная совокупность содержания общего, языкового и иноязычного образования.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Событийным в этой связи явилась разработка «когнитивно-лингвокультурологической» методологии полиязычного образования, которая предполагает формирование межкультурно-коммуникативной компетенции личности через соизучение языков и культур на базе методологических принципов (когнитивного, концептуального, коммуникативного, социокультурного, лингвокультурологического, личностно-центрированного, развивающе-рефлексивного) [2, с.55]. С нашей точки зрения, методология способствует осознанному формированию у обучаемого «языковых картин мира», качественной трансформации индивида в поликультурную личность, способного полноценно и эффективно участвовать в диалоге культур, проявляя толерантность к представителям других стран и добиваясь при этом полного взаимопонимания. В рамках казахстанской научной школы данная методология положила начало целому ряду теоретических исследований, посвященных конкретизации содержания и технологии формирования когнитивно-лингвокультурологических комплексов в сознании обучаемых и контекстно-базируемого профессионального полиязычного образования

Моделируя контекстно-базируемое общение, мы выделяем три этапа: этап, подготавливающий к контекстно-базируемому общению, ситуативно-моделирующий этап и этап межкультурно-коммуникативного профессионального общения. Внутри первого, подготовительного этапа выделяются три ступени: ступень ознакомления и изучения предметного содержания тематико-текстовых единств в рамках коммуникативных сфер общения; ступень усвоения предметного содержания коммуникативных комплексов; ступень формирования процессуального аспекта содержания. Данный алгоритм формирования межкультурно-коммуникативной компетенции на контекстно-базируемом предметном содержании

может быть применен на любом уровне обучения. Ситуативно-моделирующий этап предполагает ознакомление с типовыми моделями ситуаций общения; имитирование множества вариантов базовых ситуаций, порождение собственных вариантов общения на базе типовой модели общения.

Схематическое моделирование ситуаций облегчает выделение как компонентов базовой типичной ситуации, так и дает возможность в самой схеме заложить изменяющиеся условия для создания новых вариантов типовой ситуации, проведения множества трансформаций базовой ситуации. Схематическая презентация диалога параллельно с анализом и поэтапным формированием коммуникативных умений рационализирует и ускоряет усвоение, обеспечивая максимальную осознанность своей деятельности обучаемым, с одной стороны, с другой стороны, формирует с позиции прагмалингвистики, логико-аналитические умения прогнозирования и планирования собственных речемыслительных действий в общении, которые и являются основой для формирования стратегических умений в общении.

На этапе порождения собственных вариантов общения важно использовать ситуации, предусматривающие деловые игры в обстоятельствах, моделирующих производственную деятельность. Заданиями по моделированию сходных ситуаций могут быть следующие: Преподаватель, изучив все компоненты и условия ситуации, проанализировав возможный ход деловой игры, распределяет роли и вводит участников в содержание и предмет общения. В случае недостаточной подготовки студентов к такому общению, используется предварительно имитационная игра на воспроизведение образца, затем, с частичной заменой условий ситуации задается новая игра, приближенная по компонентам и содержанию к данной. Весь процесс деловой игры – это совместное решение ее участниками заданной проблемы, когда в конце ее выбирается наиболее оптимальное решение [3, с.45].

Преимущества деловой игры неоспоримы также и в том отношении, что восполняют отсутствие языковой среды, приближая учебную деятельность к условиям практического владения языком и посредством игры студенты учатся определенной модели поведения, реализуют иноязычную практику в устном профессиональном общении. Игра дает возможность моделировать общение носителей социальных и профессиональных ролей, что обеспечивает корректное ролевое общение на изучаемом языке. Планирование деловой игры предполагает наличие следующих этапов: разработку проспекта игры, включающего название и цель деловой игры, сущность проблемной задачи, организацию проведения деловой игры и время, необходимое для ее проведения; разработку сценария игры; описание сценария ее проведения; составление заданий; разработку методических указаний для проведения как всей игры в целом, так и отдельных ее фрагментов. При подготовке и проведении деловой игры преподаватель должен сосредоточить основное внимание на профессиональном аспекте деятельности специалистов, а, значит, на формировании речевого и делового поведения специалистов, которое коррелирует с нормами и правилами профессионального общения с зарубежными коллегами [4, с. 7].

Игры проводятся в соответствии со спецификой специальности обучаемых, профессиональной этикой, практикой и существующей регламентацией. Важным является и тот факт, что, являясь в высшей степени творческим упражнением, успешно обучающим профессиональному иноязычному общению, деловая игра

также выполняет и функцию контроля, так как преподаватель может проанализировать речь и ролевое поведение студентов в условиях имитации естественной коммуникации и сделать определенные выводы. Содержание деловой игры способствует развитию индивидуально-психологических особенностей ее участников: творчеству, логике и выбору оптимального решения. Имитируя реализацию профессионального общения, деловые игры позволяют обучать адекватному употреблению вербальных и невербальных средств общения в различных профессионально-значимых ситуациях с учетом специфики межкультурной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Надо отметить, что научно-теоретическую базу модели составляют закономерности методической науки и базисных для методики наук, положения когнитивно-лингвокультурологической методологии как концептуальной теории иноязычного образования. Таким образом, разработанная на основе принципиально нового методологического подхода модель представляет собой системно-целостное образование, четко ориентированное на полиязычной личности.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Информация о финансировании: статья публикуется за счет гранта, выданному автору в рамках конкурса «Лучший преподаватель 2016 года».

Благодарности: автор выражает благодарность С.С.Кунанбаевой – ректору Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана; А.И. Ислам – декану педагогического факультета КазУМОиМЯ им.Абылай хана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Назарбаев Н.А. Указ Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110«О Государственной программе функционирования и развития языков на 2011—2020 годы».
2. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010 – 344с.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» - М.: Просвещение, 2008. – 161с.
4. Фролова Г.М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 25 с.

**THE MODELLING OF MULTILINGUAL EDUCATION:
KAZAKHSTAN'S EXPERIENCE**

A.A. Golovchun

Kazakh University of International Relations and World Languages
named after Ablai Khan
Almaty, Kazakhstan

Topicality: the lack of Kazakh language teaching methodology, the necessity to preserve Russian language as a linguistic capital and competitive advantage of Kazakhstani people and the acquisition of foreign language to be integrated into world economic environment determine the prospects of linguistic building in republic. The aim of the article is to consider the problem of multilingual education in the Republic of Kazakhstan and suggest the ways of solving this issue on the basement of context-based communication modelling. The methods of research: critical analysis of the literature, analysis, synthesis and modelling. Multilingual education being the consequences of sociocultural transformation of contemporary linguistic situation in the country is displayed as the innovative process. In pedagogy, this process identifies the management, creation, perception, evaluation, acquisition and application of pedagogical innovations. As a result, cognitive linguacultural methodology of multilingual education has been developed, which suggest the formation of intercultural communicative competence through co-teaching of culture and language. Conclusion: the modelling of context-based communication within the frame of methodology promotes the creation of linguistic pictures of the world, qualitative transformation of individual to multilingual personality, who is able to participate in a dialogue of cultures demonstrating tolerance and achieving mutual understanding.

Key words: multilingualism, modeling, context-based communication, methodology.

УДК 81

**О СОСТОЯНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИСПАНИИ
И В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Гусман Тирадо Рафаэль

Гранадский университет

Гранада, Испания

Доклад посвящен судьбе преподавания русского языка в Испании и особенно в Гранадском университете. Гранадский университет является ярким примером европейского вуза, в котором развиваются лучшие традиции в обучении русскому языку, русской литературе и распространении русистики в целом. Одной из особенностей испанских университетов является существование так называемых научно-исследовательских групп. В докладе рассматривается роль научно-исследовательской группы HUM 827 «Славистика, кавказология, типология языков» Гранадского университета в судьбе испанской русистики.

Ключевые слова: русский язык, славистика, кавказские языки, типология языков.

Развитие русистики в каждой стране имеет свою специфику, обусловленную географическим, историческим и политическими факторами. Становление и развитие преподавания русского языка в Испании не является исключением в этом смысле и представляет собой сложный и долгий исторический процесс, имеющий свои особенности.

В отличие от стран-соседей, только в конце 50-х годов здесь начинается преподавание русского языка в так называемых государственных школах иностранных языков, часто при университете.

Усиление интереса к изучению русского языка наблюдалось в конце 80-х – начале 90-х годов и совпало с процессом демократизации России, когда открылись новые возможности тесного сотрудничества в области политики, экономики, культуры и туризма. В конце 90-х годов появилась такая специальность, как «Славянская филология», которая в 2010 году дала возможность продолжения ее в другой специальности – «Современные языки и их литература». В настоящий момент специальность «Современные языки и их литература» успешно преподается в университетах Гранады, Мадрида и Барселоны. Преподается русский язык и в других университетах: в Валенсии, Аликанте, Лас Пальмас, Саламанки, Сантьяго дэ Компостелы, Виго, Корунья, Леона, Севильи, Кадиса, а также во многих государственных школах языков, и в Фонде «А. Пушкин» (Мадрид) и др.

Гранадский университет является ярким примером европейского вуза, в котором поддерживаются и развиваются лучшие традиции обучению русскому языку и русской литературе, что неуклонно способствует распространению и развитию испанской русистики в целом. Это один из немногих испанских университетов, в котором уже с 60-х годов XX века проводились занятия по русскому языку, а в 1993 году началось постоянное преподавание русского языка на филологическом факультете. В 1994 году здесь появилось отделение славянской филологии. С 2010 славянской филологии нет, а преподается специальность «Современные языки и их литература».

В 2002 году в Гранадском университете появилось регулярное печатное издание отделения славистики – журнал «Mundo Eslavо» («Славянский мир»), который публикует научные работы по славянской филологии и историко-культурным проблемам славянских народов. Два года спустя, в 2004 году, в Гранадском университете увидел свет журнал «Cuadernos de Rusística española» («Ученые записки испанской русистики»), который на сегодняшний день является единственным изданием в Испании и в испаноговорящем мире, посвященным исключительно русистике. В нем публикуются научные исследования по актуальным проблемам языкознания и литературоведения, теории и практике преподавания русского языка. С 2013 года журнал издается в электронном формате — Revista CRE (<http://revistaseug.ugr.es/index.php/cre>). Журнал Cuadernos de Rusística española (CRE) входит в самые престижные научные базы данных, в том числе в Web of Science Thomson Reuters.

Одной из особенностей испанских университетов является существование так называемых научно-исследовательских групп. Научно-исследовательские группы принимают активное участие в исследовательской, издательской и организационно-методической деятельности и играют важнейшую роль в развитии и модернизации той или иной специальности. Большую роль в судьбе русистики в Гранадском университете сыграло создание мною научно-исследовательской группы HUM 827 «Славистика, кавказология, типология языков» Гранадского университета.

Коллективом группы было реализовано множество национальных и международных проектов, среди которых хотелось бы отметить следующие: «Метод юридического и экономического перевода (русско-испанский и испано-русский)» (2003–2004), «Новые методы преподавания испанского языка с учетом национальности и культуры учащихся» (2005–2006); «Исследование особенностей преподавания испанского языка русским и украинским студентам» (2007–2010), международный проект «Be my guest: Russian for European Hospitality» («Создание курса русского языка on-line»), финансируемого Европейским Союзом (2008–2009); «Использование тестов как одного из методов контроля в самостоятельной работе при изучении русского языка как иностранного» (2009), «Информационные технологии в практике преподавания РКИ испаноязычным студентам (инновационные методы организации индивидуальной и групповой самостоятельной работы студентов)», финансируемый отделом инновационных исследований Гранадского университета (2014–2016).

Без сомнения, самый крупный проект, разработанный и реализованный в рамках нашей научно-исследовательской группы российско-испанским коллективом, – это международный проект «Национально-ориентированное учебно-методическое пособие (+ CD) по чтению и развитию речи для испаноязычных студентов «Россия и Испания: диалог культур», финансируемый фондом Российской Федерации «Русский мир». Новизна данного учебного пособия состоит в том, что каждый раздел учебника посвящен конкретной теме, представляющей одну главу из долгой и богатой истории взаимоотношений двух культур: русской и испанской. Речь идет о наиболее значимых явлениях русской и испанской культур, оставивших след в текстах данных культур, о которых, как показывает практика, испанским студентам мало что известно. Так, например, в учебнике есть главы, рассказывающие

о культурно-историческом диалоге Испании и России, о русско-испанских литературных связях (испанские мотивы в творчестве А.С. Пушкина, И.С. Тургенева и Ф. Достоевского, образы Дон-Жуана, Кармен в творчестве А. Блока, М. Цветаевой, К. Бальмонта, образ Дон-Кихота в творчестве М. Булгакова и др.), о контактах в области искусства («Испанские мотивы в русской музыке»).

Другой интересный проект с огромным социальным значением – это ADOLL «Доступные формы для изучения языков в режиме онлайн» (2013–2016). Это курс для обучения русскому, испанскому и английскому слепых и слабовидящих в открытом доступе в Интернете.

Также научно-исследовательской группой HUM 827 «Славистика, кавказология, типология языков» Гранадского университета был создан и информационно-образовательный портал El Ruso en España («Русский язык в Испании») (www.elrusoenespana), который успешно функционирует. Здесь можно найти не только сведения об истории русистики в Испании, информацию о конгрессах, конференциях и семинарах по славистике и русистике, но и инновационные учебники и учебно-методические пособия в электронном формате, обширный дидактический материал и образовательные он-лайн ресурсы для студентов (в том числе и для студентов с ограниченными возможностями) и преподавателей-русистов, разработанные членами группы в рамках реализации научно-образовательных проектов по русистике.

Если говорить об организационной деятельности, то следует отметить, что до конца 80-х годов конференции по русскому языку проводились на базе разных университетов Испании (Университет Коплутенсе, университет Валенсии и т.д.), но затем центр по организации таких международных встреч славистов и русистов сместился в Гранадский университет, который на данном этапе взял на себя всю ответственность по проведению конференций по русистике.

В Гранадском университете с начала 1990-х годов прошло много интересных международных конференций, многие из которых были организованы научно-исследовательской группой HUM 827 «Славистика, кавказология, типология языков» Гранадского университета. Особо отметим среди них «Дни славистики в Андалусии», которые в первый раз прошли на филологическом факультете в 1992 при поддержке Правительства Андалусии и Гранадского университета. Данная конференция проводилась в тот период, когда даже еще не было открыто отделение славистики в Гранадском университете. Эта встреча, проходившая под девизом: «Европейская славистика: проблемы и перспективы», позволила не только проанализировать ситуацию преподавания славянских языков в Испании и в новой Европе, после развала Советского Союза и Восточного блока бывших соцстран, но и выявить общие тенденции в развитии славистики. В этом конгрессе приняли участие более 150 ученых из 20 стран Европы и Америки. Во второй раз «Дни славистики в Андалусии» прошли в городе Баеза в октябре 1996 года. В этом конгрессе приняли участие 180 исследователей и преподавателей славянских языков из 25 стран Европы и Америки. В сентябре 2004 года, в год 10-летнего юбилея открытия отделения славянской филологии в нашем университете, состоялся Третий конгресс «Дни славистики в Андалусии», в котором участвовало 200 славистов из 25 стран Европы и Америки. Кроме этого, с 1993 года в Москве и в Гранаде проходят совместные

конференции по проблемам испано-русского перевода (один год в Москве, другой – в Гранаде), которые организуются Московским лингвистическим университетом и Гранадским университетом.

Особое место в истории русистики в Гранаде и в Испании занимает международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (7–9 мая 2007), которая была организована научно-исследовательскими группами «Славистика, кавказология и типология языков» и «Исследования по славянской филологии», факультетом переводчиков Гранадского университета при поддержке Правительства Андалусии и при участии Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Символично и отрадно, что на открытие нашего международного форума в Гранадском университете приезжала Людмила Путина, супруга Президента Российской Федерации. Визит столь почетной гостьи в Гранадский университет подчеркнул как сильную поддержку статуса русского языка за рубежом со стороны Российского государства и значимость самого международного форума, так и актуальность тематики конгресса: место и роль русской филологии в европейском образовательном пространстве. Во время визита Людмилы Путиной было уже решено создать центр «Русский мир», который недавно был открыт в Гранаде.

Также стоит отметить и другие крупные конгрессы, состоявшиеся в Гранадском университете: II Международный конгресс «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (8–10 сентября 2010 г.), Международный форум «Россия и Испания: тенденции сближения и перспективы сотрудничества», в рамках года России в Испании и года Испании в России (7–10 сентября 2011 г.), Международный научно-практический семинар «Актуальные вопросы русско-испанского и испано-русского перевода» (1–6 июля 2013 г.).

Все названные конференции, конгрессы и форумы подготовили определенную почву для того, чтобы именно Гранада решением Генеральной ассамблеи МАПРЯЛ стала местом проведения очередного XIII конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Без сомнения, XIII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», с успехом прошедший в Гранаде 15–20 сентября 2015 года, самым значимым событием последних лет для русистов всего мира. Честь стать местом проведения данного конгресса МАПРЯЛ, пожалуй, можно было сравнить только с тем размером ответственности, которую нам предстояло взять на себя. Выбор старинного исторического города в Андалусии, расположенного на юге Испании, обусловлен тем, что за последние десятилетия Гранада действительно стала самым крупным центром русистики в Испании.

Особую важность приобретал тот факт, что предстоящий тогда XIII конгресс МАПРЯЛ должен был состояться в одной из стран Западной Европы. Ранее, за исключением конгресса в Германии (Регенсбург, 1994 г.), конгрессы МАПРЯЛ проводились вне западноевропейской зоны: Москва (1969, 1990 г.), Варна (1973 г.), Варшава (1976 г.), Прага (1982 г.), Будапешт (1986 г.), Братислава (1999 г.), Санкт-Петербург (2003 г.), Варна (2007 г.) и Шанхай (2011 г.). Но данный выбор имел и дру-

гие побочные значения: впервые конгресс МАПРЯЛ проводился в одной из стран испаноговорящего мира, население которого достигает уже 500 миллионов человек, в стране, находящейся у дверей африканского континента. Впервые МАПРЯЛ оказалась у южного рубежа европейского континента. Стоит отметить, что XIII конгресс МАПРЯЛ собрал более 1200 участников и гостей из более, чем 65 стран.

Особенным событием XIII конгресса МАПРЯЛ стал бесценный подарок от российских властей: речь идет об открытии памятника великому русскому поэту Александру Сергеевичу Пушкину в Университетском парке Гранады. Сам поэт никогда не был в Испании, но испанская культура вдохновила его на создание многих поэтических шедевров («Я здесь, Инезилья...», «Ночной зефир струит эфир...», «Пред испанкой благородной...», «Жил на свете рыцарь бедный...»), драмы «Каменный гость» из цикла «Маленькие трагедии» и др. Именно Пушкин создал романтический образ Испании в русской литературе, который впоследствии вдохновлял не только русских поэтов, но и русских композиторов и художников.

Отрадно, что именно в Гранаде на очередной Ассамблее МАПРЯЛ было выбрано место проведения следующего XIV конгресса – город Астана. Из солнечной Гранады мы шлем сердечные поздравления казахским коллегам и желаем им успехов в подготовке столь важного мероприятия в мире русистики.

На сегодняшний день без поддержки МАПРЯЛ и фонда «Русский мир» немислимо организовать конгрессы и конференции и реализовать проекты, связанные с продвижением русского языка и культуры в мире. Кроме того, успешному развитию русистики в Испании помогают также посольство России в Испании, Институт русского языка им. А. С. Пушкина, копорация «Россотрудничество» и Институт перевода (г. Москва).

Современное состояние изучения русского языка довольно оптимистично. Несмотря на то, что по сравнению с другими европейскими странами в Испании преподавание русского языка появилось достаточно поздно, количество студентов, изучающих русский язык и литературу, здесь постоянно растет: кафедры русистики есть в трех крупнейших университетах страны (в Мадриде, Барселоне, Гранаде), в большинстве испанских университетов русский язык преподается в Centros de las lenguas modernas (Центры иностранных языков), и специальные курсы по русской литературе читаются в Aula Permanente Formación Continua (Центры непрерывного образования для взрослых) и т.д. К тому же необходимо учитывать обширную аудиторию испаноязычных студентов, изучающих русский язык в странах Латинской Америки.

Говоря о перспективах дальнейшего развития русистики в Испании, хотелось бы предложить следующие меры для развития русского языка:

- во-первых, необходимо включить русский язык в учебные программы средних школ Испании, особенно в тех регионах и городах, где компактно проживают русскоговорящие дети;

- во-вторых, скоординировать деятельность вышеупомянутых российских структур с целью успешной популяризации русского языка и культуры в Испании;

- в-третьих, с регулярной периодичностью организовывать конгрессы и научно-методические конференции, посвященные актуальным проблемам преподавания русского и испанского языков в различных городах Испании и России.

**ABOUT THE STATE OF RUSSIAN LANGUAGE IN SPAIN
AND IN GRANADIAN UNIVERSITY**

Rafael Guzman Tirado

University of Granada

Granada, Spain

The report is devoted to the fate of the Russian language in Spain, and especially at the University of Granada, which is a very good example of a European university, in which the best traditions are developed in teaching the Russian language and Russian literature. One of the characteristics of Spanish universities is the existence of so-called research groups. The report examines the role of the research group HUM 827 «Slavic Studies, Caucasus Studies, Typology of Languages» of the University of Granada in the fate of a Russian language.

Key words: Russian language, teaching, research.

УДК 372.811.161.1+81'243: 801.1

**БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ
(РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ РЕСПУБЛИКЕ)**

Джусупов М.

Узбекский государственный университет мировых языков

Ташкент, Узбекистан

Билингвальное и полилингвальное образование в настоящее время функционирует во всем мире. В тюркоязычном мире СНГ традиционно одним из основных компонентов билингвального образования является русский язык, что способствовало формированию различных типов тюркско-русского билингвизма. В тюркоязычных республиках СНГ русский язык является обязательной дисциплиной для изучения в школе и в вузе. Методика обучения русскому языку строится на основе понимания его как родного, как неродного, как иностранного в зависимости от основного языка обучения учащихся школы и вуза. В республике Узбекистан, как и в Казахстане, Кыргызстане и т.д., функционируют такие основные научно-методические подходы обучения русскому языку как системно-структурный (для школ с русским языком обучения), коммуникативно-деятельностный (для школ с узбекским и другими языками обучения). Общая, частная и специальная методика обучения русскому языку используется в зависимости от целей и задач обучения, от характера национального контингента учащихся, их будущей специальности, возраста обучающихся и профиля учебного заведения. Активное внедрение английского языка в билингвальный образовательный процесс тюркского мира СНГ преобразовывает языковое образование в трилингвальное. Английский язык в отличие от русского языка является дисциплиной изучающейся по выбору. Реализация билингвального образования – одна из основ полифункциональной деятельности индивида и общества.

Ключевые слова: русский язык, тюркоязычная среда, подходы и методы, школа, вуз, дифференциация по специальности.

ВСТУПЛЕНИЕ

Русский язык в условиях России и за ее пределами (в основном в СНГ) находится в состоянии постоянного контактирования с другими языками, что порождает серьезные лингвоконтрастивные, лингводидактические и методические проблемы, решение которых имеет большое образовательное и межкультурное значение. Контактное взаимодействие языков в повседневной жизни и в условиях обучения языкам формирует билингвизм и полилингвизм, что способствует ускорению, облегчению процессов обмена информацией как между индивидами, так и между обществами, государствами, государственными объединениями.

Эти и другие положительные стороны знания двух и более языков индивидом и обществом породили большое лингвообразовательное направление – билингвальное образование.

Билингвальное образование функционирует почти во всех странах мира, но его цели и задачи не везде одинаковые.

В странах СНГ разновидности тюркско-русского билингвизма формируются как за счет присутствия естественной русской языковой среды, так и за счет обучения русскому языку в системе школьного и вузовского образования. Русский язык в большинстве стран СНГ является обязательной общеобразовательной дисциплиной для изучения в школе и в вузе.

Русский язык как родной, как неродной, как иностранный

В Республике Узбекистан (РУз) русский язык, также как в Казахстане, Кыргызстане, является обязательной общеобразовательной дисциплиной школьного и вузовского обучения. В Госстандарте образования узбекский и русский язык стоят в одном ряду (узб/рус). Это означает, что:

Узбекский язык, как обязательная общеобразовательная дисциплина, предназначается для всех школ и вузов, независимо от основного языка обучения.

Русский язык, как обязательная общеобразовательная дисциплина, предназначается для всех школ и вузов, независимо от основного языка обучения.

Русский язык не является иностранным языком, а является **родным** языком русского и русскоязычного народа Узбекистана, **неродным** языком для узбеков, казахов и т.д., проживающих в Узбекистане и **иностраным** языком для граждан стран дальнего зарубежья (корейцы, китайцы и другие), которые изучают русский язык в Узбекистане [1].

В Республике Узбекистан функционируют одиннадцатилетние школы (с 1-го сентября 2017 года, республика вернулась к одиннадцатилетней системе полного среднего школьного образования) с семью языками обучения (узбекский, каракалпакский, русский, казахский, кыргызский, туркменский, таджикский). Во всех этих школах и в вузах обязательно преподается русский язык.

Методы, используемые для процесса обучения русскому языку в школах и вузах, варьируются в зависимости от целей и задач, уровня обучения, присутствия или отсутствия полноценной русскоязычной естественной среды в том или ином регионе республики и особенностей родного языка обучающихся.

В Узбекистане большие научные традиции методики обучения русскому языку в инофонной (тюркоязычной) аудитории, заложенные, прежде всего, Е.Д. Поливановым в 1935 году в книге «Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам». Эта методика была построена для обучения русскому языку на основе системно-структурного подхода [2].

После 1991 года (после распада СССР, после приобретения независимости) подходы к обучению русскому языку в республике стали изменяться в сторону полнаучного подхода и отхода от понятия «русский язык в национальной школе» (советская доктрина: все школы, кроме русской), и начался переход к пониманию методики русского языка как методики обучения неродному языку (а не как иностранному, и не как русский язык в национальной школе) [1].

Объясняется это тем, что:

Школы с русским языком обучения также являются национальными, т.е. школы для детей, прежде всего, русского народа, русскоязычного населения, считающих русский язык родным языком или языком № 1 в своей повседневной жизни. Это явление характерно и для России, и для других стран СНГ.

Русский язык не является иностранным языком в РУз (также как в Казахстане, Кыргызстане и т.д.), а является неродным языком, выполняющим в большом объеме функции межнационального общения.

В связи с этими и другими экономическими, межкультурными реалиями жизни в настоящее время методика преподавания русского языка в РУз, характеризуется сочетанием нескольких подходов и составляющих эти подходы методов.

Системно-структурный подход: методы обучения слушанию, говорению, чтению письму и в целом речевой деятельности на основе обучения языку как системе и как динамике.

Коммуникативно-деятельностный подход, который предполагает практическое овладение русским языком тюркофонами. Однако, в этом случае, методы коммуникативного подхода дополняются методами системно-структурного подхода, т.е., происходит обучение практической речевой деятельности с осознанным овладением теоретического аспекта языка (фонетики, словообразования, лексики, морфологии, синтаксиса, элементов стилистики). [О подходах и методах обучения языку подробно см.: 3; 4; 5; 6; 7].

В основе обучения русскому языку в РУз, прежде всего, поставлены традиции сознательного обучения языку, а несхоластического обучение (хотя прямой метод тоже используется по мере необходимости). Этот процесс обогащается такими методами как:

Переводной метод или метод перевода (почти обязательный на начальном этапе обучения русскому языку как неродному и как иностранному).

Метод комментирования.

Сопоставительный или сравнительный метод. Например, противопоставление минимальных пар для конкретности и легкости усвоения разницы значений слов и т.д. (пол–кол–гол; мал–мыл), что позволяет одновременно и углубить овладение особенностями звукового строя русского языка.

Метод объяснения.

Метод пересказа.

Методы коллективной и индивидуальной работы над языковым материалом.

Методы и приемы контроля, проверки и оценки знаний, умений и навыков по русскому языку учащихся школ как с инофонным языком обучения (узбекский, каракалпакский, казахский, кыргызский, туркменский, таджикский и т.д.) – так и с русским.

Если говорить обобщенно, то в настоящее время функционируют общеизвестные 3 методики обучения русскому языку [8. С. 5]:

Общая методика обучения русскому языку. Она предполагает создание учебно-методических материалов, приемлемых для группы тюркоязычных школ (узбекской, каракалпакской, казахской, кыргызской, туркменской).

Частная методика обучения русскому языку. Она предполагает создание учебно-методических материалов конкретно для каждой тюркоязычной школы в отдельности (узбекской, каракалпакской, казахской, кыргызской, туркменской) и для школы с таджикским языком обучения.

Специальная методика обучения русскому языку. Она предполагает создание учебно-методических материалов для обучения конкретной специальности (юридической, экономической, медицинской и т.д.).

Методика обучения русскому языку в РУз дифференцируется и по принципу – каким языком является для ученика изучаемый русский язык: родным, неродным, иностранным.

Если русский язык – родной язык для учащихся (школы с русским языком обучения), то используются методы обучения русскому языку как родному. В этом случае, многие методы обучения, в основном такие же, как и методы обучения русскому языку как родному в России.

Если русский язык для учащихся является неродным языком, то используются методы обучения русскому языку как неродному, в основе которых лежат понятия, категории, принципы, разработанные в свое время в НИИПРЯНШ СССР, в современной интерпретации применительно к каждой национальной школе в республике с элементами методик как неродного и как иностранного.

Если русский язык для учащихся является иностранным языком (корейцы, китайцы и другие, изучающие русский язык в Узбекистане), то используются методы и приемы обучения русскому языку как иностранному с адаптацией их к условиям функционирования (например, в городе Ташкенте) узбекско-русского билингвизма, так как они русскую и узбекскую речь слышат, находясь и во внеаудиторных условиях.

Итак, методика обучения русскому языку в республике Узбекистан имеет большие традиции.

В настоящее время, это синтез различных подходов и методов в зависимости от целей и задач обучения русскому языку, в основе которых лежит, прежде всего, сознательный метод обучения. Конечная цель обучения русскому языку – овладение обучающимися видами речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) как для использования в повседневной жизни, так – и в профессиональной деятельности.

Учебники по русскому языку для школ с русским языком обучения построены на системно-структурном подходе с подключением, по необходимости, коммуникативно-деятельностного подхода. Учебники для инофонных школ (узбекские, казахские, каракалпакские, кыргызские, туркменские, таджикские) строятся на коммуникативно-деятельностном подходе с подключением системно-структурного подхода.

Русский язык – обязательная общеобразовательная дисциплина для изучения в школе и в вузе (учебно-методическая дифференциация)

Русский язык преподается во всех типах школ, колледжей, лицеев и вузов, в которых ориентация на овладение русским языком зависит от будущей специальности обучающихся (кроме 11-летних общеобразовательных школ), методы, приемы, подходы, отбор и презентация учебно-языкового материала имеют как общие черты (в основном), так и специфические. Такое положение русского языка как обязательной общеобразовательной дисциплины отражается в учебниках, учебных пособиях, программах, так как профиль будущей специальности обучающихся требует подачи наряду с общенациональным русским языком и профессионально-ориентированный русский язык. Второе выпукло вырисовывается на фоне первого, потому что в основе обучения русскому языку во всем мире лежит современный русский литературный язык в единых нормах (отсутствие литературных вариан-

тов), который внутри себя имеет подъязыки специальности (научные, спортивные, искусствоведческие и т.д.) [см.: 9].

Таким образом, методика обучения русскому языку в вузе основывается на двух базисных понятиях:

Современный русский литературный язык в целом.

Русский язык специальности (подъязык) в частности.

Это является главным отличием подхода и методики обучения русскому языку студентов вузов от подхода и методики обучения учащихся общеобразовательной средней школы РУз (и не только РУз), в которой преподавание русского языка базируется на нормах русского литературного языка (в целом без внедрения какого-либо подъязыка специальности). В настоящее время такая уровневая дифференцированность методики преподавания русского языка характерна почти всем республикам СНГ, в которых русский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной, изучающейся в школе и в вузе.

Научно-методически дифференцированный подход к обучению русскому языку, в зависимости от уровня обучения и будущей профессиональной деятельности, отражается в лингводидактических и методических исследованиях, в подготовке учебных материалов. Лингводидактика и методика дополняют друг друга в зависимости от того, для какого уровня образования и для какой профессиональной деятельности осуществляется лингводидактическое описание языкового материала и его методическое внедрение в учебный процесс школы или вуза. [О лингводидактике и методике подробно см.: 8; 10].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Русский язык, как компонент билингвального и полилингвального тюркско-инофонного образования, выполняет большие образовательные, межкультурные функции в условиях Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана и др. республик СНГ. Русский язык реализуется в трех образовательных вариантах: русский язык как родной, русский язык как неродной, русский язык как иностранный.

В тюркоязычных странах СНГ русский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной для изучения в школе и в вузе, в отличие от английского языка как иностранного, изучающегося по выбору.

Контактирование языков в сознании индивида и общества формирует психообразы языковых единиц родного и изучаемого языков, которые являются основой для осуществления коммуникации на этих языках. В условиях тюркоязычной среды республик СНГ в билингвальном и полилингвальном общении языком № 1 выступает, как правило, родной язык (узбекский, казахский, кыргызский, каракалпакский, туркменский, таджикский).

У индивидов и социумов, в совершенстве владеющих двумя-тремя языками, в зависимости от ситуации общения и профессиональной деятельности, языком № 1 выступает и неродной язык (например, русский).

Таким образом, билингвизм и полилингвизм – результат контактирования языков и культур и функционирования системы билингвального и полилингвального обучения языкам в различных социо-лингвокультурных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джусупов М. Образовательные статусы русского языка в современном мире // Русский язык за рубежом. М., 2012, № 6., с. 15-21

2. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент, 1935.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд., испр. М., 1991.
4. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. М., 1999.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.
6. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. СПб., 2004.
7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). Москва: Изд-во ИКАР, 2009.
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
9. Джусупов М. Современный русский литературный язык: инвариант и вариации // Филологические науки, НДВШ, Москва, 2013, №2, с. 16-29.
10. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // «Русский язык за рубежом», Москва, 2009, №2, с.26-32.

**BILINGUAL EDUCATION: APPROACHES AND METHODS
(RUSSIAN LANGUAGE IN THE TURKIC-SPEAKING STATES)**

Dzhusupov Mahanbet

Uzbekistan state university of world languages

Uzbekistan, Tashkent

Nowadays both bilingual and multilingual education functions throughout the world. In the Turkic-speaking CIS States Russian is traditionally one of the main components of bilingual education. This fact has provided the formation of different types of Turkic-Russian bilingualism. In the Turkic-speaking CIS countries Russian is a compulsory discipline in the curriculum of schools and higher education institutions. The methodology of teaching Russian is based on its understanding as a native, non-native or foreign language depending on the language of instruction in schools and universities. In Uzbekistan, as well as in Kazakhstan, Kyrgyzstan and some other CIS States there are the following methodological approaches to teaching Russian: systemic-structural approach for Russian language schools and communicative active approach for Uzbek and other language schools. General, specific and specialized types of the Russian language teaching methodology are used not depending from the aims and objectives of teaching, the ethnic background of the students, their future profession, age and the specialization of education institution. Active introduction of English into the educational system of the Turkic-speaking CIS countries transforms the bilingual language education in a multilingual one. Compared to Russian English is a selective academic discipline in schools and higher education institutions. The realisation of bilingual education lays the foundations for expanding multifunctional activity of the person and the society.

Key words: Russian, the Turkic-speaking community, approaches, methods, school, higher education institution, speciality differentiation.

УДК 81

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РЕСУРС МЯГКОЙ СИЛЫ

Дианова Л.П.

МГИМО (У) МИД РФ

Россия, Москва

В рамках настоящей статьи русский язык рассматривается в свете концепции «мягкой силы» – парадигмы, внутри которой категория политического влияния и воздействия подразумевает не насаждение определенных моделей поведения, а создание привлекательных «образов мира» с высоким потенциалом аттракции новых референтных групп. Автор выделяет сферы реализации принципа «мягкой силы», особо отмечая сектор образования, и подробно останавливается на вопросах, требующих скорейшего решения (проблемы культурной дипломатии, стабилизации числа носителей русского языка, создания благоприятного имиджа русской лингвокультуры и т.д.).

Ключевые слова: языковая политика, «мягкая сила», русский язык, функции языка.

ВВЕДЕНИЕ

Идея *мягкой силы*, активно используемая в международной политике в течение сорока лет, привлекает современных отечественных исследователей, специализирующихся в разных областях знания (политология, экономическая аналитика, психология, лингвистика, история, имиджмейкинг, маркетинг и PR и др.). Идея *мягкой силы* воспринята достаточно большим числом стран как необходимая составляющая в общей концепции внешней политики.

Понятие *жесткой силы* как потенциальной возможности принуждать политических субъектов к определенным действиям, выгодным доминирующей стороне, подразумевает превосходящую военную и экономическую мощь того или иного государства. Оно не предполагает способности добиваться желаемого на основе добровольного участия союзников и тем более привлекать потенциального противника на свою сторону или нейтрализовать его мирными средствами. Современное общество пришло к пониманию того факта, что жесткая сила перестала быть продуктивной. С точки зрения российского специалиста в области мировой политики, *мягкая сила* обусловлена привлекательностью культуры, политических идеалов и программ государства. В противовес *жесткой* (пока еще не теряющей своего значения в современном мире) *мягкая сила* обретает свою актуальность в решении многих вопросов [1.С. 53]. Мягкая сила ориентирована на создание политической концептосферы, которая обладает существенным потенциалом аттракции (привлечения) коллективного адресата за счет поэтапного формирования соответствующего аттитюдного фона. Под аттитюдным фоном мы подразумеваем картину мира, смоделированную в соответствии с ценностной шкалой, предпочтениями, ожиданиями широкой воспринимающей аудитории, основанную на базисных и регулятивных концептах, являющихся приемлемыми (более того, привлекательными) не только для государства-транслятора информации, но и для государств-участников политической коммуникации. Мягкое воздействие подразумевает персуазивность

коммуникации, когда передаваемые в процессе общения фрагменты политической картины мира атрибутируются дополнительными (как правило, позитивными) параметрами и свойствами, превращаясь в экспортируемые «позитивные образы мира» и участвуя, тем самым, в формировании благоприятного политического имиджа страны.

ОБСУЖДЕНИЕ

В России особенно активно стали говорить о факторе *мягкой силы* в последние два десятилетия. В основе *мягкой силы* лежат культура, ценности, идеи, символы, мифы. Примечательно, что субъектами подобного имплицитного воздействия являются не только политические органы как таковые, но и культурные и образовательные центры, в особенности, система высшего образования, обладающая существенным консолидирующим «зарядом».

Экспорт российского образования является не столько коммерческой задачей, сколько геополитической: «Во всем мире вузы, пожалуй, самые мощные “проводники” ценностей и влияния. Здесь куется будущая мировая политика. Именно в университетах закладываются взаимная симпатия и диалог стран с Россией, научное и техническое сотрудничество, ведь домой молодые специалисты увозят не только знания, но и наши технологии» [2. С. 40]. А. Трушин справедливо отмечает, что люди всегда помнят, где учились, следовательно, студенческие связи способны перерастать в экономические.

Наличие на постсоветском пространстве единого канала коммуникации – русского языка – остается важным условием благоприятного межкультурного взаимодействия. Однако нельзя не согласиться с точкой зрения А.А. Громыко о необходимости признания факта *негарантированности его* статуса, хотя «русский язык имеет серьезные позиции и как язык бизнеса, и как язык евразийской страны, раскинувшейся на 1/8 части суши, и как язык великой культуры и науки, и как язык международного и межнационального общения, то есть его позиции адекватно отражают статус России как великой державы» [3. С. 52].

Русский язык сталкивается со многими угрозами и вызовами, но переход Российского государства на современные рельсы развития требует, среди прочего, «приспособления культурной политики к условиям постиндустриального общества» [Там же].

Лингвисты предупреждают о том, что завоеванные русским языком в течение длительного времени позиции ослабевают. Определявший языковое сознание субъектов российской, а затем и советской общности, развивавшийся в ситуации естественного русско-инонационального билингвизма «*русский язык перестает изучаться в школах, звучать по радио и телевидению, он все реже слышится в обиходе. А это означает, что он перестает быть той естественной языковой средой, которая питает мозг ребенка при его речевом развитии. Для формирования же детей-билингвов такая среда является необходимым условием*» (выделено нами. – Л.Д.) [4. С.144-145].

Говоря о функционировании русского языка на постсоветском пространстве, А. Громыко считает, что даже в этом случае важно помнить о русской поговорке — «под лежащий камень вода не течет». И в случае отсутствия пристального внимания к преподаванию русского языка в странах Содружества через определенный

период времени «до 70 процентов молодых киргизов и узбеков, до 40 процентов казахов, до 35 процентов армян, до 20 процентов украинцев, до 90 процентов грузин и азербайджанцев вовсе не будут знать русский» [3. С.52]. Эти опасения разделяют многие исследователи.

Позиция Ю.Е. Прохорова в отношении преподавания русского языка в известной мере аналогична высказанной выше. По мнению ученого, одним из серьезных сдерживающих факторов обучения русскому языку являются устаревшие парадигмы, рассматривающие язык как систему, но не как деятельность (функцию). При подобном имманентном подходе язык должен изучаться в совокупности всех входящих в него элементов и ярусов. Обучающиеся нефилологического профиля оказываются поставленными перед задачей овладеть «системой не своего предмета» в объеме, превышающем их реальные коммуникативные потребности. В результате образовательное «предложение» многократно превышает образовательный «спрос», и студент/ученик попадает в психологическую ловушку «невозможности освоения» учебного материала. Это приводит, в свою очередь, к нежеланию прилагать усилия для достижения цели, кажущейся нереалистичной [5. С. 10].

Согласно точке зрения Ю.Е. Прохорова, изменение русского языка требует описания этих изменений по ряду позиций. Эти позиции коротко можно представить следующим образом:

- изменение «языкового вкуса эпохи» (В.Г.Костомаров) идет вслед за изменением эпохи, поэтому каждому коммуникативному пространству соответствует «свой язык», его стилистическая разновидность, которая способствует развитию языка;
- в плане обучения русскому языку и русской культуре необходимо изменение отношения русистов к отбору учебного материала;
- следует понимать, что общение на русском языке происходит далеко не всегда в системе и русской действительности, и русской культуры («И может быть, даже прежде всего – не в ней»);
- необходимо осознавать, что использование русского языка будет проходить далеко не во всех коммуникативных пространствах речевого общения владеющих им.

Отсюда, полагает ученый, в перспективе встанет вопрос о создании коррективных курсов социокультурного характера даже для тех носителей русского языка, которые живут в другом культурном пространстве. «Отчуждение» русского языка от русской культуры (распад лингвокультурного феномена), от русскости как этносоциокультурного феномена, как отмечает Ю.Е. Прохоров, объективно приводит к созданию некоторых социокультурных разновидностей русского языка, в том числе на постсоветской территории, и ничего «парадоксального в этом отчуждении нет» [5. С.11].

Таким образом, наше внимание должно быть сосредоточено на сложную ситуацию с русским языком, который как лингвистический феномен и хранитель русской культуры нуждается в активных исследованиях.

Еще одна важная функция русского языка – интегрирующая. Прежде всего, она связана с интенсивными миграционными процессами, в результате которых российский социум пополняется новыми членами, нуждающимися в инструменте успешного «прагматического вхождения» в сложившееся языковое поле.

Выбор мигрантами России как перспективной страны, в которой хотят жить они и их дети, усиливает роль и значение русского языка как самого главного инструмента в процессе их интегрирования в сообщество. Однако и здесь функциональный диапазон русского языка не отличается стабильностью. Известный российский ученый В.М. Алпатов указывает на различные обстоятельства, изменяющие функционирование русского языка на постсоветском пространстве, включая РФ: «<...> в Москве и других крупных городах стали заметны люди, не знающие или почти не знающие русский язык. В основном это иммигранты. И в Москве “есть семьи, которые абсолютно не заинтересованы в овладении русским языком» [6. С. 2].

На основе представленных точек зрения можно сделать вывод о том, что языковые факторы, наравне с географическими, миграционными, образовательными являются подсистемой относительно системы государственной.

В настоящее время Русский мир позиционируется и как диаспоральная система. Эта система включает в себя как этнически русских людей, живущих за рубежом и владеющих русским и языками государств проживания, так и этнически не русских людей с доминирующим русским языком, выехавших из разных уголков бывшей советской страны и остающихся в сознании граждан принимающих стран «русскими».

Особым компонентом «мягкой силы» языка А.О. Наумов считает уникальный статус России, заключающийся в том, что «государства, в которых распространены и востребованы русский язык, никогда не являлись ее колониями в классическом понимании, но в то же время глубоко и на добровольных началах впитали в себя великую русскую культуру» (выделено нами – Л.Д.) [1].

В свете этой точки зрения актуальность приобретает идея *особого типа ареально исторической общности языков*, определяемого в свое время Р. Якобсоном как «Евразийский языковой союз», а позже О.Н. Трубачевым как «Русский языковой союз».

По нашему мнению, речь идет об *особом типе билингвизма*, при котором доминирующую роль объективно занимает русский язык как язык, доказавший свою государствообразующую роль, роль мирового языка, посредством которого мир «узнавал» о существовании больших и малых этносов и этнических групп, населяющих евразийское пространство. И в том числе по этой причине современные ученые предлагают рассматривать русский язык как «одну из характерных для северо-евразийского сообщества черт, а не только как язык межнационального общения». Такой подход обуславливает переосмысление роли русского языка. «От концепции языка межнационального общения необходимо переходить к пониманию его как языка евразийских цивилизаций. Переход на новую концепцию русского языка поможет если не до конца решить, то во всяком случае снять многие вопросы межнационального, межконфессионального, межкультурного, межъязыкового взаимодействия» [7. С. 11-12]. Данная концепция соответствует, как нам видится, принципу мягкой силы, представляя русский язык в свете его метафункции, но не пренебрегая при этом значимостью всех других языков, составляющих сложный лингвистический ландшафт евразийского ареала. Как мы упоминали выше, мягкая сила не требует принуждения. На синхроническом этапе русский язык полностью

соответствует этому положению: процессы насильственного языкового «насаждения», которых требовала имперская и советская политика централизации власти, завершились много десятилетий (и даже столетий) назад. Сегодня русский язык в большей степени, чем когда-либо, «естественен» для большинства жителей России и СНГ. Политика «мягкой силы» актуальна в решении многих вопросов, но ее успешное осуществление должно происходить параллельно с решением ряда вопросов, среди которых:

Вопросы культурной дипломатии. Иностранцев необходимо привлекать к изучению не только национальных языков, но и национальных культур, следовательно, должны совершенствоваться структуры и инструменты подобного привлечения.

Повышение общего количества компонентов «мягкой силы», реализуемой государством. На сегодняшний день этих компонентов по-прежнему недостаточно. Как отмечает Наумов, в рамках культурной дипломатии по продвижению русского языка и культуры наравне с Международной франкофонной организацией, Сообществом португалоязычных стран, Латинским союзом, Арабской организацией по образованию, культуре и науке, Институтом Конфуция, Британским советом, Институтом Гете, Институтом Сервантеса у России не так много субъектов (организаций, обладающих определенными полномочиями и отвечающими за конкретные задачи) распространения.

Формирование устойчивого положительного имиджа русской культуры и русского языка, на котором говорят примерно 300 млн. человек и который занимает шестое место в мире по степени распространения после китайского, английского, хинди, испанского и арабского.

Популяризация русского языка и русской культуры как важных элементов мировой цивилизации, а России, известной на протяжении веков своей «жесткой силой» – военной, экономической, с недавних пор энергетической – как страны, способной использовать несилловые методы влияния, привлекать к себе сторонников посредством «мягкой силы». Сегодня российская общественная дипломатия (Фонд «Русский мир», Россотрудничество) решает одну из важных задач – популяризирует русский язык и культуру как важные элементы мировой цивилизации [1].

Использование «мягкой силы» для продвижения своих интересов в мире, в том числе в деле сохранения и поддержки русского языка как фундамента русской культуры в России и за рубежом» [3]. Поддержка и продвижение российской культуры должна проводиться с использованием современных и эффективных способов и форм популяризации и адаптации.

Укрепление межкультурной кооперации, зависящее «от возможности прямого общения между людьми, личного опыта приобщения к культуре другого народа» [3. С.52]. Значимость этой идеи видится нам в том, что будущие выпускники российских вузов являются прямыми субъектами укрепления культурных связей между народами. По мнению О.О. Сулейменова, «дружба народов – понятие отвлеченное. Дружба народов зависит от дружбы конкретных людей». Даже разъехавшись в разные страны, выпускники российских вузов при встречах и различного рода контактах (телефон, электронная почта и проч.) будут вести диалог на русском языке.

Стабилизация числа носителей русского языка. По мнению А. Громыко, «скрепляющим раствором Русского мира, основным носителем его исторических

кодов и смыслов, базой его культуры» является русский язык. Отмечая рост интереса к русскому языку в Европе, он указывает на то, что число вновь изучающих русский меньше тех, кто учил его в советское время: «Ясно, что в целом число знающих в той или иной степени русский язык в Старом Свете будет в ближайшие годы сокращаться по мере убыли старших поколений в странах Восточной Европы; вопрос в том, **на каком уровне удастся стабилизировать число носителей русского языка**».

Содействие и поддержка модели мультикультурализма, способной противостоять языковой и культурной ассимиляции. А. Громыко видит решение этой проблемы в создании в Европе сети начальных и средних школ полного образования на русском языке, поддержке российских программ в европейских вузах, от которых «во многих случаях зависит сохранение кафедр русского языка, российских исследований как таковых» [3. С.22-23].

Укрепление позиций русского языка в гуманитарном пространстве зарубежья, ведущее к повышению эффективности экономической, научно-технической, культурной, дипломатической и иной деятельности РФ и поддержанию исторических и других связей государств-участников СНГ и стран дальнего зарубежья [8. С. 11].

Проблема объединения *Русского мира* под эгидой России как один из векторов дальнейшего расширения влияния нашей страны. Ей необходимо взять на себя лидерство и консолидировать постсоветское пространство не только в экономической, военной, но и в духовной, культурной сфере [1].

ВЫВОДЫ

Мы полагаем, что русско-инонациональный билингвизм как особый тип исторической общности языков содержит в себе потенциал для сохранения *Русского мира как цивилизации* в евразийском ареале.

Русский язык на сегодняшний день – это лингвосоциальная «детерминанта» постсоветского пространства, а потому его имплицитное воздействие на широкое коммуникативное поле его носителей способно обеспечить самые позитивные результаты, в том числе устойчивую внутреннюю и внешнюю толерантность, успешную межкультурную кооперацию, стабильные условия для развития всех участников глобального политического пространства. Однако для того, чтобы «мягкая сила» языка – и языковой политики – была ощутима в полной мере, необходимо последовательно решать те вопросы, которые были вынесены в настоящее обсуждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумов А.О. Фактор «мягкой силы» Стратегия России. Ежемесячный журнал №1 (73), январь 2010. - С.53-56.
2. Трушин А. Прямая передача // Русский мир.ru Журнал о России и русской цивилизации. Апрель 2009. — М., 2009. — С.40-45.
3. Громыко А. Русский мир: понятие, принципы, ценности, структура / Смыслы и ценности Русского Мира. Сборник статей и материалов круглых столов, организованных фондом «Русский мир». Под ред. В. Никонова. – М., 2010. – 112 с. – С.22-23.

4. Румянцева И.М. О проблеме утраты естественного билингвизма на территории бывшего СССР // Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко; ИЯ РАН, НИЦ по нац.-яз. отношениям. — М., 2010. — 608 с. — С.144-145.
5. Прохоров Ю.Е. Русский язык и русская культура в новой геополитической коммуникации // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в теории и практике преподавания русского языка и литературы: проблемы и пути решения». Ч.1. 24-26 ноября 2009 года, Астана. – Астана, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2009. – 423 с.
6. Алпатов Алпатов В.М. Двадцать лет спустя // Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко; ИЯ РАН, НИЦ по нац.-яз. отношениям. М., 2010. 608 с. (при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-04-14019Г). - С.1-6.
7. Шаклеин В.М. От концепции русского языка как языка межнационального общения к концепции цивилизационнообразующего языка // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. №1 (5), 2007. - С.7-12.
8. Белоусов В.Н. О проблемах и перспективах функционирования русского языка в межнациональном общении в современной геополитической ситуации // Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция (Москва, 21–24 июня 2010 г.): Доклады и сообщения / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко; ИЯ РАН, НИЦ по нац.-яз. отношениям. М., 2010. С. 16.

RUSSIAN LANGUAGE AS A “SOFT POWER” RESOURCE

Ljudmila P. Dianova

Moscow State Institute of International Relations (University)

Moscow, Russia

Within the framework of this paper, Russian language is considered in the light of the concept of «soft power» – a paradigm which views the category of political influence and impact not as the imposition of certain models of behavior, but as the creation of positive «images of the world» with a high potential for attracting new reference groups. The author singles out the areas of implementation of the «soft power» principle especially noting the education sector, and dwells in detail on issues that require an immediate solution (the problems of cultural diplomacy, the stabilization of the number of Russian speakers, the creation of a favorable image of Russian linguistic culture, etc.).

Key words: language policy, «soft power», Russian language, language functions.

УДК 81

МЕНТАЛЬНОСТЬ РУССКИХ В АССОЦИАТИВНОМ АСПЕКТЕ

Дмитрюк С.В.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Понятия «менталитет», «ментальность» находятся в стадии активного изучения, представляя динамический процесс познания их природы. В статье приводятся результаты исследования специфики проявления черт русского характера в разных лингвокультурных ареалах (в частности, в России и Казахстане).

Ключевые слова: менталитет, ассоциативный эксперимент, билингвизм.

Понятие ментальности и менталитета. Особенностью менталитета как одной из составляющих сознания является его способность отражать реальную действительность. Известно, что в культурных памятниках этноса отражаются специфические особенности видения мира каждого индивида. Процесс формирования менталитета заключается в амбивалентности составляющих его процессов. Как мышление человека формируется под влиянием культуры, традиций, так и культура оказывает влияние на мышление этноса. Несмотря на различную трактовку ментальности и менталитета, существующую в современной науке, приоритетным является понимание менталитета как видového понятия по отношению к родовому – ментальности.

Формирование менталитета в сознании представляется как определенный процесс: «Менталитет рождается в подсознании, но постепенно впитывает в себя то общее, что складывается из природных данных и социально обусловленных элементов и выражается в представлении о жизни окружающей действительности» [1, с.140]. Возникая в сознании, менталитет впитывает в себя элементы природного и социального мира и в этом единстве представляет собой отражение всего окружающего мира в целом. Его отличительной особенностью считают устойчивость: в отличие от общественных настроений, взглядов, принципов, навеянных определенной идеологией, которые меняются с изменением курса политики, менталитет обладает устойчивостью.

Суть менталитета определяют как отражение действительности, преломленное через человеческое бытие и заключенное в знаниях, верованиях, архетипах и ценностях [2]. Истоки менталитета предлагается искать в психической и интеллектуальной природе человека, обусловленной культурой данного этноса. В структуре менталитета отмечается наличие фрагментов архаической памяти, воспринимаемое как рудиментарное явление у современного человека. Считается, что в сознании человека находится информация не только сегодняшнего дня, но и далекого прошлого. Последняя спрятана очень глубоко в подкорках сознания и тоже участвует в формировании мировоззрения современного человека.

Устойчивость менталитета обеспечивается: во-первых, автоматизированным характером привычек, нравов и форм поведения; во-вторых, включением ценностных ориентаций, которые характеризуют уровень коллективного и индивидуального сознания; в-третьих, наличием особых «каналов трансляции», спосо-

бов передачи опыта поколений – от сакральных, классических, до фольклорных текстов. Согласно исследованиям российских авторов (А.А.Леонтьев, В.Зинченко, Ф.Василук и др.), компонентами менталитета являются различные слои сознания.

В современном терминологическом аппарате наблюдается активный процесс дифференциации понятий «менталитет» и «ментальность». Специфическими признаками *менталитета* считаются: а) устойчивость; б) слабая изменчивость; в) многообразие содержания и форм; г) строгая направленность; д) обладание ядром и периферией; е) нерелексированность [3]. При этом некоторые ученые определяют менталитет и ментальность как синонимичные термины, рассматривая их в качестве тесно переплетающихся друг с другом понятий, выполняющих практически одинаковую функцию [4, с.140]. «В традиционном значении «ментальность» синонимична «менталитету» и подразумевает тот или иной «склад ума», то есть это устойчивые интеллектуальные и эмоциональные особенности, присущие тому или иному индивиду» [5, с.75-89].

Нам представляется уместным взять за рабочее определение менталитета мнение В.В. Колесова: «Менталитет – есть наивно целостная картина мира, основанная на этнических традициях: она проявляется в чувствах, разуме и воле каждого отдельного члена общества и представляет собой часть народной духовной культуры» [6, с.11]. В данном определении, на наш взгляд, отражены все признаки, составляющие сущность понятия «менталитет»: во-первых, менталитет предстает в нем как целостная картина мира; во-вторых, важным является указание на наличие ценностных ориентиров и исторических традиций, которые обязательны; в-третьих, признание менталитета частью духовной культуры народа вполне обоснованно и правомерно. Такое понимание менталитета не противоречит известному тезису о том, что культура оказывает влияние на мышление человека так же, как и мышление может формировать культурные ценности.

Итак, понятия «менталитет», «ментальность» находятся в стадии активного изучения, представляя динамический процесс познания их природы. Для современной науки характерны интенсивный поиск составляющих эти понятия компонентов, выявление внутренней структуры и специфических признаков менталитета как базового понятия в исследовании природы человека.

Проблема ментальности русского народа волновала умы многих философов России. «Русская душа» как философское понятие рассматривается в трудах Н.Я. Данилевского, А.С. Хомякова, Н.О.Лосского, И.А. Ильина, Н.С.Трубецкого, Н.Н. Бердяева, П.И. Ковалевского и др. Говоря о характерных чертах русского народа, Н.О. Лосский отмечает: «...религиозность, искание абсолютного добра, чуткость к искажениям добра злом и способность к высшим формам опыта – составляют основное содержание русской души» [7, с.330]. И далее вводится понятие соборности: «...соборность означает сочетание свободы единства на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям» [там же, с.330], другими словами, соборность – это свобода, объединяющая христианской любовью.

Понятие загадочной «русской души», духовной ментальности русского народа широко обсуждается в трудах Н.Н.Бердяева, который впервые обратил внимание на противоречивость русской души, ее противопоставленность по отношению к государству: «Государственная власть была внешним, а не внутренним принципом

для безгосударственного русского народа: она не создавалась, а приходила извне...» [8, с.12]. Бердяев отмечает существование в русском человеке двух противоположных свойств – смирения и самомнения; русскому человеку «чужды национальная гордость и национальное достоинство», поэтому он «не выдвигается и не выставляется, не презирает других» [9, с.13]. В то же время, по мнению ученого, русский обладает самомнением, которое выражается в уверенности в своей избранности, что проявилось в широкой пропаганде и распространении православия, в самобытности своего развития, обусловленной расположением на стыке Европы и Азии. Противоречивость русского человека проявляется в наличии таких противоположных черт характера, как смирение – бунт, сострадание – жестокость, свобода – рабство. Все эти крайности, как считает Бердяев, обусловлены оппозицией мужественного и женственного в природе народа, в русском духе и русском характере. Интересно отметить, что в этом утверждении Бердяев одним из первых закладывает основы философской гендерологии: Россию философ представляет женственной национальной стихией, а мужественное, пришедшее извне, воспринимается как чужое. Несовместимость двух обязательных начал в сознании народа и вызывает все те противоречия, которыми так богат русский человек.

Современными учеными менталитет исследуется достаточно разнообразно и многогранно. В российской лингвистике проблемами русской ментальности и менталитета занимаются В.В.Колесов, Е.Ф.Прохоров, А.В.Сергеева, В.Жданова, В.В.Красных, В.А.Маслова, К.Касьянова, Н.В.Уфимцева и др. Нашим исследованиям специфики проявления черт русского характера в разных лингвокультурных ареалах (в частности, в России и Казахстане) наиболее близки работы А.А.Залевской, Н.В.Дмитрюк, Н.В.Уфимцевой, О.Свинчуковой, М.Абаевой и др.

Так, выполненные в советский период сопоставительные русско-казахские ассоциативные исследования А.А.Залевской, М.М.Копыленко, Н.В.Дмитрюк и др. в настоящее время оказались активно востребованными в плане диахронического сопоставительного изучения стабильности или вариативности определенных представлений предшествующего поколения и современных участников ассоциативных экспериментов. Интересный опыт такого диахронического исследования трансформации казахской ментальности в советский и постсоциалистический период (по материалам двух казахских ассоциативных словарей КРАС-1978 и КАС-2014 [см.: 10, 11]) было выполнено казахстанской исследовательницей Ф.И.Артыкбаевой [12].

В том же направлении проводятся и наши исследования русской ментальности в разном лингвокультурном пространстве, и если есть возможность осуществлять их не только в горизонтальном (современном, синхроническом) аспекте, но и в вертикальном (диахроническом, разновременном), то подобные исследования только выиграют от такого сопоставления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [http: || www. RSPU. eclu.ru//](http://www.RSPU.eclu.ru/) Проблемы формирования этнического менталитета
2. Дубов И.Г. Феномены менталитета: психологический анализ// Вопросы психологии. 1993.№5. – С.20-29.
3. [www.krugosvet.ru//](http://www.krugosvet.ru/) Ментальности (менталитет)/Л.Пушкарев, Н.Пушкарева
4. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / 3-е изд. испр. – М.: Флинта, 2006. – 184 с.
5. Гуревич А.Я. Проблема ментальностей и современной историографии// Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. Вып. 1.. – М., 1989. – 309 с
6. Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004. – 240 с.
7. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики: Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
8. Бердяев Н.Н. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – Москва: Мысль, 1990. – 207 с.
9. Бердяев Н.Н. Русская идея//5 ballov.ru| referats |preview| 12162
10. *Дмитрюк Н.В.* Казахско-русский ассоциативный словарь (КРАС-1978). – Шымкент-Москва, 1978. – 246 с. (переизд. 1998) или [*Электронный ресурс*]. Режим доступа: <http://dmitryuk-nv.livejournal.com>.
11. *Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А., Нарожная В.Д., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Сандыбаева Н.А., Абрамова Г.И.* Қазақша ассоциациялық сөздік. Казахский ассоциативный словарь (КАС). – Алматы-Москва; Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с.
12. Артыкбаева Ф.И. Отражение базовых ценностей в ядре ментального лексикона носителей языка и культуры (диахронический аспект). // Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2016. -20 с.
13. Черкасова Г.А., Дмитрюк Н.В., Артыкбаева Ф.И. № 28 ВПЛ
14. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е.Прохоров, И.А.Стернин. – 2-е изд., испр., и доп., – М.: Флинта, Наука, 2006. – 328 с.
15. Русские / Отв. ред. В.А.Александров, И.В.Власов, И.С.Полищук. М.: Наука, 1999. – 830 с.

THE RUSSIAN MENTALITY IN THE ASSOCIATIVE ASPECT

Sergey V. Dmitryuk

RUDN University

Moscow, Russia

The article is devoted to associative comparative studies which form the basis of associative dictionaries reflecting the language consciousness of an ethnos and containing unique information about the mentality and cultural peculiarity of the world perception by representatives of different ethnic groups. The structuring of a certain high-frequency center based on direct and inverse associative dictionaries is the current core of the associative network which is conventionally called the «core of language consciousness». The list of units (from 10 to 100) which are different in the degree of intensity of «attraction» to the high-frequency center reflects the hierarchy of mentally marked cultural concepts in the system of value preferences of an ethnos.

The article compares the conceptual center in the core of the language consciousness of representatives of different ethnic groups, in particular, it presents elements of the transformation of the basic values of Russians and Kazakhs in the dynamics of social changes in the Soviet, post-socialist and modern periods.

Key words: russian mentality, language consciousness, associative dictionaries.

УДК 81

**О НЕКОТОРЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА УКРАИНЫ НАЧАЛА XXI ВЕКА**

Зайцева И.П.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Витебск, Республика Беларусь

В статье описываются некоторые особенности, характерные для современного социокультурного пространства Украины – государства, где в большинстве регионов очевидно присутствует билингвизм в его разнообразных проявлениях. На примере ряда дискурсов различной стилистической и жанровой принадлежности продемонстрировано взаимообогащающее контактирование двух близкородственных лингвокультур – украинской и русской, их подчас уникальное сочетание, способствующее более точной и образно развёрнутой передаче воплощаемого содержания.

Ключевые слова: лингвокультура, двуязычие, билингвизм сбалансированный, бикультурность, контактирование языков.

Появившиеся в последнее время междисциплинарные исследования позволяют более глубоко и, как представляется, более адекватно осмыслить ряд процессов, уже давно привлекающих внимание специалистов различных гуманитарных отраслей.

Так, безусловный вклад внёс в разработку проблем межкультурной коммуникации и контактирующих с этим направлением областей: социолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики и др. – изданный в 2013 году «Словарь терминов межкультурной коммуникации» [1]. В этом источнике не только обобщены все существующие на сегодня толкования билингвизма, но и структурированы выделяемые исследователями разновидности этого феномена, аналитическое осмысление которых, с одной стороны, будет несомненно способствовать дальнейшему развитию теории языкового контактирования (в том числе и теории би- и полилингвизма), а с другой – позволит хотя бы приблизиться к сколько-нибудь гармоничному разрешению тех проблем, которые существуют сегодня во многих многоязычных государствах.

Общеизвестно, что в современной Украине – **поликультурном** и **многоязычном** государстве (точнее – стране реального **билингвизма**, где активно и многопланово контактируют два близкородственных языка, украинский и русский) – за последние три десятилетия таких проблем накопилось более чем достаточно. Не секрет и то, что подобные проблемы на всём протяжении существования Украины в качестве независимого государства (с 1991-го года) практически никогда не находили у власти – прежде всего центральной, но и региональной также – ни адекватного восприятия, ни, соответственно, сколько-нибудь успешного разрешения (что было бы чрезвычайно важным для полноценного осмысления социокультурной ситуации в современном обществе в принципе). Ср., к примеру, высказанное в 1995 году мнение одного из исследователей-философов: «Одним из мифов, связанных с национальной идеей, является представление об Украине как о едином монолитном,

однородном образовании, с едиными интересами и традициями. Именно такой видят Украину близкие к властным структурам в Киеве национальные идеологи, что приводит их к выводу о возможности её существования только в форме унитарного государства. ...

Все эти воззрения иначе как иллюзиями, не имеющими никакого реального основания, назвать нельзя, поскольку исторически сложившаяся культура украинского государства включает в себя несколько субкультур, достаточно долго функционировавших автономно друг от друга и локализованных в различных географических регионах. По крайней мере, мы можем говорить о западноукраинской и восточноукраинской субкультурах, причём, в действительности оказывается, что одна из них, а именно западноукраинская, постоянно выдаёт себя за всю культуру целиком, подменяет её, при этом отрицая любую возможность существования иных программ жизнедеятельности.

Для города Луганска и его жителей жизненно важно сохранение восточноукраинской субкультуры в полном объёме и в прежних границах, уважение к ней со стороны центральной власти и придание её равноправного статуса наравне с другими» [2].

Не останавливаясь подробно и на констатации (в который уже раз!) того, что нынешние украинские власти (как, впрочем, и подавляющее большинство предыдущих) предпочитают упорно не замечать того, что современная Украина является страной реального взаимодействия разных культур (в том числе и, безусловно, лингво-культуры), обратимся к фрагментарному анализу ряда современных дискурсов, которые, на наш взгляд, убедительно подтверждают плодотворность и взаимообогащающий результат **сосуществования** в Луганском регионе (шире – во всём Донбасском крае и других би- и поликультурных регионах Украины) двух современных братских субкультур: украинской, имеющей своим основанием культуру староукраинскую (малоросскую), и русской (продолжающей великоросскую).

Представители интеллигенции юго-востока Украины, и конкретно – Луганского края в (региона преимущественно русскоязычного), в подавляющем своём большинстве всегда были настроены на **взаимодействие, взаимообогащающее соединение** существующих в донбасском краю культурных пластов, в частности – на всемерное развитие и поддержку как русской, так и украинской культур. Их размышления о культурной ситуации края, о путях сохранения и развития имеющегося культурного богатства никогда не были ориентированы на противопоставление двух основных субкультур края, напротив – всегда отражали стремление в первую очередь объединить лучшее из них в уникальном лингвокультурном «сплаве», который, по мнению многих представителей культуры и искусства, уже сформирован и заслуживает бережного и творческого отношения к себе. Вот как, к примеру, один из самых известных поэтов и публицистов Луганщины, Владимир Давыдович Спектор, воплощающий в своём поэтическом творчестве прежде всего русскую культуру, характеризует представителя современной украинской культуры – поэта, драматурга, публициста, режиссёра и актёра Григория Половинко:

«Слово Григория Половинко объединяет уже своим существованием. Живя на востоке Украины, который в последнее время особенно принято представлять «бандитским», он, блестящий знаток украинского языка, доказывает

своими стихами, пьесами, всем своим творчеством обратное. Именно он инициатором и одним из организаторов поэтического фестиваля «Слобожанский луг», подготовил к его открытию целую серию изумительных антологий. В них представлены авторы Луганщины, пишущие **и на русском, и на украинском языках.** «100 луганских поэтов», «Так никто не любил», «Антология перевод» – эти книги – одни из наиболее часто спрашиваемых во всех библиотеках региона. <...>

Прямая речь <...>

Тремтить душа, мов крапля дощова

На обважнілій гілочці шипшини,

І линуть з-під небесної вершини,

І долу опускаються слова...

Что-то, наверное, действительно, есть удивительное в нашем краю, который дал Украине не только шахтёров, тепловозостроителей, учёных, но и поэтов, причём по-настоящему украинских, таких как Никита Чернявский, Николай Малахута, Иван Низовой, Николай Ночовный, Василий Голобородько, Василий Старун. Можно ещё продолжать, но и эти имена говорят об очень многом» (выделено мною. – И. З.) [3].

Представляется, что любые комментарии к приведённому тексту излишни, – он в полном смысле «говорит сам за себя». Добавим лишь, что близкую, а иногда и аналогичную позиции В. Д. Спектора точку зрения можно наблюдать во многих публицистических размышлениях представителей культуры Донбасса, да и любых задумывающихся о своеобразии культурной ситуации в Донбассе в целом, и в Луганской области в частности.

Ещё более явственно синтез, взаимовлияние родственных славянских лингвокультур ощутимы в художественном творчестве представителей Донбасса, в их прозе и поэзии. Так, в произведениях, написанных на русском языке, как правило, в той или иной мере всегда ощущается неповторимый образный колорит, сформированный в результате *со-существования* на одной территории двух родственных лингвокультур. Приведём в подтверждение фрагменты из лирического стихотворения «Я жду тебя в Карпатах» Бориса Николаевича Локотоша – не только одного из самых именитых учёных-кибернетиков Луганщины и всего постсоветского пространства (доктора технических наук, профессора), но и известного поэта, публициста, краеведа и общественного деятеля, чрезвычайно много сделавшего для научного осмысления культурной самобытности Луганского края:

По всей по Верховине

С вершины на вершину

«Лунает» имя звонкое твоё,

Я пел его как песню,

И стало сердцу тесно

Стучать в моей груди с тобой вдвоём!

Пусть здесь на половине

Сольются воедино

Две наши стёжки на крутом плаю.

Пройдём по поднебесью

Мы вместе с нашей песней,

И с нами вместе горы запоют! [4]

Не останавливаясь на подробном анализе приведённого лирического произведения (которого оно, вне всякого сомнения, заслуживает), отметим лишь, насколько органично введены в лирическую структуру элементы украинской речи: глагол *лунати* («*Лунает*» имя звонкое твоё) и имя существительное *плай* (*Сольются воедино / Две наши стёжки на крутом плаю*).

В соответствии с одним из наиболее полных толковых словарей украинского языка, слово *лунати* функционирует в современной украинской речи в двух значениях: «1) Те саме, що звучати. ... || Бути сповненим звучання. || Звучати як відзвук. ... 2) перен. Поширюватися далеко, бути відомим скрізь» [1]. Слово *плай*, в соответствии с упомянутым словарём, принадлежащее к диалектной лексике, имеет следующие значения: «1) Плескати гребені гір, відгалужень головних хребтів з пашищами й скотопрогінними стежками в Карпатах. 2) Стежка в горах» [5].

Будучи введёнными в лирическую структуру, эти «инородные» для русскоязычного словесного пространства элементы, обладающие в то же время существенным экспрессивно-образным потенциалом, закономерно становятся важными и в концептуальном, и в образном отношении компонентами художественного текста, одновременно участвуя и в более точной передаче эстетического содержания: например, у украинского глагола *лунати* по сравнению с его русским аналогом *звучать* ассоциативный план оказывается, по ряду причин, более богатым и разноплановым, что, в свою очередь, предоставляет поэту и более обширные возможности для воплощения в произведении эстетического смысла.

Безусловно эстетически значимым оказывается в русскоязычной лирической структуре и диалектное украинское слово *плай*, уже к тому же сформировавшее определённое поэтическое содержание (достаточно вспомнить известную украинскую песню «Черемшина», в которой есть слова: *А вівчар жене отару плаєм, / Тьохнув пісню соловей за гаєм*). В лирическом произведении Б. Н. Локотоша это слово, несомненно, приобретает символическое значение, с помощью которого автор подчёркивает безбрежность просторов карпатских гор, их исключительно «благотворное» влияние на попадающего в карпатский край человека. Подобное образное осмысление слов из двух близкородственных языков по силам лишь художнику слова не только с блестящим знанием каждой из привлекаемых лингвокультур, но и с необыкновенно тонким чувством языка: именно в этом случае введение в лирическую структуру «чужеродного» элемента, тем более – принадлежащего не к общеупотребительной, а ограниченной в своём употреблении лексике (к диалектизмам), из речевого недочёта, возникшего в результате, говоря академическим языком, действия интерферентных процессов, превращается в абсолютно осознанный художественный приём.

Изложенные наблюдения, носящие, безусловно, лишь фрагментарный характер, могут служить, по нашему мнению, одним из аргументов в поддержку уже не раз высказываемого представителями разных гуманитарных областей мнения о том, что качественное овладение родным языком формирует необходимую базу для эффективного усвоения любого другого (чужого) языка (языков), тем более – языка близкородственного, с которым носитель языка постоянно соприкасается в условиях двуязычия и закономерно стремится глубже и полнее им владеть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошина. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 37 – 46.
2. Савельев Ю. Б. Луганск в современной Украине и проблема субкультур // Лугань. Сборник научных трудов, посвящённый 200-летию города Луганска. Юбилейное издание. Луганск: Изд-во АО «ЛКТ-Электроникс», 1995. С. 35 – 36.
3. Спектор В. Д., Клименко Л. «Нема в сучасній українській поезії рівного йому...» // Спектор В. Д. Мальчик с улицы Английской и другие... К 70-летию Луганской области. Луганск: изд-во «Шико» ООО «Виртуальная реальность», 2008. С. 72 – 76.
4. Локотош Б. Н. Ловец жемчуга: Избранное. Луганск, 2002. С. 62.
5. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

ON SOME OF LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF SOCIAL CONTEXT IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF XXI CENTURY

I.P. Zaitseva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

Vitebsk, Belarus

This article describes some of the characteristics of modern socio-cultural space of Ukraine – the state, where bilingualism in its various manifestations is obvious in most regions. The reciprocal contacting of the two closely related cultures – Ukrainian and Russian – is demonstrated in several discourses. Their unique combination contributes to a more accurate and figuratively developed transfer of the embodied content.

Key words: linguistic culture, bilingualism, balanced bilingualism, biculturality, contact languages.

УДК 81

**РУССКИЙ ЯЗЫК В КАЗАХСТАНЕ
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ЛАТИНИЦУ**

Жаркынбекова Ш.К.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан

Статья подготовлена в рамках грантового финансирования МОН РК
проекта «Функционирование языков в поликультурном пространстве
Казахстана: динамические тенденции, возможные риски и перспективы»
(2015-2017 гг.).

Статья посвящена вопросам перспективы развития русского языка в Казахстане в период проводимых в стране реформ в языковой сфере. Представлен анализ функционирования казахского, русского и английского языков в образовательной среде, СМИ. Результаты исследования увидят возможные тенденции развития русского языка в дальнейшем.

Ключевые слова: языковая ситуация, двуязычие, функциональная мощность языка, переход на латиницу, русский язык, коммуникативная среда, социальные функции языка.

ВВЕДЕНИЕ

Стремительно меняющиеся геополитические и экономические реалии выдвигают новые задачи перед казахстанским обществом. Осуществляемые в стране реформы охватывают все сферы жизни общества, среди которых языковую сферу можно назвать одной из самых актуальных и значимых на сегодняшний день. Внедрение полиязычного образования, переход на латиницу, определяемые в качестве приоритетов общественного развития страны на современном этапе, рассматриваются как факторы глобализации и интеграции в мировое пространство. Но вместе с тем становится ясным, что подобные кардинальные перемены, с одной стороны, ведут к повышенной конкурентоспособности на мировом уровне, с другой – могут стать причиной серьезного диссонанса в формировании государственной и этнолингвистической идентичности, к падению престижа того или иного языка, изменению его статуса, что может стать причиной расслоения общества. Поэтому происходящие процессы обусловили необходимость описания новых языковых состояний и рассмотрения роли и значимости конкретного языка в сложившихся геополитических условиях, поскольку функционирование языка в межкультурной коммуникации – процесс очень сложный и многоплановый, включающий в себя взаимодействие целого комплекса как лингвистических, так и экстралингвистических факторов. Теоретическое и практическое осмысление функционирования и взаимодействия языков в мультилингвальном пространстве Казахстана в разных сферах коммуникации, изучение и анализ модели полиязычного образования дают возможность правильно оценить тенденции языкового развития в стране.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании были использованы такие методы лингвистического анализа, как критический дискурс-анализ, анкетирование и интервьюирование. В рамках выполняемых по проекту задач членами исследовательской группы рассмотрены

тенденции трансформации коммуникативных функций казахского, русского, английского и этнических языков, функционирующих на территории РК в СМИ, осуществлен анализ внутренних (психолингвистических, субъективных, прагматических и этноидентификационного) факторов выбора языка на примере казахско-русского, русско-казахского двуязычия, выявлены предпочтения казахоязычного и русскоязычного (не только русского) населения страны. Использование интернета для проведения социолингвистического опроса в режиме он-лайн позволило охватить широкий спектр респондентов.

ОБСУЖДЕНИЕ

Изучение влияния социальных изменений на языковую ситуацию, языковую политику, речевую практику носителей языков требует особого внимания. Ведь в каждой стране и, более узко, в каждой этносоциальной общности складываются своеобразные условия функционирования языка (или языков), и на первый план выдвигаются такие проблемы, которые актуальны для данной национальной общности (или многонациональной, но характеризующейся единством социально-экономической и политической жизни). Актуальность развития полиязычного образования в Казахстане, разработка казахского алфавита на латинице активизируют процессы изучения, анализа вопросов, связанных с правовым статусом языков, степенью и плотностью присутствия конкретного языка в коммуникативном пространстве страны, их реальным положением в многонациональном обществе, приоритетностью прав личности и общества (группы) в выборе и изучении языка и многое другое [1]. Проводимые реформы обусловили повышенный интерес к проблемам описания механизмов сосуществования разных языков в сознании индивида, анализу социально-функциональных, педагогических, лингвистических сторон билингвизма. Очевидно, что обсуждение вопросов о лингвистических и психолингвистических основах двуязычия, необходимости введения дифференциации разных степеней владения языком и выявления закономерностей сочетания нескольких языков в языковой личности билингва становится все более актуальным.

Накопленный казахстанскими учеными за последние десятилетия обширный фактический материал, результаты проведенных массовых социолингвистических обследований дают возможность в первую очередь оценить тенденции, которые характеризуют сегодня процесс языковых изменений в Казахстане, получить объективные сведения, позволяющие определить состояние и перспективы развития и взаимодействия языков на территории страны.

Сегодня коммуникативное пространство Республики Казахстан представлено несколькими типами языковых личностей. Определение уровня языковых компетенций, описание языкового поведения в различных ситуациях коммуникации, характер и частота использования языков позволили выявить следующие типы языковых личностей казахстанского социума (имеются в виду не отдельные индивиды, а «некоторая обобщенная, типизированная личность, обладающая совокупностью черт, которые представляются типичными для данной лингвокультурной общности в данный период времени»): 1) моноязычные казахи, говорящие только на казахском языке. В основном это представители сельской местности, репатрианты (этнические казахи из Китая, Монголии, Турции и др. тюркоязычных стран); 2) казахи-билингвы с доминирующим казахским языком; 3) двуязычные казахи с доминирующим русским языком; 4) русскоязычные монолингвы; 5) русскоязычные

казахи; б) представители других этносов, проживающих на территории Республики Казахстан.

К первому типу относятся казахоязычные индивиды, рассматривающие казахский язык не только как залог достижения поставленной цели, но и как более престижный. Повышенная эмоциональность и иррациональность восприятия языка «своего» народа свидетельствует о том, что последний является существенным фактором, формирующим этническое самосознание, каналом его трансляции и выражения.

Ко второму и третьему типу относятся те, кто в достаточной мере владеет обоими языками и не испытывает трудностей в коммуникации. Эти типы можно обозначить как сознательно бикультурные. Самым важным признаком их этноязыкового сознания, на наш взгляд, является то, что оно не предполагает вытеснения одного языка/культуры за счет освоения другого. В ситуации двуязычия в рамках этого типа языковой личности родной и освоенный языки не конкурируют друг с другом. Завоевание языкового, социального, культурного и другого признания, столь естественное при активной интеграции или социализации, осуществляется у носителей этого типа иначе. Они стремятся довести до возможного совершенства знание нового (новых) языков и культур, не теряя исходной языковой и культурной компетенции.

Для четвертой и пятой группы незнание родного казахского языка создает определенные трудности для полноценной интеграции в общество. Для них, очевидно, осознание особой значимости языка как интегратора этноса заметно слабее.

Понятно, что представленные типы языковых личностей нечасто встречаются в чистом виде, но практически для каждого информанта можно выявить доминантную стратегию культурно-языкового поведения.

Сложившаяся, скорее, меняющаяся ситуация обусловила определенные изменения в формировании типов языковых личностей:

- среди носителей титульной нации в настоящее время отмечается высокий уровень владения родным языком;
- становится больше представителей других этносов, свободно владеющих языком титульной нации;
- увеличивается количество двуязычных казахов, предпочитающих говорить на казахском и английском языках (все более отчетливой становится тенденция приоритетности изучения и знания английского языка, как среди молодежи, так и старшего поколения);
- формируется новый тип языковой личности – полилингва, свободно владеющего тремя (и более) языками (в основном казахским, русским и английским).

Данные трансформации обусловлены, на наш взгляд, следующими факторами:

1. Миграционными и демографическими процессами, определяющими нынешнее состояние этнического состава страны. Если в 1989 году население страны составляло 16 199,2 тыс. человек, из которых 6 534,6 тыс. казахи (41%), 6 227, 5 тыс. – русские (38%), то в 2017 году из общего количества проживающих на территории страны 18 274 514 человек 12 780,0 тыс. составляют казахи (это уже 71%), 3 710,0 тыс. русских (что составляет 20,6%), 613,0 тыс. узбеков (3,4%). Кроме того,

в стране проживает 289,7 тыс. украинцев, 58 тыс. белорусов, относящихся к славянской группе этносов, которые в целом составляют около 4 млн. человек.

2. Глобализационными процессами в языковой сфере, связанными с возрастающей ролью английского языка в мире в качестве «*lingua franca*» и, как следствие, все большей мотивированностью в изучении английского языка. Надо отметить, что в последние годы плотность русскоязычных информационных потоков, в том числе новостного, научного и художественного характера значительно уступает англоязычным. К примеру, в 2011 году эта разница была пятикратной. Престижность английского языка стимулирует его изучение, формируя особое отношение к языку как фактору повышения личной конкурентоспособности. По данным проведенных группой опросов (2014-2016 гг.), около 83% казахстанцев считают, что их дети должны свободно владеть английским языком. Большая часть молодых респондентов (91,8%) связывает дальнейшее развитие своей профессиональной деятельности со знанием английского языка, владение английским языком рассматривается ими как один из основных факторов, связанных с возможностью карьерного роста.

3. Проводимыми в рамках новой языковой политики мероприятиями, направленными на сохранение государственного языка. Их результаты все более заметны в таких сферах коммуникации, как образование, СМИ, деловая сфера общения и др. К примеру, если в 2014 году из выделенных государством образовательных грантов 65% распределены среди тех, кто поступает в высшие учебные заведения в группы с казахским языком обучения, с русским языком обучения – 35%, то в 2015 и 2016 гг. – это соотношение составило 75% и 25%. В 2017 году из 92 827 заявлений выпускников, изъявивших желание принять участие в Едином национальном тестировании для поступления в высшие учебные заведения, на казахском было подано 67 627 (76,3%) заявления, на русском в 3 раза меньше – 20 968 (23,6%). На данный момент 83% учеников средних школ получают образование на казахском языке, 16% - на русском и 1% на других языках. В 2016 году уже 89% детей пошли в первый класс с казахским языком обучения, 10% – с русским.

4. Реформами, связанными с внедрением в образовательную систему трехязычия. Казахстанская модель полиязычного образования призвана учитывать как исторически сложившиеся факторы, так и те стратегические цели, которые страна ставит перед собой. Она определяется как инновационная модель образования, формирующая конкурентоспособную личность, владеющую высокой языковой компетенцией в условиях глобализации, информатизации и интеграции и призвана обеспечить подготовку квалифицированных кадров, востребованных в профессиональной сфере и социальном обществе.

Несомненно, реформы, осуществляемые в Республике Казахстан, определяют дальнейшую судьбу этнических языков, функционирующих на территории страны. Вполне вероятно, что осуществляемый в стране переход казахского алфавита на латинскую графику обострит проблемы реального положения русского и других славянских языков, о чем свидетельствует опыт других стран постсоветского пространства [см. работы 2; 3]. По мнению известного казахстанского ученого-философа А. Айталы, «сохранение кириллицы не может стать автоматической гарантией дальнейшей популяризации русского» [3]. Сегодня русский язык сохраняет прочные позиции в разных сферах казахстанского общества, но геополитические, социально-экономические, миграционные, демографические процессы оказывают

существенное влияние на его положение. Прагматизм и коммуникативная целесобразность, являющиеся немаловажными характеристиками подходов к жизни в XXI веке, обуславливают переосмысление многих позиций, связанных с отношением к русскому языку. Изучение мотивов выбора языка, разработка учебников нового поколения с учетом коммуникативных потребностей обучающихся, использование новейших инновационных технологий в методике преподавания языка стали важной составляющей профессиональной деятельности филолога.

Казахстанские русисты размышляют о том, как сделать русский язык по-прежнему или по-новому привлекательным для обучающихся. Большое внимание уделяется специфике обучения русскому языку детей и взрослых в условиях языковой среды и вне ее, проблематике межкультурной коммуникации как в теории, так и в практике преподавания русского языка. В связи с введением на территории всей страны единого образовательного стандарта, неотъемлемой частью которого является русский язык, проблема обеспечения учебных заведений преподавателями русского языка решается на государственном уровне. С учетом региональной специфики ведется и разработка учебников русского языка на основе методик казахстанских ученых. Уровень преподавания русского языка достаточно высок, что обуславливается как существованием разветвленной сети государственных и частных высших учебных заведений, где ведется подготовка преподавателей русского языка и литературы. Так, известным казахстанским лингвистом Л.К. Жаналиной на базе когнитивно-номинативной теории разработана тезаурусно-ориентированная технология обучения русскому языку, которая нашла отражение в учебнике русского языка для 11 классов казахских школ общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений [4]. По программе обновленного содержания разработаны учебники по русскому языку для 5-х и 7-х классов, построенных на принципах интегративности и деятельности и направленных на формирование языковедческой, коммуникативной, культуроведческой и других компетенций [5]. Однако, как показала практика, необходима психологическая подготовка не только детей, но и их родителей: отдельные фрагменты вышеуказанных учебников вызвали шквал критики со стороны родителей и общественности.

Сегодня Казахстан становится все более привлекательным для иностранных инвесторов, в результате чего в последние десятилетия мы наблюдаем наплыв иностранных граждан, приезжающих на работу и испытывающих потребность в изучении русского языка. Несмотря на обилие центров по обучению русскому языку, в основном дающих хорошее знание языка, русский язык как иностранный не сертифицируется в Казахстане. Ни один из центров не дает официального документа о сертификационном уровне обучаемого, признаваемого в других странах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Би/полилингвизм является неоспоримой и существенной характеристикой современной языковой ситуации Казахстана и создается активным участием в нем государственного (казахского), русского, английского и других языков. Изучение вопросов, рассматриваемых в статье, позволит выявить проблемные точки в сфере государственного регулирования вопросов преподавания русского языка, что даст возможность укрепить его место и статус в казахстанском социуме и определить тенденции его развития в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Экспериментальные и статистические данные результатов анкетирования разных этнических групп, социальных слоев и возрастных групп населения детально представлены в таких работах казахстанских ученых, как Хасанов Б.Х. Русский язык в Казахстане: на платформе языкового суверенитета // Материалы международной конференции «Русский язык в социокультурном пространстве XXI в.». (Алматы, 2001); Алтынбекова О.Б. «Этноязыковые процессы к Казахстану (Алматы, 2006); коллективная монография под «Динамика языковой ситуации в Казахстане» под общей ред. Э.Д. Сулейменовой (Алматы, 2010 г.); Сулейменова Э.Д. «Макросоциалингвистика» (Алматы, 2011 г.), коллективные монографии «Софункционалирование языков в поликультурном пространстве Казахстана» (Астана, 2012) и «Полиязычное пространство Казахстана: приоритеты развития казахского, русского и английского языков» (Астана, 2017) под общей ред. Ш.К. Жаркынбековой и др.);
2. Джусупов М. Казахская графика: вчера, сегодня, завтра (кириллица или латиница). – Москва: РУДН, 2013; Бахтикиреева У.М., Дворяшина В.С. Письмо - времен связующая нить: кириллица или латиница (статья в жанре рецензии) // Вестник РУДН. – Серия Лингвистика. – 2015. – №2. – С.16-24.
3. Айтгалы А. Смена алфавита не только фонетическая, но и большая политическая проблема // Деловая неделя. – 29 марта 2013 г. – С. 11-12.
4. Жаналина Л.К. Русский язык: пробный учебник для 11 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ с казахским языком обучения. – Алматы: Изд-во «Мектеп», 2003. – 424 с.; Жаналина Л.К., Шманова Н.Н. Русский язык: пробный учебник для 11 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ с казахским языком обучения. - Алматы: Изд-во «Мектеп», 2002. – 479 с.
5. Сабитова З.К. Русский язык. Учебник 7 класса. – Алматы: Изд-во «Мектеп», 2017; Сабитова З.К. Русский язык. Учебник 5 класса. – Алматы: Изд-во «Мектеп», 2017.

RUSSIAN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN IN CONDITIONS OF TRANSITION TO LATIN SCHEDULE

Sh.K. Zharkynbekova

Eurasian National University of L.N. Gumilev
Astana, Kazakhstan

The article was prepared within the framework of project financing by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan «The functioning of languages in the multicultural space of Kazakhstan: dynamic trends, possible risks and prospects» (2015-2017). The article is devoted to the description of Russian language situation in Kazakhstan. The country now is within circumstances of reforms in the language sphere. The analysis of languages, functioning in Kazakhstan (Kazakh, Russian and English) is given. The results of the research show possible trends in the development of the Russian language in the future.

Key words: language situation, bilingualism, functional capacity of language, transition to the Latin alphabet, the Russian language, the communicative environment, social functions of language.

УДК 81

**ОБРАЗЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ
ТРАНСКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Кынова Ж.К.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби
Алматы, Казахстан

Женис Н.

Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Статья посвящена описанию этнокультурного своеобразия языкового сознания транскультурной личности. На примерах, иллюстрирующих фрагменты обучения русскому языку иностранных студентов, рассматриваются способы формирования образов языкового сознания. Описывается, каким образом этнокультурное восприятие мира эксплицируется посредством образов языкового сознания.

Ключевые слова: языковое сознание, этнокультурное своеобразие, транскультурная личность, изучение русского языка, межкультурная коммуникация.

Активизация процессов глобализации и интеграции создает новое транскультурное пространство и условия особой проницаемости культурных и языковых систем, что порождает современный транскультурный конфликт. Изучение коммуникационных конфликтов в условиях транскulturации особенно является актуальной проблемой в междисциплинарных исследованиях. По определению М.В. Тлостановой, «транскulturация, как новая эпистема, основывается на культурном полилоге, в котором, однако, не должно происходить полного синтеза, слияния, полного культурного перевода, где культуры встречаются, взаимодействуют, но не сливаются, сохраняя свое право на “непрозрачность”» [1, с. 28]. З.Г. Прошина отмечает, что «транскulturация предполагает одновременное существование в разных культурах с сохранением отпечатков каждой из них и индивидуум выступает в роли сразу нескольких идентичностей и в одной и другой культуре [2]. В интенсивных взаимодействиях народов, их языков и культур создаётся и развивается новое состояние человечества, новая логика и рождаются новые смыслы, обуславливающие переосмысление понятий границ, миграции, поли-, транслингвизма, транскulturации [3, с. 98]. Как правило, вследствие смешения различных этноязыковых и социальных кодов формируется транскультурная компетентность языковой личности [4].

В настоящее время значительно возросла роль международной образовательной интеграции, которая преимущественно реализуется в рамках академической мобильности по различным образовательным программам. Так, в последние годы в Казахстан прибывает большое количество иностранных студентов в целях изучения русского языка на базе ведущих казахстанских вузов. На основе межкультурного общения и опыта работы по обучению русскому языку как иностранному мы предполагаем, что формирование образов языкового сознания в процессе изучения русского языка связана с транскультурным видением мира – одновременным

существованием в разных культурах в роли нескольких идентичностей, в результате которого возникает новое качество транскультурной личности. Вместе с тем образы языкового сознания формируются под воздействием их сравнения в «своей» и «чужой» культуре, в результате чего определяются лакунизированные объекты – предметы реального мира. Сопоставительное изучение этнокультурно маркированных языковых единиц позволяет выявить особенности национально обусловленных знаний и специфику предметной организации сравниваемых языковых картин мира. И. Привалова считает, что «в качестве вербализаторов национально-специфических знаний правомерно рассматривать такие языковые феномены, как иссонные лексические единицы, лексические единицы, имеющие специальные ассоциации из-за их связи с важной лингвострановедческой информацией; значимые в культурологическом плане топонимы и антропонимы; названия политических реалий, общественных организаций, государственных структур; названия известных книг, фильмов, картин; торговые марки, наименования фирм и магазинов; входящие в фонд прецедентных текстов цитаты, слова из популярных песен, стихов, высказывания известных личностей (фразы – символы); названия видов жилищ, транспорта, одежды, обуви, пищи» [5, с. 188].

На наш взгляд, в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев необходимо расширять лингвострановедческую информацию сведениями энциклопедического характера. К примеру, реалии – явление не только национально-культурное, но и темпоральное. Каждая историческая эпоха характеризуется номинациями, обозначающими новые понятия и явления. События Великой Отечественной войны пополнили русский национальный лексикон такими единицами, как *катюша*, *зенитка*, *гимнастерка*, *юнкеры*, *похоронка*, *трудодни*, *карточки* и др. Ср.: «*Бригадиром в деревне была одно время та самая девушка Капа, которая везла нас со станции. Она выписала на меня отдельную трудовую книжку и записывала в нее все, что я делала. Вот Таня, – говорила она, – смотри, сколько у тебя трудодней, скоро у тебя будет не меньше, чем у мамы*» (Белов. Повести. 1982).

Культурно-понятийные различия, обозначаемые одним денотатом, особенно ярко проявляется в несопоставимости ассоциативных реакций, полученных в результате межязыковых сопоставлений, что описывается в исследованиях А.А. Залевской. При сравнении тождественных понятий отмечается расхождение образов языкового сознания, т.е. неконгруэнтность совокупности знаний о каком-либо предмете или объекте. Структура знаний об объекте *school* включает такие лакунизированные образы, обозначенных реалиями *grades dressed-up days year-book album student advisor talents show*. А в структуру образа *школа* входят понятия *завуч*, *пятерка*, *дневник*, *журнал*, *родительское собрание*, *окно* (в расписании). Однако в условиях глобализации, а также международной образовательной интеграции современное казахстанское образование основано на принципах европейской системы образования, поэтому реалии, когда чуждые и далекие от нас, стали в настоящее время очень узнаваемыми и привычными. Подобные слова-стимулы порождают в языковом сознании транскультурной личности ассоциации, связанные с современными реалиями жизни.

Вопросы этнокультурного своеобразия языкового сознания и социокультурных ценностей в процессе межкультурного общения рассматриваются в нашей статье «Аксиологические характеристики этнокультурных реалий в межкультур-

ной коммуникации» [6]. В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие американские студенты, которые обучались в Казахском национальном университете им. аль-Фараби в период с 2014-2015 и 2015-2016 учебных годов по американской образовательной программе изучения русского языка «Флагман». Обработка результатов эксперимента направлена на анализ социокультурных ассоциаций, связанных с Казахстаном и казахами, в сознании современной американской молодежи. После количественного ранжирования всех ассоциатов были установлены наиболее частотные единицы-реакции, образующие ассоциативное поле слова-стимула. На основе экспериментальных данных проведено описание этнокультурной маркированности языкового знака посредством аксиологических характеристик реалий современного казахстанского общества и этнического характера в восприятии транскультурной личности. На наш взгляд, подобные наблюдения и полученные результаты очень важны, поскольку русский язык изучается в Казахстане. Большое влияние на формирование предметных компетенций влияют фоновые и энциклопедические знания.

В целях получения полной и объективной картины о национально-культурных ценностях современного казахстанского общества и отношения к ним представителей транскультурной личности, обладающих другим мировоззрением и ценностным восприятием окружающего мира, в работе был использован метод социокультурного опроса путем анкетирования. Ответы и комментарии информантов позволили осмыслить и описать их позиции относительно национально-культурных ценностей казахского народа, определить круг дискуссионных проблем в различных мировоззрениях и противопоставить социокультурные реалии в межкультурном общении.

Противопоставление социокультурных реалий в межкультурном общении наиболее ярко проявляется в преодолении «языковых барьеров». К примеру, семантические барьеры возникают по причине придания неправильного значения используемым в коммуникации символам и терминам, которые во многих языках обладают многозначностью и могут быть использованы при коммуникации в различных значениях. В процессе коммуникации со студентами-американцами можно встретить семантические барьеры, связанные с неправильным или узким пониманием значения некоторых слов. Пример предложения *Студенты КазНУ одеваются формально* подтверждает данный факт. В процессе диалога со студентами удалось выяснить, что речь шла о том, что наши студенты предпочитают носить деловую одежду (костюм, рубашку, галстук) в отличие от студентов-американцев.

Особую сложность в обучении студентов-иностранцев русскому языку представляют лексические паронимы русского языка. Многие студенты не обращают внимания на существование значительного количества слов, созвучных, родственных по корню, но различающихся семантически. Так, в письменной работе на тему «Религия» студентом была ошибочно использована паронимическая пара *божественный - богобоязненный* в предложении «Божественный человек сам должен прийти к выводам о своем отношении к религии...». Паронимы не способны заменить друг друга в предложении без изменения при этом его основного смысла (ср.: *духовный - одухотворенный, душевная - душевая, соседний - соседский, здравница - здравница, генеральный - генеральский, дружный - дружественный, экономия - экономика, белеть - белить, охладеть - охладить, сытый - сытный* и т.д.). Во время занятий необходимо объяснить, что семантика паронимичной лексемы всегда

реализуется в речи благодаря ее взаимодействию с контекстом, например, *земной шар – земляной вал, отчетный год – отчетливый звук, класная работа - клас-совый характер* и др. Основной задачей работы над паронимами русского языка являются: научить правильному пониманию русского слова; дать представление о разграничении семантики слов, составляющих паронимичную пару; научить ясно осознавать границы сочетаемости рассматриваемых паронимов, их смысловые связи. Следует подчеркнуть, что от умения пользоваться паронимами в определенной степени зависит уровень речевой культуры, поскольку при неправильном употреблении нарушается как точность речи, так и ее восприятие.

Таким образом, ассоциативные структуры образа мира влияют на формирование образов языкового сознания в процессе изучения русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глостанова М.В. Постсоветская литература и эстетика транскulturации. Жить никогда, писать ниоткуда. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 416 с.
2. Прошина З.Г. Проблемы и перспективы транслингвальных и транскulturальных контактов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 2 (50). – С. 6–10.
3. Бахтикиреева У.М. О транслингвизме и транскulturации через призму одной биографии // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 2 (50). – С. 76–81.
4. Карабулатова И.С. Современная транскulturальная языковая личность как барометр качества жизни студенческой молодежи // Образование и качество жизни. – 2017. – № 3 (05). – С. 25–28.
5. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): Монография. – М.: Гнозис, 2005. – 472 с.
6. Киынова Ж.К., Сансызбаева С.К., Ахметжанова А.С. Аксиологические характеристики этнокультурных реалий в межкультурной коммуникации // Вопросы когнитивной лингвистики. – №3. 2017. – С. 142–147.

IMAGES OF ETHNO-CULTURAL LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF TRANSCULTURAL PERSONALITY IN THE PROCESS OF RUSSIAN LANGUAGE STUDYING

J.K. Kiynova

N. Zhenis

Kazakh National University of al-Farabi

Republic of Kazakhstan, Almaty, al-Farabi prospect, 71, 050040

The article is devoted to the description of the ethnocultural originality of linguistic consciousness of transcultural personality. On the examples illustrating fragments of educational program “Russian Language as a Foreign”, the ways of forming some images of linguistic consciousness are considered. We describe here how exactly ethnocultural perception of the world is explicated through different images of linguistic consciousness.

Key words: language consciousness, ethnocultural originality, transcultural personality, the study of the Russian language, intercultural communication.

УДК 81

БИЛИНГВИЗМ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Красина Е.А.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Повседневный билингвизм свидетельствует о том, что язык готов принять и освоить иноязычные вкрапления, таким образом заполняя смысловые и функциональные лакуны, обнаруженные в нем. Это характерно для периодов активных контактов языков, для периодов тесного сотрудничества стран и народов не только в ходе развития какой-либо новой области деятельности, но также и в бытовом повседневном общении. Так, в условиях глобализации английский язык приобретает функции лидера мировых языков и статус лингва франка, и поэтому другие языки начинают активно аккумулировать его лексику и грамматику. Во многом освоению англоязычных вкраплений способствует наличие множества односложных слов, которые легко группируются в некоторые синтаксические блоки, благодаря ярко выраженному аналитизму английской грамматики. Успешное решение коммуникативных задач обеспечивается ситуативностью и бесконечными повторами коммуникативно значимых речевых клише. На фоне наблюдения за проявляющейся в повседневном общении тенденцией институирования англоязычных вкраплений основной подход и метод анализа предполагает их структурно-семантическую атрибуцию как на лексическом, так и на других уровнях языковой системы. В прикладных целях дополнительно используется транскрипция, транслитерация и элементы языковой игры.

Ключевые слова: мировой язык, лингва франка, лексическое вкрапление, аналитизм, билингвизм.

ВВЕДЕНИЕ

Билингвизм повседневности возникает спонтанно и существует как будто независимо от носителей языка: его отличает непринужденность восприятия, хотя зачастую он институируется административными органами и общественными организациями. Подобно разговорно-бытовому, или разговорно-обиходному функциональному стилю языка [Крылова, 2008] (разговорный стиль предстает как разговорно-обиходный и как разговорно-бытовой – и это в рамках литературной нормы; а влияние стилистической окраски подключает такую характеристику – просторечный.), билингвизм повседневности не осознается на уровне употребления языка, речи, говорения или слушания, т.к. он является привычной формой общения, способной включать бесконечное количество иноязычных клише и вкраплений. Функциональный разговорно-бытовой стиль формируется на основе разговорной речи, но его принято отграничивать от разговорной речи – живого общения, которое лишь наблюдаемо и не подлежит систематизации. Аналогично и повседневный билингвизм: он проявляется и существует в разговорной речи, являясь неотъемлемой составляющей современного разговорно-бытового общения.

Известная фраза «Человек – это стиль» может быть проинтерпретирована не один раз и каждая интерпретация будет отличаться от предыдущей или последующей. Такое проявление многозначности связано и с коммуникативной целью, и с языковой компетенцией говорящего и слушающего, и с представлением об эсте-

тической функции языка и его экспрессивных средствах. Тем не менее, все манипуляции проходят в пределах литературного языка.

КОНТЕКСТ

В силу открытости и динамичности языковой системы она постоянно развивается, в том числе и за счет влияния и действия регулярных языковых контактов, переводческой деятельности, разнообразных экстралингвистических факторов, проявляющихся как на территориально-ограниченном пространстве, так глобально. В частности, силу бурного развития интеллектуальных технологий (ИТ) весь огромный мир, как принято говорить, становится маленькой (но глобальной!) деревней. Именно поэтому сфера ИТ порождает многочисленные заимствования и лексические вкрапления, которые чрезвычайно быстро распространяются и осваиваются. Это, на наш взгляд, пример того, как начинают взаимодействовать языковая мода и нормы литературного языка [Крысин, 1989; Крысин, 2006; Вепрева, 2006; Вепрева, Мустайоки, 2006]. Например, для представителей старшего поколения, говорящего на русском языке, очевидно, будет непросто понять и объяснить разницу между словами *смартфон* и *айфон*, тем более в написании их на латинице: SmartPhone и iPhone.

ОБСУЖДЕНИЕ

Заимствования, преимущественно лексические вкрапления, рано ли поздно будут либо аккумулированы, либо отторгнуты языком. Такова, например, ситуация с так наз. *Franglais*, который не представляет собой ни в коей мере ни национально-территориальный вариант английского языка, ср. *American English*, *Australian* или *Canadian English*, ни диалект, например, английский в Шотландии, Уэльсе, Северной Ирландии, т.е. на территории современной Великобритании. *Franglais* совсем не похож на пиджины, на которых говорят на просторах бывшей Британской колониальной империи. Этот франко-английский, преимущественно в разговорной форме, ассимилирует собственно именованья, отсутствующие во французском языке, например, *week-end* (с артиклем *le*), *very well*, *OK*, *roastbeef* как обидное прозвище англичан и другие. И это тоже билингвизм повседневности, который не может запретить даже Французская Академия, бдительно охраняющая французские ценности.

Аналогично и русский английский. Но здесь причины кроются не исключительно в отсутствии реалий или привилегии отдельных социальных групп, а просто обнаруживается удивительная «политкорректность».

Вот что происходило и происходит в московском метрополитене. Если в год 1980-й, год летней Олимпиады в Москве метрополитен просто преобразился: для туристов и участников олимпийских игр: была специально разработана система пиктограм, наглядно показывающая запреты и разрешения, переходы между станциями и выход в город, то стандартные написи на входе и выходе по-прежнему по-русски трагически вещали, что «Выхода нет». Но зато при остановке поездов, во время входа и выхода пассажиров в вагоны оптимистично звучали объявления на русском и английском языках: «Следующая остановка *Кропоткинская*»/”*Next stop is Kropotkinskaya*”, а вместо привычного «Осторожно, двери закрываются!», звучало загадочное «Мундидорз!», т.е. “*Mind the doors!*. И неподготовленные к такому продолжению москвичи и гости столицы безуспешно гадали; что же такое

(вариант: кто такой?), это «мундидорз»? Очевидно, что для слуха исключительно русскоговорящих людей этот монстр никак не членился и не расшифровывался.

В наши дни ситуация в метро с русским английским тоже складывается не просто. Для начала власти города на всех схемах метрополитена на станциях и в вагонах поездов, а также на линейках со схемой той ветки метро, по которой вы сейчас едете, сопроводили названия станций на русском языке транслитерированными на латиницу именами: *Сопротивная* – она же *Sport'ivnaya*. Далее, на отдельных ветках метро, например, на серой ветке от Алтуфьево до Анино сделали минианимацию у дверей вагонов: симпатичный слоник не успевает убрать свой хоботок, и его зажимают закрывающиеся автоматически двери вагона. Слоник продолжает улыбаться, но исчезает, когда надпись на русско-английском языке (без русского текста вообще!) разъясняет: “Attention! The doors are closing!”. Здесь все предельно ясно: двери закрываются, но постепенно, хотя для этого есть и типично английское выражение: “Watch out! Sliding doors!”. И еще чуть-чуть о дверях: если ранее на них было написано четко и ясно по-русски: НЕ ПРИСЛОНЯТЬСЯ!, а люди с чувством юмора стирали некоторые знаки и тогда получалось даже забавно, то теперь ничтоже сумняшеся любой пассажир, любитель американского кино сразу поймет: “Do not lean on door!”, хотя обозначение пространственного объекта, обстоятельства места действия предполагает в конструкции «предлог и имя в единственном числе» употребление артикля, например: *on the door, at the table, in the garden, etc.*

И всё было бы хорошо, если бы при выходе в город или прямо у эскалатора вы не заметили бы стрелку и фразу *Way out!* Прочитав её, иностранный турист, говорящий по-английски, задумается о том, что же случилось, чтобы найти способ разрешить некоторую затруднительную ситуацию. Он постоит, посмотрит по сторонам, а потом пойдет вместе со всеми, советуясь с навигатором в своем смартфоне-айфоне.

И это еще не конец приключениям в метро. В Москве, в отличие от многих крупных городов и столиц Европы и Америки все названия объявляются по-английски: *Next station is Mayakovskaya*, но для англоговорящих совсем непонятно, что же следует по-русски за этим лаконичным выражением? Ведь диктор еще много говорит и о том, что не следует забывать свои вещи в вагоне метро, а об оставленных вещах следует сообщить машинисту поезда или дежурному по станции, и опять звучит: «*Осторожно, двери закрываются!*», но куда-то испарился экзотичный «мундидоз».

Есть и еще один нюанс: для русского уха, для слухового уклада русскоговорящих совершенно непонятно звучат привычные названия станций метро: *Сопротивная* – она же *Sport'ivnaya* озвучена как [spoˈtʲivnaja], когда совсем не слышно звука [p], игнорируется редукция и ударение переходит практически на первый слог.

Вот такой русский английский все пассажиры изучают в метро, постепенно привыкая и уже совсем не реагируя, а «Пусть его!».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Билингвизм повседневности прочно укореняется в жизни и языковом сознании людей, поскольку ему невозможно противостоять, даже отстаивая пуристические нормы литературного языка. Его ресурсы не ограничиваются исключительно

лексическими вкраплениями: он пытается подстроиться и под иноязычные грамматические модели. С точки зрения теории, несомненно существует ряд объяснений, но, очевидно, что аналитический строй языка, в данном случае, английского, позволяет более четко и однозначно представить содержание и даже отдельные смыслы, тем не менее, в ситуации контаминации грамматик двух языков всегда получается третья, как и в случае с означиванием принимаемых иноязычных номинаций. Очевидно, что это явление отражает общую тенденцию в постоянно и быстро меняющемся мире вокруг нас, и свободное повседневное общение является тем индикатором, который сигнализирует о протекающих изменениях пока еще в сфере разговорно-бытового стиля и бытовой коммуникации в целом.

Билингвизм повседневности оставляет свои следы повсюду, он заслуживает внимания и изучения как феномен изменяющихся ценностей и картины мира вокруг нас.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вепрева И.Т. Мода и норма в современной культурно-речевой ситуации // Русский язык сегодня. 4. Проблемы языковой нормы. Сб. статей / Отв. ред. Л.П. Крысин. М.: Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2006. С. 111 – 119 (653 с).
2. Вепрева И.Т. Семантическая опустошенность модных слов // Семантика языковых единиц разных уровней. Калуга: Калужский гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2006. С. 25 – 30 (252 с.).
3. Вепрева И.Т., Мустайоки А. Какое оно, модное слово: к вопросу о параметрах языковой моды // Русский язык за рубежом, 2006. № 3. С.45 – 62.
4. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. Учебное пособие с грифом Минобразования в 2-х кн. М.: Высшая школа, изд. 2-ое, стереотипн. 2008г. (Кн.1. Теория. – 313 с.; Кн.2. Практикум.– 176 с.).
5. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М.: Наука, 1989. 186 с.
6. Современный русский язык: Система – норма – узус / Отв. ред Л.П. Крысин. М.: Языки славянских культур, 2010. 480 с.

BILINGUALISM OF EVERYDAY

E.A. Krasina

RUDN University

Moscow, Russia

Everyday bilingualism clearly demonstrates that language is always ready to accept and master lexical inclusions, thus filling in semantic and functional gaps, which exist and persist in it. It's typical during the periods of active language contacts, in the time of close collaboration of nations especially in course of emerging and development of a new field of human activity, and it in everyday communication, as well. Thus under global cooperation impact modern English gains the function of the leader among the world languages and the status of lingua franca, and so other languages start to accumulate its lexis and grammar features. To the greatest extent the adaptation rate of those English inclusions is due to a large number of monosyllabic words in it which could be easily grouped in some syntactic blocks because of a vivid analytical structure of English grammar. The fulfilment of communicative tasks is provided in situational context by endless repetitions of communicative speech clichés. Proceeding from observation of everyday institutionalized trend leading to using English inclusions more and more, the main method and analysis is based on the assumption of their semantic and structural qualification both at the lexical level and other language system levels. Transcription, transliteration and language game components are used as applied means to add to analysis.

Key words: world language, lingua franca, lexical inclusion, analytism, bilingualism.

УДК 81

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
(на материале жаргонизмов китайского и русского языков)**

Ли С.И.

Кемеровский государственный университет

Кемерово, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 17-04-00253 «Язык и культура телеутов». Срок реализации: 2017-2019.

В настоящее время написано достаточное количество работ по жаргонизмам, но все они выполнены с лингвистической точки зрения. В данной статье жаргонная лексика исследуется с точки зрения лингводидактики. *Целью исследования* является описание и сравнение жаргонной лексики китайского и русского языков в лингводидактическом аспекте. *Источниками* для сбора материала явились популярные китайские социальные сети и блоги. Примеры из русского языка взяты из толковых словарей. *Методология*: при исследовании материала использовался метод позиционного и фреймового моделирования, метод сопоставительного анализа, описательный метод, метод сплошной выборки, метод интроспекции. *Результаты* проведенного исследования позволяют утверждать, что жаргонизмы являются средством выражения моделей, закрепленных в каждом конкретном обществе, а также традиций и стереотипов, принятых народом, которые в языке эксплицитно не выражены. Жаргон – это пласт лексики, богатый национально-культурными знаниями. *Выводы*: основными чертами сленга являются: эмоциональная экспрессивность, ситуативность использования и наличие культурного компонента. Это позволяет нам сделать вывод о том, что сленг является интереснейшим явлением для изучения в контексте лингводидактического рассмотрения и применения межкультурного подхода в обучении студентов языкового вуза.

Ключевые слова: жаргонизм, лингводидактика, русский язык, китайский язык, метафора.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время написано достаточное количество работ по жаргонизмам, но все они выполнены с лингвистической точки зрения. Это языковое явление не рассматривалось в качестве лингводидактического материала. Это можно объяснить тем, что жаргонизмы долгое время воспринимались научным сообществом как пласт лексики, который «засоряет» язык.

Важно отметить, что проблема определения понятия «жаргонизм» в лингвистических кругах по настоящее время остается спорной. С одной стороны, жаргон – разновидность речи, которая используется «преимущественно в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии, положения в обществе, интересов или возраста» [1, с. 151]. В наиболее широком смысле жаргонизмы понимаются как лексические единицы, которые создаются путем переоформления, а чаще – переосмысления общепотребительных слов. В данной статье жаргон исследуется с точки зрения лингво-

дидактики, а именно с точки зрения возможностей использования жаргонизмов на занятиях по иностранному языку.

«Язык – орудие познания, с помощью которого человек постигает мир и культуру» [2, с. 27]. Вместе с тем язык также является орудием культуры, которое определяет менталитет и национальный характер людей. В жаргонных единицах присутствует национально специфический компонент, что может послужить объектом изучения для студентов языкового направления.

Таким образом, благодаря анализу функционирования жаргонизмов в изучаемом языке, обучающиеся получают информацию о языковой картине мира, что обеспечивает развитие логико-когнитивного уровня вторичной языковой личности.

Источниками для сбора материала явились популярные китайские социальные сети и блоги. Примеры из русского языка взяты из толковых словарей.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При исследовании материала использовался метод пропозиционального и фреймового моделирования, метод сопоставительного анализа, описательный метод, метод сплошной выборки, метод интроспекции.

ОБСУЖДЕНИЕ

Собрав и проанализировав материал, мы разделили сленговую лексику на следующие ЛСЗ:

По форме, размеру или признаку растения:

В русском языке: *пеней*: про человека, от общества которого трудно избавиться; *лопух* (неуклюжий человек, растяпа); *дуб* (глупый человек; *стручок* (напоминающий стручок (о носе, о человеке); *сморчок* (о маленьком или старом человеке); *пень* (бесчувственный человек).

В китайском языке: 傻瓜 (傻 shǎ – глупый, 瓜 guā – тыква): дурак, глупец; 木头, дерево: неуклюжий; бесхитростный.

По характеристике насекомого:

В русском языке: *жук навозный* (неопрятный человек); *слизняк* (о безвольном, бесхарактерном человеке);

В китайском языке: 寄生虫 jìshēngchóng (寄生 jìshēng, 虫 chóng): паразитизм – дармоед, туняец; 懒虫 lǎnchóng (懒 lǎn – ленивый, 虫 chóng – червяк): лентяй, лодырь;

По характеристике животного:

В русском языке: *щенок* (мальчишка, молокосос); *осел* (об упрямом человеке); *змея подколотная* (злой, коварный человек).

В китайском: 白眼狼 báiyǎnláng (白 bái – белый, 眼 yǎn – глаза, 狼 láng – волк) бесчувственный человек; 王八犊子 wángba dúzi (王八 wángba – черепаха, 犊子 dúzi – дитя, ребенок): сукин сын;

Черепаша в Китае олицетворяет женское начало. Черепашой становится девушка, жена, вдова в результате нарушения или утраты семейно-родственных или брачных связей и отношений. Она ассоциируется с матерью, бросившей своих детей.

• 走狗 zǒugǒu (досл. охотничий пёс) прихвостень, приспешник. О том, кто лестью старается заслужить чье-нибудь расположение; 软脚蟹 ruǎnjiǎoxie (软 ruǎn – слабый, мягкий; 脚 jiǎo – ноги; 蟹 xiè – краб; слабые ножки краба): слабак, тряпка;

выражение возникло в Сучжоу, где ножки краба являются популярным продуктом. Ножки, на которых много мяса являются более предпочтительными чем, те на которых его нет или очень мало.

• 狐狸精 húlíjīng (狐狸 húlí – лиса, 精 jīng - оборотень): лиса-оборотень, искусительница. Согласно китайской мифопоэтической традиции лисы-оборотни превращаются в молодых и привлекательных девушек, искусно оболыщают мужчин – белое начало Ян, ради жизненной силы (ци) для улучшения своих магических сил.

По продукту питания: 笨蛋 bèndàn (笨 bèn – тупой, 蛋 dàn – яйцо): глупец, тупица, олух, болван; 滚蛋 gǔndàn (滚 gǔn – катиться, 蛋 dàn – яйцо): проваливай, катись (грубо к нежеланному лицу); 面 miàn (мука): застенчивый; неуверенный; робкий; 小蜜 xiǎomì (小 xiǎo – маленький, 蜜 mì – мед): любовница.

По названию религиозно-мифологического персонажа:

С помощью суффиксоида 鬼 [guǐ] в китайском языке образуются лексемы с эмоционально-оценочной коннотацией. Этими лексемами называют людей, приписывая негативные и порочные черты характера и темперамента.

Примеры: 酒鬼 jiǔguǐ (酒 jiǔ – алкоголь, 鬼 guǐ – дьявол, черт): пьяница, алкоголик; 精明鬼 jīngmíngguǐ (精明 jīngmíng - хитроумный, сообразительный; 鬼 guǐ – черт): ловкач, делец; 油滑鬼 yóuhuáguǐ (油 yóu – масло, 滑 huá – скользкий, 鬼 guǐ – дьявол, черт): хитрец;

По названию предметов быта: 傻帽 shǎmào (傻 shǎ – глупый, 帽 mào – шапка): дурак; 半吊子 bàndiàozi (半 bàn – половина, 吊子 diàozi – сосуд): неуч, полужайка; 电灯泡 diàndēngpào (电灯 diàndēng – электрический, 泡 pào – лампочка): пятое колесо в телеге: третий лишний.

В русском: *сундук* (грубый или тупой человек); *валенки* (грубые, простые, провинциального вида, некультурный человек).

По цвету:

• 白痴 báichī (白 bái – белый, 痴 chī – идиот): идиот. В западной культуре белый цвет означает целомудрие, чистоту и святость. В Китае этот цвет символизирует плохое предзнаменование, похороны и смерть

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Можно сделать вывод, что в основе каждого проанализированного жаргонного образования лежит метафора. Базой для создания метафорических жаргонизмов является одно из фундаментальных свойств психики человека – апперцепция [3].

Таким образом, основными чертами жаргонизмов являются: эмоциональная экспрессивность, ситуативность использования и наличие культурного компонента. Это позволяет нам сделать вывод о том, что жаргон является интереснейшим явлением для изучения в контексте лингводидактического рассмотрения и применения межкультурного подхода в обучении студентов языкового вуза.

Жаргон позволяет студентам погрузиться в среду, изучаемого языка, постичь иную картину мира. С точки зрения стилистических особенностей, жаргон – это очень хороший материал для лингвистических исследований, т.к. он основывается на стилистических приемах (метафоре, эвфемизмах, метонимии и т.д.). Можно надеяться, что изучение жаргонизмов на занятиях по иностранному языку позволит повысить качество обучения студентов, улучшить их мотивацию, усилить интерес к овладению языком как средством общения, постижения иной картины мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация Текст. – М.: «Слово», 2004.
3. Потебня А. А. Мысль и язык; примеч. А. Л. Топоркова; предисл. А. К. Байбурина // Слово и миф.. – М.: Правда, 1989. – 623 с
4. Араева Л.А., Ли С.И. Пропозиционально-фреймовый анализ производного слова (на материале наименований ягод в китайском и русском языках) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 27. – С. 124- 126.
5. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. М. : Флинта : Наука, 2013. 632 с.

FORMATION OF IMAGES OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES (based on the jargon of the Chinese and Russian languages)

Stanislav Li

Kemerovo State University

Kemerovo, Russia

At the present time a sufficient number of works on jargon are written, but all of them are executed from a linguistic point of view. In this article, the jargon is examined from the point of view of linguodidactics. The purpose of the study is to describe and compare the slang vocabulary of Chinese and Russian languages as a source in the linguodidactic aspect. The sources for collecting the material were popular Chinese social networks and blogs. Examples from the Russian language are taken from explanatory dictionaries. The study of the material used the method of propositional and frame modeling, the method of comparative analysis, the descriptive method, the method of continuous sampling, the method of introspection. The results of this study allow us to state that jargon is a means of expressing models fixed in each particular society, as well as traditions and stereotypes adopted by the people, which are not explicitly expressed in the language. Thus, the main features of jargon are: emotional expressiveness, situational use and the presence of a cultural component. This allows us to conclude that jargon is an interesting phenomenon for studying in the context of linguodidactical consideration and application of the intercultural approach in teaching students of a language university.

Key words: jargon, linguodidactics, Russian, Chinese, metaphor.

УДК 81

**ТРАНСКУЛЬТУРАЦИЯ И ПСЕВДОМОНОЛИНГВИЗМ
В АСПЕКТАЦИИ ЭТНИЧЕСКОЙ И ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТЕЙ**

Луговская Е.Г.

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
Тирасполь, Приднестровье, Молдова

Актуальность проблематики идентичности обусловлена социальными и эпистемологическими процессами, характеризующими состояние глобализирующегося мира. Устойчивость и хронотопическая непрерывность социоэмерджента региональной идентичности оказывается противопоставленной дискретности и изменчивости во времени и пространстве социоэмерджента локальной идентичности как социокультурных феноменов разной целостности. Лингвокультурная идентичность индивида выступает важной составляющей онто-изолята как относительно замкнутой онтологической целостности, в рамках которой может быть представлено отражение нескольких национально специфичных картин мира. Исходя из того, сколько отражений представлено в этой целостности, можно говорить о монолингвах, билингвах, полилингвах как типичных онто-изолятах.

Рассуждая о моно- би и полилингвизме, мы в большей степени имеем в виду естественный би- и полилингвизм, который предполагает достаточно равнозначное владение двумя и более языками и, как правило, характеризует группы или их членов, в месте проживания и контактирования которых в силу исторических, политических или культурных условий сложилась традиция использования двух (или более) языков в большинстве сфер человеческой деятельности. Такая традиция не оставляет индивиду, родившемуся в данной социальной группе (сообществе), выбора и предопределяет появление достаточно гармоничной билингвальной языковой личности, которая не только эффективно использует средства разных языковых систем и оперирует базовыми лингвокультурными единицами обоих языков, но и умело сочетает их. Монолингвизм в мире, где глобальное информационное поле, вбирая в себя этнокультурную специфичность разных народов и причудливо сочетая эти элементы, не только способствует трансформации индивидуальных картин мира, но и оказывает заметное деформирующее влияние на национальные картины мира, оказывается абстрактным феноменом.

При отнесении индивида к монолингвам ни концептуальная, ни языковая картина мира не может считаться определяющей в условиях интуитивного использования им национально неспецифичных элементов. Таким образом сущность псевдомонолингвизма, как нам представляется, в транскультуральности этого лингвокультурного социоэмерджента.

Ключевые слова: региональная идентичность, локальная идентичность, лингвокультурный социоэмерджент, транскультурация, монолингвизм, билингвизм, поликультурность.

Различение понятий локальная и региональная идентичность как социокультурных феноменов разной целостности базируется именно на дискретности едино-

го ментального и социокультурного пространства. Региональная идентичность как часть социальной идентичности рассматривается как объективное состояние, характеризующее самоотождествленность носителя такой идентичности, и имеет иерархическую структуру (например, страна, район, город; гуманитарий, филолог...). Социоэмерджент региональной идентичности достаточно устойчив, непрерывен во времени и пространстве и характеризуется определенной герметичностью.

Локальная идентичность, в свою очередь, рассматривается как результат трансграничных изменений, возникающих на периферии региональной идентичности, вызванных воздействием на систему региональной идентичности, и ее проявления носят точечный характер. Локальная идентичность дискретна, неустойчива и открыта изменениям, что и обеспечило в свое время стойкий интерес к такому феномену как национальная языковая личность, представляющему собой инвариант, относительно которого происходят изменения.

Представление модели национальной личности через систему концептов или коммуникативных элементов, специфику категориального членения мира или типологических особенностей языка может считаться вполне успешным именно на уровне модели, то есть в рамках обобщенно-инвариантного представления. Однако в условиях широкого разнообразия вариантов такой модели и степеней ее сложности, зачастую возникают трудности с определением этнокультурной платформы модели языковой личности. В этом случае при построении модели языковой личности возникает необходимость выхода на глобальный уровень обобщения и построения региональной модели языковой личности. Такая необходимость ощущается при попытках описания языковых личностей полиязычных и поликультурных регионов, а особенно – регионов, которые представляют собой арену столкновения и взаимодействия противоречивых или противоборствующих социокультурных предпочтений Востока и Запада, Европы и Азии и т. п.

Рассматривая языковую личность би- (поли-) лингва, мы так или иначе отдаем предпочтение той модели национальной языковой личности (ЯЛ1), язык которой выступает для билингва родным Я1, но не можем не учитывать интерферирующего воздействия значимых узлов и другой (второй, третьей и т.д.) модели национальной языковой личности (ЯЛ2).

Если выделять в структуре модели национально языковой личности некий центр, в условиях которого вариантность элементов минимальна, а по мере удаленности от центра вариабельность и вариативность узловых элементов модели увеличивается, то можно утверждать, что для пограничных регионов локализации такой языковой личности важным аспектом оказывается не столько степень удаленности от центра, сколько значимость тех или иных узлов модели другой национально языковой личности ЯЛ2, периферия которой оказывает влияние (и сама в том числе подвергается обратному влиянию) на формирование варианта национальной языковой личности ЯЛ1.

В этом аспекте наибольший интерес приобретает анализ упомянутых узлов модели, или иначе - аспектов базовых элементов взаимодействующих картин мира, приобретающих некую трансграничность, и в силу этого, трансформирующихся иногда до полного самоотрицания и таким образом оказывающих интерферирующее влияние даже на ядерные компоненты базовой модели языковой личности.

Рассуждая о моно- би и полилингвизме, мы в большей степени имеем в виду такой тип би- (поли) лингвизма, который в научной литературе обозначается как естественный. Подобный билингвизм предполагает достаточно равнозначное владение двумя и более языками и, как правило, характеризует группы или их членов, в которых в силу исторических, политических или культурных условий сложилась традиция использования двух (или более) языков в большинстве сфер человеческой деятельности.

Такая традиция не оставляет индивиду, родившемуся в данной социальной группе (сообществе), выбора и предопределяет появление достаточно гармоничной билингвальной языковой личности, которая не только эффективно использует средства разных языковых систем и оперирует базовыми лингвокультурными единицами обоих языков, но и умело сочетает их.

В основе любого социального взаимодействия лежит процесс идентификации как формальное и(или) содержательное слияние индивида с группой, и сам результат действия механизма идентификации - то есть идентичность - как состояние самоотождествления. Формальное и содержательное слияние с группой обеспечивает индивиду максимальный эффект при внутригрупповой коммуникации и служит своеобразным фоном на котором проявляются элементы его индивидуальности.

Вопрос самоидентификации для индивида наиболее остро встает в ситуации социально-экономических и политических изменений в мире и регионе. Стремление отождествиться с тем сообществом, принадлежность к которому рассматривается как престижная, заставляет индивида акцентировать те элементы в структуре своей личности, которые позволили бы, на его взгляд, относить индивида к этому сообществу. Безусловно, в таких условиях, личность с широким вариативным планом лингвосоциокультурности оказывается более приспособленной к условиям меняющегося мира, в рамках которого может, условно относя себя к той или иной общности, продолжить формирование своей языковой личности.

Феномен идентичности по своей природе социокультурен и может быть представлен как актуальный результат некоторых, уже произошедших, социокультурных и социоментальных трансформационных процессов, локализованных на определенной территории. Хронотопически ограниченная среда, в рамках которой возникает феномен, как правило, представляет собой более или менее однородное образование, сформированное вокруг первичного источника идентичности, в качестве которого может выступать религиозный, этнический, национальный, территориальный социоэмерджент.

Формирующаяся языковая личность, вбирая в себя яркие и социально подтвержденные лингвокультурные и коммуникативно-прагматические элементы, при недостаточности национально-культурного воспитания становится личностью нового типа. Осознавая себя или идентифицируясь с той или иной национально-культурной и языковой традицией, такая языковая личность, тем не менее, при более тщательном анализе может представлять как личность транскультурная [1], в которой поликультурные элементы настолько тесно переплелись, что вычленив системные элементы каждой из таких структур практически невозможно. И в этом смысле необходимо говорить не только о билингвальной языковой личности, широко распространенной в полиязычных и поликультурных регионах, но и о одноязы-

зычной личности, формирование которой происходило в условиях многоязычия и поликультурности.

Монолингвизм в мире, где глобальное информационное поле, вбирая в себя этнокультурную специфичность разных народов и причудливо сочетая эти элементы, не только способствует трансформации индивидуальных картин мира, но и оказывает заметное деформирующее влияние на национальные картины мира, оказывается абстрактным феноменом. При отнесении индивида к монолингвам ни концептуальная, ни языковая картина мира не может считаться определяющей в условиях интуитивного использования им национально неспецифичных элементов. Индивид, для которого основным и единственным языком остается родной язык, формируясь в поликультурной и многоязычной среде, так или иначе впитывает лингвокультурную специфику соседствующих языков и культур.

В этих условиях возникает вариант той или иной национальной языковой личности, в структуре которой смешение различных лингвокультурных элементов настолько органично, что попытка искусственного разведения компонентов языковой личности по разным национальным традициям приведет к разрушению самой структуры.

Возможность такого смешения, как правило, обусловлена недосформированностью отдельных систем в составе поликультурной личности. Такая недосформированность проявляется именно в языковой сфере – речевые навыки и коммуникативная компетентность будут весьма своеобразными как для восприятия носителей той идентичности, с которой ассоциирует себя индивид (базовой), так и для носителей иных лингвокультурных традиций, к которым другие представители базовой идентичности отнесут такую языковую личность.

Несформированность национально-культурного компонента в структуре формирующейся личности в какой-то мере и до определенного предела позволяет ей гибко реагировать на проявления изменчивости мира, но лишает такую личность возможности отнести себя к какой-либо национальной или даже социальной группе.

Подобная глобализованная личность становится весьма распространённым феноменом «чужого везде», когда индивид, не принимая своей региональной идентичности, в основе которой лежит та или иная национально-культурная идентичность или ее вариант, стремится обрести иную национально-культурную идентичность, избранную им в качестве «своей», но обретая вожаделенную вторичную идентичность, не может подтвердить ее в соответствующем сообществе в силу того, что ядерные или периферийные компоненты его личности, а чаще – и те и другие – оказываются деформированными. Языковое сознание такого индивида искажено смешением языковых и концептуальных картин мира. Смешение же происходит только в том случае, если билингвальная и поликультурная личность формируется в условиях неполного и неглубокого погружения в лингвокультурную специфику языков билингва.

Так, специфика традиций преподавания русского языка и литературы в национальной школе, все еще актуальных в практике преподавания родного и национальных языков в некоторых регионах постсоветского пространства, в какой-то мере, предопределила деформированность структуры формирующейся вторичной

языковой личности, языковая компетентность которой достаточно высока, но последующие уровни – лингвокогнитивный и мотивационно-прагматический, обеспечивающие достаточную речевую и коммуникативную компетентность языковой личности сформированы качественно гораздо хуже. Национально-русский билингв может прекрасно справляться с языковыми заданиями структурного типа, но допускать непростительные при глубоком знании правил ошибки при продуцировании устной и письменной речи. При этом за частую и формирование национальной языковой личности происходит негармонично – например, изучение русской литературы, направленное на формирование русской концептосферы, иногда оказывается более эффективным по сравнению с изучением национальной литературы; обучающиеся не понимают национальной специфичности национальной литературы, а учителя за частую проецируют методику и методологию изучения русской литературы на методику изучения литературы национальной. Нами замечено, что национально-русский билингв приднестровского региона уверенно объяснит идейное своеобразие и образную структуру любого классического произведения русской литературы и русской народной сказки, но пытаясь выделить тему и основную мысль произведений национальных авторов или фольклорных произведений, будет испытывать затруднения. Основную трудность представляет именно неспособность билингва отделить специфические элементы разных национальных картин мира от базовых универсальных, которые представляют собой основание их противопоставленности. Кроме того, нами замечено, что национально-русские билингвы способны отметить только формальную разницу между сопоставимыми идиоматическими выражениями родного и русского языков, а содержательные различия между ними и их мотивированность культурными различиями не актуализованы в их картине мира.

В этих условиях трансформация региональной языковой личности как личности, в первую очередь, поликультурной и при этом не всегда полиязычной, зависит от понимания самоидентичности такой личности. Возникает новый социозмерджент – псевдомонolingвизм, явление, при котором индивиды, активно использующие в своей когнитивной и коммуникативной деятельности один язык, тем не менее оказываются потенциально готовыми при необходимости к интенсивному освоению другого (других) языков, составляющими специфику их локальной идентичности. Это возможно, в первую очередь, потому, что культурные аспекты, лежащие в основании их лингвокультурной идентичности, уже освоены ими в рамках становления монолингвальной языковой картины мира языковой личности, формирующейся в многоязычном и поликультурном регионе.

Таким образом сущность псевдомонolingвизма, как нам представляется, в транскультурной природе этого лингвокультурного социозмерджента. [2]

Понятие *специфики* в контексте определения идентичности обретает важность при рассмотрении вышеуказанных процесса и результата на периферии этого социозмерджента, в так называемых *трансграничных регионах идентичности*, где происходят некоторые дискретные изменения, ведущие к качественным изменениям, в результате которых возникают новые социозмердженты.

Сущность таких дискретных изменений обусловлена особенностью крайних регионов, словно выворачивающих феномен идентичности наизнанку – ядро

становится периферией, а периферия обретает значимость ядра. На периферии динамика внутрисистемных ядерных изменений самого эмерджента несколько замедленна и достаточно слабо проявлена, и оказываясь обособленными во времени и пространстве, эти изменения приводят к появлению новых относительно замкнутых онтологических целостностей, областей отдельных внутренних миров, таких как отдельные субъекты или их сообщества с деформированной картиной мира. Возникновение подобных онто-изолятов [3] периферии, осознающих себя по отношению к онто-изолятам ядра по типу «свой-чужой» и обладающих внутренней каузальностью и способностью активно отвечать на внешние воздействия, позволяя говорить о рождении нового социоэмерджента.

Важным аспектом формирования социоэмерджента идентичности является также и феномен инсценировки. Формальная отождествленность ядерных и периферических компонентов социоэмерджента позволяет проводить идентификацию онто-изолятов ядра и периферии и описывать всю их совокупность как целостную систему.

Однако сущностные различия в идентичности ядерного и периферийного онто-изолятов уже запускают механизм рождения нового социоэмерджента. Вновь сформированный социоэмерджент, таким образом, по общей совокупности составляющих его компонентов похож на породивший его, но уже на уровне структуры различия достаточно значимы для того, чтобы можно было с полной уверенностью говорить о рождении нового социоэмерджента. Такие социоэмердженты идентичности будут отличаться системными характеристиками, но вместе с тем, онто-изоляты, формирующие и тот, и другой социоэмерджент могут быть очень похожими, и в рамках другого более глобального социоэмерджента идентифицироваться по типу «свой-свой».

Таким образом, деформированность языковой картины мира чаще всего проявляется двумя разнонаправленными тенденциями. Первая характеризуется уверенным использованием мотивационно-прагматических установок в виде национально-специфических стереотипов поведения, фреймов и сценарных структур, понимании образно-символических элементов национальной картины мира при слабом навыке их речевого представления. Вторая – обратная – проявляется в широком владении единицами вербально-семантического уровня при полной неспособности их правильного отбора и организации в условиях изменения прагматических установок или использования собеседником элементов культурно-символического кода языка их взаимодействия.

Первый вариант возможен в том случае, когда национально-культурное своеобразие, проявляющееся в поведенческих характеристиках, свойственных данному обществу, постигается без сопровождающего изучения соответствующего ему языка; второй – в случае постижения языка вне языковой среды, либо в национально-неспецифичной языковой среде. Как правило такие индивиды, не ощущая себя «своими» среди своих соотечественников, предпочитают все виды общения с представителями избранной ими этнической религиозной или социальной группы, и в рамках такого точечного, фрагментарного общения достигают максимальной эффективности, что и позволяет им предполагать свою отнесенность именно к избранной иноэтнической группе.

Однако оказываясь в условиях постоянного проживания, общения в избранном им сообществе, такой индивид, как правило, оказывается достаточно инородным элементом и для этого сообщества. Так было с репатриантами из бывшего СССР в Израиле, когда несмотря на свою русскоязычность, евреи среди остального русскоязычного сообщества в СССР оставались евреями в силу некоторых социально-культурных особенностей, а оказавшись в рамках еврейской культуры стали опознаваться как русские, потому что той специфики, которая выделяла их среди русскоязычных и позволяла относить к евреям, было недостаточно для того, чтобы опознавать их как «своих» в израильском лингвокультурном сообществе. На проверку оказалось, что национально-культурная составляющая таких языковых личностей - русская в базовом своем основании, а содержание вариантности, позволявшей безошибочно относить их к определенной группе, имеет мало общего с базовыми национально-культурными доминантами израильского общества (которое, стоит заметить, также пестро, как и национально-русские сообщества постсоветского пространства).

Приднестровский регион в советское время претерпел значительные изменения с точки зрения расширения его этнического разнообразия. Благоприятный южный регион, где в советское время налаживалось промышленное производство, принимал представителей не только близлежащих, пограничных регионов, но и привлекал внимание жителей достаточно отдаленных, более «холодных» мест. Все это обусловило возможность формирования в этом регионе особой русскоязычной личности, специфику которой определяют не только автохтонные лингвокультурные влияния (молдавский, украинский, болгарский, польский, гагаузский и др. языки), но и включенность в структуру национально-русской языковой личности этого региона элементов вариантных (локальных) русскоязычных личностей, проживавших на всей территории СССР и транслировавших свои лингвокультурные особенности после миграции в этот регион.

Это разнообразие русскоязычных языковых личностей, с одной стороны, позволило сформировать такую модель национальной русскоязычной языковой личности, которая помимо базовых компонентов традиционной русской языковой личности включала в себя и некоторые варианты для нее компоненты, представленные в этой модели как базовые. С другой стороны, такая вариантность выступила как более обширная и лабильная (по сравнению с традиционной) лингво-социокультурная база, которая позволила национально-культурным компонентам автохтонных культур и диаспоральных образований естественно встроиться в актуальную для региона модель.

При отнесении индивида к монолингвам ни концептуальная, ни языковая картина мира не может считаться определяющей в условиях интуитивного использования им национально неспецифичных элементов. Таким образом, образовавшаяся в определённый момент модель обусловила, во-первых, постоянство базовой составляющей языковой личности этого региона; во-вторых, вектор изменений структуры региональной языковой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У.М. О транслингвизме и транскulturации через призму одной языковой биографии // Научно-теоретический журнал «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке». – Хабаровск: Издательство ДВГУПС, 2016. № 2 (50), - 180 с. С.76-81
2. Луговская Е.Г. К вопросу о влиянии билингвизма на формирование языковой компетентности в отношении родного (русского) языка в Приднестровье // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: Сборник статей XVI Всероссийской научно- практической конференций молодых ученых с международным участием. РУДН, 22 апреля 2016 года. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – 317 с. С.43-50
3. Моисеев В.И. Образы онто-социологии: онто-изоляты и социо-эмердженты // Credo New. № 3(83), 2015. URL: <http://credo-new.ru/archives/567>

TRANSCULTURATION AND PSEUDO-MONOLINGUALISM IN THE ASPECT OF ETHNIC AND TERRITORIAL IDENTITIES

E.G. Lugovskaya

Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko
Tiraspol, Pridnestrovie, Moldova

The problematic relevance of identity is due to the social and epistemological processes that characterize the state of the globalizing world. The stability and chronotopical continuity of the regional identity socio-emergent is contrasted with the discreteness and variability in time and space of the local identity socio-emergent as sociocultural phenomena with different entirety. The linguistic and cultural identity of the individual is an important component of the onto-isolate as a relatively closed ontological integrality, within the framework of which the reflection of several nationally specific world pictures can be represented. We can speak about monolinguals, bilinguals, polylinguals as a typical onto-isolates on the assumption of reflections represented in this integrity. Arguing about bilingualism or multilingualism, we have in mind the type of bilingualism, which is referred to as natural in the scientific literature. Such bilingualism involves quite equivalent to become proficient in two or more languages and generally characterizes the group or its members, in which for historical, political or cultural tradition is meant to be used two (or more) languages in most spheres of human activity. Such tradition does not leave to the individual who has born in this social group (community), any choice and predetermines the occurrence of harmonious bilingual linguistic persona who not only will make good use of different language systems means in base linguacultural terms of both languages but also featly combines them.

By classifying an individual as monolingual neither the conceptual nor linguistic worldview can be considered to be determinative because of individual's intuitive potency to perform the national nonspecific elements.

Секция 2

The monolingualism turns out to be an abstract phenomenon in the world where the global information realm soaks up the ethno-cultural specificity of different peoples and combines these elements in a melting pot. The processes of globalization are not only the instrumentals of transformation of individual worldview, but also they has a noticeable deforming effect on the national worldview. Thus pseudo monolingualism is seems to us to be the linguacultural socio emergent with its transcultural essence.

Key words: regional identity, local identity, linguacultural socio emergent, transculturation, monolingualism, bilingualism, multiculturalism.

УДК 81
СПОСОБЫ ЭКСПЛИКАЦИИ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ СУБОРДИНАТИВНОМ
БИЛИНГВИЗМЕ
(НА ПРИМЕРЕ РУССКО-КОРЕЙСКИХ СОПОСТАВЛЕНИЙ)

А.С. Мамонтов

А.Г. Столярова

Государственный Институт Русского Языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

В статье рассматриваются основные точки зрения на проблему билингвизма. Представлены результаты ассоциативного опроса на предмет выявления процесса формирования вторичной языковой личности среди корейско-русских и русско-корейских субординативных билингвов.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, координативный и субординативный билингвизм, естественный и искусственный билингвизм, (вторичная) языковая личность, ассоциативная система языка, ассоциативный эксперимент, родной язык, второй (иностраннй) язык.

С тех пор как в трудах У. Вайнрайха билингвизм получил свое классическое определение – «практика попеременного пользования двумя языками» [1] – точка зрения на него претерпела значительные изменения. За 35 лет усилиями исследователей в области лингвистики, психологии, педагогики и др. это понятие значительно расширило свои границы и, как следствие, круг проблемных вопросов. И хотя во взглядах на сущность билингвизма до сих пор разграничиваются узкое и широкое его понимание, все большее распространение получает вторая точка зрения.

Напомним, узкий подход к пониманию билингвизма, или двуязычия, подразумевает равную степень владения двумя языками (естественный билингвизм). Широкий же подход не так однозначен и признает существование искусственного билингвизма. «Искусственный билингвизм представляет собой владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в условиях специального обучения, и характеризуется следующими признаками: 1) асимметричная коммуникативная компетенция в отношении двух языковых кодов; 2) управляемых характер становления искусственного билингвизма; 3) специфическая коммуникативная траектория становления искусственного билингва» [6, С. 4]. Внутри него одни исследователи наделяют статусом билингва людей, чей уровень знания языка достаточен для выполнения необходимых «речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка» [4, С. 139], другие считают двуязычием «владение двумя языками вне зависимости от уровня знания второго языка» [3, С. 173]. «Таким образом, понимание двуязычия колеблется от одинаково свободного владения двумя языками через континуум языковых навыков до владения минимальными знаниями по одному из четырех аспектов второго языка» [5, С. 20].

Среди сторонников широкого понимания билингвизма спорным остается вопрос и о самой возможности равнозначного владения двумя языками. Те, кто ее отрицает, говорят о принципиальной асимметричности билингвизма как явления:

в процессе коммуникации один из языков будет всегда доминировать и проявлять себя в речи на втором языке в виде интерференции – фонетической, лексической или грамматической. Исследователи, которые такую возможность признают, выделяют соответственно координативный (равная степень владения языками) и субординативный (один язык доминирует над другим) билингвизм, причем превалирует точка зрения, что первый тип свойствен естественным билингвам, а второй – искусственным. Например, у Черничкиной: «Коммуникативная компетенция искусственного билингва, в отличие от естественного билингва, в отношении иноязычного кода никогда не может быть эквивалентна его компетенции в отношении родного кода» [6, С. 12].

Неоднозначность в понимании билингвизма как явления (в частности, искусственного билингвизма), его границ и признаков заставляет обратиться к созданию динамической модели становления билингвального сознания с выделением в этом процессе нескольких этапов [6], на каждом из которых может преобладать тот или иной тип «соотношения означаемых/означающих двух языков» [5, С. 21]. А.А. Залевская же считает, что «следует говорить о преобладании той или иной модели соотношения языков у индивида» [2, С. 162].

Сколько ассоциативных систем и языковых личностей может существовать в сознании билингва? Представители психологического подхода (Л. Щерба, Е. Верецагин) считают, что языки в сознании билингва могут вступать в два типа взаимодействий: 1) ассоциативные системы языков независимы и не вступают во взаимодействие; 2) в сознании индивида существует одна ассоциативная система, которая проявляет себя в разных языках в виде эквивалентов.

Ряд исследователей признает существование в сознании индивида лишь одной системы: «Освоение нового языкового кода [...] означает, по нашему предположению, дальнейшее развитие единой, целостной языковой личности, при котором она получает основные ориентиры отражения действительности средствами другого языка» [6, С. 13]. Согласно этой точке зрения, познания о другом языке не формируют новую понятийную систему со своими коннотациями и иными возможностями сочетаемости, но расширяют горизонты первой (и единственной), снабжая билингва новым инструментарием (лексическим, фразеологическим, грамматическим) для выражения мысли и делая более гибким весь процесс мышления.

Другие (Г.И. Богин, Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева) считают, что изучение иностранного языка потенциально способно привести к формированию вторичной языковой личности. Действительно, если признать, что системы могут быть независимы, можно говорить и о сосуществовании в сознании индивида двух (и более) языковых личностей, каждая из которых, используя ту или иную единицу одного из языков, наделяет ее уникальным ассоциативным значением, которое может не совпадать с эквивалентным значением этой единицы в другом языке.

Используя динамическую модель определения билингвизма, можно предположить, что создание вторичной языковой личности, соответствующей ей вторичной ассоциативной системы, а также становление этой системы в качестве независимого образования в сознании билингва тоже проходит несколько этапов: от полной эквивалентности языковых единиц разных языков до формирования для каждого из них отдельного ассоциативного поля.

Чтобы показать это, обратимся к анализу результатов проведенного нами ассоциативного эксперимента.

Как известно, за объективным значением слова, общим для всех носителей данного языка, лежит субъективное значение, уникальное для каждого индивида. Благодаря такому разделению значения возможно существование идиолекта – индивидуального диалекта каждой личности. Соотношение объективного и субъективного в слове варьируется: в конкретной, предметной лексике преобладает объективное значение, и наоборот, чем более абстрактно, относительно значение, тем больше в нем субъективного компонента.

Для эксперимента мы отобрали ряд эквивалентных в русском и корейском языках понятий со значением времени: давно/오래전에, недавно/얼마전에, в последнее время/요즘, скоро/곧, позже/나중에/이따가 (все слова входят в списки лексики уровня А1, т.е. даются на начальном этапе изучения языка). Их объем человек формирует, основываясь в большей степени на своих собственных ощущениях.

Респондентов – субординативных билингвов с разными уровнями владения иностранным языком попросили ответить на ряд однотипных вопросов: «Давно, недавно, скоро и т.д.» – это когда? Вопросы задавались, соответственно, на русском и корейском языках, причем сначала, чтобы свести к минимуму влияние родного языка на формулирование представления об эквивалентном понятии во втором, респондентам предлагалось ответить на вопросы на иностранном языке, а затем – на те же вопросы, но на родном.

Как показали результаты эксперимента-опроса, ни в русской, ни в корейской культурах у носителей языка действительно нет более или менее конкретного представления об этих промежутках времени. Временные границы каждого очень размыты и в большей степени зависят от личного опыта и собственного способа восприятия времени отдельного человека.

При планировании эксперимента мы исходили из того, что если в языке отсутствует четкое представление о каком-либо понятии (в данной статье мы используем слова «слово» и «понятие» как синонимы), которое можно было бы перенять при изучении этого языка как иностранного, включив его в формирующуюся в сознании новую систему отношений и концептов, то человек будет вынужден перенести свое уже сложившееся в родном языке представление о понятии и весь его объем на почву изучаемого языка.

Результаты эксперимента (таблицы 1-5) полностью опровергли этот тезис. Как показал опрос, начиная с уровня В2 и выше, для каждого обозначения времени в иностранном языке (при условии активного использования языка в коммуникации) в сознании субординативного билингва начинает формироваться отличное от родного эквивалента значение слова. Иногда они совпадают, но, чем больше срок пользования вторым языком, тем более независимыми друг от друга становятся слова-эквиваленты.

На наш взгляд, это является доказательством того, что при субординативном билингвизме уровня В2 и выше, когда вся грамматическая система уже усвоена и акцент в изучении языка смещается на накопление лексики и усвоение культурного фона (еще раз подчеркнем, что речь идет о билингвах, активно использующих язык в практике общения), в сознании индивида происходит отделение вторичной

Секция 2

ассоциативной системы от ассоциативной системы родного языка и, следовательно, начинается более интенсивное формирование вторичной языковой личности.

Таблица 1.

Родной язык	Уровень владения языком/ продолжительность изучения языка	Давно	오래 전에
К	B1	Больше чем один год	1년 이상 (больше одного года)
Р	B2 или выше	Более нескольких месяцев назад	몇 년 전에 (несколько лет назад)
К	Больше 5 лет	Не менее полувека назад	최소 10년 전 (минимум 10 лет назад)

Таблица 2.

Родной язык	Уровень владения языком/ продолжительность изучения языка	Недавно	얼마 전에
К	B1	Меньше чем один год	1년 이하 (меньше одного года)
К	Больше 30 лет	Менее 1 год	한달 전 (месяц назад)
Р	C1 или выше	Несколько дней назад	10-20 분 전에 (10-20 минут назад)

Таблица 3.

Родной язык	Уровень владения языком/ продолжительность изучения языка	В последнее время	요즘
К	B1	Меньше чем один месяц	1주일 이하 (меньше недели)
Р	C1 или выше	Пара недель	몇주전부터 (в течение последних нескольких недель)
К	10 лет	Неделю назад	근 3일간 (в период 3 последних дней)

Таблица 4.

Родной язык	Уровень владения языком/ продолжительность изучения языка	Скоро	곧
Р	B2 или выше	Через несколько дней/недель	몇 시간 후에/몇 일 후에 (через несколько часов/дней)
Р	C1 или выше	В течение недели	며칠 뒤 (через несколько дней)

К	10 лет	Через минут 5	내일 모레 또는 일주일 후 (завтра, послезавтра, а также через неделю)
К	Около 25 лет	Вот вот завтра	바로 내일쯤 (вот-вот, примерно завтра)

Таблица 5.

Родной язык	Уровень владения языком/ продолжительность изучения языка	Позже	나중에	이따가 ¹
К	B1	Больше 30 минут	30분 이상 (больше 30 минут)	1시간 이상 (больше часа)
Р	B2 или выше	Сегодня	미래에 언젠가에 (когда-нибудь в будущем)	몇 분 후에/몇 시간 후에 (через несколько минут или часов)
Р	C1 или выше	В течение дня	내일이나 며칠 후 (завтра или через несколько дней)	하루내에 (в течение дня)
К	10 лет	Через 2-3 дня	2~3일 후 (через 2-3 дня)	2~3시간 후 (через 2-3 часа)
К	Больше 30 лет	Это зависит от ситуацию, а мне слово 'Позже' это без срока	5-10분 후 (через 5-10 минут)	몇 시간 후 또는 상황을 회피하기 위한 형식적인 말 (через несколько часов; кроме того, это формальное слово, которое используют, чтобы уклониться от прямого ответа)

¹ В корейском языке есть два слова с разным значением, которые на русский язык переводятся одним словом «позже». Согласно словарю, 나중에 означает будущее, начинающееся после момента настоящего и растягивающееся на неопределенный срок; 이따가 – будущее в пределах текущего дня. Как видим, даже значение достаточно конкретного 이따가 зависит от личного восприятия говорящего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – Языковые контакты. – М., 1972. – С.25-60.
2. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь : ТГУ, 1996. – 195 с.
3. Литвинова О.А. Билингвизм как комплексное явление // Известия ВГПУ. – Волгоград, 2016. – Вып. №1(270). – С. 173-176.
4. Лунина Т.П. Билингвизм: определения и типологии // Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной памяти доктора филологических наук, профессора Василия Васильевича Щедулина. – Липецк, 2016. – Ч.2. – С. 138-141.
5. Салихова Э.А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.19. – Уфа, 2007. – 49 с.
6. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.19. – Волгоград, 2007. – 31 с.

METHODS OF EXPLICATION OF THE SPECIFICITY FOR FORMING A SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN CONDITIONS OF SUBORDINATE BILINGUALISM (ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN-KOREAN COMPARISONS)

A.S. Mamontov

A.G. Stolyarova

State Institute of Russian Language of A.S. Pushkin

Moscow, Russia

The main points of view on the problem of bilingualism are considered in the article. The results of an associative survey is the identification of stages of formation of a secondary linguistic personality among Korean-Russian and Russian-Korean subordinate bilinguals.

Key words: bilingualism, co-ordinate and subordinate bilingualism, natural and artificial bilingualism, (secondary) linguistic and associative system of language, an associative experiment, a native language, second (foreign) language.

УДК 81

**РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ
УСЛОВИЯХ: ОПЫТ АЗЕРБАЙДЖАНА.**

Ниязова Г.Ю.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

Данная работа посвящена статусу русского языка в Азербайджане. Особое внимание уделяется культовости русского языка в среде азербайджанской молодежи, для которой знание русского языка является насущной необходимостью, а не дополнительным элитарным требованием, и которая вносит значительный вклад в сохранение статуса русского языка. Очевидно, что у русского языка в Азербайджане есть будущее.

Ключевые слова: Русский язык, дерусификация, Россия, Азербайджан, постсоветское пространство, билингвизм, языковая политика.

Естественный процесс выхода на первый план национального языка в бывших союзных республиках после развала Союза в 1991 году привел к тому, что значение русского языка нивелировалось, и его авторитетное положение было утеряно. Однако в некоторых странах, возникших в результате распада Советского Союза, русский язык, поначалу потерявший свои позиции во многом благодаря недальновидной внешней политике, проводимой Россией, начал возвращать свой авторитет в конце 90х годов, и интерес к нему среди населения возрастает. Таким государством является Азербайджан.

В настоящее время русский язык, являясь официально в Азербайджане иностранным языком, занимает положение практически равное официальному языку страны. Это положение сложилось вследствие длительного взаимодействия Азербайджана и России и, вероятно, является более привилегированным на самом деле, даже независимо от желания России утвердить русский язык как официальный на территории Азербайджана. Такому статусу русского языка в Азербайджане способствует ряд факторов.

Во-первых, согласно Статье 35 Устава Содружества Независимых Государств, «рабочим языком Содружества является русский язык»[1]. Таким образом, необходимость сохранения русского языка в Азербайджане очевидна, поскольку затрагивает сферу внешней политики на территории бывшего СССР и регламентирует выстраивание отношений с государствами постсоветского пространства.

Достаточное количество времени, прошедшее с 1993 года, показывает, что вопреки такой основополагающей цели как становление государственности, требующей выдвижение на первый план национального языка, русский язык, сдав позиции, тем не менее, твердо закрепил за собой статус языка межнационального общения на территории постсоветского пространства. Русский язык связывает не только политиков, но и деятелей науки, культуры, способствуя, таким образом, установлению связей и развитию в данных областях жизнедеятельности.

Русский также является языком ведения бизнеса. «Большим преимуществом для российских компаний на рынке СНГ является относительно единое языковое

пространство, так как русский язык, несмотря на существующие языковые требования отдельных стран при оформлении договоров и решений, остается основным языком деловых коммуникаций»[2].

Очевидно, что руководство как России, так и Азербайджанской Республики делает ставку на молодежь, поскольку иначе невозможно сохранить статус русского языка, который может легко перейти не только к английскому, но и, например, к турецкому, который пользуется большой популярностью в Азербайджане в данное время. Сотрудник фонда «Наследие Евразии» Кирилл Гаврилов отмечает: «Местное население предпочитает учить турецкий язык, поскольку Турция рядом и экономически является более привлекательной страной для местного населения. Вместе с тем тенденция не такая однозначная. Количество студентов, получающих образование в русских вузах, с каждым годом растет. И в Баку увеличивается количество желающих выучить русский. Однако на общем фоне это сказывается незначительно»[3].

Относительно телевидения, как одного из основных средств информационного влияния, необходимо отметить, что российское спутниковое телевидение является широко доступным и более привлекательным по сравнению с азербайджанскими телеканалами на территории Азербайджана. Так, просматривая российские версии каналов MTV и Nickelodeon, азербайджанские дети делают первые шаги к изучению русского языка.

Важно, что русский язык является одним из семи официальных языков ООН и официально является языком межнационального общения на территории постсоветских государств. Это те задачи, на решение которых турецкий язык претендовать никак не может.

В ряду многочисленных событий, связанных с деятельностью руководства Азербайджанской Республики, направленной на усиление двухстороннего сотрудничества с Россией, открытие Дома Русской книги в ноябре 2009 года. Однако следует обратить внимание на то, что русскоязычную литературу, как художественную, так и аналитическую можно найти практически в любом книжном магазине города Баку. Находящийся в Баку с визитом глава Администрации Президента РФ Сергей Нарышкин сказал: «Хочу особо отметить внимание со стороны государственной власти Азербайджана к русскому языку»[4]. Важно, что руководство России официально признает усилия, которые прикладывает Азербайджан для сохранения статуса русского языка на своей территории.

И результаты этих усилий очевидны: «393 школы в Азербайджане имеют русские секторы, в 29 школах обучение ведется полностью на русском языке. Там учится 108 тыс. детей. В 18 вузах и средних специальных учебных заведениях на русском языке учится 20 тыс. студентов. Многие азербайджанцы определяют своих детей в русскоязычные детские сады, думая, что знание русского языка даст возможность поступить в российские вузы, которые по-прежнему в Азербайджане имеют высокую репутацию»[5].

Значительный вклад в сохранение статуса русского языка в Азербайджане вносит культовость русского языка в среде азербайджанской молодежи. Обязательное знание трех языков – азербайджанского, русского и английского – является уже насущной необходимостью, а не дополнительным элитарным требованием. Акцент

на знание иностранных языков автоматически приравнивает азербайджанцев, не знающих русский, к людям необразованным. Человеку, не знающему русский язык и живущему постоянно в Азербайджане сложнее найти высокооплачиваемую работу, добиться высокого жизненного статуса и даже создать семью, поскольку даже в последнем вопросе трендовость русского является на данный момент незыблемой. Две азербайджанские девушки, прогуливаясь по центру Баку, будут говорить по-русски. Это будет не всегда грамотно выверенный русский язык, будет очевиден акцент, но говорить они будут именно по-русски.

Как заявила заместитель министра образования Азербайджана Ирада Гусейнова на Шестом Международном форуме «Диалог языков и культур СНГ и ШОС в XXI веке»: «Русский язык является частью ментальности азербайджанского народа»[6]. Необходимо признать, что реалии исторического прошлого, какими бы непривлекательными они ни казались, обретают свою актуальность благодаря новой расстановке сил на мировой политической арене.

Помимо всего прочего, задача сохранения русского языка в Азербайджане лежит на организациях российских соотечественников, достаточно многочисленных и имеющих различную направленность, хотя и преследующие единственную цель – сохранение культурного наследия русского языка. Так, организация «Русская община Азербайджана» была основана в 1993 году, насчитывает 50 тысяч членов, имеет отделения по всему Азербайджану. Республиканское общество солидарности народов Азербайджана «Содружество» – неправительственная организация, созданная в 1990 году и объединившая в своих рядах представителей различных национальностей. Организация имеет представительства в Москве и Санкт-Петербурге. Центр русской культуры при Русской общине Азербайджана функционирует с 1993 года. В центре проводятся литературные и музыкальные вечера, также работают клубы любителей авторской песни, русской народной музыки и различные вокальные и танцевальные ансамбли. Общественное объединение участников ленинградской блокады, Ассоциация преподавателей русскоязычных учебных заведений Азербайджана, Ассоциация русской молодежи Азербайджана, Ассоциация деятелей культуры Азербайджана «Луч» – все эти организации направили свою деятельность на развитие сотрудничества России и Азербайджана в сфере культуры, образования, с опорой, в основном, на общую историю.

Однако, перечислив достижения в области продвижения русского языка на территории Азербайджана, необходимо отметить также и некоторые обстоятельства, которые не дают нам возможность говорить о стабильном положении русского языка в АР и равномерном его распределении по стране. Это вызвано следующими факторами. Во-первых, возрастной критерий. Так, молодое поколение изучает как русский язык, так и английский, поскольку без них невозможно выйти за пределы азербайджаноязычного информационного поля. То есть невозможно получить достойное образование, найти работу и сделать карьеру. И опять же, любая информация только на азербайджанском языке найдет своего читателя только в Азербайджане и среде знающих азербайджанский. Во-вторых, возможность разделения «село-город» стала менее вероятной, в частности, вследствие вооруженного конфликта в Нагорном Карабахе, когда волна беженцев захлестнула Баку. Люди из небольших городов и деревень, в которых была одна русскоязычная школа или её не было вовсе, не владели русским языком. И сейчас, 20 лет спустя, в результате

ассимиляции и активной политики властей АР по распространению и усилению позиций национального языка, наблюдается зачастую обратный эффект – молодые люди, бакинцы, не говорят по-русски.

Важно отметить, что вследствие смены политических ориентиров, в контексте стремительно развивающегося и меняющегося глобального миропорядка, в связи с тем, что русский язык азербайджанские дети выучивают ещё до поступления в школу благодаря спутниковым телевизионным каналам на русском языке, качество русского языка заметно ухудшилось. Также важно отметить, что изучение иностранного языка изменило свою функциональную значимость. Об этом пишет С.Г. Тер-Минасова в книге «Язык и межкультурная коммуникация»: «Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка — иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран... совершенно изменились мотивы изучения языка (язык предстал в другом свете, не как самоцель)»[7].

Схожая позиция отражена в статье Мариам Ахундовой «Учите русский» для информационного портала «AzcoNews»: «В последние годы невозможно не заметить резкое падение культуры русского языка не только на бытовом уровне, но и в русскоязычных СМИ. В газетах, журналах, интернет-ресурсах тексты печатаются с такими грамматическими и стилистическими ошибками, что в иные времена автора и на пушечный выстрел не подпустили бы к прессе. Иные тексты, приходящие в адрес азербайджанских диаспорных СМИ, в неотредактированном виде можно помещать только в раздел «Сатира и юмор». В целом ситуация в Азербайджане лучше, чем в большинстве республик бывшего СССР.

Очевидно, что требуется определенное время, чтобы большое количество перешло в очевидное качество. Но и здесь есть вероятность того, что азербайджанцы будут адаптировать русский язык под азербайджанский, что достаточно широко наблюдается в настоящее время, когда даже незнающие русский язык используют в обиходной речи вводные слова и фразы на русском языке, «именно», «просто», «конечно» и т.п.

Неоднозначная ситуация сложилась и с высшим образованием. С одной стороны, система среднего и высшего образования в Азербайджане способствует тщательному отбору специалистов, которые смогут продолжить образование в профильных вузах страны. Так, даже для поступления на платное отделение необходимо набрать определенное количество баллов. Несмотря на такую конкуренцию, предпочтение все же отдается российскому образованию. Мариам Ахундова отмечает: «Родители всеми правдами и неправдами стараются устроить детей в российские вузы. Наблюдается своеобразная «образовательная» эмиграция. Родители хотят, чтобы дети окончили школу в России, а не в Азербайджане. Ради этого даже переезжают в Россию или отправляют детей на попечение живущих там родственников. И это значит, что русское образование по-прежнему востребовано у азербайджанцев как в России, так и в Азербайджане.»[8]. Мы склонны согласиться с наблюдением, но вывод, к которому пришла автор статьи, представляется нам неза-

конченным. Востребованность образования в России не является конечной точкой. Важно ответить на вопрос, почему образование в России является востребованным и действительно ли это связано с дружественным отношением между странами и близостью культурных связей. На самом деле ответ лежит в плоскости экономического развития Азербайджана, увеличения разрыва между богатыми и бедными и заключается в том, что родители видят в российских больших городах больше возможностей для своих детей. Особенно актуально это становится за пределами города Баку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Устав содружества независимых государств// URL http://www.eurasianhome.org/doc_files/ustav_sodrujestva_nezavisimih_gosudarstv.doc (дата обращения: 01.05.2017)
2. Язык бизнеса в СНГ – русский // URL <http://www.amr.ru/press/news/detail.php?ID=6608> (дата обращения: 01.05.2017)
3. Азербайджан предпочитает турецкий язык русскому // URL <http://www.baltinfo.ru/2009/08/24/Azerbaijan-predpochitaet-tureckii-yazyk-russkomu-101106> (дата обращения: 15.05.2017)
4. В Баку открылся Дом русской книги, а МГУ выпустит учебник азербайджанского языка // URL http://www.aze.az/news_v_baku_otkrylsya_27994.html (дата обращения: 15.05.2017)
5. Кто тянет русских за язык. Я русский бы выучил только за то... Доклад МИД РФ // URL <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1078818780> (дата обращения: 23.07.2017)
6. Мамедов Р. Министерство образования: русский язык является частью ментальности азербайджанского народа // URL http://www.aze.az/news_ministerstvo_obrazovaniya__44944.html (дата обращения: 15.05.2017)
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. С. 25.
8. Ахундова М. Учите русский // URL http://azcongress.ru/2010/10/10/uchite_russkiy (дата обращения: 17.09.2017)

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEMPORARY SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT: THE EXPERIENCE OF AZERBAIJAN

G.Y. Niyazova

Saint-Petersburg State University

Saint-Petersburg, Russia

The article touches upon the status of the Russian language in Azerbaijan. The particular stress is put on culturability of the Russian language among young people for whom the Russian language is vitally important and who contribute to its development. In conclusion it may be stated that the Russian language is likely to maintain its status in the Azerbaijani Republic.

Key words: Russian language, derusification, Russia, Azerbaijan, post-Soviet space, bilingualism, language policy.

УДК 808.2:008[478.9]

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО РУССКОЯЗЫЧНОЙ
ЛИЧНОСТИ САМООПРЕДЕЛИВШИХСЯ ГОСУДАРСТВ
ПОСТСОВЕТСКОГО МИРА**

Погорелая Е.А.

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко

Тирасполь, Приднестровье, Молдова

В статье рассматриваются причины трансформации социолингвистического образа жизни русскоязычного сообщества постсоветских государств; описывается комплекс проблем, предопределяющих формирование новых языковых компетенций русскоязычной личности в условиях изменения этнополитической ситуации в странах-метрополиях и самоопределившихся республиках; выявляются особенности реализации русско-инонационального би(поли)лингвизма в полиэтничном сообществе Приднестровья.

Ключевые слова: социальные потребности, потребность в общении, практическая доминанта, ситуативная доминанта, национально-русское / русско-инонациональное дву(поли)язычие.

Логика событий последнего десятилетия XX века в суверенных постсоветских странах убеждает в том, что нарушение одной из исходных базовых потребностей личности – потребности в общении – привело к разрушению других звеньев системы социальных потребностей населения и, шире, всей их социально-культурной ниши. Психологический шок и эмоциональный взрыв, которые последовали в ответ на законодательное закрепление статуса государственного за языком «титულიной» нации, отразили естественную реакцию русского населения, не мыслящего полноценной самореализации без комплексного удовлетворения потребности в общении в широком ее понимании. Столкнувшись с тем, что в независимых государствах легитимно разрушена, и это необходимо выделить, сама возможность удовлетворения потребности русского человека «быть услышанным», осознали всю трагичность своего положения и русскоязычные, юридически лишённые языкового компонента полноценного удовлетворения своих социальных потребностей.

Настойчиво разрушая саму возможность удовлетворения естественной потребности «быть услышанными», «титульная» элита суверенных стран нового зарубежья расчетливо и методично добивается изменения набора и иерархии потребностей русскоязычного населения, сложившихся в определенной социальной среде, чтобы добиться соответствующей стратегии их поведения. Руководствуясь политическими целями, идеологи доктрины этнонационализма интенсивно пытаются искусственно трансформировать социальные и познавательные потребности русской языковой личности, добиваясь такой модификации ее сознания, которая приведет к необходимой модели поведения. Однако, как известно, в исключительных обстоятельствах, когда чувства обостряются, мобилизация сверхсознания возвращает человека к глубинным потребностям, модифицированная форма которых обуславливает выбор традиционной модели поведения, что, по нашему мнению, и привело к признанию комплексной потребности «быть услышанными» доминант-

ной в системе социальных идентичностей русского населения в новой этнополитической ситуации.

Во всех постсоветских суверенных государствах русское население продолжает оставаться, по большому счету, одноязычным, так как модель русско-национального двуязычия является одним из элементов доктрины этнонационализма в рамках жесткого политического курса, а не естественной социальной их потребностью. Новая этнополитическая ситуация не только актуализировала потребность сохранения русского языка во всей полноте его социолингвистической парадигмы, но превратила лингвокультурный фактор в основу практической доминанты, коррелирующей в сознании русских мигрантов с полноценной самореализацией и не только с сохранением, но и упрочением своего социального статуса.

Одноязычные русские мигранты, оказавшись в эпицентре межэтнического напряжения, поддерживаемого политикой этнонационализма свыше двух десятков лет, вынуждены адаптироваться не только к новой этнополитической, социальной, но и языковой ситуации. Подчеркнем, печальный опыт крушения основ социально-культурного статуса и целенаправленного разрушения лингвокультурной доминанты потребностей русского населения поставили его перед фактом вынужденного поворота к обязательному освоению государственного языка. Психологической настрой на модель русско-национального двуязычия, интерес к которой долгое время формировался за пределами официально поддерживаемой и культивируемой доктрины национально-русского двуязычия, отмечен практически во всех странах нового зарубежья, несмотря на специфику протекания этноязыковых процессов в каждой из них и мотивы обращения русского населения к изучению государственных языков.

Вдумчивый анализ цифровых показателей двуязычия в регионах, ментальность населения которых заметно отличается, позволяет увидеть, на наш взгляд, явление исключительной важности: мудрость народов, которые осознают потребность толерантного взаимодействия и проявляют готовность к взаимному освоению языков не благодаря, а, напротив, вопреки акцентированной этнополитическими процессами языковой доктрине стран ближнего зарубежья. Этносоциологические опросы русских мигрантов дают возможность проследить отчетливо проявляющуюся в последнее время тенденцию позитивного отношения к необходимости реального освоения государственных языков прежде всего в целях восстановления межэтнического согласия, разрушенного оскорбительно резкими заявлениями в конце 80-х годов и реальными политико-правовыми действиями в ходе 90-х годов XX века.

Превратившись в практическую доминанту, желание русских мигрантов «быть услышанными» в широком социальном контексте в новой этнополитической ситуации привело их к пониманию необходимости изучения государственных языков. Заметим, что при всей остроте языковой проблемы и парадоксальности отношения к русскому языку как иностранному, вопреки реалиям его практического распространения, уже в начальный период становления суверенных государств русское и русскоязычное население, пусть и в меньших объемах, чем представители «титulyных» народов, но однозначно признавало необходимость государственной защиты всех национальных языков и культур. Однако обретение значительных социальных преимуществ «титulyными» носителями государственных языков,

двуязычие которых не одно десятилетие методично и целенаправленно формировалось организованным образом и стимулировалось привлекательностью полноценной парадигмы многоуровневой самореализации, вызвало не просто негативную реакцию одноязычных русских, но естественный активный протест. Объективно это протест против характера осуществления языковой политики и механизмов ее внедрения, основу которых составляют категоричность, обязательность, с одной стороны, и декларативность и недифференцированность требований, с другой; наконец, этот протест против искусственного разрушения сложившейся культурно-языковой модели толерантного взаимодействия народов, ведущей к качественному изменению социального статуса русского населения в государствах ближнего зарубежья.

Какой бы ни была специфика социально-психологических предпосылок, породивших осознание необходимости освоения государственных языков русским населением стран нового зарубежья, общими были и продолжают оставаться четко расставленные этнополитические акценты. Сила их влияния так велика, что они определяют характер механизмов не только идеологического, но и социального давления на русских мигрантов, принуждая последних к модификации естественных социальных потребностей. Чем сильнее давление и больше ограничений для полноценного проявления этнокультурной идентичности русских мигрантов с русским этносом, тем активнее осознание значения лингвокультурной составляющей практической доминанты их потребностей.

Этноязыковое сообщество Приднестровья сохраняет феномен русского языка – органичный и неотъемлемый компонент мироощущения и способа существования каждого из приднестровцев, в менталитете которых он занимает исключительное положение. Если призрачный «статус» русского языка в лингвистическом законодательстве «признанных республик» предопределил усиление процессов дезинтеграции полиэтничного социума постсоветских независимых государств, то приднестровское законодательство, сохраняя действительно достойный статус русского языка, обеспечило высокий уровень межэтнической интеграции общества.

Дву- и полиязычие распространяется в Приднестровье на основе равноправия языков, возведенного в ранг конституционного закона, что предопределяет не только правовую основу поля их полноценного функционирования, но и предусматривает полноту стилистической дифференциации для обслуживания всех сфер жизнедеятельности полиэтничного и многоязычного сообщества. Эта правовая база, что вполне естественно, дает возможность государству регулировать характер языкового развития полиэтничного социума, баланс лингвистических интересов этнокультурных групп которого определяется потребностями сохранения давно сложившихся толерантных межэтнических взаимоотношений.

Выступая в диахронии и в синхронии во всей своей функциональной полноте, русский язык не только сохраняет духовные ценности общей исторической памяти приднестровцев, но и в новых условиях консолидирует полиэтничное и многоязычное сообщество, закрепляя единство идентификационных представлений. В этом статусе он, вне всякого сомнения, качественно отличается от общепринятой традиционной формулы, обозначаемой как средство межнационального общения. Другими словами, в полилингвистическом ареале Приднестровья русский язык стабильно обеспечивает такой уровень межэтнической интеграции, который сохраняет духовное единство и солидарность приднестровской социокультурной общности. Думаем,

что эта духовная связь народов Приднестровья, интернациональный контекст которой во многом определен консолидирующей ролью русского языка, и стала сильнейшим фактором их интеграции, перерастающей в представление о единой гражданской идентичности.

В уникальной приднестровской социокультурной общности феномен русскоязычной культуры выступает средством такого единения, которое дает возможность отдельным этническим образованиям консолидироваться в категориях региональной идентичности. Три ведущие этнокультурные группы, по сути, представляют своеобразный триединый социокультурный организм, самобытность которого только и обеспечивается благодаря полноценному функционированию культуры каждого из них в ее широком понимании. Трансформация одного из элементов этого исторически стабильного и цельного организма влечет за собой модификацию отношений в цепочке «язык-культура-образование», что способно существенным образом не только деформировать этническое самосознание представителей каждой из самобытных этнических групп, но и всю систему их толерантного взаимодействия. Эта имплицитная, но внутренне прочная связь обеспечивается русскоязычной средой, которая традиционно сохраняется в этом регионе постсоветского пространства, оказывая мощное воздействие на выбор предпочтений и культурных ориентаций отдельной личности, социальной или этнической группы и всей социокультурной приднестровской общности.

Результаты нашего анализа этноязыковой ситуации на территории современного Приднестровья подтверждает исключительное значение естественного регулирования «снизу» характера языкового взаимодействия, отражающего не только степень психологической совместимости, но и меру солидарной ответственности каждой из этнокультурных групп за сохранение стабильности веками складывающейся в регионе лингвистической ситуации. Укреплению апробированной временем и опытом полиэтнического сообщества тенденции максимально способствует языковая политика молодой республики, возрождение государственности которой обусловлено стремлением защитить в новых этнополитических обстоятельствах фактическое равноправие языков и языковые права каждого из приднестровцев в ходе полноценной социальной мобильности, немислимой в широком информационном поле без взаимного и добровольного освоения языков в процессе толерантного межэтнического взаимодействия.

Резюме: Проблема выбора оптимальной модели языкового взаимодействия русскоязычного сообщества с представителями «титального» населения новых государств постсоветского мира продолжает сохранять свою актуальность. Формирование новых языковых компетенций русскоязычной личности в ситуации вынужденного освоения государственных языков стран проживания протекает в таких сложных социокультурных условиях, которые ведут к мощной динамике ее идентификационного дискурса. На примере приднестровского полиэтнического сообщества показан возможный вариант модели языкового взаимодействия, в рамках которого не только сохраняются традиционные ценные формы двуязычия, но и создается функционально единая система полиязычия, рационально обеспечивающая фактическое равенство языков и языковых прав личности в процессе толерантного межэтнического общения.

УДК 81

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО И НЕЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ
РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ И СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

Соснова М.Л.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

В статье показан один из методов развития отношения русскоязычных студентов и студентов-билингвов к билингвизму. В статье анализируется речевая активность исследователя, педагога, писателя, система ценностей и мотивов субъекта как важных факторов процесса речевой активности.

Ключевые слова: речь, деятельность, творчество, билингвизм, сферы искусства, науки, ценности, интерпретация текста, личность.

Теория и практика работы с русскоязычными студентами и со студентами-билингвами содержит в себе большой творческий потенциал, в первую очередь касающийся аксиологического, научно-педагогического и методического аспектов. Данная статья ставит своей задачей освещение некоторых подходов в расширении методов воспитания и образования данной категории молодежи в рамках гуманитарных дисциплин.

Передача культурных традиций и духовно-нравственных ценностей во все времена считалась одной из важнейших задач общества и государства. Однако, на наших глазах, в период перестройки и в постсоветское время воспитание юношества было отброшено как несущественная цель образовательной сферы, и полностью передано на откуп семье. В статье приводится промежуточный итог пилотажного исследования одного из путей создания «культурных мостов» между поколениями, различными национальными сообществами, а также опыт попытки влияния на развитие позитивного отношения билингва к своему двуязычию.

Уже в античности *к основным параметрам МОДЕЛИ МИРА* образованного человека относились: пространственно-временные характеристики объекта; причинно-следственные связи; этические отношения; эстетические качества; количественные характеристики объекта и его частей; семантические характеристики, определяющие качественную структуру мира; персонажные (психологические) характеристики с соответствующими приоритетами и ценностями [Топоров, 1982, с. 161-163]. Таким образом, уже несколько тысячелетий сознание человека создается, формируется, как универсальное, а человек как **универсальный субъект** (в своих работах мы также внесли свой скромный вклад в разработку этой важной проблемы) [Соснова, 2008а, 2008б, 2009, 2011]. В современном все более и более жестком прагматичном мире наблюдается тотальное наступление предпочтений узкой специализации, пренебрежение к важнейшим из вышеприведенных параметров сознания людей и целых сообществ, а это неизбежно чревато негативными последствиями.

Для многих современных студентов также характерен жесткий прагматический взгляд на явления действительности, поэтому необходимо пытаться расширить их картину мира, в том числе на следующее обстоятельство: двуязычие

билингва несет в себе огромный потенциал как для их духовного роста, так и в отношении их будущей карьеры.

В этом отношении велико значение воспитания «внутреннего человека» (по Л.Н.Толстому и др.), о воздействии на его «функциональные органы» (уважение к Жизни, совесть, долг, Любовь, ответственность перед собой и другими, перед своим Отечеством, уважение к людям иных культур, языков, вероисповеданий и пр.). В.П.Зинченко пишет об этом: «Наш внутренний мир, как и внешний, не дан нам как целое, а задан. Поэтому для работы с ним необходимо сформировать соответствующие функциональные органы, обеспечивающие целостность восприятия мира. Индивид должен научиться прислушиваться, присматриваться к нему, погружаться в него... уметь оперировать им. Большую роль при работе с внутренним миром играют эмоции, которые А.В.Запорожец назвал органами индивидуальности, ядром личности» [Зинченко, 2010, с. 544]. Все выше перечисленные процессы, особенно в ситуации двуязычия, бикультурности, превращаясь в особые ментальные и деятельностные орудия (Л.С.Выготский называл их «орудия-результаты»), становятся все более послушными функциональными органами индивида.

К важнейшим функциональным органам индивида является его языковое и неязыковое сознание. Первичная языковая личность складывается в раннем детстве и зависит от уровня владения членами семьи, родителями, эталонами языкового и неязыкового поведения. При благоприятных внешних и внутренних обстоятельствах (генетика, уровень способностей, среда и пр.) «функциональные органы» субъекта активизируются в поведении и в речи (устной и письменной), переплавляются в реальные этические, языковые и в целом коммуникативные опыт, компетенции, знания, с ориентацией на Идеалы. Обширность репертуара активного погружения индивида в различные моменты всегда новой жизненной ситуации, в разные дискурсы, влияет на формирование ответственного поведения и речетворческого продукта в конкретном случае. Выбор между высказыванием и умолчанием, конкретная форма речи зависят от качеств субъекта и от его коммуникативного опыта, духовно-нравственной позиции, взглядов и знаний. «Личность непосредственна, ей свойственна «участность в бытии», «поступающее мышление», свободные действия – поступки» [Там же, с. 545]. «Спонтанность», «непосредственность», - эти понятия близки к «естественности» человека, важному качеству «самоактуализирующейся личности» (по А.Маслоу).

В контексте нашего исследования и тематики доклада нельзя не напомнить о деятельностной сущности человека, о том, что «человек есть не факт, подобно природным само собой пребывающим фактам, а *акт*» [Там же, с. 46]. Именно поступок, слово, речь, как одновременно ментальные и деятельностные орудия субъекта и строят его сознание (внутренняя сторона) и с другой стороны (внешней) являются способом разрешения какой-то ситуации, переводя ее в новое (желательно, более позитивное) качество. Нельзя забывать, что все «функциональные органы индивидуальности», «каждый совершаемый соответствующим органом акт является уникальным, т.е. творческим». К «органам индивидуальности» относятся и любовь, и страсть, то «состояние мысли, в котором... и следует видеть проявление бытийной силы (энергии) Сознания» [Там же, с. 48, 49].

О роли чувственного и умственного компонентов в процессе формирования знаний писал И.Кант: «*Между эстетическим и логическим совершенствами наше-*

го знания всегда, конечно, остается противоборство, не устранимое полностью. Рассудок хочет изучать, чувственность – оживлять; первый хочет пронизательности, вторая – наглядности... Мы, насколько это возможно, должны придавать эстетическое совершенство тем знаниям, которым оно вообще может быть свойственно, и... логически совершенное знание популяризировать посредством эстетической формы» [Кант 1997, 311-312].

Если в освоении или собственном добывании научных знаний человек все более и более сближает свои представления о действительности с ней самой (что почти никогда не бывает абсолютным), то в качестве реципиента или творца художественных произведений он устанавливает особые **отношения** (по Ю.М.Лотману) с ней и по отношению к ней («Над вымыслом слезами обольюсь» А.С.Пушкин). Человек не может жить не осмысляемой жизнью, он стремится познавать других людей через себя и – наоборот, именно это ему предлагает искусство.

Одной из парадигм изучения феномена искусства является парадигма «игры как свободного действия» (Платон, Й.Хёйзинга, Г.-Г.Гадамер и др.). В теории деятельности искусство рассматривается как *«трансляция личностных смыслов»* (А.Н.Леонтьев), как обучение общению через образ и т.п. «Перемолвка», переработка, в которую вольно или невольно попадает реципиент, а тем более исполнитель или автор произведения искусства, творец, осуществляется в двух основных направлениях: во «внутреннем» и во «внешнем» для него мирах. Во-первых, он меняется сам как личность, «очеловечиваются» его способности восприятия, понимания действительности и самого себя. Через это меняется для него и окружающий его мир природы и Другого человека, социума (контекст), поскольку, *«как содержание, вкладываемое художником в произведение, представляет собой ответы на вопросы, которые ставит перед ним жизнь, так и то, что извлекает (и что не извлекает) из произведения реципиент (читатель, зритель, слушатель), также прямо обусловлено контекстом его жизни»* [Д.А.Леонтьев 2007, 423].

Культура, как и Дух, «где хочет, там и дышит», как сказано в одной великой Книге. В течение нескольких лет, работая со студентами как русскоязычными, так и билингвами, я как актриса, режиссер и преподаватель предлагаю студентам (иногда и магистрам) **исполнять** на занятиях и произведения русских великих авторов и их любимые произведения на их собственном национальном языке. Иногда я читаю в небольшом количестве и свои авторские произведения. На таких занятиях бывает уникальная дружеская атмосфера уважения и почитания каждой национальной культуры: азербайджанской, армянской, казахской, киргизской, дагестанской, грузинской, молдавской, русской, украинской, латышской и др. (перечислены те национальности, представители которых реально принимали участие в таких занятиях). Опыт показывает, что такого рода исполнение, которое предваряется *личным выбором текста* студентами, повышает их позитивное отношение как к родной культуре, так и к русскому языку, каждой литературе и каждой стране в целом. Ведь недаром есть расхожая мудрость: «Для любого человека главное - осознать **себя хорошим**, понятым, принятым, уважаемым, в сообществе, и **понимать** мир вокруг себя». Вот этому трудному искусству Понимания и приобщения к «высокому» и служат такого рода примеры.

Следует помнить, что «феномен культуры (произведение искусства, результат научного творчества культуры определенного исторического периода, нравственные принципы, человеческая личность... - понимаемые именно как культура...

самобытен, уникален, обязан своими свойствами самому себе, самодостаточен» [Маркова, 2008, с. 248]. Для студентов и магистров такой необычный фрагмент лекции или семинара воспринимается как «интересное» (по Я.Голосовкеру): интересное – от автора, артиста, интересное предмета внимания, своего участия в реакции, оценке, своего приобщения к появлению нового художественного продукта. «Автор – первосоздатель, изобретатель... Он виновник творения. Он – даритель и вдохновитель. Автор – интересен. Слово «автор» ощущается как нечто «духовное». Он... вводит в культуру нечто небывалое, нечто – от себя» [Голосовкер, 1989, с. 138]. Сегодня, когда часто заглушается в людях **высший инстинкт – инстинкт культуры»** (там же), представителям этой самой культуры необходимо в прямом смысле бороться с юными за них самих и, желательно, при их активном участии, сотворчестве.

Студент как реципиент литературного текста и художник-исполнитель, все более и более совершенствуется в умении ставить «задачу на смысл» (по А.Н.Леонтьеву), что превращается в «задачу на жизнь» (по Д.А.Леонтьеву) [Д.А.Леонтьев, 2007, 427]. Художественная коммуникация становится потребностью и при определении внутренних и внешних обстоятельств самого реципиента развивается, придавая особое качество жизни, обогащаемой способностью «шестого чувства» (метафора из великого стихотворения Николая Гумилева).

Ученик, для которого ясен СМЫСЛ его учебных и коммуникативных действий, в целом, действий со своими целями, ценностями, и ЗНАЧЕНИЯ слов и произведений понимает так, как надлежит в данном контексте, поскольку «*понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в бытии человека, а понятие значения – подключенность этого сознания к сознанию обществу, к культуре*» [Зинченко, 2010, 101]. Внешние и внутренние формы культуры тесно связаны между собой, взаимно превращаются друг в друга («превращенные формы»). Невозможно переоценить роль как одних, так и других, для жизнедеятельности человека. «*Внешние формы – действие, деятельность, поступок – порождают внутренние формы: самосознание, сознание, личность. Столь же справедливо и обратное. Внутренние формы – самосознание, сознание, личность – порождают внешние формы: деятельность, поступок, деяние*» [там же, 183]. И далее – «*сознание взрывается поступком*» [там же, 184]. При обучении творческим деятельностью дипломата, политолога, социолога, литератора, исследователя, журналиста, педагога, рекламиста, менеджера, управленца, и т.д., сознание обучаемого должно планомерно и последовательно осваивать не только навыки «ремесла» профессии, но также время от времени «взрываться» **творческим поступком**, деянием, пусть сначала в каких-то небольших фрагментах. Именно это строит творческий опыт личности и гражданина, его языковое и неязыковое сознание, закладывает основы его духовно-нравственной позиции. Подобное происходит и в процессе самообразования - через посредство текста литературы, живописи, музыки – через приобщение к творчеству «великого собеседника», Учителя.

При целенаправленном развитии ученика в отношении аксиологического аспекта повышается его умение строить «смысловые обобщения» (по А.Н.Леонтьеву), «теоретические обобщения» (по В.В.Давыдову), особенно в случаях активного переноса «смысловых обобщений» и установок, подходов из одной

сферы познания и деятельности в другую: из практики обыденной жизни в сферу искусства, из образования и науки в практику и пр..

Выращенный в опытном реципиенте, а тем более в творце художественного произведения соответствующий «функциональный орган» во многом меняет природу индивида, делает его восприимчивее, тоньше, эмпатийнее, увеличивает способности адаптации, делает в целом более стойким к жизненным неурядицам и бедам. Разумеется, если начинающего творца в исполнительских жанрах подвергают исключительно дрессировке, почти не меняя его ментальности, когда доминирует метод показа, трудно ожидать от него личностного роста. Абсолютизация техники в искусстве ни одного творца не может сделать полноценным художником. Такая цель возможна только при условии его осознанного содержательного роста, развития его ментального личностного масштаба.

Любое, даже самое скромное произведение художественного жанра содержит в себе все или отдельные «психологические средства»: *тематика; хроника; хронотопика; метафорика; семантика; символика; архетипика; архитекто-ника* [Д.А.Леонтьев, 2007, с. 432-433]. Именно поэтому, в силу великой традиции воздействия через посредство ОБРАЗА, студенты и магистры интуитивно воспринимают выдающиеся тексты и как пример грамотно организованного «речевого воздействия» (по идеям и теории российской и советской психолингвистики, в частности, работам Е.Ф.Тарасова), и как некое содержание, мотивацию, способную дать им важный импульс для самосовершенствования.

Известно, что педагогическая деятельность своей важнейшей составляющей должна включать так называемое «ценностное ориентирование» ученика. Результат ослабления воспитательного компонента в постперестроечный период ощущает наше общество крайне болезненно, если не сказать трагически. Р.П.Шульга рассматривает *«ценностное ориентирование как воздействие на важнейшие элементы личностной структуры, определяющие направленность деятельности человека»* [1989, 28]. Л.Н.Толстой сетовал на то, что детей не учат главной науке – *«науке – жить»*, Дж.Фаулз пишет о том, что *«хороший учитель никогда не ограничивается преподаванием только своего предмета»* [2008, 224]. Много говорится и пишется о лично-ориентированном преподавании, но реализация такого процесса возможна только при широком деятельностном контакте ученика с преподавателем, в их самостоятельном и совместном творчестве, при условии человеческой и профессиональной *открытости*, инициативности, при условии индивидуального подхода к каждому студенту, особенно билингву.

Так, педагог-исследователь ориентирован и пытается заразить других такими ценностями (и концептами), как Знание, Наука, Истина, Человек, Язык, Речь, Понимание, Метод, Гипотеза, Эксперимент, Научная интерпретация, Диалог с предшественниками-учеными, Наблюдение и др.

Педагог-художник ориентирован на ценности Красоты, Искусства, Жизни, Любви, Добра, Гармонии, Свободы, Достоинства человека (себя и Другого), Семьи, своего Отечества, Другого Отечества, Малой родины, Труда, Человеческих отношений, Характера человека и пр.

Педагог как Учитель и Воспитатель должен быть ориентирован на ценности Уважения к Личности, к Человечеству, Обществу, Государству и миру в целом, Профессии, к ценностям Способностей и Таланта, Коммуникации, Деятельности,

Сопереживания, Игры, Дружбы, Сотрудничества и т.д.

Работа студента над выбором и исполнением художественного текста помогает ему освоить в каждой их национальных культур и языков позиции Автора и Исполнителя.

Деятельность автора текста можно представить как процесс создания внешней, межсубъектной формы (мысли), которая, будучи письменной, более бедная по сравнению с речью устной [Соснова, Тарасов, 1993] Иначе говоря, работа автора текста – это прежде всего создание внешней формы мысли для формирования (формулирования) образов, отражающих замысел, мысль, идею, автора.

Выступление чтеца перед зрителем – это акт общения, который, как и любой другой акт человеческого общения, может быть описан по одной схеме, где чтец выступает в качестве субъекта общения, стремящегося достичь цели и ориентирующегося на свои мотивы. При этом текст литературного произведения, созданного за пределами акта общения чтеца с аудиторией, служит ему средством достижения целей, а также и одним из важных мотивов, поскольку исполнение, произнесение шедевра литературы может доставить ему высшую степень наслаждения.

Чтец, имея готовый письменный текст, переводя его в устную речь, изменяет его форму за счет использования новых средств: тембра, высоты и громкости голоса, варьирования скорости произнесения слов, эмоциональной окраски речи, логических ударений, мимики, пластики и т.п. Он создает новую форму бывшего письменного текста. Отсюда очевидно, что и автор текста и чтец, использующий его для исполнения, оба – творцы как содержания своих мыслей, так и внешних форм выражения этих мыслей.

В общем виде содержание манипуляций чтеца с текстом литературного произведения в процессе его подготовки к исполнению – есть придание тексту такой устной речевой формы, которая была бы адекватной для выражения мыслей чтеца или, говоря иначе, которая должна была бы вызвать у слушателя мысли, отношение, эмоции, близкие идеям и эмоциям самого чтеца.

Литературное произведение для чтеца – это повод для развертывания *своей мысли*, воплощенной в ходе подготовки текста для исполнения в иную оригинальную форму, как и для автора литературного произведения основой для развертывания своей мысли послужили не только жизненный прямой опыт, но и другие тексты (свои и чужие). Примечательно, что студент-билингв, по-видимому, использует наиболее активно структуры сознания «бытийного слоя» («биодинамическую ткань движения и действия» и элементы «чувственной ткани»), исполняя произведение на **своем первом** национальном языке, а «второй язык» в большей мере задействует «рефлексивный уровень сознания» (по концепции А.Н.Леонтьева-В.П.Зинченко). Но в любом случае происходят некие приращения к «духовному слою» сознания и «сверхсознания» (по К.С.Станиславскому) субъекта творчества. (Сказанное выше следует воспринимать в качестве *гипотезы*, поскольку более детальное изучение столь сложных феноменов требует специального инструментария и целенаправленного исследования.)

К каким итогам сами студенты относят свою работу над исполнительскими произведениями, а также каково влияние на них авторских художественных текстов педагога (М.Л.Сосновой)? (В основе приведенных выводов использованы мнения и оценки самих студентов-исполнителей, слушателей и читателей):

Заражение *ценностями*, в том числе ценностями билингвизма, передача культурных, национально и общечеловечески ориентированных **традиций**;

Расширение «горизонтов», различных аспектов сознания, через посредство *тематики* произведений, фрагментов действительности в ее основе;

Увеличение взаимозависимости абстрактного, словесно-логического и – образного мышления, целостной работы сознания, развитие «полноорганности»;

Активизация *ментального и деятельностного потенциала* реципиента и исполнителя через сближение, ассоциации «вечных» и современных вопросов, проблем, реалий, в том числе двуязычия;

Использование преимуществ общения с «живым» автором, со студентами-исполнителями, их товарищами, подача «обратной связи», сближение позиций людей разных поколений и наций, противодействие отчуждению и атомизации;

Соучастие в необычном *художественно-научно-педагогическом методе*, реальное участие в ДИАЛОГЕ;

Расширение *культурного тезауруса* реципиентов, подключение их к осознанию необходимости построения своей судьбы и самостоятельно, *и совместно* со своим национальным, профессиональным и пр. сообществами, *развитие духовного, рефлексивного и бытийного слоёв сознания* (по А.Н.Леонтьеву-В.П.Зинченко);

Расширение и углубление направлений *жизнетворчества, коммуникации, нравственной составляющей* личности реципиента;

Актуализация и развитие личностной, профессиональной, моральной, национально и общечеловечески ориентированной **концептосферы** реципиента как основы самосовершенствования индивида.

Хочется вспомнить печальные и одновременно оптимистичные строки И. Бродского: *«От всего человека вам*

Останется часть речи».

Наша речь – дома, в аудитории, на улице, в книге или статье, в стихотворении или рассказе – это часть нас самих. Если у нас есть достаточный опыт, мы обязаны ему придать КУЛЬТУРНУЮ ФОРМУ, и чем она будет уместнее, грамотнее, разнообразнее и талантливее, тем лучше и эффективнее.

Как говорили многие великие люди, в частности, Леонардо да Винчи: *«ВСЁ СВЯЗАНО СО ВСЕМ»*. Жизнедеятельность субъекта, весь его прямой и косвенный (от других людей и произведений) опыт, его пристрастия, образование и самообразование, его уровни и виды, жанры и способы общения и деятельности, - всё взаимно отражается – одно в другом. Все отражения так или иначе влияют на сознание и жизнь других людей, с кем он входит в контакт.

«Функциональные органы» человечества, выраженные в искусстве, науке, образовании как в уникальных сферах человеческого гения, истинно человеческих способностей, нуждаются во внимательных, талантливых и терпеливых посредниках (родителях, педагогах, просветителях-журналистах и пр.). Без этого невозможна передача ценностей и методов, технологий (в том числе, технологий самотворчества) новым поколениям людей. Следовательно, нужно и самим посредникам расширять по возможности свой творческий репертуар способностей и деятельностей, постигать и совершенствовать ремесло, обнаруживать секреты мастерства и искусства в самых разных «высоких» и во вполне земных сферах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: 1986. 240 с.
2. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.: ил.
3. Кант И. Логика. Пособие к лекциям // Логика и риторика. Хрестоматия. Перев. с нем. / Сост. В.Ф.Берков, Я.С.Яскевич. – Мн.: НТООО «Тетра Системс», 1997. С. 286-409.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
5. Маркова Л.А. Человек и мир в науке и искусстве / Л.А.Маркова. – М: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2008. 384 с.
6. Голосовкер Я.Э. Интересное (предисловие Н.В.Брагинской) // Вопросы философии. 1989, № 2. С. 115-142.
7. Соснова М.Л. Искусство актера: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2008а. 432 с.
8. Соснова М.Л. Креативные приемы конструирования сознания // Вопросы психолингвистики. 2008б, № 7. С. 26 -36.
9. Соснова М.Л. Технологии креативных решений (в рекламе и не только). Калуга, 2009. 218 с.
10. Соснова М.Л. Тренинг коммуникативного мастерства: Учебно-практическое пособие. М.: Академический проект, 2010. 265 с.
11. Соснова М.Л., Тарасов Е.Ф. Театр чтеца. Проблемы функционирования образов сознания // Язык и сознание. Парадоксальная рациональность. М., - Институт языкознания, 1993. 193 с.
12. Топоров В.Н. Модель мира (мифопоэтическая). // Мифы народов мира. Энциклопедия. Т.2. – М.: «Советская энциклопедия», 1982. С. 161-162.
13. Фаулз Дж. Аристос / Джон Фаулз; пер. с англ. И.Бессмертной. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. 347 с.
14. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / АН УССР. Ин-т философии. Киев: Наук. Думка, 1989. 120 с.

DEVELOPMENT LANGUAGE AND NON-LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN STUDENTS AND STUDENT-BILINGUALS

Margarita L Sosnova

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

The paper explores of simultaneous of Russian students and students-bilinguals to bilingualism. The article offers an analysis of speech activity of researcher, teacher, actor and a man of letters/ The system of values and the subject's motives are viewed as essential factors of the speech activity process.

Key words: speech, activity, creativity, bilingualism, the arts, science, values, interpretation of the text, personality.

СЕКЦИЯ 3

**РУССКОЯЗЫЧИЕ:
ЛИТЕРАТУРНЫЙ БИЛИНГВИЗМ В РОССИИ,
БЛИЖНЕМ И ДАЛЬНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ**

**ТРАНСНАЦИОНАЛЬНАЯ, ПОЛИЛИНГВИАЛЬНАЯ
ЛИТЕРАТУРА**

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 81
ПОЭЗИЯ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА В ШКОЛАХ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ
ОБУЧЕНИЯ

Атаджанова М.А.

Институт узбекского языка, литературы и фольклора АН РУз

Ташкент, Узбекистан

Статья посвящена способам художественного анализа изучения стихотворений Сергея Есенина в школах и академических лицеях с узбекским языком обучения. Её неординарность заключается в сравнительных методах анализа стихов поэта в переводах.

Ключевые слова: поэзия, перевод, художественное мастерство, идея, средства художественного изображения, литературное влияние, литературные связи.

Судьбе было угодно, чтобы на земле Есенин пробыл немногим более тридцати лет, но он покинул её уже сложившимся, зрелым мастером слова, успев оставить после себя яркий и неповторимый след не только в русской, но и в мировой поэзии. Труды поэта – неиссякаемое поэтическое наследие, ставшее достоянием всего народа.

Есенин прочно вошёл в читательское сознание не только русского, но и всех других народов мира, как поэт-лирик, сумевший выразить в своих стихах патриотические чувства любви к Родине. Творчество Сергея Есенина оказало заметное влияние и на развитие мировой литературы. В том числе, и на развитие узбекской литературы. Многие талантливые узбекские поэты, подражая Есенину, создали ряд лирических стихов, созвучных тональностям есенинским. К ним относятся поэты: Эркин Вохидов, Тилак Жура, Маъруф Жалил, Хуршид Даврон и Мухаммад Юсуф. Особенно, это заметно в лирике Мухаммада Юсуфа.

*Ўтар қанча йиллар тўзони,
Юлдузлар кўз ёши самони,
Ўтар инсон яхши-ёмони,
Меҳр қолур, муҳаббат қолур.*

[7, ст. 126]

*Проходят годы бурные,
Слёзы звёзд небесные,
Проходят люди хорошие – плохие,
Останутся милосердие да любовь.*

О любви к поэзии Сергея Есенина красноречиво говорят переведённые на узбекский язык многие стихи из сборника «Персидские мотивы». Эти стихи, переведённые Эркином Вохидовым, вошли в учебники по литературе для студентов академических лицеев и учащихся школ с узбекским языком обучения. Необходимо отметить, что и Есенин с особой любовью относился к поэзии Востока, о чём говорят цикл стихов «Персидские мотивы», которые создавались в период, когда поэт жил в Грузии и Азербайджане. Это были плодотворнейшие и счастливейшие месяцы его творения. Эти стихотворения можно назвать песней жизни и любви. «Это сон о загадочном крае, о радости любви, быстротечности счастья, о вечном зове родимого края. [5, ст. 14]

Огромное уважение и признательность к поэзии Сергея Есенина нашего народа объясняется ещё и тем, что в 1921 году сам поэт несколько дней побывал в Ташкенте, а потом и в Бухаре, в течении которых он лично читал свои стихи чи-

Секция 3

тателям. [4, ст. 16] Все это заложило основу последующим ежегодным есенинским чтениям. Как уже выше отметили, что в настоящее время творчество Есенина изучается как программный материал в узбекских школах и лицеях. В 8 классе школы для изучения жизни творчества поэта выделяется два часа, один из которых посвящается жизни и деятельности, а второй – идейно – художественному анализу его произведений. В учебник данного класса вошли следующие стихотворения Есенина: «Хуросонда бир дарвоза бор...» («В Хороссане есть такие двери...»), «Доғлар кетмиш мажрух кўнгилдан...» («Улеглась моя бывшая рана...»), «Синглимга хат» («Письмо к сестре»), «Бу дунёда мен бир йўловчи...» («В этом мире я только прохожий...»), «Ит ҳақида достон» («Песнь о собаке»).

Не секрет, что многие идеи произведений поэтов прямо или косвенно связаны с их жизнью и душевными переживаниями о ком-то, о чем-то. Это же явление мы наблюдаем и в творчестве Сергея Есенина. В стихотворениях «Да! Теперь решено. Без возврата...», «Письмо к сестре», «Я снова здесь, в семье родной...», «Я последний поэт деревни...», «Устал я жить в родном краю...», «Письмо матери», «Прощай Баку! Тебя я не увижу...», раскрыты сложные грани душевных переживаний поэта.

Первое стихотворение учебника по литературе (8 класс) - «Хуросонда бир дарвоза бор...» («В Хороссане есть такие двери...»). Это стихотворение из цикла (сборника) «Форс тароналари» («Персидские мотивы»), где выражены заветные мечты поэта увидеть Персию (Иран). Стихотворение состоит из пяти строф, каждая из которых является пяти строчной. Лирический герой, к кому обращается поэт – «Пари рухсор» (Красавица Ирана). В аллегорической форме поэт характеризует Иран, то есть, Хороссан как красивую страну – легенду:

<i>Хуросонда бир дарвоза бор, Остонаси гулга кўмилган, Унда яшар бир пари рухсор.</i>	<i>В Хороссане есть такие двери, Где осыпан розами порог. Там живёт задумчивая пери.</i>
---	--

Поэт символически выражает свою несбыточную мечту попасть в иран словами:

<i>Хуросонда бир дарвоза бор, Ҳайҳот, уни очолмадим ман.</i>	<i>В Хороссане есть такие двери, Но открыть те двери я не мог.</i>
--	--

Последующие строки стихотворения говорят о том, что поэт пленён красавицей (пери) и всё есть у него: силы в руках, золота и медь в волосах, но не имеет возможности увидеть её.

<i>Қўлимда куч ҳам етарли, Сочларимдан олтин ранг олган. Асир этди мени ул пари, Қўлда гарчи кучим етарли, Ул эшикни очолмадим ман.</i>	<i>У меня в руках довольно силы, В волосах есть золото и медь. Голос пери нежный и красивый. У меня в руках довольно силы, Но дверей не смог я отпереть.</i>
---	--

Воспевая красоту пери – красавицу Ирана, поэт смело говорит, что он русский, и что любовь не имеет национальности. См. «В волосах есть золото и медь».

В третьей строфе поэт констатирует, что если ему не удастся открыть ворота Хороссана и не полюбит его пери, то он навсегда покинет душевное поле любви:

<p><i>Мардлигим не ишқ майдонида, Айтинг, кимга қилай шарҳи зам?! Севмас бўлса Шаҳи жонидан, Ул эшикни очолмас бўлсам, Мардлигим не ишқ майдонида?!</i></p>	<p><i>Ни к чему в любви моей отвага. И зачем? Кому мне песни петь?- Если стала нерезвнвой Шага, Коль дверей не смог я отпереть, Ни к чему в любви моей отвага.</i></p>
---	--

Очевиден тот факт, что любовь к родине – превыше всего. Поэтому читатель без труда замечает, что сколько бы страстно не хотел Есенин увидеть загадочную, манящую страну – легенду Востока, но любовь к своей родной земле сильнее. Другими словами, он расстаётся с мечтой увидеть Персию из-за любви к родимому краю, о чём лучше поэта никто не скажет:

<p><i>Яна тушиди Рус сари йўлим, Эрон, сендан кетгумми ҳали? Наҳот, сени боз кўрмас бўлдим? Она юртга меҳрим туфайли Яна тушиди Рус сари йўлим.</i></p>	<p><i>Мне пора обратно ехать в Русь, Персия! Тебя ли покидаю? На всегда ль с тобою расстаюсь, Из любви к родимому мне краю? Мне пора обратно ехать в Русь.</i></p>
---	--

В заключительной строфе стихотворения поэт с воодушевлением, почти с радостью прощается с Пери, как бы обещая, что будет воспевать её у себя на Родине. Значит, Родина незаменима ничем, она единственная и святая.

<p><i>Хайр энди, хайр, паризод! Дарвозангни очолмасам-да, Ширин гаминг бирла умрбод Куйлаб утай сени ўлкамда. Хайр энди, хайр, паризод!</i></p>	<p><i>До свиданья, пери до свиданья, Пусть не смог я двери отпереть, Ты дала красивое страданье, Про тебя на родине мне петь, До свиданья, пери до свиданья.</i></p>
---	--

В процессе идейно-художественного анализа стихотворения особое внимание уделяется тематике, мастерству поэта выражения мыслей, логичности и музыкальности тонов. Кроме того, необходимо отметить, что персидский колорит стихам во многом придают орнаментальные образы, присущие Востоку (Пери, Шага). Говоря о Персии, Есенин в то же время не противопоставляет ей России. С незаурядным умением и тактом он тесно переплёл в нем персидское и русское.

Учащихся манит то умение поэта, каким он описывает безграничную любовь к Родине, что объясняется его умением сочетать в объёме одного стихотворения поэзий любовной и патриотической. Без преувеличения можно сказать, что стихотворения «В Хороссане есть такие двери...» - неделимое чувство любви к человеку и родине. Все это имеет огромное патриотическое воспитательное значение.

Тема и идея стихотворения Есенина «Бу дунёда мен бир йўловчи...» («В этом мире я только прохожий...»), созвучны с выше рассмотренным произведением поэта. Данное стихотворение посвящено сестре поэта Шуре, в котором отражены социально-философские размышления Есенина. Оно написано в период пребывания поэта в Ленинграде с целью открытия литературного журнала [2, ст. 349].

Первая строка стихотворения содержит глубокое философское понятие о жизни вообще: «Бу дунёда мен бир йўловчи...». На самом деле, все мы в этом мире как прохожие. Это реальная действительность, что мы рождаемся, живём и покидаем сей мир, то есть, прекращается наше земное существование. Другими словами, мы все смертные.

Во второй строке поэт обращается к сестре «Шодон менга кўл силки эркам» (Ты махни мне весёлой рукой). Здесь уместно вспомнить, что по мнению многих литературоведов данное стихотворение написано в сентябре 1925 года [2, ст. 349]. Следовательно, оно написано за несколько месяцев до смерти Есенина. Может быть поэт чувствовал или знал близость смерти и поэтому как бы прощаясь с сестрой, желал ей радостной, весёлой жизни.

Последующие строки свидетельствуют о том, что стихотворение было написано осенью «Зиё тўкар куз фасли ой ҳам» (У осеннего месяца тоже свет ласкающий, тихий такой). Осень – период листопада, увядания сравнивается с последним периодом жизни людей. Весной деревья зеленеют и цветут, летом дают плоды, а осенью листья желтеют и падают, то есть, вымирают. А люди? Их жизнь также как и времена года. Весна – детство, лето – молодость и зрелость, а осень – старость. Точно такой философский взгляд на жизнь мы наблюдаем в сборнике стихов Алишера Наваи «Хазойин ул-маоний» (Сокровищница мыслей). Неоспоримо, что с первых дней жизни нам сопутствует любовь в полном смысле этого слова. По этому поводу татарский поэт Ходи Тукташ говорил: «Мухаббат ул ўзи эски нарса, лекин ҳар бир юрак уни уйғотар» (Любовь – древнейшее чувство, но каждое молодое сердце обновляет её).

Также и Есенин во второй строфе стихотворения вспоминает свою любовь, которой уж нет:

<i>Исинурман Ойнинг тафтига, Илк бор ундан ором олар жон. Аллақачон сўнган севгига Умид боглаб яшайман ҳамон.</i>	<i>В первый раз я от месяца греюсь, В первый раз я от прохлады согрет, И опять и живу и надеюсь На любовь, которой уж нет.</i>
---	--

В следующей строфе стихотворения поэт воспекает чувство любви к Родине, сочетая её с человеколюбием. Для него любовь к Родине неделима от любви к людям, ибо это одно целое, сверхъестественное чувство, что присуще только разумным существам. Для поэта его Родина белая, чистая, без недостатков, но героиня стиха «Шўрпешона», (Несчастливая) т.к. измята её невинность. Кроме того, некоторые привыкли к тоске и она стало для них родной. Перефразируя сказанное можно сделать вывод, что Родину надо любить такой, какой она есть. А недостатки воспринимать так, как о них говорят – в семье без уродов не бывать.

<i>Бунга боис – шу маконимиз, Шу ер – оппоқ, шўр манглай турбат. Қайлардадир топталган номус, Кимларгадир қадрдон гурбат.</i>	<i>Это сделала наша равнинность, Посолённая белью песка, И измятая чья-то невинность И кому-то родная тоска.</i>
---	--

Основной патриотический пафос заключен в последней строфе стихотворения. Здесь, Есенин обращаясь к сестре говорит, - мы с тобою одинокого любим нашу Родину и знаем, что наш святой долг безраздельно любить Отчизну и, если нужно быть готовыми отдать жизнь за неё. Каждое слово последних строк стихотворения имеет невообразимую силу воспитания, ибо оно захватывает наши души. А душа – всё существо человека. Любить всей душой – значит, стать нераздельной её частью.

*Потому и навеки не скрою,
Что любить не отдельно, не врозь –*

*Нам одною любовью с тобою
Эту родину привелось.*

У Сергея Есенина есть ещё два стихотворения посвященных сестре Шуре – «Я красивых таких не видел...» и «Ты запой мне ту песню, что прежде...», которых с мело можно отнести к циклам произведений «Стихотворения – письма». Эти «Письма» адресованы самым дорогим для поэта людям. В них он выражает чувство глубокой любви к Родине. Это сокровенное чувство особенно ярко выражено в стихотворении «Ты запой мне ту песню, что прежде...»

*Ты запой мне ту песню, что прежде
Напевала нам старая мать.*

Для Есенина песня матери – песня Родины, родимого края, о котором тоскует поэт, находящийся на чужбине. Любовь к отчизне немислима без любви к природе родной. Ему близки, дороги просторы российские, деревья, цветы, травы, реки, которые имеют «душу живую», с которыми он в родстве, в сем им поверяет свои заветные думы и размышления.

*Ты мне пой. Ведь моя отрада –
Что вовек я любил не один
И калитку осеннего сада,
И опавшие листья с рябин.*

С нежностью и состраданием поэт относится ко всему, что связано с Родиной. Я навек за туманы и росы
Полюбил у берёзки стан,
И её золотистые косы,
И холщовый её сарафан.

Безграничная любовь матери к детям в своеобразной форме выражена в стихотворении «Ит хакида достон» (Песнь о собаке). Известно, что собака друг человека. Это понятие особенно ясно чувствуют дети. Для них собака – близкий душе друг, член семьи. Поэтому образ собаки – прототип матери родной. Радость собаки, изображенная в начале стихотворения, воспринимается как радость матери:

<i>Күѣш үйнар жавдар хирмонда, Читталарда нурли тилларанг. Болалади она ит тонгда, Етти кучук тугди малларанг.</i>	<i>Утром в ржаном закуте, Где златятся рогожи в ряд, Семерых оценила сука, Рыжих семерых щенят.</i>
--	---

Недолго продлилась радость собаки. К вечеру безжалостный хозяин положил щенят в мешок и унёс далеко в неизвестном направлении. Долго собака бежала за ним, но когда и с сякли силы, вернулась назад ни жива, ни мертва. За душу берет описание горя невосполнимой потери:

<i>Бечорага эрмаклар, кулиб, Нон ўрнига отишигандек тош, Ит кўзидан юлдузлар бўлиб Қорга оқди томчи-томчи ёш.</i>	<i>И глухо, как от подачи, Когда бросят ей камень в смех, Покатилось глаза собачьи Золотыми звездами в снег.</i>
---	--

Если уж собаки так любят своих щенят, то для описания материнской любви у нас не хватает ни слов, ни умения. Остаётся только низко (до земли) поклониться.

Анализ выше рассмотренных стихотворений Сергея Есенина на уроках имеет огромное этико-нравственное значение, ибо человеколюбие, патриотизм и милосердие – это достояние общечеловеческое.

Справедливости ради необходима отметить и заслуги поэта Эркина Вахидова, который перевёл на узбекский язык стихотворения Сергея Есенина. Знатоки русского и узбекского языков не дадут соврать что читая переводы, мы несомненно чувствуем нежность и сострадание, душевную грусть и любовь, раздумья и философские рассуждения русского поэта. Сохранилась сила, тонкий вкус, полнота чувств, воплощенные в словах которые захватывают душу читателя. Отрадно и то, что часть из этих стихов вошли в учебник по литературе для студентов академических лицеев нашей республики. Это – путь к сокровищницам мировой литературы, к числу которых относится и поэзия Сергея Есенина.

«Есенин – один из величайших поэтов мира – сказал турецкий поэт Назым Хикмет, – мы должны учиться у него честности, ничего не скрывая от Родины» [5,6]. Также характеризуя, Есенина как патриота классик узбекской поэзии Гафур Гулям говорил: «Я в Есенине сквозь все метания его искренней души вижу не только сердечного лирика, но и поэта – патриота, которого до боли волновало всё, что совершалось вокруг» [4, ст. 140]. Как говорил Есенин: «жизнь моя за песню продана». Пусть эта песня отзовется в сердцах народов мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кременцова Л.П. Русская советская поэзия. Ленинград. «Просвещении», 1988г.
2. Олим С. Ва бошқалар. Умумий ўрта таълим мактабларининг 8-синфи учун дарслик-мажмуа. 2-қисм. Тошкент 2014й. (Учебник для 8 класса общеобразовательной средней школы. Часть 2, Ташкент 2014 г.) с.349
3. Раҳмонов Б. Вафо қисмати. Тошкент. 2007й.
4. Сергей Есенин. Собрание сочинений в двух томах. Том 1. Стихотворения, поэмы. Москва. «Современник», 1990 г. с. 16, 140.
5. Сергей Есенин. Стихотворения и поэмы. Москва. «Молодая гвардия», 1989г. с.6, 14.
6. Тўхлиев Б., Шермуродов Т. ва бошқалар. Адабиёт. Академик лицейининг 3-босқич талабалари учун дарслик. Тошкент. 2007й. (Учебник для студентов академических лицеев).
7. Юсуф М. Биз бахтли бўламиз. Тошкент 2014 й.

POETRY OF SERGEY ESENEIN IN SCHOOLS WITH UZBEK LEARNING LANGUAGE

M.A. Atajanova

Institute of Uzbek Language, Literature and Folklore
of the Academy of Sciences of Uzbekistan
Tashkent, Uzbekistan

The article is devoted to the methods of literary analysis of Sergey Esenin's poems in schools and academic lyceums with the Uzbek language of teaching. Its originality lies in the comparative methods of analyzing the poems of the poet in translations.

Key words: poetry, translation, artistic skill, idea, literary image, literary influence, literary connections.

УДК 81
О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ
СРЕДСТВАХ В ДВУЯЗЫЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ И. БРОДСКОГО

Бараш О.Я.

образовательный ресурс www.language-travel.ru

Москва, Россия

Статья посвящена таким лексико-синтаксическим выразительным средствам поэтики И.Бродского, как перифраз и сравнение в русских и английских стихах, включая автопереводы. Цель статьи – показать, что при поэтическом транслингвизме особенности илиостиля автора могут зависеть от природы языка, на котором написаны тексты.

Ключевые слова: Бродский, перифраз, сравнение, автоперевод, «поэтика многословия».

Сегодня, кажется, вопрос о том, может ли поэт писать стихи на чужом языке, либо на двух языках, родном и чужом, уже не стоит на повестке дня, во всяком случае когда речь идет о русскоязычных авторах. Такие поэты, как А.Грицман, К.Капович, Ф.Николаев и другие, живущие в США и успешно пишущие и на русском, и на английском, показали своим творчеством, что это вполне возможно и даже естественно. Однако поэтический транслингвизм казался немислимым в пору «первой» и «второй» волн эмиграции из России, а пионером двуязычного творчества стал И.Бродский, оказавшийся в англоязычной среде в 32 года и не только не бывший билингвом (или диглоссом) от рождения, но начавший изучать английский язык достаточно поздно, после 20 лет. Не удивительно, что его англоязычное творчество было принято в штывки американскими и британскими критиками, до и русские, даже такие апологеты творчества Бродского, как Л.Лосев, относились к этому начинанию с большим скептицизмом. Англоязычная поэзия И.Бродского стала одним из камней преткновения в адекватном восприятии творчества поэта в США. Даже старающаяся казаться расположенной к Бродскому Эллендея Проффер (Тисли) в своей мемуарной книге «Бродский среди нас» оставляет благожелательный тон, как только речь заходит об автопереводах поэта.

Публичные атаки на автора по имени Joseph Brodsky начались в 1988 году, после выхода его третьего англоязычного сборника «To Urania», в который вошли как переводы из русского сборника «Урания». Самая же знаменитая разгромная статья («A Reputation Subject to Inflation») – принадлежит английскому поэту и критику Крэггу Рэйну, снискавшему, кстати, в литературных кругах славу «скандалиста», и вышла вскоре после смерти Бродского, в ноябре 1996 года.

Именно с этой статьей, где Бродский обвиняется в плохом владении английским, полемизируют его защитники (Л.Лосев, В.Полухина, Й.Кюст и др.). Однако практически одновременно с ней, осенью 1996 года в малотиражном американском журнале «Talisman» была напечатана статья критика Р. Костелянца «Joseph Brodsky and the Myth of a Privileged Biography», также разгромная и основанная на нескольких текстах, опубликованных вместе с некрологом Бродского.

Претензии Костелянца имеют иной характер, чем у К.Рэйна или Э. Проффер: если американской издательнице, по ее словам, важно видеть, «как развива-

ется образность», знать, «что сказал поэт», то Костелянца не устраивает сама образность Бродского, именно то, «что» он сказал, то есть семантическая сторона его поэзии.

Вот критик рассматривает автоперевод стихотворения “To Urania”:

Everything has its limit, including sorrow. A windowpane stalls a stare. Nor does a grill abandon a leaf. One may rattle the keys, gurgle down a swallow. Loneliness cubes a man at random.

Недоумение у него вызывает целый ряд образов: “How, pray tell, does a grid abandon a leaf? A windowpane stall a stare? Loneliness cube?” (Kostelanets 1996: 238). «В то время как американские поэты избегают описывать опыт, который не может быть подтвержден, Бродский наполняет свое стихотворение образами, которые хорошо звучат, но которые невозможно себе представить» (Костелянец 1998: 79). Точно так же, «выдумыванием опыта», которого никто из нас не имел и не приобретает», называет он сравнение «голоса» с «мокрым волосом» из «Части речи».

У русского читателя поэзии такой подход – по принципу соседа ученого соседа («Этого не может быть, потому что этого не может быть никогда») скорее всего, вызовет улыбку: мы привыкли, что поэзия это в первую очередь «переименование мира», американский же поэт, как выясняется, призван называть вещи своими именами.

Бродский утверждал, что старается изгонять тропы из своих стихов. На что В.Полухина, исследовавшая в том числе и эту сторону его творчества, отмечает, что число тропов в его стихах растет даже не в арифметической, а в геометрической прогрессии (Полухина 2012 :. 438). И собственные тексты он предлагает американскому читателю на английском, в переводах стараясь сохранить не только рифму и размер, но и тропы.

Рассмотрим приемы, весьма характерные для русской поэтики Бродского как перифраз и сравнение (по поводу которого негодует Р.Костеланец).

Перифраз является одним из самых прямолинейных способов «переименования мира», но также и его объяснения - через объяснение слова, замену его своеобразной «словарной дефиницией», основанной на субъективном выборе семантических признаков. При этом его поэтика близка к поэтике загадки.

Вот автоперевод последней строфы стихотворения «Восходящее желтое солнце следит косыми...», носящий заглавие “Tsushima Screen”:

Golder unharnessed stallions in the chimney dye their manes to more corvine shades as they near the finish, and the dark room fills with the plaintive, incessant chirring of a naked, lounging grasshopper one cannot cup in fingers.

Читатель русского текста разберется в этих «загадках», только если заметит здесь аллюзию к стихотворению Мандельштама: «Что поют часы-кузнечик, Лихорадка шелестит, И шуршит сухая печка, – Это красный шелк горит» (О.Мандельштам, «Что поют часы-кузнечик...»).

В тексте Мандельштама эксплицированные мотивы «тиканья» и «горения» подкрепляются метафорами («кузнечик – часы», «красный шелк – огонь в печи»). У Бродского указанные мотивы выражаются перифрастически; без упоминания «дымохода» читателю трудно было бы увидеть в образе «лошадей» золотистый огонь и черный («вороний/вороной») дым; что же до «кузнечика», расшифровать данный

перифраз помогает исключительно мандельштамовский подтекст. Вместо экономии лексических средств, наблюдаемой у Мандельштама, имеет место, наоборот, расширение лексического репертуара, а следовательно, умножение коннотаций, не помогающих расшифровать ключевые образы, но, безусловно, создающих «семантическую неопределенность» - читателю задается своеобразная загадка.

Как нетрудно заметить, в переводе, во многом, отклоняющемся от оригинала, эти метафорические перифразы сохранены. Но англоязычный читатель, как правило, с творчеством Мандельштама незнаком, и ему приходится самому строить образно-логическую цепочку: «стрекотать-тикать-часы-кузнечик». Вставленные в английский вариант эпитеты – *plaintive, lounging* – пониманию не способствуют. Можно даже предположить, что читатель этот возьмет «ложный след» и вспомнит хрестоматийное стихотворение Дж.Китса «Кузнечик и сверчок». Имел ли в виду Бродский такую возможность, неизвестно, но отсылка к Т.С. Элиоту в предыдущих строках показывает, что он сразу настраивает англоязычного читателя на аллюзивность стихотворения.

Любой добросовестный переводчик вынужден был бы сохранить в переводе и «лошадёй», и «кузнечика», но автор волен менять собственный текст; и Бродский, «не заботясь о читателе», сохраняет сложную образность своего стихотворения наряду с рифмой и метром.

Перифраз как прием – важная часть поэтики Бродского, семантическую основу которой, согласно М.Лотману, составляет «не суггестивность словесных образов, но цепь риторически развитых и логически скрепленных утверждений» (Лотман 2001 : 73). Однако в стихах, написанных на английском языке, эта особенность практически отсутствует, метафорический перифраз встречается лишь изредка: «Something scarlet» (“A Martial Law Carol”) = кровь; «gray, convoluted, flat stripes shining with grease» (“Elegy to Robert Lowell”) = улицы города; «the reckless primordial alphabet» (“At the City Dump in Nantucket”) – чайки; «brick pocket filled with change» (“Allenby Road”)- вот пожалуй и все. За исключением последнего перифраза, содержащего вдобавок игру слов (“change” – мелкие деньги и “change” - изменение) разгадать их несложно. Следует упомянуть также образ из стихотворения “Exeter Revisited”: “Or the town hall cupola, still breast-feeding its pale, cloud-swaddled Lux?” Сходный имеется в русском стихотворении «В окрестностях Александрии»: «И поезд подкрадывается, как змея, к единственному соску столицы». Но в русском стихотворении понятие «купол» дается перифрастически, в английском же называется прямо.

Таким образом, прием перифраза, работающий на «поэтику многословия» и нередко способствующий построению «длинных» размеров и длинных текстов в русском творчестве Бродского, в английских его стихах сохраняется только когда речь идет о переводе.

Примерно такова же, помимо всего прочего, роль сравнения в русских стихах Бродского. Конечно, без сравнения не обходится, наверное, ни один идиостиль. С когнитивной точки зрения сравнение служит не столько «переименованию» мира, сколько изменению соотношения его частей. В русских стихах Бродский пользуется этим приемом неудержимо; для них не редкость так называемые «гомеровские», или, как их часто называют в русской критике, «гоголевские» сравнения, в которых

сравниваемому объекту уделяется меньше внимания, чем тому, с чем он сравнивается: «Наподобье стакана, // оставившего печать на скатерти океана, // который не перекричать, // светило ушло в другое // полушарие...». Также характерны для Бродского двухфокусные сравнения (по типу «А поступает с Б так же, как А1 поступает с Б1, т.е. сопоставляется не один объект с другим, а отношение одной пары объектов с другой): «Я вглядываюсь в их черты/пристально, как Миклуха /Маклай в татуировку приближающихся/дикарей», комплексные (сочетание нескольких сравнительных цепочек): «...ради /темно-серой, безлюдной, бесчеловечной глади, /схожей цветом с глазами, глядящими, не мигая, / на нее, как две капли воды. Как молчанье на попугая», и даже простое нанизывание разных сравнений для одного объекта: «незримость/входит в моду с годами – как тела уступка душе, /как намек на грядущее, как маскхалат/Рая, как затянувшийся минус».

Опять же в автопереводах на английский Бродский старается сохранить сравнения оригинала: «Мысль о тебе удаляется, как разжалованная прислуга./Нет!-как платформа с вывеской “Вырица” или “Тарту”...» - «The thought of you is receding like a chambermaid given notice. / No! like a railway platform, with block-lettered DVINSK or TATRAS» – изменение географических названий здесь не меняет структуры сравнения. Но кое-где автор ее меняет в пользу сокращения: так, в «Осеннем крике ястреба» «из клюва, согнутого, как крюк» превращается в «from the *hooklike beak*»; «нестерпимый, как визг Эриний» в the sound *Erinyes make*” (сравнительный оборот заменяется метафорой); от «как разбивающаяся посуда/ как фамильный хрусталь» остается «like some family crockery being broken».

Сравнений немало и в английских стихах Бродского, некоторые из них по развернутости могут сравниться с русскими: «An angel resembles in the clouds a blond/ gone in an *Auschwitz of sidewalk sales*» (“Ex Voto”); «the seagulls are/in the air like a page’s soiled corners (“Dutch Mistress”)). Но гораздо чаще используются простые одиночные сравнения: «flows like blood»; «She folds her memories like a parachute»; «magnifies like glass»; «locked like zeroes»; «Nations learn the rules/ like a naughty boy»; «working in shifts, like factories» и т.п., однообразно вводимые союзным словом like, в то время как в русских стихах для этого используются слова «как», «точно», «словно», «будто», «наподобие», «вроде», «под стать» и даже «а-ля».

Мы видим, что и здесь Бродский идет по пути не столько упрощения, сколько экономии лексических средств. Не упрощения, потому что английские его тексты сложны для читателя – но за счет других выразительных средств: он широко пользуется метафорой и метонимией, использует такие свойства английского языка как конверсия, полисемия и омонимия, также «экономящие» лексические средства. То есть в своей английской поэзии Бродский идет иным путем, чем в русском, даже противоположным последнему. Следует отметить, что и большие поэмы, или так называемые «большие стихотворения», столь характерные для «русского» Бродского, исчезают из его английского творчества, и, по сравнению с русскими стихами, возрастает число «коротких» метров (4, 3 либо даже 2 икта), что в принципе соответствует характеру английской метрики. Бродский, правда, не отказывается от своих знаменитых «фирменных» 5-6-иктных дольников (“Letter to an Archaeologist”, “To my Daughter” и др.), но они никоим образом не преобладают, а создаются неред-

ко за счет использования перечислительных цепочек и редких в длинных (3-5-сложных) слов, редких в английском языке и поэтому маркированных

Таким образом едва ли можно утверждать, подобно ряду недоброжелателей, будто английский Joseph Brodsky – это тот же русский Иосиф Бродский, упрощенный в силу недостаточного владения языком. Скорее это другая сторона личности поэта, которому, пользуясь его же положением о том, что поэзия – это диктат языка, английский язык «диктует» то, о чем молчит русский. И наоборот.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Костелянец Р. (1998). Костелянец Р. Иосиф Бродский и миф привилегированной биографии [Kostelanets R. Iosif Brodskij I mif privilegированной biografii. Пер. с англ.] О.Бараш//Американские поэты в Москве. М., 1998
2. Kostelanets R. (1996) Joseph Brodsky and the Myth of a Privileged Biography // Talisman: A journal of contemporary poetry and poetics. #16, 1996
3. Полухина В.П. (2012) Полухина В.П. «Вектор в ничто»: интервью с Иосифом Бродским [Polukhina V.P. “Vektor v nichto”: interv’ju s Iosifom Brodskim]// Иосиф Бродский : проблемы поэтики. М., 2012, сс.435-440
4. Лотман М.Ю. (2001) «На смерть Жукова» [Lotman M.Ju Na smert’ Zhukova] // Как работает стихотворение Бродского. М., 2001. С. 73-82.

ON SOME LEXICAL AND SYNTACTIC EXPRESSIVE MEANS IN BILINGUAL WORK BY IOSIF BRODSKIJ

Barash Olga

Moscow, educational resource www.language-travel.ru

Moscow, Russia

The article deals with such expressive means of Iosif Brodskij’s poetics as periphrasis and comparison in his Russian and English poems, self-translations included. The goal of the article is to show that when it concerns poetic translanguaging, the peculiarities of the author’s idiosyncrasy may depend on the language in which the texts are written.

Key words: Brodskij, periphrasis, comparison, self-translation, poetics of prolixity.

УДК 81

**ДЕВИАНТНЫЕ ФОРМЫ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ КАК СЛЕДСТВИЕ
АКТИВИЗАЦИИ ТРАНСЛИНГВАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Джусупов Н.М.

Университет «Сырдария»

Жетысай, Казахстан

В статье на би- и полилингвальном материале (русский и тюркские языки) рассматриваются отличительные характеристики девиантных языковых форм, обусловленных активизацией транслингвальных процессов в различных сферах функционирования национальных языков (художественная литература, медиа ресурсы, реклама, разговорная речь и т.д.). Транслингвальные процессы, происходящие в каждом из рассматриваемых языков, имеют свою специфику, которая определяется как собственно внутренними возможностями языка, так и внешними социокультурными факторами (контактирование языков, транскulturация и т.д.). Как правило, наличие языковых норм является важным фундаментом, на фоне которого выдвигаются языковые девиации (деформации). Все это в совокупности обеспечивает креативный характер и новизну употребления языковых форм и выражений. Исследование различных способов и форм выдвижения языковых девиаций позволяет выявить особенности целого ряда явлений и процессов, связанных с вопросами взаимодействия языков на разных уровнях и в различных социальных сферах. Вместе с тем, специальное рассмотрение транслингвальных процессов и девиантных языковых форм как результат их активного проявления дает ответы на многие дискуссионные вопросы, связанные с обновлением лексики национальных языков, идиостилевым своеобразием художественных и других текстов, спецификой языка медиа ресурсов и в целом влиянием различных социокультурных факторов на современное состояние национального языка и методику его преподавания как родного и иностранного.

Ключевые слова: языковые девиации, билингвизм, транслингвизм, транслингвальные процессы, выдвижение, художественный текст, языковая норма, контактирование языков.

ВВЕДЕНИЕ

Языковая девиация как стилистическое средство выдвижения на би- и полилингвальном уровнях объясняется особенностями тесного контактирования языков, их взаимовлияния и взаимообогащения. Языковая девиация разнообразно проявляется не только в художественной речи, но и также в различных сферах функционирования языка (медiateксты, реклама и т.д.). Тем не менее, наиболее специфический и разнообразный как по форме, так и по содержанию характер выдвижения проявляется именно в художественном тексте.

Дж. Лич [1] на материале анализа поэтического текста рассматривает два основных механизма языкового выдвижения - языковая девиация и параллелизм. Выделение языковой девиации как отдельной разновидности стилистического явления выдвижения определяется стремлением исследователя разместить ее (языковую девиацию) в более широкий эстетический контекст именно за счет выявления

тесной связи с принципом выдвижения. Вместе с тем, Дж. Лич при описании типов девиации также учитывает типы девиации, выделенные в работах С. Левина: статистическая (statistical) и determinate (детерминированная) [2]; внутренняя (internal) и внешняя (external) [3].

Согласно Дж. Личу, языковая девиация включает следующие типы: лексическая девиация, грамматическая девиация, фонологическая девиация, графическая девиация, семантическая девиация, диалектная девиация, девиация регистра, девиация исторического периода [3]. Данный порядок выделения типов языковой девиации оказывается не случайным и имеет под собой теоретическую основу, которая определяется приверженностью Дж. Лича к выделению трех ключевых компонентов языка - реализации, формы и семантики, вместо двух - формы и значения. Вместе с тем, именно на основании выделения лингвистических и экстралингвистических факторов, выделяются основные типы девиации как ключевой механизм выдвижения в поэтическом тексте. Сама природа языковой девиации основана на отклонении от языковой нормы, которая определяется особенностями как самой структуры языка, так и социокультурными условиями.

Дж. Лич в своих более поздних исследованиях [4] предлагает дифференцировать три типа девиации применительно к художественному (поэтическому) тексту – первичный (tertiary) как отклонение от норм языка в целом; вторичный (secondary) как отклонение от норм художественной композиции, «поэтических канонов» (также, по мнению автора, может определяться как условная девиация или обманутое ожидание); третичный (tertiary) как отклонение от норм самого текста.

ОБСУЖДЕНИЕ

Языковая девиации в русскоязычном тексте

В художественном тексте выдвижение может проявляться как следствие влияния генетически родного языка и культурных традиций на неродной язык, на котором, например, создает писатель-транслингв. Я. Мукаржовский [5] с своей статье обращает особое внимание на языковые деформации в произведениях английского классика польского происхождения Джозефа Конрада, которые являются следствием влияния родного языка. Он имеет в виду отмеченные в специальной статье А.П. Колмана (1931) на эту тему (о полонизмах Дж. Конрада) синтаксические кальки с польского, которые как нарушение языковой нормы все же признаются им как положительное явление, так как являются элементами поэтической структуры Дж. Конрада, т.е. служат фигурами выдвижения в тексте.

В произведениях писателей, пишущих на генетически неродном языке, языковые девиации как средства выдвижения определяются как монолингвальными, так транслингвальными факторами (т.е. транслингвизмом).

Например, в произведениях русскоязычного поэта-транслингва О. Сулейменова мы можем наблюдать языковые девиации разных уровней, обусловленных билингвальными факторами – влиянием родного языка и сознательным намерением самого автора трансформировать культурные коды из одного языка в другой.

Не надумано мое хотенье

По закону сохранения дум.

Я в тенистый Мырза-щель не тенью,

*Ясностью осознанной приду.
Сантиметры в полотне найдутся.
Грустной охрой улыбнись, маляр.
Мырза-щель, смушенная натурщица,
Родина последняя моя... [б. С. 117].*

Слово **Мырза-щель** как средство выдвижения представляет собой результат лексической девиации (деформации), т.е. окказионализмом, созданным на транслингвальной основе, непосредственном взаимодействии русского и казахского языков. Языковая девиация в данном примере определяется тем, что автор создает неожиданное для восприятия слово, обусловленное транслингвальной заменой компонента «шөл» (*степь*) в слове «Мырзашөл» (*букв.: Благородная степь*) русским словом «щель», что в итоге придает контексту юмористический характер. Отличительная особенность транслингвальной лексической замены в данном случае заключается в способности разместить словесный образ в новый фрейм и тем самым изменить стереотипную картину интерпретации явления действительности.

Языковые девиации также наиболее активно выдвигаются в юмористических текстах, построенных на транслингвальных переходах как результат тесного контактирования, например, казахского и русского языков. В качестве примера, приведем выражение, вокруг деавтоматизированности которого организован отрывок юмористической сцены на казахском языке. Парень, плохо говорящий по-русски, приезжает в Москву из южных регионов Казахстана и, когда он идет по улице, девушка у него спрашивает: «Молодой человек, который час?». И он в ответ говорит: «Десять хочет, а пятнадцать не пускает».

Анекдотичность данного предложения, заключается в нарушении общепринятых правил для обозначения времени в русском языке. Используя эти слова, парень имел в виду время 09:45 (Без пятнадцати десять). В итоге наблюдается смена фреймов. От фрейма «сложение/вычитание» идет переход к активации неожиданного для ситуации фрейма «отношения: начальник - подчиненный», либо «отношения: ребенок-родители». Вместе с тем эффект выдвижения также достигается за счет лексической избыточности, что является средством реализации иконического принципа количества.

Языковые девиации как средства выдвижения в тюркских языках

В тюркских языках в отношении выдвижения языковых девиаций наблюдаются такие же процессы, как, например, в русском языке, макаронизация речи, графическое смешение, деформация фразеологических и паремиологических единиц, эвфемизация и табуизация.

В качестве наиболее частых языковых девиаций, характеризующих современное состояние национального языка, мы хотели бы выделить процессы обновления лексики путем заимствования из других языков, либо создания новых слов из имеющихся ресурсов языка.

Языковые девиации исторического периода. Слова, которые рассматривались как историзмы в советский период, на сегодняшний день прочно вошли как в литературный язык, так и в повседневную речь. Например, *каз., узб, кырг.: әкім/*

hokim (глава области, города, района); каз., узб.: *әкімшілік/hokimiyat* (администрация области, города, района), каз.: *сарбаз* (солдат) и др.

Обновление лексики за счет девиации регистра (*шәһәр, сынып* (класс) и др.). Например, в казахском языке слово *шәһәр* (город) которое использовалось только в поэтических текстах, наряду с синонимом *қала* стало часто использоваться в медиа текстах.

Создание слов и терминов на основе лексических девиаций (образных средств): каз.: *велошабандоз* (велогонщик), *басмерген* (хедхантер), *мұражай* (музей).

Выдвижение фоновариантов в языке как результат диалектных девиаций или смены регистра (каз. *хат - қат* (письмо), *хұқық - құқық* (право), *халық - қалық* (народ), *саламатсыз ба - сәлеметсіз бе* (здоровствуйте)).

Ярким примером языковой девиации как типа выдвижения на полилингвальном уровне является слоган мобильного оператора «Билайн», использовавшийся до 2014 г. Рассмотрим на примере казахского и узбекского языков.

Слоган «Билайн» как тип выдвижения сопровождается целым рядом языковых девиаций именно на транслингвальном уровне. Во-первых, этот слоган, по всей видимости, является интерпретированным переводом названия популярной песни Луи Армстронга «On The Sunny Side Of The Street». На казахский и узбекский языки слоган переведен как «Жарқын жақта өмір сүр» и «*Hayotning yorqin tarafida bu'l*». В этих языках дополнительно используется слово *өмір/hayot* (жизнь), т.е. буквально: Живи на яркой стороне/Будь на яркой стороне жизни. Перевод хороший, но слоган в двух языках вызывал много споров и критики. Причина в нарушении регистра, обусловленного национально-культурными традициями, а именно в том, что в тюркоязычной среде, обращения или лозунги, как правило, звучат в более вежливой форме, путем выдвижения на передний план значимость адресата, т.е. использования местоимения *Вы*, вместо *ты*. Однако, данный слоган компании в казахских и узбекских переводах использовался около десяти лет, начиная с 2005 г. В результате девиации регистра в слогане, в тюркских языках стал наблюдаться отдельный случай процесса демократизации языка, который особенно характерен для британского и американского вариантов английского языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, транслингвальные процессы, происходящие в различных языках, имеют свою специфику, которая определяется как собственно внутренними возможностями языка, так и внешними социокультурными факторами (контактирование языков, транскulturация и т.д.). Как правило, наличие языковых норм является важным фундаментом, на фоне которого выдвигаются языковые девиации (деформации). Все это в совокупности обеспечивает креативный характер и новизну употребления языковых форм и выражений. Рассмотрение примеров языковой девиации, как типа выдвижения на би- полилингвальном уровнях, позволяет выявить целый ряд особенностей, связанных с языковой нормой, ее нарушением, контактированием языков в различных сферах их функционирования, обновлением лексики и в целом социолингвистических явлений, которые имеют важное собственно лингвистическое и методическое значение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Leech G.N. A Linguistic guide to English poetry. London, New York: Longman, 1969. 237 p.
2. Levin S.R. Deviation – Statistical and Determinate. *Lingua*. 1963. No. 12. pp. 276–290.
3. Levin S.R. Internal and External Deviation in Poetry. *Word*. 1965. No. 21. pp. 225–237.
4. Leech G. *Language in Literature. Style and Foregrounding*. Harlow, England: Pearson Longman, 2008. 240 p.
5. Mukarovskiy J. Standard language and poetic language. A Prague school reader on esthetics, literary structure, and style. Ed. and trans. Paul L. Garvin. Washington, D. C.: Georgetown UP, 1964. pp. 17–30.
6. Сулейменов О. (1976) Определение берега. Избранные стихи и поэмы. Алматы: Жазушы, 1976. 456 с.

DEVIANT FORMS IN LANGUAGE AND SPEECH AS A RESULT OF ACTIVATION OF TRANSLINGUAL PROCESSES

N.M. Dzhusupov

“Syrdariya” University

Zhetysay, Kazakhstan

The article focuses on distinctive characteristics of deviant linguistic forms determined by the activation of translingual processes in various spheres of communication (fiction, poetry, media, advertising, everyday speech, etc.) on both bilingual and multilingual levels. Translingual processes arising in each language have their own specificity which is explained by the internal linguistic and external sociocultural factors (language contacts, transculturation, etc.). As a rule, linguistic norms serve as a basis for the foregrounding of linguistic deviations. All these facts provide the creative character and novelty in the use of linguistic forms and expressions. The study of different ways and forms of foregrounding of linguistic deviations reveals the distinguishing features of various phenomena and processes associated with the language contacts in different spheres. In addition, a special study of translingual processes and linguistic deviations give answers to many disputable questions related to the neologisation in languages, individual author’s style of literary works, specificity of media language and the influence of sociocultural factors on a current state of national languages and methodology of their teaching as a native and foreign language.

Key words: linguistic deviation, bilingualism, translingualism, translingual processes, foregrounding, literary text, linguistic norm, language contact.

УДК 81
**ПОЭЗИЯ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ ВЕНДЕЛИНА МАНГОЛЬДА
И АНДРЕАСА ПЕТЕРСА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ**

Зейферт Е.И.

Российский государственный гуманитарный университет
Институт этнокультурного образования
Москва, Россия

В статье предлагается новый подход к изучению и преподаванию авангардной современной поэзии с учётом представления об объёмности (многомерности) литературного произведения, категории «внесловесное», равноправия всех элементов произведения, пространственно-временных и субъектно-объектных смещений оптики, минус-приёмов, телесных реакций реципиента на примере лирики поэтов – российских немцев Венделина Мангольда и Андреаса Петерса. Материалом исследования в данной статье стали материалы рубрики «Наша литература» в информационно-методическом журнале Института этнокультурного образования «BiZ-Bote»¹. Статья предлагает комплекс методических заданий и вопросов, продуктивных при работе с новейшей поэзией.

Ключевые слова: методика преподавания современной поэзии, Венделин Мангольд, Андреас Петерс, объёмность (многомерность) литературного произведения, внесловесное.

При преподавании новейшей литературы не подходит методика, не учитывающая живой природы эксперимента современного стиха, его внесловесных элементов, особых ритмов. Современная поэзия – российских немцев требует новой оптики.

Материалом исследования в данной статье станет лирика поэтов Венделина Мангольда и Андреаса Петерса, опубликованная в информационно-методическом журнале Института этнокультурного образования «BiZ-Bote»¹. Автор статьи является ведущей рубрики «Наша литература» в этом журнале.

Венделину Мангольду свойственны ювелирный бросок слова (позволяющий ему, среди других его литературных достижений, быть виртуозным переводчиком), высокая эрудиция, чуткий поэтический слух. Это один из лучших российско-немецких авторов, поэт, прозаик, эссеист, переводчик. Кроме того, Мангольд педагог, преподаватель немецкого языка и литературы. По нашей терминологии, настоящий полигранист. Полигранисты – это люди, уверенно, полноценно и увлечённо владеющие разными видами литературного творчества (а нередко одновременно словесной и другой творческой деятельностью). Лёгкие точёные стихи, ёмкая про-

¹ Wendelin Mangold. Deutscher Piro! // BiZ-Bote. BiZ-Bote. Информационно-методический журнал Института этнокультурного образования. – № 1 (19). – 2017. – С. 84-88; Andreas Peters. Ein ellenbogen zwischen mensch und mensch // BiZ-Bote. BiZ-Bote. Информационно-методический журнал Института этнокультурного образования. – № 2 (20). – 2017. – С. 64-71.

за, глубокие эссе, переводы, балансирующие на тонкой грани между эквивалентностью и точностью, – далеко не полный перечень реализованных творческих возможностей Мангольда.

Венделин Мангольд родился в 1940 году в Одесской области. Рано начал работать – разнорабочим, учился в вечерней школе. Окончив Новосибирский педагогический институт (отделение немецкой филологии), Мангольд отправился в Казахстан. С 1967 по 1990 г. был преподавателем, доцентом и заведующим кафедрой немецкой филологии Кокчетавского педагогического института им. Чокана Валиханова. В 1990 году эмигрировал в Германию.

Он объездил всю Германию – и реально, и мысленно. В книге В. Мангольда “*Deutschland, hin und zurück. Reisegedichtzyklen*” размещены 173 стихотворения, которые распределены по 41 циклу. В названии каждого цикла, строящемся по типу “*Bonn, hin und zurück*”, – определённый германский город. Герой книги путешествует по Германии, фиксируя свои наблюдения, размышления и переживания.

Первая книга Мангольда «*Erstling der Muse. Gedichte*» («Первенец музы. Стихи») увидела свет в 1981 году в издательстве «Казахстан» в Алма-Ате. В ней много московских впечатлений – автор работал в то время в библиотеках Москвы над диссертацией по германистике. Сердце радуется, когда читаешь авторский комментарий к стихотворению «*In memoriam Victor Klein*»: *bekannter russlanddeutscher Dichter, Schriftsteller, Dialektologe und Pädagoge (1909-1975). Венделин Мангольд говорит здесь о своём учителе: от многогранного Кляйна идут многие траектории литературы российских немцев. С 1981 по 2017 годы Венделин Мангольд опубликовал большой ряд разножанровых книг. Среди них «*Erstling der Muse. Gedichte*» (1981), «*Mir träumte im Süden vom Schnee. Gedichte*» (1987), «*Rund um das Leben. Gedichte*» (1998) и др.

Поэтика Венделина Мангольда балансирует на золотой середине между германской и российско-немецкой традициями стиха. Это тот случай в поэзии, когда эмигранты – российские немцы создают на немецком языке силлабо-тонические произведения, словно показывая германской верлибрической поэзии её иные возможности.

Один из излюбленных приёмов Мангольда – повтор. Чаще это анафора плюс синтаксический параллелизм. В ряде стихотворений на фоне регулярных повторов поэт даёт финальную строку, изменяющую рисунок стихотворения, как, к примеру, в стихотворении «*Gähnende Leere*». Здесь последняя строка выполняет функцию финальной, одновременно являясь синтаксической «копией» предыдущих. Но в других стихотворениях В. Мангольда, опирающихся на повтор, последняя строка всё же отличается от предшествующих («*Menschsein*»). Интерес вызывает именно накопление энергии в финальной строке, подобной другим. В этих случаях в рецепции происходит наложение ожидания изменённого финала на имеющийся и рождение третьего финала.

Мангольд обычно работает на площадке небольшого текста. Его излюбленный приём – создание эффекта лиминальности, пограничности путём сочетания возвышенного и приземлённого. К примеру, в небольшом цикле «*Facebook im Karfreitag. Triptychon*» мотивы Страстной пятницы, репатриации российских немцев в Германию, прибежища для других переселенцев соединяются с мотивами ми-

молётности, тошноты, тупика. Мангольд сужает зазор между высоким и низким, а затем совсем сращивает эти мотивы, рождая их гибридными («Wir reden wie Regen, derweil / regnets und regnets, ojemine, / auf Zelte und Köpfe in Idomeni...»).

Андреас Петерс родился в 1958 году в Челябинске. Проживал и в Киргизии. В 1977 году эмигрировал в Германию. Редкий среди российских немцев христианский автор, Андреас Петерс ищет современный язык, на котором возможно говорить с читателями нашего времени о Боге, вере, Библии, добре/зле. Одним из элементов этого языка становится порог, граница, другим – зазор, промежуток между различными плоскостями в восприятии произведения.

Петерс задаёт читателю ощущение картины мира, в которой ценно осознание мерцающих контуров границы, переходности, лиминальности. Возникает особый поэтический мир, в котором стиховая вольность – сдержанная, христианская тема – свободная, краткость – бесконечная, а Библия – как застёжка Иокасты в глазу Эдипа. Эффект лиминальности у Петерса множественный, привязанный к микроконтекстам и одновременно распространяющийся на всё стихотворение.

На стиховом уровне Петерс авангарден, но не экспансивен. Его белый тонический стих при всей его свободе почти не стремится к верлибру, намеренно не достигая его. Стихотворный размер у А. Петерса нередко укладывается в ровные, порой симметричные композиционные части стихотворения, здесь не только части, но даже строки бывают почти равновелики, что редко встречается и в силлаботонике. Белые композиционные сегменты в отдельных случаях у Петерса можно назвать даже строфами, настолько они ювелирны, зеркальны друг другу, интонационно и синтаксически завершены:

DISTANZEN

Ein ellenbogen zwischen
mensch und mensch, der immer
noch mutmaßt seiner lebenslänge
eine elle zuzusetzen
Ein flügelschlag zwischen
vogel und vogel, der nicht wagt
den schnabel aufzureißen mit
dem wurmenden

Стихи и прозу Андреаса Петерса отличает многомерность, объёмность. Эксперимент может начаться уже на уровне графики, когда, к примеру, название становится обращением:

GOTT,

du kannst mich doch nicht
immer auf die Folter spannen
und im Dunkeln lassen
aufs Rad flechten gar in die
Speichen fallen lassen
mich schmoren und
zappeln lassen auf
heißen Kohlen sitzend
in Atem halten –

du kannst, sonst
hätte ich kein zweites Leben.
Или артикль становится названием:

DER

Zyklop warf das auge auf die
zyklopin und hatte keins mehr
die zyklopin schaute mit beiden
augen den blinden vor liebe an &
sagte: lieber einäugig landen im
himmel als unter 4 augen in der hölle

Подобная работа с рамочными элементами текста сбивает привычную читательскую настройку, заставляя перезагрузить изображение.

Один из излюбленных приёмов Петерса, работающий на объёмную оптику, – каламбур:

EISHOCKEY

Aufs eis gelegt der puck
eine runde sache, sagte er
entging dem netz gleich lachs
der schläger hatte nichts zu lachsen

Его метафора ювелирна и одновременно небрежна, что создаёт дополнительное движение энергии внутри произведения: читатель ищет корни метафоры, основания для неё.

Нередко наблюдается намеренное мерцание восприятия – произведение как эстетический объект словно двоится в глазах читателя. К примеру, «Ostern un Russland» одновременно воспринимается и как пасхальное, и как саркастичное.

OSTERN IN RUSSLAND

Leningrad. Peter der Große
dreht sich im Grabe um.
*Codex Leningradensis**. Lenin
dreht sich im Mausoleum um.
Wolgograd. Stalin bittet den
Schrein verlassen zu dürfen.
Woskressensk**. *Resurrectio*
Jesu Christi von den Toten.
Istra. Der Fluss in Zentralrußland
flutet die leere Gruft zum
mäandrierendem Flussbett.

Андреас Петерс ненавязчиво показывает, что христианский поэт не обязательно сугубо интровертен, а наблюдателен, открыт как внешнему миру, так и внутреннему ландшафту, и Бог всюду рядом. По своей метафорике Петерс близок Яну Вагнеру, однако лирика Петерса при всей её детальности более абстрактна, чем лирика Вагнера.

Знакомя слушателей с творчеством В. Мангольда, А. Петерса и других современных поэтов, можно опираться на следующий комплекс заданий и вопросов, прошедших апробацию в мастерской при литературном клубе Международного со-

юза немецкой культуры «Мир внутри слова» при литературном клубе Международного союза немецкой культуры «Мир внутри слова» и на Культурно-историческом семинаре, прошедшем в октябре 2017 года в городе Галле (Германия). Безусловно, эти задания можно использовать при изучении других авторов новейшего времени. Вопросы подготовлены для слушателей Института этнокультурного образования, уже имеющих филологическое образование.

Какие элементы произведения явлены в слове, а какие возможно дорастить в воображении?

Как откликается ваше тело на прочтение стихотворения, какие эмоции (как мышечные реакции) возникают (радость, удивление, гнев, страх и др.)? Возникает ли желание прочесть стихи вслух?

Проиллюстрируйте равноценность всех элементов в произведении, показав их вес, взаимосвязь с другими компонентами, функции. Совокупность каких элементов рождает гармоничную целостность стихотворения – всех или только доминантных? Участвуют ли в этом процессе минус-приёмы? Как связан стихотворный размер и «эстетическая тональность» (характер настроения) в произведении – они взаимодействуют по принципу сходства или контраста? Проследите взаимосвязь интонационно-синтаксической системы с рифмой, звукописью, лексикой, тропом.

На материале анализируемых стихотворений В. Мангольда и А. Петерса приведите примеры пространственно-временных, субъектно-объектных, интонационно-синтаксических, графических переходов и смещений. Дайте пример такой оптики, когда взгляд изображающего переходит от дальнего плана к крупному. Проследите, куда затем смотрит лирический субъект, чем обусловлено изменение ракурсов? Приведите примеры перехода от «я» к «ты» или «он(она)»; как дальше идёт в этом случае развитие субъектно-объектных взаимоотношений? Какие другие интересные субъектно-объектные и пространственно-временные связки вы обнаружили? Найдите примеры затяжных стихотворных переносов.

Можете ли вы определить в изучаемом произведении плоскости, от которых (к которым) скользит взгляд, создавая эффект скульптурности? Как вы считаете, эта объёмность (многомерность) рождается в вашем воображении или на бумаге? В чём отличие текста на бумаге и произведения в рецепции? Подытожьте с рядом примеров, что именно создаёт объёмность, многомерность произведения. Является ли ритм здесь главным инструментом?

Найдите в стихах В. Мангольда и А. Петерса мерцающие планы, когда произведение как эстетический объект словно двоятся в глазах читателя (сужение/расширение художественного пространства и времени; игра тональностей; неоднозначное прочтение синтаксиса и др.).

Каким образом в стихотворении взаимосвязано внешнее и внутреннее? Каков общий фасад текста: название (заглавие, подзаголовок), посвящения, эпиграфы, текст, дата? Использует ли автор особые графические приёмы (к примеру, маркеры)?

Какие из компонентов произведения развиваются по принципу взаимообогащения, расширяя, дополняя другие, а какие – по принципу взаимопокорения, поглощая, словно отменяя другие и нивелируя себя в них?

Безусловно, возможна живая, дышащая и даже авангардная силлабо-тоника и косный верлибр, как и наоборот – подлинный верлибр и мёртвый регулярный стих: дело не в форме, а в даре автора. Покажите примеры свободного и метрического стиха в материале изучаемых авторов. Привносят ли поэты – российские немцы «новые старые» силлабо-тонические возможности в современную германскую поэзию?

Докажите на примере изучаемых произведений, что художественный троп (метафора, метонимия и др.) – это не украшение текста, а внутренний скульптор произведения, влияющий на всю его поэтику. Приведите примеры тропов в анализируемых стихотворениях. Есть ли границы у метафоры? Они ровные? Метафора противоречива: с одной стороны, она экономит лексические средства, с другой, стремится захватить как можно большую территорию текста. Покажите, как сравнение распространяет речь, а метафора сокращает, экономит её. Обозначьте на примере «семантическое обеднение» как путь развития метафоры, работающей с одним или несколькими вторичными признаками значения одного из своих объектов.

Есть ли у В. Мангольда и А. Петерса символы? Символ, являясь сверхшироким по своему влиянию, сосредоточивается на малом лексическом участке, чаще на одном слове, надеясь на смысловые волны, резонирующие от символического значения.

Каким образом происходит накопление и (пере)распределение энергии в поэтических строках? Могут ли разные читатели прийти к разным финалам одного и того же стихотворения?

Какие особенности имеет повтор у А. Петерса и В. Мангольда?

Изучите работу автора с рамочными компонентами текста (первой строкой и всеми элементами над ней и последней строкой и всеми элементами под ней). Как В. Мангольд и А. Петерс сбивают привычные настройки ожидания у читателя?

В процессе исследования можно использовать интерактивную форму. Задайте авторам через электронную почту вопросы о предтекстовых данных – психологии творчества, бытовании текста (истории создания (замысел, варианты), истории публикации).

Новая методика преподавания способна показать возможные пути прочтения современной поэзии российских немцев, углубить её восприятие и усилить интерес к ней.

**POETRY BY RUSSIAN GERMANS WENDELIN MANGOLD
AND ANDREAS PETERS AS AN OBJECT OF RESEARCH
AND TEACHING**

Elena I. Seifert

Russian State University for the Humanities
Institute of Ethnic and Cultural Studies
Moscow, Russia

The article suggests a new approach to researching and teaching of avant-garde contemporary poetry, taking into account the dimensionality (multidimensionality) of literary writings, the notion of “beyond verbal”, the equality of all elements of writing, spatial and temporal shifts of optics, minus-techniques, bodily reactions of the recipient exemplified by the poetry of Russian Germans Wendelin Mangold and Andreas Peters.

The research was based on the materials taken from the column “Our literature” featured in BiZ-Bote², the information and methodology bulletin by the Institute of Ethnic and Cultural Studies. The article contains a set of methodological tasks and questions that would be helpful while working with neoteric poetry.

Key words: methods of teaching of contemporary poetry, Wendelin Mangold, Andreas Peters, dimensionality (multidimensionality) of literary writings, beyond verbal.

² Wendelin Mangold. Deutscher Pirol // BiZ-Bote. BiZ-Bote. The Information and Methodology Bulletin by the Institute of Ethnic and Cultural Studies. – № 1 (19). – 2017. – С. 84-88; Andreas Peters. Ein ellenbogen zwischen mensch und mensch // BiZ-Bote. BiZ-Bote. The Information and Methodology Bulletin by the Institute of Ethnic and Cultural Studies. – № 2 (20). – 2017. – pp. 64-71.

УДК 81

**ПОЭТИЧЕСКИЙ БИЛИНГВИЗМ ИОСИФА БРОДСКОГО:
РАБОТА ПОЭТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Игнатов К.Ю.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Исследование билингвизма в поэзии представляется перспективным направлением с точки зрения культуроведения и методики преподавания иностранных языков. Данная работа нацелена на выявление особенностей функционирования языковых единиц в стихотворном переводе, выполненном при активном участии автора, поэта-билингва, при сопоставлении с переводом профессионального переводчика. Материалом послужили два варианта переводов стихотворений поэтического цикла И. Бродского «Двадцать сонетов к Марии Стюарт». С помощью сплошного сопоставительного анализа выделены особенности передачи фонетических, лексических, грамматических и стилистических характеристик стихотворений на английском языке. Особое внимание уделено интертекстуальным отсылкам, которыми пронизаны тексты всех сонетов цикла. В результате исследования сделаны выводы об особенностях английского языка Бродского в поэзии.

Ключевые слова: поэзия, стихотворение, билингвизм, перевод, автоперевод, Иосиф Бродский.

ВВЕДЕНИЕ

Иосиф Бродский как англоязычный автор

Английский язык Бродский учил в школе, но особой прилежностью не отличался, а в седьмом классе даже получил за год двойку (одну из трёх), и был оставлен на второй год [1. С. 27-28]. С англоязычной поэзией он изначально знакомился в переводах, а за чтение в оригинале по поэтическим антологиям с помощью хорошего словаря принялся во время ссылки в деревне Норинская Архангельской области [1. С. 108], что позволило ему набрать обширный пассивный словарный запас, но не развивало разговорный язык. Оказавшись в 1972 году на Западе, уже умея хорошо читать по-английски, он практически не умел говорить, несмотря на начитанность и образованность. Тем не менее, характерное упорство и привычка преодолевать препятствия помогли Бродскому достаточно быстро научиться пользоваться английским не только на бытовом уровне, но и преподавать в университете (уже в 1972 Карл Проффер приглашает его в Мичиганский университет). После нескольких лет жизни в Америке Бродский начинает писать на английском: сначала эссе, а потом и стихи. Он активно участвует в переводе своих стихотворений, поэтому их можно назвать автопереводами, сотрудничая с разными переводчиками, пытается и сам переводить на английский язык других поэтов (Марину Цветаеву, Осипа Мандельштама). Тем не менее, к англоязычным стихам Бродского отношение было неоднозначное.

Так, например, Крэйг Рэйн, известный английский поэт (представитель так называемой «марсианской поэзии») и критик (в то время – редактор наиболее авторитетного издательства современной литературы *Faber & Faber*) выступил с резко

критической статьёй по поводу поэзии Бродского. Последовательно разбирая истоки литературной репутации Бродского и (тщётно) пытаюсь найти подтверждение его таланту в антологии стихов и сборнике очерков, критик заключает: ‘If things are as bad as this – and they are – how did Brodsky acquire his inexplicable career? Apart from shrewd career management, not in itself culpable, the central reason is Brodsky’s stylistic signature, the characteristic mixture of offhand “colloquialisms” and bardic over-statement masquerading as eloquence – slang, then, and what Sir Walter Scott called “the big Bow-wow”’ [2]. Действительно ли так неприемлема англоязычная поэзия Бродского?

Исследований англоязычной поэзии Бродского немало, но резкость оценок привела к постановке задачи выявления характерных особенностей англоязычной поэзии Бродского в автопереводах, которые, по мнению профессиональных стиховедов и переводчиков, нуждаются в редакторской правке.

Цикл «Двадцать сонетов к Марии Стюарт»

В качестве материала для анализа выбраны стихотворения из цикла «Двадцать сонетов к Марии Стюарт», созданного в 1974 году и опубликованного в 1975 году в №11 журнала *Russian Literature Triquarterly*. При анализе использовался текст [3. С. 348-354].

В 1988 году Питер Франс, тонкий знаток и опытный переводчик русской поэзии, в то время – профессор французского языка Эдинбургского университета, перевёл сонеты цикла на английский язык. Свои переводы он предложил Бродскому, и поэт, как он часто делал со своими стихотворениями, активно подключился к работе над переводным текстом. В результате совместной работы автора и переводчика был опубликован перевод П1 в сборнике [4. Р. 18].

П1 по сути оказался автопереводом, поэтому позже Питер Франс решил вернуться к своему первоначальному варианту и опубликовал его в 1990 году [5]; его мы обозначаем как П2. Сам факт публикации показывает, что у переводчика остались сомнения по поводу П1.

Поэзия Бродского пронизана множеством аллюзий, реминисценций, прямых и косвенных цитат, и стихотворения цикла «Двадцать сонетов к Марии Стюарт» – характерный пример интертекстуальности поэта. Цикл состоит из 20 сонетов по 14 строк в каждом, написанных пятистопным ямбом. Выбор сонетной формы объясняется статусом адресата цикла, – это шотландская королева Мария Стюарт, статую которой лирический герой видит в Люксембургском саду во Франции и вспоминает старый шведский фильм «Дорога на эшафот» (в оригинале – «Сердце королевы», 1940, реж. Карл Фрёлх), который он смотрел в Ленинграде вскоре после окончания Великой Отечественной войны. В киноленте роль королевы исполняла блистательная шведская киноактриса Зара Леандр. Кроме того, в стихах упоминается и «красавица, которую я позже / любил сильнее, чем Босуэла – ты», за которой можно увидеть другую Мари, М.Б. (ленинградский книжный график Марианна Басманова). Множественность обращений и спектральное разложение образа женщины на королеву, статую и киноактрису становятся основой драматической полифонии цикла. В сонетах цикла есть отсылки к Пушкину, Тютчеву, Гоголю, Блоку, Ахматовой, Данте, Шиллеру и Моцарту. Нарочитое пародийное использование отсылок, наравне с намеренным снижением стиля парадоксально приводят к усилению лирического напряжения и повышению трагизма стихотворений.

ОБСУЖДЕНИЕ

Отличительные особенности переводов стихотворений цикла

На уровне лексики в П1 много неточностей, часто обусловленных стремлением сохранить рифму оригинала или даже добавить новые рифмы. Так, во втором сонете в П1 *Luxemburg* создаёт ассонансную (неточную) рифму с *curls*, но в П2 «седины» оригинала переведены точнее как *locks* без звукового подобия. Иногда лексическая «небрежность» граничит с переводческой ошибкой. Например «шепчу автоматически «о, Боже», / их вспоминая» в П1 становится “*My God,*” / *I automatically whisper, lately / recalling them*. Весьма неудачное использование наречия *lately* устранено в П2: *automatically / I whisper ‘Oh my God’ as I recall / them*.

Иногда возникают и необоснованные замены. Например, «благодарит судьбу» в П1 переведено как *‘s sort of grateful for the deal*, в П1 точнее: *offers thanks to fate*.

В П1 есть примеры нарушения фразеологической сочетаемости. Так, оригинальная строчка «Жизнь бег свой останавливает в шесть» в П1 *At six o’clock life judders to a stall*, а в П2 *At six o’clock life judders to a halt* (устойчивое выражение *to come to a halt*).

Для П1 характерно чрезмерное использование сленга, на что обратил критик в [2], отсутствующее в оригинале. Например, в третьем сонете «жандарм» переведён как *copper*, а «дамы» как *broads*. В П2 эти решения исправлены (*gendarme* и *ladies* соответственно)

В П1 есть и грамматические неточности. «Красавица, которую я позже / любил» в П1: *The beauty whom I later loved*. В П2 упущение так называемого Future-in-the-Past устранено: *The beauty whom I later was to love*.

Отметим, что, если в П1 использована американская орфография, то в П2 – британская (например, *cosier – cosier, traveled – travelled, gray – grey*). С точки зрения пунктуации П2 приведён к более привычному для английского текста виду. Например, в П1 четырнадцать раз используется двоеточие, достаточно редкий в английском языке знак, (даже больше, чем 12 случаев оригинала), в П2 – всего девять.

Отдельный вопрос заключается в использовании интертекстуальных отсылок. Обращает на себя внимание использование *Mary* в П1 (с ударением на первом слоге), но *Marie* в П2 (с ударением на втором слоге), что обуславливает необходимые перестановки для сохранения желаемого ритмического рисунка. Например *And you, untiring, Mary, stand and stand* в П1 преобразуется в *And you, Marie, untiring, stand and stand* в П2. Это по-другому определяет и референт отсылки: теперь это может быть и не королева. Действительно, *Marie* – возможное, хотя и фамильное, обращение к королеве, но, скорее, – расширение адресата по сравнению с П1, что по сути ближе к оригиналу.

В П2 вносятся дополнительные отсылки для более точного перевода и сохранения ясности смысла («светило, вставшее из вод» в П1: *our luminary rising late*, в П2: *Apollo rising from the waves*), а привнесённые в П1 отсылки, искажающие оригинал, устраняются («бурлящего в раздувшемся зобу» в П1: *that bursts my Adam’s apple*, в П2: *that seethes and bubbles in my swollen throat*).

Заметим исключение некоторых интертекстуальных отсылок и замену оригинальных отсылок. Так, строчка «И ты в саду французском непохожа» переводит-

ся как *And you in this jardin of French design* в П1, но в П2: *it is from this your Gallic garden statue*.

Отметим, что в случае цитат иноязычных произведений не предпринимаются попытки использовать известные переводы. Например, начало первой песни «Божественной комедии» Данте, *Nel mezzo del cammin di nostra vita*, известно и как *In the midway of this our mortal life* (Henry Francis Cary, 1805-14) и как *Midway upon the journey of our life* (Henry Wadsworth Longfellow, 1867) и в других вариантах, но в П1 использован самостоятельный вариант: *I, who have travelled half my earthly road*. Это сохраняет аллюзию и приближает текст к оригиналу третьего сонета, где использован слегка искажённый классический перевод М.Л.Лозинского: «Земную жизнь пройдя до половины».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Можно обобщить, что в автопереводах Бродский склонен не к переводу целостного текста, а в воспроизведении отдельных поэтических приёмов, порой с нарушением лексической, фразеологической и грамматической узуальности, часто идя на нарушение нормы для сохранения или даже внесения ассонансов и рифм. Для англоязычной поэзии это не всегда приемлемо, и приводит к искажению и затемнению смысла оригинала, разрушает оригинальную стилистику русскоязычных стихотворений. Возможно, здесь проявляется то свойство эмигрантского творчества, в котором художник, быть может и подсознательно, всегда нацелен на своего национального читателя. Это может относиться даже к англичанам, приезжавшим в Северную Америку: часто «авторы желали добиться признания прежде всего у английской публики» [6. С. 167].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лосев Л. А. Иосиф Бродский: Опыт литературной биографии. 3-е изд., испр. М.: Молодая гвардия, 2008. 447 с.
2. Raine, Craig. A Reputation Subject to Inflation // *Financial Times* [London, England], November 16, 1996. P. XIX.
3. Бродский И.А. Стихотворения и поэмы: В 2 тт. Т. 1. С-Пб.: Пушкинский дом, Вита Нова, 2011. 656 с.
4. Brodsky, Joseph. *To Urania: Selected Poems, 1965–1985*. Translated by Peter France and the author. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1988. 174 p.
5. France, Peter. Notes on the Sonnets to Mary Queen of Scots // *Brodsky's Poetics and Aesthetics*. Ed. by Polukhina, Valentina and Loseff, Lev. London: Palgrave Macmillan, 1990. Pp. 98–123.
6. Романов К. С. Образ британской Северной Америки в мемуарах Сюзанны Муди “*Roughing it in the Bush: or, Forest Life in Canada*” // *Вестник Московского университета*. Серия 19.

**JOSEPH BRODSKY'S POETIC BILINGUALISM:
AUTO-TRANSLATIONS vs TRANSLATION**

Kirill Ignatov

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

The study of poetic bilingualism is deemed useful for its possible application to cultural studies and foreign language teaching methodology. The aim of the paper is to formulate regularities in the functioning of poetic units in auto-translation compared to professional poetic translation. The research is carried out on the poems from Joseph Brodsky's *Twenty Sonnets to Mary Queen of Scots*, auto-translated into English by the poet with collaboration from Peter France and independently translated by Peter France. A thorough comparative analysis shows how phonetic, lexical, grammatical and stylistic features are transformed. A special focus is placed on intertextual references. Conclusions are drawn on Brodsky's English-language poetry.

Key words: poetry, poem, bilingualism, translation, auto-translation, Joseph Brodsky.

УДК 81

**СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА: К ВОПРОСУ ДЕКОДИРОВАНИЯ
СПЕЦИФИКИ МЕНТАЛЬНОСТИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА ОРИГИНАЛА**

Казиева А.М.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования “Пятигорский государственный университет”

Пятигорск, Россия

Базовым определением понятия ментальности является следующее: общее духовное настроение, относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или любого содружества. При этом сложно определить элемент, который оказывает большее влияние. Исходя из того, что в данной работе ментальность исследуется как одна из категорий мышления, возьмем за основу тождественность ментальности как национально или этнически маркирующего способа мышления, и мышление как общефилософской категории, а в целом можно говорить о наличии диалектической взаимозависимости и взаимовлияния между ментальностью и языком.

Ключевые слова: ментальность, этническая ментальность, перевод, переводчик, стратегия перевода, ментальная идентичность, фоносемантика.

ВВЕДЕНИЕ

В результате изучения особенностей функционирования категорий «этническая идентичность» и «национальная идентичность», а также особенностей этнической самоидентификации групп и индивидов, обоснованным видится введение в научное обращение понятия «ментальная идентичность». В нашем понимании «ментальная идентичность этноса» – это результат полной или частичной самоидентификации нации с чертами присущей ей этнической ментальности на сознательном или несознательном уровне в результате исторического развития. На наш взгляд, такой процесс идентификации (отождествление) может происходить на 1) сознательном и 2) несознательном уровнях. В первом случае представители нации сознательно отождествляют себя с определенным типом ментальности, с ее конкретными (возможно, только отдельными) чертами и осознают совпадение (возможно, частичный) особенностей собственного психологического состава, характера, темперамента с соответствующими особенностями этих категорий всей нации (этноса). В случае необходимости индивид может сознательно отвечать установившимся национальным или этническим стереотипам. Во втором случае ментальная идентичность нации проявляется на уровне коллективного несознательного. Представители нации не соотносят эмоциональные особенности своего поведения и своего мировоззрения с чертами соответствующей национальной (этнической) ментальности, даже в случае их совпадения. Наличие этих ментальных черт в структуре своей личности они считают «вещью в себе», т.е. врожденным качеством и признаком. Наличие определенных установившихся национальных или этнических стереотипов может вызывать у таких индивидов недоверие и скепсис.

КОНТЕКСТ

Предложенная дефиниция расширяет теоретический аппарат переводческой деятельности в аспекте этно- психолингвистики – маргинальной лингвистической дисциплины, которая появилась на грани психолингвистики, этнолингвистики и этнологии. В отличие от этнолингвистики, которая изучает связь языка с культурой народа, бытом, обычаями, мифологией, объектом этнопсихолингвистики становится, этническое сознание и его отображение в языке и языковой деятельности. К предметам этнопсихолингвистики по определению относится практический материал исследования: языковые лакуны (безэквивалентная лексика) и мифологизованные языковые единицы (в первую очередь мифологемы), а также архетипы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке.

Ментальная идентичность нации занимает важное место в процессе перевода национально маркированных текстов, что предопределяется следующими факторами: 1) ментальность этноса содержит стойкие этнические компоненты, которые характеризуют его мировоззрение в диахроническом измерении, что дает основание для исследования этнической ментальности; 2) этническая ментальность вербализуется в языке в результате диалектической взаимозависимости между данными формами бытия; 3) результатом самоидентификации нации с чертами соответствующей этнической ментальности выступает ментальная идентичность нации, что также подтверждает наличие этих черт; 4) при переводе национально маркированных этнических текстов не стоит оставлять вне поля зрения необходимость осознания и воссоздания ментальной идентичности нации-носителя языка оригинала и нации-носителя языка перевода, иначе это может привести к нарушению адекватности перевода.

Особое значение в достижении адекватности художественного перевода приобретает лингвопсихологический барьер – расхождение лингвоэтнической коммуникативной компетенции носителей языка оригинала и языка перевода. Он определяется рядом факторов, одним из которых является расхождение квазиинформационных запасов носителей языка оригинала и языка перевода (запас квазилингвистических знаний). К квазиинформационным запасам следует также отнести знание переводчика о специфике ментальности соответствующих этносов (наций).

ОБСУЖДЕНИЕ

В процессе уяснения основных черт ментальности носителей трудно выявить более значимые детерминанты, чем этнически обозначенные модели художественного рефлексирования, в современных исследованиях зафиксированные такими определениями как «инонациональное мышление», «этническое сознание» и тому подобное. Признавая причастность художественных форм к интеллектуальным, и в то же время отмечая их принципиальное отличие от понятийных способов подачи информации, мы, тем самым формулируем одну из основных проблем переводческой деятельности – проблему адекватности передачи при трансляции визуальных, сенсорных, тактильных, чувственных ассоциаций, обусловленных прежде всего факторами ментального характера.

При этом очевидно, что базовой детерминантой адекватности перевода будет служить именно визуальная адекватность – как в силу преимущества визуальной информации в общем ее объеме, перерабатываемом человеческим мозгом, так и в

силу меньшей ее вариативности в национальных языковых системах. Сущностными вопросами при этом являются моменты, как уже говорилось, ментальных, точнее, этнопсихологических влияний на аксиологическое восприятие тех или иных визуальных картин, и менее, по всей видимости, значимым, но предваряющим фактором выступает степень тождества ретикальных проекций в тех или иных языковых картинах мира.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ параметров визуальных представлений приводит к выводу о недостаточной изученности визуального мышления и особенно его связей с вербальными формами выражения сознания. Определенным взносом в заполнение этой лакуны может быть исследование визуальных моделей в переводах поэтических текстов.

Необходимо сразу отметить, что первоосновой адекватной передачи информации на уровне ощущений служит безусловная значимость самих фонем любого языка. Теория фоносемантического информационного обеспечения словесных картин в исходных своих вариантах была сформулирована еще в античности: «... звук г... показался присвоителю имен прекрасным средством выражения прекрасным средством выражения движения, порыва... Я думаю, законодатель видел, что во время произнесения этого звука, язык ... сильнейшим образом сотрясается... А звуком і он воспользовался для выражения всего тонкого, что могло бы проходить через вещи... Так же с помощью звуков ph, ps, s и dz (это как бы «дышащие» звуки) он... когда, давая имена... подражал чему-либо вспенившемуся, то всюду, как правило, вносил эти звуки... Так же, я думаю, и во всем остальном: он подбирал по буквам и слогам знак для каждой вещи и таким образом создавал имена» [5. 437-438].

Отсекая эволюционные наращивания фоносемантических доктрин, мы можем видеть, что смыслонесущая функция звука была принципиально верно выражена Платоном и, в основном, совпадает с результатами новейших исследований в этой области, начало которым было положено работами И. Г. Гердера, В. Гумбольдта, В. Вундта и Г. Пауля [1. С. 76-77].

Весьма основательно синэстемическое качество звукового строя проанализировано С. В. Ворониным [2. С. 3], вводящего в своих работах целый понятийный ряд кинем, включающих не только сугубо рефлексорные аналоговые реакции организма, так сказать, внутреннего плана – сенсоинтракинемы, эмоинтракинемы, ментаинтракинемы – существование которых можно предположить и чисто интуитивно, но и, так называемые, экстракинемы – согласно трактовке исследователя, артикуляционно-рефлексорные слепки внешних объектов: «...Под экстракинемами в работе понимаются «симпатические» движения, служащие мимическими подражаниями «внешним» неакустическим объектам (их форме, размеру, движению). Такие движения рта и носа, не являющиеся самостоятельными физиологическими актами, в большинстве языков не имеют специальных названий; однако эти движения нередко служат мимическими подражаниями процессам и формам внешней природы, и порождаемые такими движениями звуковые комплексы впоследствии становятся, замещая саму мимику, обозначениями изображаемых внешних процессов» [3].

Анализ С.В. Воронина аргументирован обширным набором примеров, не позволяющим усомниться в высокой степени его соответствия действительности. Особое значение фоносемантических комплексов в поэтических произведениях

подчеркивают и Р. Якобсон, и М. Панов, и целый ряд других ученых [6].

Информационная значимость звуков, их сочетаний, в принципе, может быть принята как очевидная, весь вопрос – в реальном гносеологическом качестве этой информации. Выяснение его и пределов формализуемости выраженной таким образом информации – дело будущего, пока же, мы можем лишь констатировать, что фоносемантический потенциал текста достаточно велик – видимо, настолько, насколько требуется для функционирования звукового строя в виде своеобразной корректирующей системы в общем комплексе обработки информации при восприятии образа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронин С. В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1982. 244 с.
2. Воронин С. В. Звукоизображения шелкающих и дентальных артикуляций и некоторые акустические ономотопы // Исследования по английской филологии. СПб., 2011. 212 с.
3. Газов-Гинзберг А. М. Был ли язык изобразителен в своих истоках? М.: Изд-во Наука, 1965. 183 с.
4. Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика. М., 1979. С. 237-238; Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 221-225.
5. Платон. Кратил. Собр. соч. в 3 т. М., 1968. Т. 1. 855 с.

TRANSLATION STRATEGY: DECODING THE SPECIFICS OF THE MENTALITY OF THE NATIVE SPEAKERS OF THE ORIGINAL LANGUAGE

A.M. Kazieva

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Pyatigorsk State University»
Pyatigorsk, Russia

Base definition of concept of mentality is the following: the general spiritual mood, rather complete set of thoughts, beliefs, and skills of spirit, which creates a picture of the world and fastens unity of cultural tradition or any commonwealth. It is thus difficult to define an element, which makes a greater impact. Recognizing that in this work mentality it is investigated as one of categories of thinking, we will take as a basis identity of mentality, as national or ethnically marking way of thinking, and thinking as all-philosophical category, and as a whole, it is possible to speak about existence of dialectic interdependence and interference between mentality and language.

Key words: mentality and ethnic mentality, translation, translator, translation strategy, mental identity, phonosemantic.

УДК 81

БИЛИНГВАЛЬНАЯ ПРИРОДА ТВОРЧЕСТВА

ОЛЖАСА СУЛЕЙМЕНОВА

Какильбаева Э.Т.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Алматы, Казахстан

Актуальность статьи обусловлена попыткой рассмотреть билингвальную природу лирики Олжаса Сулейменова. Цель и задачи исследования заключаются в исследовании функций иноязычных деталей в русскоязычном сюжете казахского поэта. Автор не только выявляет сюжетное своеобразие стихов О. Сулейменова, но и доказывает, что билингвизм является одним из способов создания экспрессивности художественного текста, и устанавливает его интертекстуальные связи.

Ключевые слова: евразийский тип, гипертекст, «чужое слово», билингвизм, аллюзия, «двойная рефлексия».

ВВЕДЕНИЕ

В современном литературоведении, сознательно ориентированном на билингвальное восприятие, билингвальные формы коммуникации и билингвальное мышление, стало аксиомой утверждение, что Олжас Сулейменов - билингвальная личность евразийского типа, сформировавшаяся «на базе двух глобальных национальных миропредставлений и взаимодействия двух разноструктурных языковых систем» [1. С. 22]. Такая точка зрения на личность и творчество одного из ярких представителей Нового Гуманитарного Знания, казаха-билингва по мироощущению и менталитету, пишущего на русском языке, который вобрал в себя традиции национальной и русской культуры, синтезировал опыт восточных и западных цивилизаций, позволило нам исследовать все созданное им как единый гипертекст.

Гипертекстовое пространство творчества Олжаса Сулейменова зиждется, прежде всего на принципах толерантного дискурса, при исследовании которого мы отталкивались от идеи о том, что толерантность до сих пор не стала общепринятым принципом поведения в нашем обществе, до сего времени не выработаны критерии научного определения ее содержания. Поэтому отправной точкой наших взглядов на этот вопрос стало изречение Конфуция: «Я не хочу делать другим то, чего я не хочу, чтобы другие делали мне», и определение, данное в «Современном философском словаре»: толерантность означает «воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей» [2], что позволяет рассматривать творчество билингва Олжаса Сулейменова как единственно плодотворное в современных условиях: во главу угла своего поведения он ставит толерантность, трактуя ее как уважение к чужому мнению и взглядам в сочетании с установкой на их взаимное изменение.

ОБСУЖДЕНИЕ

Мы считаем, что художественный билингвизм толерантен, так как является одним из действенных способов сохранения национальной культуры и языка в полиэтническом государстве, ибо в билингвистическом тексте создается особый диалог культур. В лирике поэта нашли воплощение особенности национального

мышления казахского народа, но поэтическое сознание Олжаса Сулейменова синтезировало художественный опыт двух культур и цивилизаций. У поэта-билингва есть немало стихов, в которых те или иные детали сюжета, мотивы и образы выступают как проявление национальной ментальности, служат своеобразными маркерами, отражающими традиционное мышление казахов.

Ярким образцом «вхождения» иноязычного сюжета в русский текст Олжаса Сулейменова является его небольшое по форме, но емкое по содержанию стихотворение «Вблизи Чингизских гор его могила...»:

Вблизи Чингизских гор его могила,
Исколотая желтыми цветами;
Голодными, немилыми, нагими
К могиле приходили на свиданье.
И пили, усмехаясь, горечь песен,
И, колыхаясь, колебались травы,
Цветы желтеют грустно,
Как трава...

Вблизи Чингизских гор его могила [3. С.103].

Оно не имеет заглавия, что само по себе не характерно для О. Сулейменова. Стихотворение написано просто и безыскусно, но наполнено глубоким смыслом. Строка, вынесенная в заглавие, построена на перифразе, в ней не указано, о чьей могиле идет речь, но по описанию мы узнаем, кто в ней похоронен. Во-первых, в сюжете названо конкретное место действия – легендарные Шынгыстау в Восточном Казахстане, в Семипалатинском регионе, сакральные для казахов горы, где, по преданиям, Потрясателя Вселенной подняли на белой кошке и провозгласили ханом, в других легендах Шынгыстау является последним его прибежищем. В сулейменовском сюжете речь идет не о Шынгысхане, но герой хорошо узнаваем и известен: при желании можно соотнести первую строку сулейменовского стиха (*Вблизи Чингизских гор его могила*) с началом пушкинского «Медного всадника»: «На берегу пустынных волн стоял он, дум великих полн»). Во-вторых, в тексте дается намек, что этот человек – поэт: «К могиле приходили на свиданье. И пили, усмехаясь, горечь песен». Из контекста и благодаря нашим читательским знаниям появляется имя казахского поэта Абая Кунанбаева. Прием аллюзии позволяет нам восстановить происходящее. Стихотворение построено по кольцевому принципу. Обозначены адресаты его (Абая) стихов (песен). *Голодными, немилыми, нагими* – тройное, скрытое сравнение, эти слова не являются эпитетами, а субстантивируют состояние людей, нуждающихся в слове Абая. Они перекликаются с думами поэта о своем народе «Қалың елім, қазағым, қайран жұртым...» /«О казахи, мои, мой бедный народ...»/.

Иноязычной в русском тексте является следующая деталь *исколотая желтыми цветами*: желтый цвет в тюркской мифологии – благородный, он является символом благополучия, богатства, олицетворяет духовную и физическую красоту, в европейской этот цвет имеет значение печали, разлуки. Сулейменов символику желтого цвета в этой миниатюре использует двояко. С одной стороны, подчеркивает благородное происхождение Абая, а с другой стороны, отмечает, что это большая потеря для его сородичей-современников и потомков.

Нам кажется, что О. Сулейменов интуитивно выразил трагизм судьбы своего героя Абая через использование символики желтого цвета. В сознании читателя этих строк, знающего историю жизни Абая, возникают сюжеты столкновений Абая с отцом, со своими знатными сородичами, не понимавшими поэта и отравлявшими его существование. Каждое слово в думе емко и полисеманлично: сравнение *Цветы желтеют грустно, Как отравы...* передают боль и страдания Абая. Могила его не покрыта цветами, а *исколота* ими – намек на то, исколотой, искалеченной была сама жизнь поэта. Это стихотворение не формой, а своим содержанием отсылает нас к «Памятнику» А.С. Пушкина, Г.Р. Державина и Горация. Пушкин, как и его предшественники, был уверен, что к нему «не зарастет народная тропа», его всемирная известность обусловлена тем, что он «в жестокий век восславил свободу, и милость к падшим призывал». А в сулейменовском «Памятнике» представлена настоящая реальность в действии, сородичи и потомки приходят на могилу не просто на свиданье, а чтобы облегчить свои души...

С нашей точки зрения, несмотря на то, что отличительными чертами сулейменовской поэтики являются сложность и метафоричность ассоциативного художественного мышления, что говорит о его близости к русскому авангарду 60-ых годов XX века, а реминисценции, аналогии и ассоциации в его поэтических текстах позволяют увидеть и услышать носителя казахского культуры и мышления. Мурат Ауэзов считает, что «национальный стереотип мироощущения выступает в его (Сулейменова) русскоязычной поэзии непринужденно, без натяжек и громоздких построений рассудочной стилизации». То есть в художественной картине мира Олжаса Сулейменова находит полное отражение своеобразие национального менталитета казахов, «язычески древнее, испытанное и возвышенное историей представление далеких предков о неделимом едином мире» [4. С.111].

В лирико-драматической новелле 1962 года «Жара», созданной по правилам русской классической поэтики, можно увидеть действие своеобразных, почти невидимых иноязычных маркеров, которые «вписаны» в русский текст и не кажутся «инородными»:

Ах, какая женщина,
Руки раскидав,
Спит под пыльной яблоней.
Чуть журчит вода.
В клевере помятом сытый шмель гудит.
Солнечные пятна бродят по груди.
Вдоль арыка тихо еду я в седле.
Ой, какая женщина! Косы по земле!
В сторону смущённо
Смотрит старый конь.
Солнечные пятна шириной в ладонь... [5. С.58].

М.Н. Эпштейн считает, что в новелле повествуется об одном событии: «Поэтизируя случай, новелла предельно обнажает ядро сюжета - центральную перипетию, сводит жизненный материал в фокус одного события»... [6. С.248]. В.А. Грехнев находит черты новеллы в лирическом тексте А.С. Пушкина, который «замыкает сюжет пределами ситуации. Именно ситуация (в редких случаях - ситуатив-

ная цепь) является той максимальной мерой событийности, которая доступна лирическому сюжету» [7. С.194]. Стихотворение «Жара» по своей структуре тяготеет к лирической сюжетно-повествовательной манере А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Я.П. Полонского, А.А. Блока и др., что позволяет нам рассматривать его в контексте художественного опыта русской поэзии XIX-XX веков. Но, с другой стороны, немногие детали (*арык, седло, пыльная яблоня, косы по земле, пятна шириной в ладонь*) являются емкими свидетельствами восточного, точнее, казахского быта.

В сулейменовском тексте четко определены временные границы сюжета и место действия событий, то есть соблюдена логика развития ситуации: женщина под яблоней, журчание воды в арыке, появление лирического героя в седле, реакция второго действующего лица - старого коня. Сюжетное время предельно конкретизировано, непрерывно, как того требует динамичный ритм новеллы. Так же предельно фиксировано положение трех персонажей в этом сюжете, эмоциональные реакции лирического героя и его верного спутника – старого коня переданы через конкретные действия (*тихо еду я в седле*) и психологических жестах (*В сторону смущенно Смотрит старый конь*). Реакцию героев на увиденное (*...женщина, Руки раскидав, Спит под пыльной яблоней*) - характеризует слово-междометие с четко проявленной жестикуляцией, передающей восторг, восхищение, любование, преклонение.

Эмоциональный возглас героя: *«Ах, какая женщина»*, открывающий сюжет, формирует следующий микросюжет (*Ой, какая женщина! Косы по земле!*). Эти маркированные речевые формулы играют особую семантическую роль в лирическом сюжете, передают душевное состояние героя, которого увиденное чудо заставляет пережить момент потрясения, поэтому оправдан неожиданный фабульный кульминационный поворот в финале, переданный через назывное предложение с многозначным многоточием: *Солнечные пятна шириной в ладонь...* Заключительные слова акцентируют внимание на открытом финале сюжета, дают возможность почувствовать новые контуры этой интимной истории. Но при этом хочется подчеркнуть, что сулейменовский лирический сюжет при всей конкретности и определенности происходящих в нем событий порождает атмосферу недоговоренности, психологических недомолвок, которые способствуют раскрытию психологического состояния лирического героя восточного происхождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сделанный нами в пределах одной статьи анализ сулейменовских текстов позволяет прийти к следующим выводам: Олжас Сулейменов как билингв, в отличие от любого русского и казахского поэта-монолингва, использует языковые знаки особой природы, в которых «одно означаемое - два означающих», то есть любое «иноязычное» (казахское) слово в его тексте на русском языке является маркером, указывающим на другую уникальную ментальность. В таких случаях появляется возможность рассматривать его как изолированный и замкнутый контекст, помещенный в иносистемный контекст. Такие «иноязычные» для русской речи сулейменовские слова воспринимаются как особые метазнаки, как окказиональное образование (вспомним функции иноязычных слов в заглавиях стихотворений «Айналайн» и «Аз те обичам»). Мы солидарны с проф. Сабитовой З.К., считающей, в момент вхождения в русский язык и культуру «иноязычие» в виде тюркизмов

приобретают «двойную рефлексию»: в нем «совмещаются видения двух картин» [8. С.294] – тюркской и русской. Со временем оно может стать знаком русской культуры, но при этом иметь «русскую оболочку» и «казахское содержание», ибо они являются порождением билингва, носителя «двойной» культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байганина Н.М. Специфика поэтического языка Олжаса Сулейменова: Дисс. канд. фил. наук. – СПб, 1991. – 188 с.
2. Толерантность // Современный философский словарь / под общей ред. проф. В.Е. Кемерова. – Лондон: ПАНПРИНТ, 1998. – 1109 с.
3. Сулейменов О.О. Вблизи Чингизских гор его могила... // Сулейменов О. Определение берега – Алма-Ата: Жазушы, 1976. – С. 103.
4. Ауэзов М. Времен связующая нить: Литературно-критические этюды. – Алма-Ата: Жазушы, 1972. – 296 с.
5. Сулейменов О.О. Жара // Сулейменов О. Определение берега – Алма-Ата: Жазушы, 1976. – С. 58.
6. Эпштейн М. Н. Новелла // Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. С. 248.
7. Грехнев В.А. Лирика Пушкина. – Горький: Волжско-Вятское изд-во, 1985. – 239 с.
8. Русская и казахская концептосферы в творчестве русскоязычных писателей Казахстана // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С.290-295.

BILINGUAL NATURE OF CREATIVITY OF OLZHAS SULEYMENOV

Enkar Kakilbayeva

Al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan

The relevance of the article is due to an attempt to consider the bilingual nature of Olzhas Suleimenov's lyrics. The aim and objectives of the paper are to study the functions of foreign language details in the Russian-language plot of the Kazakh poet. The author not only reveals the plot peculiarity of O. Suleimenov's poems, but also proves that bilingualism is one of the ways to create expressiveness of literary text, and establishes its intertextual connections.

Key words: Eurasian type, hypertext, «another's word», bilingualism, allusion, «double reflection».

УДК 81

ДВУЯЗЫЧНОЕ ИЗДАНИЕ РОССИЙСКОЙ ПОЭЗИИ

Киндикова Н.М.

Горно-Алтайский государственный университет

Горно-Алтайск, Россия

В статье речь идет об издании двуязычной поэзии народов России. Впервые в постсоветское время издана книга многонациональной лирики в оригинале и переводе. Это позволит читателю обратиться к подлиннику и ознакомиться с поэтическими талантами России. Первый опыт удачен, ожидается издание двуязычной прозы.

Ключевые слова: Многонациональная лирика, поэтический перевод, двуязычное издание, языки народов России, поэты и их стихотворения.

Появление новой книги российского масштаба для нас всегда радость и гордость, а когда издают многонациональную литературу в Москве, то это – двойной праздник души. В советское время обычно практиковалось издание лишь художественного перевода, независимо от подлинника. В XXI веке впервые задумано издание оригинала и его перевода на основе подстрочного переложения. Это способствует ознакомлению с языками народов России, сравнению языков малочисленных народностей, в-третьих, сопоставлению оригинала и перевода. Нынче в столице России впервые издана долгожданная антология «Поэзия» (М., 2017), куда вошла современная лирика народов России, том числе лирика сибирского региона в контексте многонациональной лирики. В послесловии ее указано: «Многоязычная антология включает в себя оригиналы поэтических произведений 229 авторов, созданных за четверть века существования новой России на 57 национальных языках, художественные переводы стихотворений на русский язык, обзорные очерки о литературных языках и поэтических традициях народов России, а также краткие биографические справочники об авторах антологии»[1, с.566].

Чем привлекателен этот труд? Во-первых, многонациональная лирика впервые представлена в оригинале и переводе. В языковом отношении необычно разнообразна и богата: тут и абхазско-адыгские, финно-угорские, тюркские, тунгусо-маньчжурские и многие другие языки. Это позволяет читателю ознакомиться с многонациональной лирикой народов России, обратиться конкретно к оригиналу и сравнить его с русским переводом.

Хочется отметить, что подобный труд впервые в постсоветском пространстве издан по программе поддержки национальной литературы народов РФ. Действительно, более 25 лет национальные писатели потеряли творческие связи друг с другом, творя лишь на родном языке. Хорошо, что местные литературоведы обращают внимание на новинки современной литературы и, познакомившись с лирикой близкородственной литературы в оригинале, пишут научные статьи на родном и русском языках.

Что касается перевода, то многонациональная лирика почти не переводилась на рубеже двух веков. В советское время были известны переводчики по национальным литературам, в частности, в сибирском регионе прозу переводил Абрам

Китайник, лирику переводил Илья Фоняков, Равиль Бухараев и другие. В связи их уходом из жизни некому стало переводить литературу сибирского региона, алтайскую литературу в частности. В регионах почти не практиковались двуязычные издания, разве что в последующие годы, а именно в XXI веке появились двуязычные книги в Туве, Якутии. Например, «Антология тувинской поэзии» (Кызыл, 2014), изданная на тувинском и русском языках. Однако они использовали зачастую не подстрочные переводы, а существующие готовые переложения, что заметно расхождение свободного перевода от оригинала. Отрадно то, что в отдельных регионах и в Ближнем зарубежье тоже появились подобные книги. Таковыми являются, например, башкирские, татарские, казахские литературы.

В данной антологии представлено более 57 национальных языков, и столько же национальных литератур, и ряд новых имен поэтов в каждой из названных республик. Другими словами, созвездие литератур, авторов, многие из которых до настоящего времени были неизвестны другим национальным читателям. Благодаря удачному переводу, удалось познакомиться со многими авторами и их поэтическими произведениями, значит, с национальными литературами в целом, существующими в разных уголках России. Жаль, что Ближнее зарубежье осталось за бортом. Но все равно, их произведения печатаются в журналах «Дружба народов», «Сибирские огни», газетах «Литературная Россия», «Литературная газета».

Из представленных литератур нам неизвестными оказались агульский, каратинский, рутульский, цахурский языки. Значит, в наше время созданы благоприятные условия для развития названных выше языков и литератур. Если жив родной язык, значит, процветает малочисленная народность, значит, появляются новые поэтические таланты. Диаспора телеутов в Кемеровской области может претендовать на самостоятельное существование. Другое дело – ситуация на Алтае. Согласно переписи 2010 года самостоятельными языками признаны диалекты алтайского языка, соответственно единый алтайский народ раздроблен на субэтноты. Новая перепись, думается, внесет какие-то коррективы. В итоге вместо 75 тыс. алтайцев в советское время, по последней переписи осталось 56 тыс. Неслучайно поэт Д. Белеков в своем стихотворении задается вопросом:

Возвращаются весны в мой сказочный край,
Славят пеньем кукушечьим Солнце с Луной.
И взирают из седел своих на Алтай
Чабаны, упиваясь его красотой.

Но на склоне судьбы я уныло стою
И с тревогой гляжу в безответную даль.
В суете потеряли мы душу свою,
Повергая вершины родные в печаль.

«Почему? – вот что гложет мое существо
И никак не находит ответа во мгле.
Сколько тысяч, скажите, осталось всего
Нас – алтайцев – на этой земле?»

Более того, в Республике Алтай зарегистрировано 56 религиозных организаций. Откуда они? Куда все это приведет нас? Что касается родного языка, то в последние 5 лет дети дошкольного возраста и начального звена почти не говорят на алтайском языке, если смотрят ежедневно «Карусель». А для среднего звена и старшеклассников почти отсутствуют телепередачи. Все это свидетельство того, что алтайцы и другие малочисленные народности уже начали терять родной язык! В этой связи хочется привести стихотворение «Родной язык» алтайской поэтессы Сурайи Сартаковой:

Любое слово языка родного
Мне дорого: в нем кровь моя, мой дух.
В других наречьях слов прекрасных много
Но лишь родной язык ласкает слух.

Язык неисчислимых поколений,
Племен несметных, - он прожил в веках.
Не становясь покорно на колени,
В других, не растворяясь, языках.

Он озарил младенчество и детство
Как воздух, неразлучен он со мной,
Завещанное предками наследство,
Язык Алтая, древний и родной [2, с.64].
(перевод Р. Бухараева)

В сибирском регионе мы гордимся именами признанных мастеров слова, как Эдуард Мижит из Тувы, Наталья Харлампьева из Якутии, Бронтой Бедюров из Алтая, Валентина Татарова из Хакасии, Геннадий Косточаков из Горной Шории, не говоря уже об известных ранее поэтах А. Даржай, М. Баинов, П. Самык и другие. Однако почему-то в антологию не включили лирику Баира Дугарова из Бурятии. Может быть, посчитали его русскоязычным? Ведь и сейчас многие, владея и не владея родным, пишут на русском языке. Это одна из особенностей творчества поэтов из малочисленных народностей.

Отрадно, что молодые, совсем юные не отстают от старшего поколения своей любовью к лирике. В тематическом плане они воспевают свою малую родину, заботятся о росте родного языка, беспокоятся об экологии родного края и этике малочисленного этноса. Таковы, например, пронзительные строки Натальи Чебельковой:

Господи Боже, дай мне ответ:
Зачем родилась я на свет?
Жизнь нам только одна дана,
Как миг пролетает она.

Слушай, как рядом стучат сердца,
Детей в любви воспитай,
Мать береги свою и отца
И родину прославляй.

Ответ поэтессы услышала тихая речка и ветер, и как бы подтвердили ее слова. Однако заметим ограниченность отдельных авторов своим районом, селом, отсутствием образного видения и философского мышления.

В антологии широко представлена лирика народов Севера: юкагирская, эскимосская, эвенская, эвенкийская, чукотская, хантыйская, ульчская, нивхская, ненецкая, нанайская и другие. Возможно, у них обращают внимание на развитие языка и культуры малочисленных народностей. Жаль, что не показывают по российскому телевидению их быт и культуру. Очень хотелось бы еженедельно посмотреть культуру других народностей и народов России. Пусть показывают на родном языке, но можно организовать субтитры на русском языке.

Лирика тюркских народов России считаются близкородственными, поэтому с одной стороны, можно сравнить оригинал с его переводом, с другой – читать ее в оригинале и можно сравнить переводы одного стихотворения. Тут представлены и балкарская, башкирская, татарская, кумыкская, ногайская, чувашская литературы, не говоря о лирике сибирского региона: алтайская, сибирско-татарский, тувинская, телеутская, хакасская, шорская, якутская.

Алтайская лирика представлена 5 авторами, трое из них считаются известными, новичками выступают Алтынай (Алена) Санаа, Пабыл Садаков.

Тувинская лирика богата необычными талантами, самые лучшие из них вошли в антологию. Можно было включить ярких поэтесс, как С. Комбу, Л. Иргит, М. Кужугет, А. Ховалыг, лирика которых редко переводится на другие языки. Возможно, по требованию с каждой республики просили выбрать трех или пятерых поэтов. Можно было включить самые лучшие образцы лирического произведения по одному стихотворению от каждого и увеличить количество авторов. Приветствуется авторский перевод с оригинала, как, например, стихи Эдуарда Мижит.

Современная хакасская лирика представлена именами старшего поколения (М. Баинов, Г. Казачинова) и среднего поколения, среди которых неизвестными оказались Кун Таназы (Альбина Курбижекова), Сибдей Том. На исчезающем на глазах шорском языке творят самые стойкие, достойные поэты, как Т. Тудегешева, Г. Косточаков, Л. Арбачакова. Их поэзия – это гордость сегодняшней шорской литературы, горький исход выживания малочисленной народности в процессе глобализации.

Якутская литература, как известно, богата прозаиками, драматургами, поэтами. В антологию включено молодое поколение, свидетельствующее о расцвете якутской лирики. В тематическом плане в стихах поэтов сибирского региона равномерно сочетаются и современность, и древность народа (И. Мигалкин), любовь к детям перекликаются с уважением к старшим (Н. Михалева-Сайа, Е. Слепцова-Куорсуннаах). Поэты отлично чувствуют дух слова, образа, Музы, отлично понимают смысл понятия Счастье:

Когда со мною дети, и в плечо
Жена во сне мне дышит горячо,
И дарит печь всю ночь свое участие,-
Не это ль человеческое счастье?
Чего ж от жизни надо мне еще?!

Неосведомленный читатель заметит особенности тюркского стихосложения: в оригинале каждая строфа отчеканена с четырех сторон, как спичечная коробка; в строфе и строке одинаковый слог, не говоря об образе, ритме, рифме стиха. Правда, при переводе на русский язык все это заметно теряется, поскольку русскоязычному читателю необходимо передать смысл образа, строк, строф, стиха. Возможно, каждый автор представил переводчику свой подстрочный перевод стихотворения. Но когда переводит один переводчик, заметно снижение художественных особенностей национального стиха. Можно было подобрать готовые удачные переводы, как, например, стихотворение «Эдельвейс» алтайской поэтессы Г. Елемовой в переводе переводчика Р. Бухараева из сборника «Когда цветет маральник» (Горно-Алтайск, 1985):

Эдельвейс нисколько некрасив:
Словно дочь кочевника, среди снега
Вырос он, невзрачен, не спесив,
Не изведав, что такое нега

Эдельвейс – как дочка чабана,
Что загонит на вершину стадо,-
И поет весь день, юна, вольна,
Солнцу и ветрам по-детски рада и т.д.

Этот перевод можно сравнить с переводом Анны Золотаревой:
Пусть некрасив Эдельвейс,
Точно кочевника дочь
В скромных одеждах своих
Неизбалован и тих и т.д.

Нисколько не снижая уровень поэтических переводов, хочется лишь поблагодарить переводчиков за адский труд, осуществленный ими для этой антологии. Особо заметны переводы Виктора Куллэ лирических произведений поэтов сибирского региона. Конечно, если функционировали бы на местах писательские организации, то можно было бы заказать поэтические переводы русскоязычным поэтам-переводчикам, как, например, Алексею Тадинову из Алтая. У него имеются чутье к родному языку, особое отношение к поэзии, образу и стилю поэта, а у Карыш Кергилова есть готовые переводы своей поэзии. В заключение хочется привести пронзительные строки Сагита Сагитова из стихотворения «Экология», в котором выражены боль души, гражданская позиция поэта.

Буровые вырастают как грибы-
Через каждый километр они стоят.
Валят лес без счета – губят наш урман,
Только пилы в тишине его визжат.
В пятнах жирных зеленевшая трава –
Нефть и газ в чужие страны утекут.
Кто на вахте»- разве будет сожалеть?
«Длинный рубль» он заколачивает тут.
Но сибирскому богатству есть предел,
Наступает время голос нам подать:

Для охоты и рыбалки, для людей
Сохраним лесную нашу благодать.
Если сгинет весь таежный наш урман,
Что потомкам нашим сможем передать?
Что останется в Сибири после нас?
Как нас будут наши внуки вспоминать?
(перевод Алены Каримовой)

Пусть не претендуют на похвалы другие литературы, другие авторы, о них, наверняка, напишут ведущие литературоведы своего региона. Нам остается лишь гордиться именами поэтов, вошедших в антологию, поблагодарить редакторов, организаторов и издателей. Отрадно то, что в перспективе появятся такие издания по детской литературе и прозе. Заметим, учебное пособие для бакалавров, магистров «Литература народов России» (М., 2016) уже написано [3]. Эта антология поможет читателю ориентироваться в художественных текстах, в выборе той или иной национальной литературы или автора. Самое главное, данная антология издана небольшим тиражом в Москве, по их опыту можно практиковать двуязычные издания на местах, лишь бы нашлось финансирование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поэзия. Антология современной литературы народов России. М.: Объединенное гуманитарное общество, 2017. 566 с.
2. Когда цветет маральник. Стихи молодых авторов Горного Алтая. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1985. 146с.
3. Литература народов России. Учебное пособие. М.: ИНФРА, 2016. 397 с.

BILINGUAL EDITION OF RUSSIAN POETRY

N. Kindikova

Gorno-Altai State University
Gorno-Altai, Russia

The article tells about the publishing the book of peoples of Russia bilingual poetry. For the first time in the post-Soviet period, a book of multinational lyrics was published both in the original and translation. This will allow the reader to turn to the original text and get acquainted with the poetic talents of Russia. The first experience is successful, the publication of a bilingual prose is expected.

Key words: Multinational lyrics, poetic translation, language edition, the languages of the peoples of Russia, poets and their poems.

УДК 81
ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК РЕСУРС РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА-БИЛИНГВА

Кулибина Н.В.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Чтение художественных текстов (а также аудирование сказок, стихов и др. в добуквенный период) способствует речевому и интеллектуальному развитию ребёнка-билингва, тренирует его память и совершенствует фантазию. Важно, чтобы чтение было самостоятельным, чему способствует специальная методика обучения смысловому восприятию текстов (пониманию).

Ключевые слова: чтение, художественный текст, ребенок-билингв.

ВВЕДЕНИЕ

Речевое развитие ребёнка начинается задолго до начала систематического обучения языку в учебном заведении. В добуквенный период чтение вслух мамой или бабушкой сказок, детских стихов и коротких рассказов позволяет развить у ребёнка психические функции, которые потребуются в дальнейшем для самостоятельного смыслового восприятия текстов.

Восприятие на слух – аудирование – художественных текстов, доступных ребёнку в этом возрасте, позволяет развить его фантазию, память, начала прогнозирования дальнейшего развития событий в тексте и другие навыки, необходимые для осмысленного восприятия текстов различной степени сложности.

ОБСУЖДЕНИЕ

На этом этапе чтение вслух взрослым или старшим ребёнком хорошо совмещать с игрой, ответами на вопросы, рисованием... Нередко дети, ещё не умеющие читать, легко запоминают наизусть большие фрагменты понравившегося художественного текста, что в дальнейшем демонстрируют как самостоятельное чтение (подчас держа «читаемую» книжку вверх ногами). Этой игре не стоит мешать, наоборот следует всячески поддерживать любой контакт ребёнка с книгой: рассматривание картинок, заучивание текста, просто перелистывание страниц, благодаря чему книга становится знакомым, привычным, необходимым и любимым не просто предметом детского обихода, а участником совместных игр и другом.

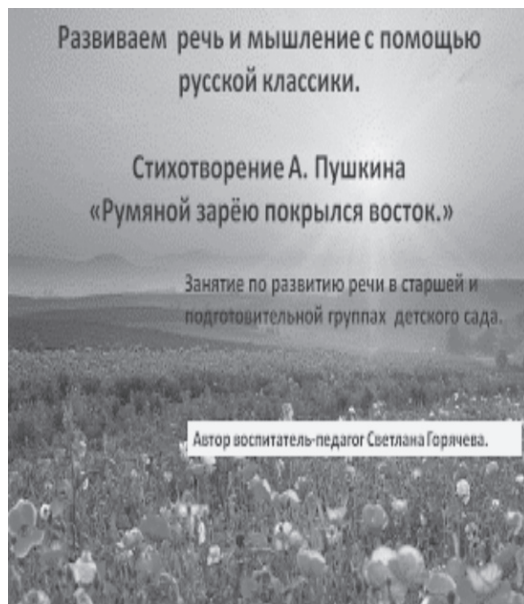
Чтобы это произошло, книга (сказка, стихотворение и т.п.) должна быть ребёнку интересна, должна отвечать на его вопросы, соответствовать уровню его развития, интересам и потребностям. Иногда родители, а нередко и педагоги торопятся ввести ребёнка в мир русской классики, познакомить с произведениями великих русских писателей и поэтов, не учитывая при этом возможности речевого и культурного развития маленького человека.

В массе размещённых на просторах интернета (в том числе, профессиональными педагогами и/или людьми, ведущими педагогическую практику) методических материалов, рекомендаций, разработок и презентаций для уроков русского языка с детьми-билингвами разных возрастов можно обнаружить удивительные

вещи. Например, методическую разработку занятия по стихотворению А.С. Пушкина «Утро» для детей-билингвов старшей и подготовительной групп (ещё не умеющих читать по-русски!) зарубежного детского сада <https://bib-super-yana.blogspot.com/2013/04/blog-post.html> :

Румяной зарёю
Покрылся восток.
В селе, за рекою,
Потух огонёк.
Росой окропились
Цветы на полях.
Стада пробудились
На мягких лугах.
Седые туманы
Плывут к облакам.
Гусей караваны
Несутся к лугам.
Проснулись люди,
Спешат на поля.
Явилось солнце,
Ликует земля.

Это стихотворение не только содержит сложную лексику, отсутствующую в речевом обиходе дошкольника (тем более живущего вне языковой среды), но и включает описание реалий сельской жизни начала позапрошлого (!) века. Эти пушкинские строки с трудом могут быть поняты учениками начальной школы в России, что же говорить о воспитанниках детского сада, находящегося за рубежом!



<https://bib-super-yana.blogspot.com/2013/04/blog-post.html>

Отбор художественных текстов для прослушивания детьми (в добуквенный период) и самостоятельного детского чтения должен быть очень тщательным и (по возможности) ориентированным на личность конкретного ребёнка, так как цель состоит не только в сиюминутном развлечении, которое получает слушатель/ читатель (хотя и это очень важно), а в формировании умения получать интеллектуальное удовольствие от книги, которое в свою очередь ведёт к развитию внутренней потребности в чтении художественной литературы: воспитанию ЧИТАТЕЛЯ.

Для детей-билингвов, изучающих русский как родной (или второй родной) язык, предпочтение стоит отдавать книгам, написанным на русском языке, оригинальным, а не переводным. Это может быть современная детская литература, стихи и проза (включая фантастику), написанные в XX веке, детская классика, а также произведения русских писателей и поэтов XIX века, доступные детскому восприятию.

Следует иметь в виду, что техника чтения, которую ребёнок осваивает в начальной школе, как правило, не обеспечивает осмысленного восприятия сложных текстов, прежде всего художественных, содержащих скрытые смыслы, которые должны быть раскрыты – обнаружены и поняты – самим читателем. Смысловому восприятию текстов следует обучать целенаправленно.

Самостоятельное понимание художественного текста читателем не может быть заменено объяснением или комментированием текста учителем, а также чтением дополнительных текстов, в которых рассказывается об авторском замысле, истории создания произведения, прототипах героев и событий, результатах научных исследований авторитетных учёных и т.п.

Каждый читатель, даже маленький и не очень опытный, должен сам извлечь из художественного текста (даже если это стишок А. Барто «Наша Таня громко плачет») свой «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) и составить собственную «проекцию текста» (Н.А. Рубакин).

Попутно заметим, что читатель имеет дело не художественным произведением, а с художественным текстом, который, по мнению Ю.М. Лотмана, является компонентом произведения, основным, но далеко не единственным. Поэтому вне поля зрения читателя может (и должно) оставаться всё то, что выходит за рамки собственно художественного текста (история его создания, прототипы, то, как понимали текст современники его создания и пр.). Всё, что необходимо читателю для понимания текста, содержится в нём самом, в средствах его выражения, текстовых единицах и структуре текста. Понимание смысла художественного текста (не произведения!) – необходимая и достаточная для читателя степень его постижения.

Также Ю.М. Лотман определил первоочередную задачу читателя – понять художественный текст «как сообщение на естественном языке», что, как показывает практика, позволяет ему испытать и эстетические эмоции, переживания, связанные с художественным восприятием текста как произведения искусства, и установлением его смысла.

По словам Т.А. ван Дейка, человек понимает текст тогда, когда понимает «ситуацию текста», которая, на наш взгляд, складывается из ответов на вопросы: о ком текст (кто *субъект*), что происходит с субъектом (какое *событие*), где (*место*) и когда (*время*)? Эта схема восприятия художественного текста настолько проста, что легко запоминается (и впоследствии используется) любым школьником.

Ключевые единицы художественного текста, описывающие эксплицитно или имплицитно основные компоненты ситуации текста, должны быть освоены читателем на всех трёх уровнях восприятия текста: уровне значения (или узнавания языковых значений средств выражения текста), уровне смысла (или распознавания смыслов текстовых единиц) и уровне представления (или воссоздания словесных образов текста в форме читательских представлений). Этому освоению должен способствовать методический аппарат к художественному тексту, предлагаемому читателю для аудиторного или самостоятельного чтения, иными словами, комплекс вопросов и заданий к ключевым единицам данного текста. Более подробно об этом см. [1, 2, 3], а также материалы интерактивного авторского курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» <http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>.

Обучение смысловому восприятию с использованием художественных текстов сопровождается положительными эмоциональными переживаниями юного читателя (увлекательное повествование, интересные герои, которым сопереживает читатель; проблемные ситуации, из которых находится выход, и т.п.), что делает процесс обучения нетрудным и, главное, нескучным, а результат этой самостоятельной деятельности запоминается надолго. Речевые навыки, сформированные на материале художественных текстов, навыки преодоления трудностей чтения путём использования когнитивных стратегий (более подробно о когнитивных стратегиях см. [1, 2]) могут быть перенесены на чтение любых сложных текстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение художественных текстов на уроках русского языка (если учебный план не предполагает специальных уроков чтения или уроков по программе «Литературное чтение») помогает изучению родного /второго родного языка: обогащает словарь, совершенствует навыки использования сложных грамматических конструкций, знакомит с различными стилистическими тропами и фигурами и др. Кроме того, знакомство с русскими народными и авторскими сказками, стихами русских поэтов разных эпох, рассказами для детей, детской классикой приобщает ребёнка, живущего в иной языковой и культурной среде, к русской культуре, истории, традициям и правилам, принятым в русском обществе.

«Уроки чтения для детей - это потрясающе! Очень жаль, что подобные уроки не проводились в наших школах, да и до сих пор не проводятся. Я уверена, что это привлекло бы детей к книгам, снова бы вошла традиция семейных чтений... Я говорю именно о русскоязычных детях, поскольку это наши родные произведения, о которых мы, родители, к сожалению забыли... Все произведения светлые, теплые, интересные! А самое главное - лексика этих произведений! Ну, где сейчас можно встретить такие слова как «мышка-поскребушка», «рукавичка», «медведюшка», «арифметика» и много других прекрасных, но забытых слов... Знаете, я как будто окунулась в свое далекое детство» (об интерактивных авторских уроках чтения для детей – Светлана Александровна Роговская, мама ребёнка –билингва 7 лет, Тбилиси).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие. – СПб.: Златоуст, 2015, 224 с.
2. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках: Книга для учителя. Книга для ученика. – Рига: RETORIKA-A, 2008, 126 с., 191 с.
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. Учебное пособие для изучающих русский язык. 6-е изд. - СПб.: Златоуст, 2014, 96 с.

**READING LITERARY TEXTS AS A RESOURCE OF THE SPEECH
DEVELOPMENT OF A BILINGUAL CHILD**

N.V. Kulibina

State Institute of Russian Language of A.S. Pushkin

Moscow, Russia

Reading of literary texts (as well as listening fairy tales, poems, etc. in the pre-letter period) promotes verbal and intellectual development of bilingual child, trains his memory and improves his imagination. It is important that reading is independent, which is facilitated by a special method of teaching the semantic perception of texts (understanding).

Key words: reading, artistic text, child-bilingual.

УДК 81

**ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ / ТРАНСЛИНГВАЛЬНЫЙ ОПЫТ
ОЛЬГИ ГРУШИНОЙ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «FORTY ROOMS»)**

Лебедева Е.С.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Москва, Россия

В настоящей статье будут обсуждаться современные русские авторы и авторы русского происхождения, выбравшие языком своего литературного творчества английский. Литературные произведения таких авторов созданы на неродном языке, но представляют собой качественную литературу, подлинный аутентичный английский текст, а не перевод с русского на английский. В 2016 году был опубликован третий роман Ольги Грушиной «Forty Rooms». Хронотоп произведения отличается от предыдущих двух романов («Жизнь Суханова в сновидениях» и «Очердь») тем, что действия происходят не только в Советском Союзе, а также в США. В романе меньше заимствований и русизмов, реже встречаются кальки с русского, но свою «русскость» англоязычный текст романа не теряет. Каким образом автору удается сохранить и передать «русскость» средствами английского языка, представляет научный и практический интерес.

Ключевые слова: транслингвальная литература, транскультурный опыт, транскультурная идентичность, русская идентичность.

Тесная взаимосвязь языка и культуры нигде не находит такого яркого, полного и глубокого выражения, как в произведениях литературы. Литература является отражением эпохи, выявляет социальные проблемы не только личностные, но и общечеловеческие. Одной из первых литература отвечает на вызовы времени, озвучивает и осмысливает всё, что происходит в сердце человека, а также в стране и в мире.

В современную эпоху глобализации, постоянных языковых контактов, активной миграции мирового населения рождается новая литература, отличная от отечественной и иностранной (зарубежной).

В рамках парадигмы World Englishes Брэдж Качру, американский лингвист индийского происхождения называет художественную литературу, созданную на втором (неродном) языке «контактной литературой» [6,10-12]. Такие произведения характеризуются симбиозом двух культур и культурных традиций [9]. Термин «контактная литература» в настоящее время используется преимущественно по отношению к национальной (индийской, филиппинской, сингапурской и др.) литературе на английском языке. Это произведения таких авторов, как Раджа Рао, Салман Рашди и др.

В работах зарубежных лингвистов термин «контактная литература» подвергается критике: такая литература является «контактной» по своей природе, по тому как она зарождалась, но как только такие произведения публикуются, выходят в массовый мировой тираж, а их авторы получают современное признание, «контактная» природа таких произведений становится чем-то вроде их исторических корней [9].

И, безусловно, термина «контактная литература» недостаточно для описания и названия художественных произведений тех англоязычных

авторов, которые не являются выходцами из бывших британских колоний.

В начале 2000х появляется понятие «транслингвальная литература» и «транслингвальные авторы» соответственно. Стивен Келлман говорит о феномене транслингвизма в художественной литературе и называет транслингвальными авторами тех, кто «пишет на нескольких языках, либо как минимум на одном, но неродном» [7]. Помимо Стивена Келлмана термин используют такие западные лингвисты и литературоведы как Джули Хэнсен, Эдриан Ваннер и другие.

Современные западные лингвисты также взяли на вооружение и термин «транскультурная литература» для обозначения произведений культурно мобильных авторов, которые волею жизненных обстоятельств меняют свое культурное окружение, переживают опыт транснациональных изменений, физически меняют культуру, географию своего проживания, таким образом формируется их полилингвальная компетенция и транскультурная идентичность [5].

В отечественной лингвистике направление контактной лингвокультурологии (парадигма World Englishes) развивает профессор Прошина З.Г., согласно которой термин «транслингвальная/транскультурная литература» шире, чем предложенные ранее «контактная литература» и другие, поскольку он охватывает литературу на разных плюрицентричных языках, в том числе русском, французском, испанском, немецком [2].

Транскультурность, предполагает одновременное существование индивида в роли сразу нескольких идентичностей в разных культурах, с сохранением отпечатков каждой из них. В результате транскультурации возникает новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур через преодоление замкнутости их традиций, языковых и ценностных детерминаций [2].

Транслингвальность означает проницаемость языков, их взаимовлияние, вследствие чего возникает новое качество обогащенной лингвокультуры [2]. Путем тесного переплетения структур, смыслов и значений на всех уровнях языка образуется новое произведение (устное или письменное). Контактующие языки сплетаются и трансформируются, образуя новые значения, единицы, примеры функционирования грамматических конструкций и категорий [4]. Особый интерес в ряду транслингвальных авторов представляют русские англоязычные авторы. Произведения молодых писателей русского происхождения (Лара Вапняр, Ирина Рейн, Гарри Штейнгарт, Ольга Грушина, Элен Литман, Аня Улинич) становятся все более заметными в литературе США последних лет. Пишущие по-английски они напрямую обращаются к англоязычному читателю, рассказывая о «загадочной русской душе» [1]. Западные литературоведы и лингвисты выделяют этих авторов в особую группу – «русские дебютанты» [10] и исследуют культурную специфику их произведений новых американских романистов, другими словами все проявления «русскости».

Особое место в транслингвальной литературе русских авторов занимает Ольга Грушина, автор романов «Жизнь Суханова в сновидениях» (*The Dream Life of Sukhanov*, 2005), «Очередь» (*The Line*, 2010) и «Сорок комнат» («*Forty Rooms*», 2016).

Ольга Грушина позиционирует себя как русского автора, живущего в переплетении и смешении двух культур и двух очень разных миров, оба влияют на произведения, в которых автор как раз и стремится к оригинальному сочетанию обоих миров [8].

И если в первых двух романах («Жизнь Суханова в сновидениях» и «Очередь») действия происходят в советской России, тема ассимиляции эмигранта, ностальгии не прослеживается, а тексты произведений изобилуют русизмами, именами собственными, культурно-маркированной лексикой, то третий роман писательницы очень автобиографичен, и именно здесь можно проследить формирование ее новой идентичности, которая сочетает в себе две культуры. В тексте нового романа отражается и реализуется транскультурный опыт писательницы, показана трансформация и преобразования идентичности автора, но в то же время четко ощущается ее «русскость».

Результат формирования транскультурной идентичности Ольги Грушиной виден сразу же на обложке любого из ее романов в словах литературных критиков и обозревателей:

«Grushin's beautifully constructed puzzle is a triumph of singular yet universal genius» (New York magazine).

«To write a novel as good as this, you need to be very talented. And Grushin is» (Financial Times).

«Grushin's strength lies in spinning vibrant dreamscapes which lift this quietly moving fable about the power of hope» (Daily Mail).

Ольга Грушина в англоязычном мире известна как Olga Grushin. Автор сохраняет свои русские корни, но не переводит свою фамилию на английский язык по правилам транскрипции или транслитерации, а предпочитает англоязычную традицию использования фамилии, согласно которой фамилия не склоняется.

Еще один пример транскультурной идентичности автора мы находим в структуре самого произведения. Так, роман «Сорок комнат» состоит из пяти частей:

«Mythology», «Past Perfect», «The Past», «The Present» и «The Future».

В первой части, которая полностью посвящена детству и отрочеству главной героини, события происходят в Советском Союзе. Именно в детстве героине романа открывается ее любовь к поэзии. Именно в отроческие годы к ней впервые приходит мифический воображаемый наставник, который сопровождает ее на творческом пути. Как известно мифология представляла собой основной способ осмысления мира и была первоначальной формой духовной культуры человека, поэтому неслучайным видится выбранное название для этой главы. Вторая глава «Past Perfect» повествует о первых годах героини в США, куда она переехала учиться в американском университете. И здесь Ольга Грушина демонстрирует свою англоязычную идентичность. Грамматическая категория Past Perfect является особенностью английского языка и служит для обозначения событий, произошедших в прошлом до других событий из прошлого, которые имели место, но позднее. Это черта категоризации последовательностей событий типична для англофонной культуры. Таким образом образуют гармоничный симбиоз две культуры, которые переплетаются в языке писательницы, так рождается и реализуется ее транскультурный опыт. Но нельзя не отметить, что именно в Советской России сформировалась ее основная культурная идентичность, «русскость» автора является его доминантной чертой.

Так, посредством использования заимствований автор говорит о таком элементе пространственной картины мира русского народа, как дача.

We use simple cups at the dacha as a rule, thick and earth-coloured... (p.33)

I can feel the dacha's peaceful darkness behind my back. (p.34)

For as I sit on my beloved dacha balcony.... (p.37)

Оксфордский словарь английского языка определяет понятие *dacha* следующим образом: *a country house or cottage in Russia, typically used as a second or holiday home* [11].

«Дача» для русского человека — это место отдыха вдали от городского шума и суеты; возможность побыть ближе к земле, к своему домику, к свободе от всех и от всего. По словам антрополога М. Алексеевского дача — абсолютный культ для всех жителей России вне зависимости от социального или географического положения [3]. Когда-то советские дачи начинались как мечта простого человека о частной собственности. Постепенно к ней добавилась идея свободы самореализации. И сегодня дача остается отдушиной для значительного количества жителей страны. Можно назвать это русской национальной мечтой — клочок своей земли, на которой тебя никто не трогает и где ты можешь делать все, что хочешь [3].

Запахи, звуки, цвета — все, что окружает героиню романа на даче, ощущается ей по-иному, не как в городе. Это особенный мир, о котором англоязычный читатель может лишь догадываться, потому что определение в толковом словаре не отражает всю «русскость» дачной культуры. Автор также использует кодовое смешение для передачи русских реалий, вводит их курсивом и дает пояснение:

For this, I know at last, is why I am here: to experience deeply, my senses a heartbeat away from exploding, then take everything I am feeling — the insignificance of being human, the enormity of being human, the intoxication of being young, the ache of being alone, the dizzy thrill of witnessing the steady rotation of the universe, the cozy warmth of small wooden house teetering on the edge of vast Russian forest, of an untamed Russian night — yet, take everything I am seeing and hearing and smelling, every dusty book by forgotten writer on a shelf, every furtive mouse scurrying under the floorboards, every sneeze of *the domovoi, our old brownie*, sifting through my childhood clothes in the cluttered attic, every nocturnal flower unfurling in the grass, every sound, every color, every fleeting impression — and use the best words I have to convey it all, to pin it all down, to snatch one single moment from the oblivious flow of impersonal time and make it bright, make it personal, make it forever. (p. 44)

Пример, упомянутый выше, представляет собой одно предложение размером с абзац с типичным для русского языка синтаксисом: распространенные сложные предложения с разными видами сочинительной и подчинительной связи. Синтаксические структуры — еще один инструмент автора, с помощью которого англоязычный читатель может почувствовать русскую культуру. Слог Грушиной напоминает классиков русской литературы, запутанный, нарочитый, как будто специально деланный, но от этого приобретающий только внезапную силу и прелесть.

Романы Ольги Грушиной представляют особый интерес и изобилуют материалом для исследования транслингвального опыта автора, изучая который (на нескольких языковых уровнях от лексического до синтаксического), можно проследить, как русскому автору удастся передать свою культурную и национальную идентичность, как в язык автора отражается целый мир, находящийся меж языков и культур и их вбирающий в себя. Бесспорным является тот факт, что романы Ольги Грушиной отражают становление ее транскультурной идентичности, но вместе с тем сохраняют и транслируют «русскость» как ее доминанту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутенина Е.М. Современный роман США. Владивосток, 2010.
2. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского универси-
3. тета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. с. 155—170.
4. Шевелева А. Дача – русская национальная мечта. (Код доступа: (<https://esquire.ru/alekseevsky>))
5. Canagarajah S. Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Abingdon, Great Britain, 2013.
6. Dagnino A. Transcultural Writers and Transcultural Literature in the Age of Global Modernity. Transnational Literature Vol. 4 no. 2, May 2012. (код доступа <http://fhrc.flinders.edu.au/transnational/home.html>)
7. Kachru B. The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes, University of Illinois Press, 1986.
8. Kellman S. The Translingual Imagination. Lincoln, University of Nebraska Press, 2000.
9. Ten Questions with Olga Grushin// Politics and Prose Bookstore Coffeehouse. 2014. (Код доступа: <http://www.politics-prose.com/book-notes/10-questions-olga-grushin>).
10. Thumboo E. The Literary Dimension of the Spread of English: Creativity in a Second Tongue. (Код доступа: <https://courses.nus.edu.sg/course/ellthumb/site/doc/23.html>)
11. Wanner A. Out of Russia: Fictions of a new Translingual Diaspora. Evanston, Illinois, 2011.
12. Oxford English Dictionary (Код доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/dacha>)

TRANSCULTURAL / TRANSLATIONAL EXPERIENCE OF OLGA GRUSHINA (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL “FORTY ROOMS”)

E.S. Lebedeva

Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Moscow, Russia

The paper addresses the issues of translingual creativity in the framework of the World Englishes paradigm. Olga Grushin’s novel “Forty Rooms” is of great interest to study as it stands out from other Russian-American immigrant fiction for the author positions herself firmly as a “Russian writer”. The issues of her Russian identity represented in the English language of her creative writings have become challenging and essential for the linguistic community studying bilingualism, contact or translingual literature.

Key words: translingual literature, transcultural experience, transcultural identity, Russian identity.

УДК 81
ТВОРЧЕСКИЙ БИЛИНГВИЗМ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ФЕНОМЕНОЛОГИИ БИЛИНГВИЗМА

Маслова В.А.

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
Витебск, Беларусь

В статье рассматривается творческий билингвизм на материале русской поэзии. Билингвальные поэты оказывают мощное воздействие на общество, стимулируя в нем билингвальное восприятие, билингвальные формы коммуникации и, в конечном счете, билингвальное мышление. Поэтому изучение проблемы индивидуального билингвизма важно для понимания феноменологии билингвизма в целом, который занял одну из важнейших позиций в иерархии условий выживания в современном мире.

Ключевые слова: билингвизм, творчество, феноменология.

Двуязычие, как известно, проявляется в двух основных типах: социальный (массовый) билингвизм и билингвизм индивидуальный (литературно-творческий). Их нельзя рассматривать в отрыве друг от друга.

Творческий билингвизм, с одной стороны, может стать коммуникативной нормой, в которой можно различить элементы двух языков; с другой стороны, это стилистический прием, т.е. путь отражения действительности. Он также претендует на статус коммуникативной нормы. В этом плане индивидуальный билингвизм постепенно соотносится с билингвизмом социальным, коррелируя с ним и перерастая в него.

Мировое сообщество, идущее к двуязычию и многоязычию как к норме жизни, неявно стимулирует индивидов, представителей творческих профессий обращаться к другим языкам. Со своей стороны поэты оказывают мощное «обратное воздействие» на общество, стимулируя в нем билингвальное восприятие, билингвальные формы коммуникации и, в конечном счете, билингвальное мышление. Поэтому изучение проблемы индивидуального билингвизма важно для понимания феноменологии билингвизма в целом, который занял одну из важнейших позиций в иерархии условий выживания в современном мире.

В XX столетии вопросами взаимного влияния контактирующих языков в условиях билингвизма занимались такие выдающиеся российские лингвисты, как И.А. Бодуэн де Куртене, В.А. Богородицкий, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, Б.А. Ларин. Принципиально новый толчок разработка проблемы дала книга американского лингвиста Уриеля Вайнрайха *Languages In Contact* (1953), в котором были заложены прочные, по сей день не утратившие своей актуальности основы изучения дву- и многоязычия в рамках общей теории языковых контактов.

Индивидуальный (литературный) изучался фрагментарно. Вопросами творческого «переключения» с одного национального языка на другой плодотворно занимались Бернар Дадье, В.Е. Багно, У.М. Бахтикиреева, Р.Ю. Данилевский, Ю.Д. Левин, М.Н. Эпштейн, Барбара Лённkvист и др.

Занимаясь проблемой билингвизма, следует помнить, что не существует языков больших и малых, сильных и слабых, богатых и бедных. Аналитический строй не лучше и не хуже синтетического, агглютинация не хуже фузии и т.д. Структурное разнообразие языков — это только разная техника, разные средства выражения, но сами возможности выразить содержание принципиально равны. Между тем судьбы языков, их роль в мире и перспективы значительно различаются. Языки равны только перед Богом и лингвистом, как справедливо отметил американский исследователь.

Говоря о постсоветском обществе, нужно подчеркнуть роль русского языка трудно переоценить роль русского в жизни каждого народа на постсоветском пространстве. Как образно и справедливо заметила У.М. Бахтикиреева, он учит нас не очерчивать границы, а сооружать мосты между народами [1].

Сегодня русский язык обеспечивает единство евразийского пространства, являясь средством межнационального и международного общения.

Нас интересует поэтический билингвизм. Известно, что в поэтическом тексте нет формально-незначимых элементов. Все элементы в нем суть смысловые (Ю.М. Лотман).

Иноязычное слово в литературном произведении — это достаточно мощный указатель на иной народ (нацию), его культуру, традицию, историю, эпоху, на уникальный национальный ментальный формат [3].

В нашей работе лингвистически интерпретируются эти феномены в когнитивном контексте и как стилизация. В этом плане иноязычие уникально и едва ли допускает замещение какими-либо иными средствами языка и речи или иные существенные модификации. Мы выделили следующие экспликативные инокультурного пространства текста

1. Включение в русское стихотворение крупных иноязычных отрывков. Таково стихотворение Льва Лосева «Bloody Russian» (английские), изначально задуманное как стилизация, но с явным намерением расширить и продлить этот литературный прием путем построения в произведении иллюзии документальности, аутентичности изложения. Сделано это при помощи целого комплекса языковых средств, вплоть до ссылок на другие персоналии в авторских сносках. Так, в творчестве того же Льва Лосева имеется текст, созданный так, чтобы читателю не сразу было ясно, на каком языке он все же изначально написан.

Особого внимания для исследования творческого билингвизма заслуживает поэзия Елены Зейферт, по собственным словам которой, ее язык *«рассечен, как змеиное жало»*. Это, несомненно, один из лучших поэтов XXI века с талантом от Бога. Это поэзия особого внутреннего переживания мира: *«...рыбы моих восклицаний / утонули в красных прожилках слов, / похожих на опавшие листья...»*. Ее творчество метафорично, но метафоры не перегружают текст, они изящны: *«Когда небо и земля встречаются на долю секунды, сплетаясь общим языком и общей речью, рождается метафора»* («Небо стремится к полету»). Пример одной из таких метафор; основанных на билингвальном мировосприятии:

Тогда в Макеевке свирепствовал тиф.

Это что-то глубокое.

T-i-e-f - каждая буква ударяется о землю; как мяч...

Немецкое вкрапление (*T-i-e-f* - глубокий)

На первое место теперь выдвигается ценность означающего в знаке, которое принципиально противопоставляется означающему первого языка и не соотносится с ним; не временно подменяет, но полностью исключает и замещает его собою.

2. Литературное заглавие прежде всего именуется текст; по сути дела, оно «прилагается» к тексту, сопровождает его и воспринимается вместе с ним как имя именно этого текста (номинативная функция). Для литературного произведения заглавие выступает как особо значимый элемент его структуры: оно не просто помечает собою текст и этим самым вычленяет его из числа других (функция идентификации); не только, по образному выражению О. Мандельштама, «исцеляет песнь от беспамятства» (мнемоническая функция). Заглавие – это сжатый до минимума текст, а текст – это развитое заглавие. Заглавие в любом случае выступает сильной текстовой позицией. Заглавие также соотносимо с эпиграфом как «второй» сильной позицией предтекста.

В «Buona notte» («спокойной ночи») - итальянском заглавии для русского и немецкого стихотворений Е.Зейферт эксплицировано прощание, при котором сходит с кожи *обиды и морок*, что при возвращении к заглавию позволяет рассматривать его как значимый фрагмент целого большего высказывания. «Сжимая» фразу до одного слова, поэт создает заглавие, отвечающее одному из важнейших требований к поэтическому и художественному именованию вообще – лаконизму выражения.

Часто заглавие повторяется в первой строке, но там уже оно на русском языке: О. Мандельштам и первые строки: «Polaci!» - «*Поляки! Я не вижу смысла / В безумном подвиге стрелков...*»); «Die stille Strasse» М. Цветаевой и его первые строки: «*Die stille Strasse: юная листва / Светло шумит, склоняясь над забором...*».

Здесь нужно учитывать и интенции, побуждающие творческую личность к обращению к единицам иного языка и использованию их как фактов собственного художественного произведения. Происходит это в случае, когда слово «*смотрит... засыпающим взглядом обезглавленной розы*», т.е. оно теряет свою силу, тогда на помощь приходит слово другого языка: *что мы с тобой только не делали / писали звездами и молотком слово angeln* (нем. «ловить на удочку») на языке брайля / *раскрашивали ночной ветер..., но так и не додумались обнять друг друга* («На кончике языка»).

Языковой знак здесь неизбежно выступает как сложное средство референтной природы, направленное «вовне», за пределы данного текста и, шире, национального языка, ассоциируемого с ним локуса («места на карте»), времени (эпохи), да и всей культуры, которой произведение естественным образом принадлежит.

Значение индивидуального творческого билингвизма в контексте любой развитой национальной культуры достаточно велико. Двужычие (как форма социального многоязычия) есть один из необходимых путей становления национальной культуры независимо от эпохи, к которой она относится. Это так хотя бы потому, что «культура не может обойтись без опоры на множество языков» [2, с. 166].

Творческий билингвизм может рассматриваться в этом смысле с двух позиций: художественного текста, т.е. в его отношении к этому тексту, и творческого (художественного) контекста конкретной личности. И в том, и в другом виде би-

лингвизм обнаруживается в биографии и наследии многих писателей и поэтов – как классиков (А. Блок, М. Цветаева, О. Мандельштам) так и наших современников (Елена Зейферт, белорусский поэт Алесь Рязанов).

3. Используется поэтами и иноязычный эпиграф, будучи фрагментом, вынесенным за пределы собственно текста, графически максимально приближен к тексту. Как самостоятельный компонент этого комплекса, по своему весу эпиграф занимает второе место после заглавия и рассматривается в одном ряду с другими текстовыми сильными позициями. Так, у Е. Зейферт в сборнике «Потеря наружного» встречаются иноязычные эпиграфы. Например, в эпиграфом к стихотворению без названия «Эта точка на линии горизонта...» стоит эпиграф на немецком языке из Р.-М. Рильке: «*Поскольку я не коснулся тебя, / я тебя удерживаю*». Семантическая автономность этого эпиграфа обусловлена его цитатностью, что не просто усиливает интерес к стихотворению, но и рождает сложные ассоциации с опорой на текст Рильке. В этом факте можно предварительно усмотреть еще одну «скрытую» в эпиграфе функцию установления связи собственного творчества с мировым литературным процессом и, одновременно, с мировой культурой.

Интерес к иноязычному эпиграфу с течением времени то затухает, то вновь пробуждается; в постоктябрьскую эпоху такой эпиграф почти полностью выводится из стихов, но традиция его употребления оказывается продолженной поэтами-эмигрантами.

4. Что касается использования иностранных слов в аспекте их хронологии, то нужно отметить, что наиболее раннее использование иноязычия в заглавиях обнаруживаются уже в творчестве двух поэтов-классицистов – Кантемира и Державина. Весьма сдержанно пользовались иноязычным словом в заглавиях Пушкин и поэты его эпохи. На рубеже XIX и XX веков число иноязычных заглавий растет: венки сонетов у М. Волошина: «*Lunaria*» («Лунное», 1913) и «*Corona astralis*» («Звездная корона», 1909); сборник Вяч. Иванова «*Cor ardens*» («Пылающее сердце», 1911) и мн. др. Тенденция интегрировать иноязычие (в частности, в заглавие произведения, цикла, книги) свойственна творчеству русских символистов и, позднее, футуристов, причем на первый план теперь нередко выдвигаются соображения эстетического порядка.

Однако у тех поэтов начала XX века, чье творчество было сознательно ориентировано на русскую культуру – С. Есенина, Н. Клюева, С. Городецкого и др. такого не встречается. В советский период иноязычные заглавия и вкрапления исчезают, что обусловлено незнанием языков читателем, на которого рассчитан поэтический текст. Они встречаются только русских поэтов-эмигрантов, – И. Бунина, З. Гиппиус, В. Ходасевича, Игоря Северянина, а позднее – Набокова и Бродского. И если Набоков в этих случаях чаще пользовался современными и известными ему языками Западной Европы (двумя латинскими названиями его стихов оказались «*Viola tricolor*» («Фиалка трехцветная» – «Анютины глазки, веселые глазки...»), 1921) и «*Meretrix*» («Блудница» – «Твой крест печальный – красота...»), 1923), то Бродский, озаглавливая стихи на языках Европы (например, немецком, итальянском), так же охотно употреблял в заглавиях латынь.

XXI век современной русской поэзии характеризуется резким уменьшением демонстрации билингвизма. Исключение составляют поэты, которые являются со-

циальными билингвами, одинаково хорошо знающие русский и иностранный языки (Е.Зигферт, А. Рязовнов и др.).

Феномен билингвизма – это вид специфического «диалога» автора с читателем и, шире, полилога, поэтому творческий билингвизм немислим без учета адресата, на которого рассчитано такое произведение литературы.

Выводы. Современные социальные условия способствуют изучению билингвизма – феномена, требующего комплексного, разностороннего, фундаментального исследования и самых серьезных, нетривиальных подходов. Тезис Б.А. Ларина (1963) о том, что мир становится двуязычным, можно сегодня перефразировать: «мир таковым уже стал».

Нами были выявлены вероятные тенденции в специфике введения и употребления иноязычия в поэтических текстах. Это 1) имя текста, т.е. его заглавие, и связанный с ним отношения смыслового подчинения иноязычный подзаголовок; 2) иноязычный эпиграф; 3) иноязычный топоним – компонент хронотопонима, обозначающий место создания текста; 4) иноязычный компонент собственно текста произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность: национальный русскоязычный писатель и особенности его русского художественного текста: монография. М.: Триада, 2005.
2. Мурзин Л. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М., 1994.
3. Николаев С.Г. Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов. Часть I: Теоретические основы изучения иноязычия в поэзии. – Ростов н/Д: Изд-во «Старые русские», 2004. – 176 с.

CREATIVE BILINGUISM AS THE IMPORTANT COMPONENT OF BILINGUISM PHENOMENOLOGY

V.A. Maslova

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Belarus

The article considers creative bilingualism on the basis of Russian poetry. Bilingual poets have a powerful impact on society, stimulating it to bilingual perception, bilingual forms of communication and, ultimately, bilingual thinking. Therefore, the study of the problem of individual bilingualism is important for understanding the phenomenology of bilingualism in general, which has taken one of the most important positions in the hierarchy of survival conditions in the modern world.

Key words: bilingualism, creativity, phenomenology.

УДК 81

**СПЕЦИФИКА БЕЛОРУССКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА
В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТОВ БЕЛАРУСИ**

Муратова Е.Ю.

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова

Витебск, Беларусь

Статья посвящена исследованию специфики белорусско-русского билингвизма в творчестве русскоязычных поэтов Беларуси. Материал исследования – поэтические тексты русскоязычных поэтов Беларуси. В работе использовались основные общенаучные методы наблюдения, описания, анализа и интерпретации. В статье доказывается, что в русскоязычной поэзии Беларуси выявляются различия в реализации русского языка в России и Беларуси за счет использования белорусскими поэтами лексических средств белорусского языка, а главное – наблюдается специфическое расширение и углубление семантики существующих лексем русского языка за счет «наполнения» их белорусским духом, культурой и восприятием мира.

Ключевые слова: поэтический текст, лексика, семантический потенциал, национальная ментальность.

За двадцать лет рубежа веков сформировалась новая геополитическая и социокультурная реальность на постсоветском пространстве, появилось и утвердилось понятие – ближнее зарубежье. И возник совершенно естественный научный вопрос: какие черты обрела или утратила русская языковая личность в новых исторических условиях? Русскоязычное население в Беларуси, Казахстане, Молдове и т.д. и русские в России – это одни и те же или разные, условно говоря, “другие” русские? На него пытаются ответить ученые и в России, и в бывших советских республиках (Например, блестящая монография ректора Славянского университета в Республике Молдова Т.П. Млечко “Русская языковая личность ближнего зарубежья”, 2013г.). В частности, определяя цель своего исследования, Т.П. Млечко пишет: “Наши многолетние наблюдения и изыскания были нацелены на то, чтобы выделить и представить типологические черты русской языковой личности ближнего зарубежья в соотнесении с преобразованиями языкового пространства ее пребывания” [1, с.9].

Вопрос о языковой личности не является решенным и для Ю.Н. Караулова, известная работа которого “Русский язык и языковая личность” заложила основы целостной теории языковой личности. На Международной научной конференции в Варшаве в 2012г. Ю.Н. Караулов утверждал следующее: “Вопрос о том, что такое языковая личность, -- даже после более трехсот научных публикаций на эту тему за последнее десятилетие – продолжает оставлять простор для поисков и дискуссий, что, вообще говоря, нормально для научного направления, находящегося в стадии парадигмального становления. Понятие языковая личность предполагает такой способ представления языка, в котором находят отражение не только свойства и законы языкового строя, но и впечатленные в языке знания о мире, высокие человеческие ценности, равно как и низшие проявления человеческого духа” [2, с. 49].

Мирозерцание этнического сообщества вырабатывается из общего культурного багажа – мифов, легенд, символов, святынь, эталонов, стереотипов. Как писал Н.А. Бердяев, «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин... Национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [3, с. 107]. Поэт, родившийся и выросший в Беларуси, не может не отразить в своих стихах национальную специфику во всех ее проявлениях, в том числе и на уровне языковых средств выражения.

Пишущий на русском языке в Беларуси имеет несколько иной потенциал возможностей: с одной стороны, у него идентичный с русскими поэтами арсенал языковых средств (лексических, морфологических, синтаксических, стилистических), с другой -- огромный языковой подсознательный резерв белорусского языка, который «прорывается» в стихах, отражая этническую ментальность поэта.

Это могут быть «вкрапления» в стихи чисто белорусских лексем. Приведем некоторые примеры. Анатолий Бесперстных пишет в стихотворении «Счастливая песня», посвященном памяти белорусского композитора Н.М. Петренко: *Сквозь пошлость, рутину и серость Вдруг слышу твои «Ручнікі», / И – словно бальзамом на сердце... Его лирический герой отдаст предпочтенье не кофе, не чаю, / Не пепси – а чистой воде. / Воды из **криницы**, маняще журчащей... У Б. Бележенко: *А помнишь: у **вески** Комоски, / Вдоль старенького большака / тянулись к созвездьям березки, / глядели на мир свысока. У М. Боборико: Там, за полувеком где-то, / Мележ пишет новый **твор**... Лирический герой Н. Наместникова философски рассуждает о жизни, смерти, истине: *Вот уже и вечер на пороге. / Вот и звезды. Вот и **Млечный Шлях**. / Все проходит. Истина в дороге. / Соль на ранах. Слезы на щеках.* Стихотворение Н. Наместникова – это стихотворение поэта, родившегося и выросшего на белорусской земле: Млечный Путь – известное всем расположение звезд, символ космоса человеческой жизни, ее загадочности и неизвестности, назвать его Млечным Шляхом мог только человек с белорусской ментальностью, и в этом необычность стихов: выражение Млечный Путь все-таки достаточно узуально-заштампованное, а Млечный Шлях останавливает внимание читателя, что, в конечном счете, и важно для поэтического текста.**

Русскоязычная поэзия существенно отличается от поэзии русской не только (и, может быть, не столько) лексической спецификой, сколько проявляется в определенной нацеленности на белорусский ритм и стиль жизни, типичные манеры, местный материал, в силу чего достигается самобытность, исконность национального звучания: *Не спугнуть бы звуки откровенья, / Этих сладких слез не унимать, / Радунницею, в благоговенье / Я пришла любимых поминать* (Т. Краснова-Гусаченко). *Купальские венки сплывают вдоль реки, / плывут неторопливо по теченью. / Пути их далеки, пути их нелегки / вниз по реке до головокруженья* (Б. Бележенко). Хотя *Радоница* и *купальская ночь* – русские лексемы, но отношение к этим значимым дням в России и Беларуси разное. В России они в значительной степени утратили свой былой символизм, в Беларуси – нет.

Слово белорусского поэта звучит и ведёт себя по-особенному. И у русских поэтов встречаются такие лексемы, как *зубр, аист, васильки* и нек. др., но восприя-

тие этих реалий в Беларуси несколько иное: символичное, связанное для белоруса с его традициями, историей, семейными легендами. Например, в русской культуре аист также имеет неузуальное значение – он символ мира, аист приносит детей, а значит добро и счастье в семью, но по глубинности ощущения этого образа он значительно уступает его восприятию в белорусской культуре, в которой аист и василек – символы Беларуси. Аисты почти не боятся людей: они часто селятся в белорусских деревнях и поселках; нередко люди специально создают места (высокие шесты и под.), чтобы аист поселился именно у них. И если это происходит, деревня считается оберегаемой этими птицами, их ждут каждую весну, чтобы они вернулись в это место. Вера в то, что аист приносит мир и добро людям, идет из глубины веков, из поколения в поколение, поэтому и отражение образа аиста в творчестве белорусских поэтов особенно специфично, оно воссоздает реликтовый дух белорусской культуры.

Русскоязычная поэзия Беларуси актуализирует одну известную мысль – нельзя терять родники национальной духовности. Одной из ее составляющих являются люди, прославившие Беларусь. Невозможно не назвать Марка Захаровича Шагала, увековечившего Витебск в своих картинах. Сам М. Шагал писал: «Я всегда помню о Витебске и очень люблю его: у меня нет ни одной картины, на которой Вы не увидите фрагменты моей Покровской улицы...» [4, с. 656]. Отношение к Марку Шагалу в Беларуси, особенно в Витебске, безусловное, специфическое. Вот как описывает его картины витебский поэт Д. Симанович:

Стол покидает рыба-фиш,
наполненная фаршем –
и прямо в небо... - Эй, шалишь! –
мы ей вдогонку машем.

Кричим: -- Художник, право, черт!
Он не имеет права!...
Но этот странный натюрморт
давно покрыла слава.

....

*Влюбленные взлетают с крыши
торжественно и гордо.
И я лечу. И ты летишь.
И все сомненья – к черту!*

*А впереди – старик – скрипач.
Вот нам его догнать бы
и пожелать ему удач –
играть почаще свадьбы.*

...

*А древний Витебск и Париж
в просторах распростерты.
И я лечу. И ты летишь. И все сомненья – к черту!*

Марк Шагал всю жизнь рисовал летающих людей. На полотне одной из самых известных его картин – «Влюбленные над городом» – он парит над любимым

Витебском вместе с Беллой. Он как будто хочет сказать нам: как мало у человека времени на этой Земле. Не идущие-бредущие, а именно летящие люди, ангелы, животные преодолевают пространство и время на совсем других скоростях и высотах.

Марк Шагал – не только гениальный художник, признанный во всем мире, в не меньшей степени он обладал талантом любви к родному городу, который его чтит, помнит и любит. Именно об этом и именно в модусе любви к своему соотечественнику пишут белорусские поэты: *Что ему поклоненья, дары, / запоздалые наши признанья? / Он открыл такие миры / среди вечногo мирозданья! / И ему над землей лететь, / над Покровской и над Двиною, / отвергая картинами смерть. / торжествуя над силою злою... / И в годину бед и обид / и воинственных конфронтаций / пусть Шагал нас объединит, / чтоб могли мы к нему подняться. / Пусть бы каждый здесь увидал / то, что сердцем можно увидеть... / Жил шагал. И живет Шагал. / И ему благодарен Витебск* (Д. Симанович).

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что в русскоязычной поэзии Беларуси выявляются различия в реализации русского языка в России и Беларуси за счет использования белорусскими поэтами лексических средств белорусского языка, а главное – наблюдается специфическое расширение и углубление семантики существующих лексем русского языка за счет «наполнения» их белорусским духом, культурой и восприятием мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Млечко Т.П. Русская языковая личность ближнего зарубежья. – Кишинев: Славянский университет Республики Молдова, 2013.
2. Караулов Ю.Н. Структура языковой личности и место художественной литературы в языковом сознании // Междун. научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». – Варшава, 2012. С. 48-54.
3. Бердяев Н. А. Национальность и человечество / Н.А. Бердяев // Судьба России. Кризис искусства. М., 2004. С. 101-109.
4. Шагал М. Моя жизнь. М., 1994.
5. Вокзал: сборник стихов. Минск: Логвінаў, 2010.
6. Придвинские зори: сборник стихов. Витебск, 2010.
7. Симанович Д. Витебск. Шагал. Любовь: сборник стихов. Витебск, 2002.

SPECIFICITY OF BELARUSSIAN-RUSSIAN BILINGUISM IN THE CREATIVITY OF RUSSIAN-LANGUAGE POETS OF BELARUS

E.Yu. Muratova

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Vitebsk, Belarus

The article is devoted to the study of the specifics of Belarusian-Russian bilingualism in the texts of Russian-speaking poets of Belarus. Research the poetic texts of Russian-speaking poets of Belarus. The paper used basic general scientific methods of observation, description, analysis and interpretation. In the article it is proved that there is a specific expansion and deepening of the semantics of the existing Russian language forms by filling them with the Belarusian spirit, culture and perception of the world.

Key words: poetic text, vocabulary, semantic potential, national mentality.

УДК 81

**К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ТАТАРСКОЙ ПОЭЗИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИРИКИ Ю. МИННУЛЛИНОЙ И Л.ЯНСУАР)**

Нагуманова Э.Ф.

Казанский федеральный университет,

Казань, Россия

В данной статье впервые поднимается проблема переводов стихотворений современных татарских поэтесс на русский язык. Как показывает проведенное исследование, в начале XXI века актуализируется женская поэзия, представители новой плеяды поэтов близки к постмодернистской поэтике, что проявляется на уровне раскрытия отдельных тем и формальных особенностей произведений. Анализ оригинальных стихотворений Ю. Миннуллиной, Л. Янсуар и переводов позволяет прийти к выводу о том, что современные переводчики в целом адекватно передают поэтику татарских стихотворений, что способствует популяризации татарской поэзии в мировом масштабе.

Ключевые слова: современная татарская поэзия, Миннуллина, Янсуар, перевод, оригинал, русский язык, поэтика.

В современной школе перевода возрастает интерес к национальным литературам, о чем свидетельствует увеличение в последние годы сборников переводов татарских, якутских, чувашских и других поэтов на русский язык. Несомненно, это говорит о том, что частью новой стратегии исследований в области перевода стало осознание необходимости адекватной передачи уникальности и своеобразия той или иной национальной традиции. При этом в переводческой школе сохраняется и прежняя советская тенденция, приводящая литературы к унификации.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей переводов стихотворений Ю. Миннуллиной и Л. Янсуар на русский язык; определение специфики передачи поэтики современных татарских стихотворений на русский язык.

В начале XXI века в татарской поэзии появилось множество женских имен: Ю. Миннуллина, Л. Янсуар, Э. Хадиева и др., каждая из поэтесс обладает своим неповторимым голосом, и большинство их стихотворений прочитывается в постмодернистском ключе. Как замечает известный татарский литературовед Д. Ф. Загидуллина: «Татарская поэзия на рубеже XX–XXI вв. характеризуется масштабностью постмодернистских экспериментов» [1. С. 15].

Одной из заметных фигур современной женской поэзии является Ю. Миннуллина (род. в 1985 г.). Ее поэзия отличается многоплановостью, по словам Д. Ф. Загидуллиной, ее творчество отличает «лиризм и символичность, стремление к детализации, в том числе через интертекстуальные связи, иллюзорность, эфемерность картины мира, которая указывает на множественность смыслов» [1. С. 15]. Она создает стихотворения, которые отличаются фрагментарностью, недоговоренностью.

В центре нашего внимания оказались переводы стихотворений Ю. Миннуллиной, представленные в сборниках «Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки. Татарская поэзия» и «Антология новой татарской поэзии».

Высокое мастерство татарской поэтессы было отмечено российско-итальянской литературной премией «Белла»: в 2016 году она стала лауреатом этой премии в номинации «Касание Казани» за стихотворение «день как во сне...» в переводе на русский язык Германа Власова.

При знакомстве с стихотворением Ю. Миннуллиной «төштәгечә бу көн – сәер һәм ят...» сразу бросается в глаза отказ поэтессы от заглавных букв. Это соответствует общим тенденциям современной поэзии.

В «Антологии новой татарской поэзии» это стихотворение представлено в переводе поэта Г. Власова. Стихотворение Миннуллиной вписывается в рамки урбанистической поэзии: представлена картина современного города: машины, красный свет светофора, дома, в окнах которых танцуют тени, толпа, спешащая по своим делам и т.д. Лирическая героиня стихотворения человек из толпы, но тонко чувствующий свое одиночество среди людей, чьи «взгляды проходят сквозь нее», стремясь преодолеть городскую суету, поэтесса призывает замереть на мгновение и проникнуться состоянием тишины (*кузгалмый тор, суларга да кыйма*). Она бунтует против того равнодушия, которое царит в современном мире, поэтому, остро переживая свое одиночество, она стремится увидеть любое проявление жизни, даже болезнь не является своего рода нарушением естественного порядка вещей, отсюда и призыв: *син бармы соң әле? – сынап кара, // Гичьюгында, әйдә, салкын тидер...*

Это стихотворение мы не можем отнести к традиционным лирическим жанрам, это отрывок. Перед нами обрывки мыслей, вырванные из потока жизненных впечатлений.

Перевод Власова был довольно высоко оценен современной критикой. Действительно, качество перевода это стихотворения во многом отличается от переводов других произведений современных татарских поэтов, представленных в антологии. Переводчик воспроизводит стилистику и ритмику татарского стихотворения, он чуток к звучанию татарской речи.

Однако перевод не может обойтись без потерь, и это бросается в глаза при внимательном прочтении произведения.

*әнә, кара, шәһәр уртасында
такталары череп беткән койма,
койма арты – зират, таи хачларда
ничә карга? – сана! – кузгалмый тор! –
тирәкләрдә ничәү? – сана! сана!
дөнъя киң сана ул, дөнъя матур! [2]*

но что это? забор, будто скелет,
близ центра городские зданья;
кладбищенский забор, где **на крестах**
уселись – сколько их – вороны,
стоять, не двигаться: на ветках, на шестах
прекрасен мир, пусть похоронный. [2].

В переводное произведение вводятся выражения, соответствующие носителям христианского мировосприятия, текст татарской поэтессы в данном случае

трансформируется согласно принципам русского языкового сознания. Герман Власов не проводит различий между христианством и исламом, он использует слово, которое нельзя представить в стихотворении татарской поэтессы: *на крестах*; строка «*дөнья киң сана ул, дөнья матур!*» (досл.: *мир необъятен, мир прекрасен!*) соотносится в переводе с «*миром похоронным*», что также расходится с идеями мусульманства.

Такие расхождения приводят к стиранию границ между русским и татарским национальным мировосприятием. Подобные примеры говорят о том, что и в современной переводческой практике проявляются тенденции к унификации литератур, стиранию границ между русской и национальной (в частности, татарской) поэзией. Подобное мы наблюдали в советскую эпоху, когда русский язык выступал в качестве компонента культурного сплочения всех народов Советского союза, именно тогда механизм полиэтнической интеграции приводил к коренному размыванию многообразных форм национального.

В то же время в среде молодых переводчиков с национальных языков весомое значение имеет другой подход. Все больше молодых переводчиков-билингвов стремятся выработать свои, отличительные от принципов переводческой школы советской эпохи, подходы к переводам современной литературы. Об этом, в частности, пишет переводчица Алена Каримова: «В творчестве молодых намного чаще можно встретить свободные стихи, чистое чувство, яркую образность, лишь слегка опирающуюся на „земную“ логику. Переводить их в каком-то смысле легче, потому что они изначально несут в себе стилевые ключи, родственные современной русской поэзии – и здесь не возникает вопроса, на что ориентироваться, в какой русский контекст „вписать“ эти тексты. Однако и здесь есть подводные камни: есть опасность потерять национальное своеобразие, как бы патетично это ни звучало, потерять угол зрения, акценты, тонкий план... <...> перевод современных поэтов, в отличие от перевода классических произведений, требует принципиально иных подходов» [3. С. 40–41].

Наиболее чуткие к чужому слову и культуре переводчики способны уловить и воспроизвести порой неуловимые нюансы стихов национальных поэтов.

Обратимся к переводам еще одной современной татарской поэтессы.

Луиза Янсуар – талантливая поэтесса, переводчик. В 2016 году она также стала лауреатом премии «Белла» в номинации «Касание Казани» за стихотворение «Любовь, огромная как небо...» в переводе на русский язык Алены Каримовой. В «Антологии новой татарской поэзии» ее стихотворения представлены в переводе молодого поэта Вадима Муратханова, являющегося одним из основателей Ташкентской поэтической школы. В его переводах (хотя они были осуществлены с подстрочника) воссоздана оригинальная поэтика и философичность произведений Янсуар.

В сборнике «Из века в век» стихотворения Янсуар представлены в переводе современной татарской переводчицы А.Гайсиной. Остановимся подробно на стихотворении «Мин Мәңгелек учларында ятам...» («Я в пригоршнях у вечности тону...»).

<p><i>Мин Мәңгелек учларында ятам Бер гәһәһсөз яфрак шикелле. Көзгә әле ерак ласа... Нигә Офыкларның чите кителде?!</i></p> <p><i>Тоньк кына күлнең өсләрендә – Каульи-каульи болыт шәүләсе. Жан тетрәткеч моңнар түгелә дә, Мөлдәрәп кала күңел касәсе.</i></p> <p><i>Мөлдәрәп ява серле яңгыллары. Язмы, Көзме – кайсы мизгел бу? Ак карлардан гына иңәр Сафлык Камаштыра балкып күземне.</i></p> <p><i>Безгә әле иртә ләса... Нигә Күккә ашкан таулар ишелде?! ... Жан Мәңгелек учларында ята Бер гәһәһсөз яфрак шикелле... [4]</i></p>	<p><i>Я в пригоринях у вечности тону Листком невинным - пью осенний холод За век до осени. Я знаю, почему у горизонта краешек отколот,</i></p> <p><i>И почему в прозрачной мгле озер Колелеет ветер перистые тени, И музыка свой трепетный узор Плетет из нитей моего томленья,</i></p> <p><i>И дождь бросает оземь небеса, Весну и осень спутав и размыв. Та чистота, что слепит мне глаза, Бывает лишь от снега и зимы.</i></p> <p><i>Ведь нам еще не время? Почему ж Вокруг лишь развороченные скалы? ...И в вечности спасительную тьму Листком невинным тихо упала [4].</i></p>
--	---

Стихотворение имеет особую кольцевую композицию: смысловым центром первого пятистишия является утверждение о том, что до осени еще далеко, но за ним идет вопрос: «Почему тогда у горизонта краешек отколот?!». Последнее пятистишие вновь открывает утверждение (*Нам еще рано*), но ним идет вопросительная конструкция (*Почему же слышу горы, рвущиеся к небу?!*). И заканчивается стихотворение так же, как и начинается, поэтесса поменяла только одно слово: вместо слова Мин (Я) она вводит слово Жан (Душа) (*Жан Мәңгелек учларында ята*). В поэтическом языке Янсуар часто встречается слово Мәңгелек (Вечность). Вечность в ее понимании есть единство прошлого и настоящего, она вбирает в себя все этапы жизненного пути человека.

Переводчица практически дословно переводит это стихотворение на русский язык, встречаются лишь немногие переводческие преобразования текста оригинала. Однако читателю сразу бросается глаза, что она не выдерживает полной цельности начала и конца произведения. В переводе вместо утверждения в начале последней строфы звучит вопрос (*Ведь нам еще не время?*), вместо философски значимого концепта *Жан* (Душа) оставляет *Я*.

Знакомство широкого круга читателей с произведениями Миннуллиной и Янсуар в переводах позволяет сформировать представление о тенденциях развития современной татарской женской поэзии. Благодаря переводам их стихотворения получают мировое признание. В то же время и самые удачные переводы отмечены определенными отклонениями от оригинала, что объяснимо стремлением

переводчиков сделать произведения ближе своему читателю. Это приводит к стиранию границ между универсальным (общечеловеческим) и уникальным в каждой из литератур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загидуллина Д. Ф. Постмодернизм в татарской поэзии: поэтика фрагментарности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 4 (58): в 3-х ч. Ч. 1. С. 15–17.
2. Антология новой татарской поэзии. / Яңа татар поэзиясе антологиясе. М.: Журнал «Октябрь», 2015. 288 с.
3. Каримова А. Перевод как священная обязанность // Казанский альманах. 2014. № 12. С. 34-43.
4. Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки. Татарская поэзия. Москва – Казань, 2010. 703 с.

TO THE PROBLEM OF TRANSLATION OF THE TATAR POETRY TO THE RUSSIAN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF LYRICS OF YU. MINNULLINA AND L. YANSUAR)

E.F. Nagumanova

Kazan Federal University,

Razan, Russia

The problem of translations of poems of the contemporary Tatar poets into Russian language is risen in this article for the first time. As our study reveals, in the early XXI century women's poetry is actualized, the representatives of the new constellation of poets are close to postmodern poetics that manifests itself on the level of learning particular topics and formal features of the works. The analysis of the original verses by Yu. Minnullina, L. Jansuar and their translations helps to come to the conclusion that modern translators in general adequately convey the poetics of Tatar poems, which helps to popularize Tatar poetry throught the world.

Key words: the modern Tatar poetry, Minnullina, Jansuar, translation, the original, Russian language, poetics.

УДК 81
РЕСУРСЫ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ
И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Найденова Е.А.

Московский институт открытого образования

Москва, Россия

Консолидирующей идеей в России, как и в любом многонациональном государстве, является осознание ее жителями существующего в стране природного и национально-языкового многообразия как общей ценности, предмета общей гордости, который надо знать, беречь и популяризовать на международной арене. Значительную пользу в деле гармонизации межэтнических отношений приносит этнологическое просвещение школьников.

В настоящее время по всей территории России в экспериментальном режиме разрабатываются образовательные модели, цель которых – создать равные условия для изучения российскими школьниками-билингвами русского и родных языков, сформировать у них позитивные типы гражданской и этнической идентичности. Заметим, что практически все крупные города страны многонациональны, и многие россияне в той или иной степени билингвы. Условно, в эту категорию можно отнести и представителей русского этноса, говорящих на множестве вариантов южнорусского и северно-русского диалектов.

Этническая идентичность формируется у человека в полном объеме уже к 10-11 годам. Поэтому этнологическое образование учащихся, в частности, их знакомство с языками, традициями и обычаями народов России (мира) лучше начинать как можно раньше, когда дети воспринимают информацию на эмоциональном уровне, и сформированная у них положительная установка может сохраняться всю жизнь...

В 2014 году для начальной школы издательством «ДРОФА» был выпущен учебно-методический комплекс «Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль)» (1-4 класс). Представленные в учебном пособии художественные произведения, созданные авторами – носителями этнокультур, служат опорой для системного изучения младшими школьниками особенностей этих культур, включая традиционные этические представления.

Ведущим методическим приемом выступает форма литературного путешествия «вслед за солнцем» – от Дальнего Востока до Калининграда, позволяющая избежать «жеребьевки» в освещении литературного творчества народов России и последовательно показать историко-этнографические области. Так называют территории, в пределах которых длительное время соседствуют порою разные по происхождению народы, приобретшие в результате взаимного влияния сходные комплексы культуры. Нами были выделены: северная и южная части Дальнего Востока; север, центр и юг Сибири; Урало-Поволжье; Северный Кавказ; центр Восточно-Европейской (Русской) равнины; север и северо-запад европейской части России.

В течение всего периода обучения учителям предлагается обращать внимание учеников на роль русского и родных языков в жизни народов России, под-

черкивая, что в рамках курса они с помощью русского языка «отворяют дверцу» в литературу народов России, что билингвизм и полилингвизм – это норма современной жизни.

Ключевые слова: этническая идентичность, гражданская идентичность, этнологическое образование, этнический язык, государственный язык, родной язык, диалект, историко-этнографическая область, билингвизм, полилингвизм, литература народов России.

Одной из основных задач современного российского образования является формирование у учащихся гражданской и глобальной идентичности («я – россиянин», «я – гражданин мира») при одновременном развитии у представителя любой национальности чувства самоуважения, мотивации к изучению родного языка и культуры («я – представитель этноса»).

Практически все населенные пункты страны многонациональны и значительная часть россиян – билингвы. Условно в число билингвов можно отнести и представителей русского этноса, говорящих на том или ином варианте южнорусского и северно-русского диалекта. Русский язык как государственный и русский язык как этнический не тождественны.

В статусе общегосударственного языка русский язык надэтничен и в равной степени принадлежит всем жителям страны. В настоящее время соотнесение русского (государственного) языка только с русским народом также уместно, как соотнесение распространенного во всем мире английского языка только с англичанами. Его изменения от эпохи к эпохе касаются в одинаковой степени всех народов России. В последнее время россияне всех национальностей вместе осваивают такие слова как «лизинг», «консалтинг», «менеджмент» и др., активно пополняющие государственный язык РФ и вытесняющие исконно русские слова.

Русский язык в статусе этнического языка состоит из множества диалектов. К сожалению, сегодня русские диалекты во многом утрачены и не рассматриваются общественным сознанием как ценность. Не воспринимаются как ценность и региональные русские традиции. В результате современный школьник, в первую очередь, житель мегаполиса, осознающий себя представителем русского этноса, не может назвать региональные особенности южнорусской и северно-русской культуры. Русский язык в статусе этнического наравне с другими российскими языками подвергается влиянию государственного языка, и это неизбежность.

Осознание россиянами надэтничности русского (государственного) языка такое же необходимое условие общероссийской консолидации, как принятие ими существующего в РФ природного и национально-языкового многообразия в качестве общероссийской ценности, которую надо знать, беречь и уметь представлять на международной арене.

В 2012 году с целью укрепления единства и целостности российского государства, сохранения этнокультурной самобытности народов России, соответствия общегосударственных интересов с интересами этносов Указом Президента РФ была утверждена Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.

Важнейшей целью образования, патриотического и гражданского воспитания в Стратегии было обозначено формирование у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России [1].

С целью создания равных условий для изучения российскими школьниками-билингвами русского (государственного) и родных языков в экспериментальном режиме по всей территории РФ разрабатываются и предлагаются для апробации различные модели поликультурного и билингвального (полилингвального) образования. Как правило, они связаны с этнологической областью знания и оказывают заметное влияние на формирование у учащихся гражданской, глобальной и этнической идентичности.

Согласно исследованиям психологов – Ж. Пиаже и др. – этническая идентичность формируется у человека в полном объеме уже к 10-11 годам [2]. Поэтому поликультурное и билингвальное (полилингвальное) образование желательно начинать как можно раньше, когда дети воспринимают информацию на эмоциональном уровне, и сформированная у них положительная установка может сохраняться всю жизнь...

В 2014 году для начальной школы издательством «ДРОФА» был выпущен учебно-методический комплекс «Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль)» (1-4 класс). Авторы: Е. А. Найденова (разработка концепции для 1-3 класса), Р. З. Хайрулин (разработка концепции для 4 класса) и др. [3]. Первоначально данный комплекс являлся составной частью учебно-методического комплекта (УМК) «Диалог», но в настоящее время он имеет самостоятельный статус. Представленные в комплексе художественные произведения, созданные авторами – носителями этнокультур, служат опорой для системного изучения младшими школьниками особенностей этих этнокультур.

Изучение литературы народов России в начальной школе мы рассматриваем как средство духовно-нравственного воспитания учащихся и формирования у них позитивной гражданской и этнической идентичности. При подборе литературных произведений нами используются только те из них, которые способствуют поставленной задаче.

Выделяя разделы пособия, авторы опираются на классификацию российских этносов по историко-этнографическим областям (ИЭО) [4]. Так в этнологии (антропологии) называют территории, в пределах которых длительное время соседствуют порою разные по происхождению народы, приобретшие в результате взаимного влияния сходные комплексы культуры. При отборе текстов и обозначении разделов нами выделяются следующие ИЭО: северная и южная части Дальнего Востока; север, центр и юг Сибири; Урало-Поволжье; Северный Кавказ; центр Восточно-Европейской (Русской) равнины; север и северо-запад европейской части России.

Использование классификации этносов по историко-этнографическим областям представляется правильным еще и потому, что она тесно связана с понятием географического (хозяйственно-культурного) типа. Основу этого типа составляют

традиционные хозяйственные занятия народов – способы добычи ими основного продукта питания (морской зверобойный промысел, оленеводство, охота, земледелие, рыболовство и пр.). Много веков они оказывали значительное влияние на материальную и духовную культуру этносов. Знакомство с традиционными хозяйственно-культурными типами помогает правильно визуализировать произведения фольклора народов России.

Кроме того, обращение к данной классификации облегчает учителю задачу проведения обобщений при характеристике культурной составляющей в художественных текстах.

Историко-этнографический (географический) принцип в выделении разделов учебного пособия подкрепляется работой с картой. Ведущим методическим приемом здесь выступает форма литературного путешествия «вслед за солнцем» – от Дальнего Востока до Калининграда, позволяющая избежать «жеребьевки» и последовательно показать историко-этнографические области, не ставя ни одну из них в привилегированное положение. Русский народ, составляющий 80% населения страны и расселенный повсеместно, упоминается в каждом из этих разделов. У русских нет территориальной автономии, но обращение к историко-этнографической области в центре Русской равнины позволяет характеризовать этническую культуру этого народа наравне с другими (разделение этнической идентичности «русский» с гражданской идентичностью «россиянин»).

В течение всего периода обучения учителям предлагается обращать внимание учащихся на роль русского государственного и родных языков в жизни российских этносов. В предлагаемом курсе именно русский язык помогает школьникам «отворять дверцу» в литературу народов России. Билингвизм и полилингвизм представляется учащимся как норма современной жизни. В переводных текстах обязательно указывается имя переводчика и дается представление о его вкладе в жизнь произведения.

Поскольку национальную картину мира невозможно представить без особой лексики, которая становится понятной только при предъявлении учащимся (а порой и учителю) словаря и соответствующего визуального ряда, в учебниках приводится такой словарь.

При отборе произведений авторы использовали кросс-культурный подход. Изучая литературные произведения, подобранные по определенному принципу, ребенок сам учится выделять универсальное и вариативное в каждой культуре.

Другим основополагающим принципом при отборе произведений выступает аксиологический (ценностный) подход, где под нравственными ценностями понимаются одобряемые в культуре модели отношения человека к сверхъестественному миру, природе, обществу, ближайшему окружению и к самому себе.

С учетом приведенного определения ценностей в содержании книг для 1-4 классов нами выделяются 4 стержневые темы таких литературных путешествий (они трактуются как этнокультурные путешествия-экспедиции).

В 1 классе это природа России, любовь к родной земле, традиционные хозяйственные занятия народов, связанные с окружающей природной средой и формирующие на протяжении веков культурный тип народа. В сегодняшнем глобальном мире понятие «родина» может трансформироваться, но осознание школьниками,

что край, где живешь, надо знать, любить и стараться быть для него полезным, важно.

Во втором литературном путешествии этнокультурной направленности (в книге для чтения для 2 класса) стержневыми темами становятся дом и семья, которые рассматриваются как безусловная ценность. Через художественные произведения дети знакомятся с традиционными жилищами, кухней, транспортом, образом жизни детей – представителей разных народов, их играми и игрушками, с взаимоотношениями родителей и детей, дедов и внуков, способами передачи традиционных знаний в этнокультурах, примерами позитивного межэтнического взаимодействия на примере детских многонациональных коллективов.

Значительная часть художественных текстов третьего литературного путешествия (в книге для чтения для 3 класса) раскрывает значение обрядов и праздников народов России, связанных с традиционной хозяйственной деятельностью и основанных на бытующих религиозно-мифологических представлениях.

В книге для чтения для 4 класса наибольшее внимание уделяется текстам, описывающим события, служащие общероссийскими духовными скрепами. Речь идет о произведениях, повествующих о национальных героях российской истории военного и мирного времени, включая героев Великой Отечественной войны, ученых, художников и космонавтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ президента РФ от 19.12.2012г N1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»
2. Piaget Формирование понятия Родина и образов других стран и иностранцев у швейцарских детей, Weil, 1951
3. Найденова Е.А., Хайруллин Р.З., Чумакова Е.А. и др. Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль), учебник в 4 книгах (1-4 класс), М: изд-во «Дрофа», 2013
4. Пименов В. В. Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат // Этнология / Под ред. Г. Е. Маркова, В. В. Пименова. М.: Наука, 1994.

THE RESOURCES OF THE LITERATURE OF RUSSIAN PEOPLES IN FORMING OF THE POSITIVE NATIONAL AND ETHNIC IDENTITY OF THE SCHOOLCHILDREN

E.A. Naydenova

Moscow Institute of Free Education

Moscow, Russia

Consolidating idea in Russia, as in any multinational state, is the awareness by its inhabitants of the natural and national-linguistic diversity existing in their country as a common value, a subject of common pride that must be known, cherished and popularized on the international arena. The ethnological education of the schoolchildren plays a great role in harmonization of interethnic relationships.

At the present time educational models are developed throughout the territory of Russia in an experimental mode. Their goal is to create equal conditions for studying Russian and native languages by Russian bilingual schoolchildren, and to form positive types of civil and ethnic identity among them. We have to notice that practically all large cities of the country are multinational, and many Russians are more or less bilingual. This category conditionally includes representatives of the Russian ethnos, who speak a variety of variants of South Russian and North-Russian dialects.

The forming of ethnic identity is completed by the age of 10-11 years. This is why it is necessary to begin ethnological education of schoolchildren, in particular, their acquaintance with the languages, traditions and customs of the peoples of Russia (the world) as soon as possible, when children perceive information on an emotional level, and the positive attitude that they have formed can last for a lifetime...

In 2014, the educational-methodical complex «Literary reading. Literature of the peoples of Russia (additional module) «(1-4 grades) was issued for the primary school by the publishing house «DROFA».

The works of fiction, presented in the training manual are written by the authors who are the bearers of the ethnic culture and serve as a ground for the systemic study of the features of these cultures, including traditional ethical concepts, by younger schoolchildren.

The leading methodical device is the form of a literary journey «following the sun» - from the Far East to Kaliningrad. This form allows us to avoid «tossing-up» in covering the literary creativity of the peoples of Russia and to show the historical-ethnographic areas consistently. The historical-ethnographic area is a territory of long-time coexistence of different peoples with different origins, who have acquired similar complexes of culture as a result of mutual influence. We have identified: the northern and southern parts of the Far East; north, center and south of Siberia; Ural-Volga region; North Caucasus; the center of the East European (Russian) plain; north and northwest of the European part of Russia.

During the whole period of teaching, teachers are invited to draw the pupils' attention to the role of Russian and native languages in the life of the peoples of Russia, emphasizing that using the Russian language within the course helps them to «open the door» to the literature of the peoples of Russia and that bilingualism and polylinguism is the norm of modern life.

Key words: ethnic identity, civic identity, ethnological education, ethnic language, state language, native language, dialect, historical-ethnographic area, bilingualism, polylingualism, literature of the peoples of Russia.

УДК 81

**МОДЕЛИ СОЗДАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ТЕКСТОВ
В РАМКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Подобрий А.В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Челябинск, Россия

В многонациональной Российской империи объективно складывалось единое культурное пространство при приоритете русской культуры. Однако после Октября произошел процесс активизации и изменения национального сознания под воздействием революционной идеологии, а это привело к созданию целого направления в советской литературе: литература «пограничного» типа, поликультурная литература.

Анализ различных моделей «пограничных» текстов, предложенная и апробированная на страницах данного исследования, построена на изучении принципов маркировки «чужой» культуры в рамках русскоязычного текста как на лексическом уровне («чужое» слово, включенное в текст, написанный на русском языке), так и на уровне «внутренней формы», когда архетипы «иноного» национального сознания вклиниваются в пространство «чужой» культуры, создавая сложный диалог друг с другом.

Ключевые слова: поликультурная литература, polycultural literature, «пограничная» литература «border» literature, русскоязычная литература, Russian literature.

Любое художественное произведение проходит определенный цикл своего создания. Писатель постигает и анализирует современную ему действительность, затем моделирует свой собственный художественный мир, который через акт коммуникации, с помощью знака, запечатлевшего речь автора или повествователя, предстает перед читателем. Фактически, писатель кодирует информацию доступными ему средствами, а читатель производит ее раскодировку. В зависимости от тесноты «взаимодействия» автора и читателя происходит понятие и оценка художественного произведения.

Писатель всегда рассчитывает на идеального читателя, способного расшифровать все аллюзии, намеки, ассоциации, заложенные в тексте, но не всегда это возможно. Разница временных эпох, недостаточная культурная подготовка читателя и пр., пр. порой делают нереальным равноправный диалог между читателем и автором.

Еще сложнее, когда создается произведение «пограничного» характера, включающее в себя две или более культуры, вступившие в диалог друг с другом. Есть два варианта подобного диалога. С одной стороны, автор с помощью родного себе языка пытается воссоздать мир «чужой» для себя культуры, с другой – с помощью не-родного для себя языка создать образ своей культуры. В первом случае автор и читатель «принадлежат» одному языку и одной культуре (в данном случае будем говорить о русском языке и культуре), «чужой» будет являться модель мира, созданная с помощью определенного «шаблона», сложившегося в течение многих

веков, например: немцы любят и чтут порядок, прибалтийские народы нетерпеливы, британцы надменны, азиаты коварны и велеречивы и пр. Это своего рода «маркеры», по которым читатель достраивает образ чужого для себя культурного пространства. Такими же маркерами становится использование лексем «чужого» языка в тексте русскоязычного произведения, обращение к узнаваемым (или откровенно чужим) фольклорным цитатам и пр. Таким образом, русскоязычный автор разговаривает с русскоязычным читателем и с помощью своего языка создает образ «чужого» (но от этого и интересного, в какой-то мере, экзотичного) мира.

Другое дело, когда диалог ведется на русском языке, но автор и читатель принадлежат разным (в том числе и языковым) культурам. Задача перед автором стоит иная. Для него особый интерес представляет возможность рассказать «чужому» о своей культуре, традициях, но используя при этом средства не-родного языка. Маркировка своего мира будет проводиться по-другому. Во-первых, ни о каком «шаблонном» видении речь уже не пойдет. Автор сознательно будет обращаться к экзотике своего мира для русскоязычного читателя. Место действия, тематика и проблематика, конфликт – все будет чужим для читателя. Все, кроме языка. Но русский язык порой не может передать всего своеобразия чужого языка и культуры, ибо, как заметил В.Гумбольдт, «разные языки – это отнюдь не разные обозначения одной и той же вещи, а разные видения ее» [1; с. 312]. Поэтому писатели вынуждены обращаться к возможностям «своего» языка и фольклора.

Однако встает другой вопрос: *как* исследовать подобные произведения? Как сопоставить язык, мышление и ступени культурного развития представителей различных национальностей, нашедших отражение в литературе? Как создать адекватную методику анализа поликультурных текстов? Проблему эту следует решать с различных точек зрения, затрагивая и философские, и лингвистические, и фольклористические, и, конечно, литературоведческие аспекты.

Мы полагаем, что наиболее прочной методологической основой для изучения межкультурного диалога может быть теория архетипов, разрабатываемая в трудах философов, филологов и лингвистов, ибо архетип – «манифестации более глубокого слоя бессознательного, где дремлют общечеловеческие, изначальные образы и мотивы» [2, с. 105]. Будучи средством передачи опыта предков, архетип общечеловечен, но он всегда несет на себе национальную печать.

Как известно, одним из первых философов, заговоривших о существовании «коллективного бессознательного», проявлении некоей закономерности в поведении и мышлении представителей одной нации, был немецкий философ К.Юнг, он и ввел в научный обиход термин «архетип». Согласно теории К.Юнга, архетипы национального сознания обязательно проявят себя в любой «культурной обстановке». Любой писатель является выразителем не только коллективного, но и *личностного* начала, и его стремление создать свою художественную реальность может быть противопоставлено родовым, культурным представлениям о мире и о человеке в этом мире. С другой стороны, национальный автор вряд ли может «избавиться» от глубинно-генетического проявления своей национально-культурной составляющей. Исходя из концепции К.Юнга, человек не может «противиться» стихийно проявляющемуся «коллективному бессознательному», ибо даже язык включает в себе представление нации об окружающем мире.

Подтверждение этой мысли мы находим у В. Фон Гумбольдта. Он отвергает идею о том, что представления человека о мире независимы от его языка: «Мышление не просто зависит от языка вообще, потому что до известной степени оно определяется каждым отдельным языком» [3, с. 358]. А язык является созданием не индивидуального, но коллективного разума. Понимая язык как орган, образующий мысль, Гумбольдт подчеркивает зависимость языка от мышления и обусловленность его каждым конкретным языком, заключающим в себе свою национальную самобытную классификационную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира.

В русской литературной науке теорию архетипов разрабатывал Е.М.Мелетинский [4]. Ученый уверен, что архетипы – это структурные элементы повествования, берущие свое начало в мифологии и фольклоре нации, а не образы как таковые.

Наиболее интересно в русскоязычной литературе процесс создания поликультурных произведений протекал в 1920-е и 1970-е гг. Однако сам принцип их создания (или, точнее, приемы и способы) были разработаны в постреволюционной литературе [5].

Поэтому мы обратимся к двум произведениям этого периода, чтобы показать разные модели построения «чужого» мира в рамках русского языка: «Уход Хама» Л.Леонова и «Кладбище в Козине» из цикла «Конармия» И.Бабеля. Оба рассказа на «еврейскую тематику», но один написан русским, а другой евреем.

В основу «Ухода Хама» положена библейская история об изгнании и проклятии младшего сына Ноя. Однако в данном случае мы можем говорить, скорее, об авторской интерпретации этой истории, а не о ее пересказе. Стилизуя монолог рассказчика (едва ли не библейского) под неторопливое эпическое повествование, Леонов добился того, чтобы его рассказчик, как это было принято в еврейской талмудической традиции, остался анонимным, а вот комментатор (в данном случае сам автор), на протяжении всего текста ни разу не перебивший рассказчика, и идейная подоплека рассказанного четко проявились в несоответствии «истинного» (Леоновского) повествования с библейской его трактовкой.

В новелле «Кладбище в Козине» Бабеля ситуация иная. Рассказчик Кирилл Васильевич Лютов и автор И.Бабель единоверцы, оба они евреи, более того, Лютов не что иное, как авторская маска, «надетая» Бабелем еще в гражданскую войну и «перешедшая» на страницы художественного текста. Плач на кладбище «выплакан» высоким библейским слогом, автор и рассказчик солидарны в своей грусти, их позиции почти схожи, голоса ПОЧТИ сливаются. Но если Лютов вкладывает в этот плач еще и тоску по собственной жизни, которая далека от праведности лежащих на кладбище, тоску по прошлому, то Бабель, композиционно расположив новеллу между «Жизнеописанием Павличенки...» и «Прищепой», четко расставляет «этические» знаки: творимое казаками – «минус», праведная жизнь волинских раввинов – «плюс». Но и рассказчик, и автор прекрасно понимают, что кладбище – это прошлое, к которому возврата уже нет.

У Леонова «диалог» еврейской и русской культур идет на уровне совмещения русского языка и еврейской повествовательной манеры. В новелле Бабеля иная ситуация. Во-первых, писатель знал «еврейский язык, Библию, Талмуд» [6, с.

31]. Во-вторых, если Леонову приходилось *стилизовать* еврейскую напевность и эпичность речи, то Бабелю – *адаптировать* ее для русского языка. Лютов, представлявший себя казакам русским, должен был совместить в своем сознании (а Бабель в своем тексте) две культурные традиции, но в «Кладбище» все русское «ушло за кадр». Оба автора строят *сходную* мифологическую модель мышления героев. На первый взгляд, это так, но если для Бабеля подобная модель естественная, то для Леонова – искусственная, экзотическая. Это видно даже в символике, использованной писателями.

Новелла И.Бабеля «Кладбище в Козине» включена в цикл «Конармия» и одновременно является составляющей мини-цикла о хасидах («Гедали», «Рабби», «Сын рабби», «Кладбище...»). В предыдущих новеллах мини-цикла «Гедали» и «Рабби» образы хасидов овеяны запахом тления, разрушается жизнь еврейской окраины, рушатся основы веры (если даже сын рабби Илья «ушел» от отца и матери, ушел от религии, чтобы сражаться и погибнуть за новый мир), приверженцами хасидизма остались лишь «бесноватые, лжецы и ротозеи» («Рабби»), святость, которую вечно искали и блюли в себе евреи, разрушена временем, она сохранилась лишь на кладбище, поэтому вся кладбищенская символика выражает чистоту и мудрость. Кстати, это характерно и для славянской традиции: предки, ушедшие в иной мир, какими бы они ни были при жизни, идеализировались.

Лютов видит «изображение рыбы и овцы над мертвой человеческой головой. Изображение раввинов в меховых шапках. Раввины подпоясаны ремнем на узких чреслах. Под безглазыми лицами волнистая каменная линия завитых бород». Эти символы носят явный мифологический характер. Для Лютова они «читаются» без труда, ибо мышление еврея насквозь мифологично. А вот для читателя на первое место выходит изображение, а уж потом он в состоянии (или не в состоянии) сопоставить изображение с его сакральным смыслом.

Понятие головы в мифологической традиции тесно связано с понятием вечности, которая соотносится с понятиями молодости и жизненной силы. Но голова мертва. И не случайно над ней изображены овца и рыба. «Поскольку вода была символом Вселенной, символом божественной силы, то и рыба... выступала как символ спасения, сверхъестественной силы, мудрости» [7, с. 285]. Скотина, ягнята в частности, в древности считались священными, жертвенными, предназначенными богу существами. Мудрость и знание, святость и жертвенность – вот что символизируют рисунки на могилах. Отсутствие глаз на лицах, изображенных на каменных плитах, очень существенно. Глаза олицетворяли луну и солнце, они, подобно небесным светилам, могли излучать добро и зло. Лежащие в могилах этого лишены, они не могут нести зло потомкам.

Образ бороды во многих национальных культурах ассоциируется с мудростью, силой, мужеством, нередко борода связывается и с фаллическими понятиями. В этом же значении она представлена и в новелле «Кладбище в Козине», и в других новеллах цикла, где речь шла о евреях. Еврейская мифологическая символика включена в единый мировой ряд духовных святынь человечества. Надпись же на скрижалях, «переведенная» Лютовым на русский язык, это эпитафия по почившей династии волынских раввинов: «Азриил, сын Анания, уста Егovy.

Илия, сын Азриила, мозг, вступивший в единоборство с забвением.

Вольф, сын Илии, принц, похищенный у Торы на девятнадцатой весне.

Иуда, сын Вольфа, раввин краковский и пражский.

О смерть, о корыстолюбец, о жадный вор, отчего ты не пожалел нас хоть хотя бы однажды?» [8, с. 60].

Надо заметить, что Смерть выступает в своей мужской ипостаси. «Жизнь – главная ценность и сверхидея в Еврействе», – утверждает Г.Гачев [9, с. 228]. Смерть забрала не просто каких-то людей, а целую династию, подчинившую свою жизнь служению Богу. Азриил – уста Егovy. (Издавать звук, значит давать жизнь слову, прежде всего слову Торы. Акт говорения нередко связывался и с актом рождения человека.) Азриил – основатель династии, давший жизнь людям, связанным с Богом. Илия – мозг, противостоящий смерти. Вольф, предназначенный для Торы, – раввин, Иуда – единственный из всех облачен определенной церковной властью. Все они не ушли от смерти, хоть и «предназначены» были Богу. В данном случае смерть рассматривается как антипод Бога, поэтому использован мужской род, ибо женщина смерть нести не может. Смерть выстояла в противостоянии с Богом, со временем, лишь она сохранила в себе черты величия. Их-то и видит Лютов.

«Кладбище...» – своеобразный сказ еврейского автора, написанный на русском языке. «Диалог» национальных культурных традиций придал ему особое звучание, читатель смог «погрузиться» в поэтику еврейской речи.

По-иному создается и воспринимается сказ Л.Леонова. Ему не еврейскую речь нужно передать с помощью русского языка, а русский язык, русскую речь стилизовать под еврейский традиционный риторический повествовательный стиль, характерный для религиозных трактатов, молитв и прорицаний.

Все части «Ухода Хама», кроме двух последних, начинаются одинаково: с односложного предложения, т.е. явно стилизованы под Библейские зачины, например: «тогда цвела земля», «первая бездна упадет», «полночь и тишина», «ночь темна» и пр. Эпичность и торжественность «библейской» речи передаются с помощью достаточно простых синтаксических конструкций: используется или набор простых предложений, следующих одно за другим (например: «первая бездна упадет. Ключарь неба отверз узы Кешиля. Воин тьмы разрубил узел Химы. Отвесные ручьи бегут и топят. Плачь, Адма!» и пр.), или бессоюзные сложные предложения, вторая часть которых раскрывает смысл первой (например: «верь слову Иафета: солнце будет всходить над водой» [10, с. 104, 105] и пр.). Песнь Хама о «втором Отце» строится как перечислительный монолог, наполненный образными ассоциациями земной и небесной жизни. Диалоги Ноя и его сыновей также стилизованы под еврейскую разговорную манеру. Вопрос, заданный в аллегорической форме, и такой же ответ: «Хам спросил у Ноя:

- Кто дал силу разуму твоему бить меня?

Слова Ноя:

- Долголетие жизни моей.

Слова Хама:

- Дает долголетие человеку остроту разума, но не самый разум!

Слова Ноя:

- Твоя цена – цена пса!..» [10, с. 107] или «к Ною подходит Сим, второй Ноя.

- Я Сим. Благослови меня.

Ной:

- Но Иафет первенец мой.» [10, с. 108, 109] и пр. Автор использует инверсию и безглагольные предложения.

Характерно, что диалоги в *словесном* выражении ничем не завершены, они завершаются *действием*: Хам поджигает дом, отец благословляет Сима. Следует отметить соположение образов живой и неживой природы, создающее особую метафоричность текста, например, это такие стилизации высокого библейского слога, как: «дни текут, как овцы к водопою», «в Ханаане, в Семене своем, выпьешь ты позор, как горькое вино неудачной осени», «туман позднего месяца ложится на луга. В нем повисла тусклая луна,- она как убитый заяц, «Иафет, что ты? Тебя разрубят крылом птицы веков на части» и прочее.

На протяжении всего текста автор нигде не пояснял (даже в сносках) значения используемых незнакомых русскому читателю слов и выражений. С одной стороны, чтобы создать иллюзию своего присутствия, звучащего библейского (хотя, скорее, его нужно назвать апокрифическим) текста, с другой стороны, приблизительные значения непонятных слов легко восстанавливаются из контекста: географические названия, неизвестные современному читателю (Элассар, Фесрим, Гуакада и пр.) имена древних еврейских пророков и царей (Ламех, Мафусаил, Хасс и так далее), названия музыкальных инструментов (тимпан) и т.п.

Символика, использованная Леоновым, также заимствована из древних мифологических и библейских преданий. Она не столь значима, как в новеллах Бабе-ля, но все же несет дополнительное значение.

Суть символов вывести из текста или контекста леоновского сказа невозможно, с другой стороны, многие символы в тексте писателя использованы как в прямом своем значении, так и в переносном, например: «Тяжела борода моя днями, как медом пчелиный сот. Пастух, возьми бороду мою и, намотав, как веревку, дерни вверх и вниз. И вытри ею ослиный помет с порога твоего шатра. Спаси сына!».

Если рассматривать этот текст в прямом значении, то видно, что Иавал может пройти через любое унижение ради спасения своего семени, если же взглянуть более глубоко, то возникает еще одно значение слов Иавала: борода ассоциировалась не только с мудростью, но и с плодородием, мужской силой. Иавал жертвует своим «плодородием», наделяя им сына. Предлагая свою дочь в качестве платы за спасение сына, Иавал не делал выбор между любимым и нелюбимым ребенком, он спасал семя рода.

Или другой пример: описание потопа сродни апокалипсическому: «...Бушует ветер, ломает крыло птице. Прибегает, подобно вепрю, буря, смысл ее бега вот: налетит на дерево – не будет дерева, ударится о гору – будет дыра в горе». В шестой день потопа «шестая бездна низверглась. Видишь – это воды. Прыгнув до облаков, они застыли, они ровны. Верь слову Иафета: солнце будет всходить под водой. Теперь так: сверху небо, внизу вода. Небо жидкое, как вода, вода синяя, как небо. И если перевернуть дном вверх, не различит око Сима, где произрастал колос плоти, где ковался серп гнева» [10, с. 105, 106].

Казалось бы, ничего нового к увиденному «слово Иафета» не добавило: вокруг вода, все смешалось. Однако перед нами не только «зарисовка» катастрофы.

Вода считалась первоэлементом Вселенной и поэтому была священной. Древние говорили о спасительной силе воды, о ее омолаживающем действии. Правда, следуя дихотомии «жизнь – смерть», вода могла быть и источником гибели. Небо в мифологической традиции – символ вселенской гармонии и порядка, источник жизни, иногда небо соотносилось с понятием «Бог». Небо мыслилось как огромное море или река, по которым плывет солнце. Солнце как символ жизни, по «слову Иафета», еще придет в этот мир, а сейчас нет жизни, есть только смерть, ибо небо как вода, а вода как небо. И даже ужасающая картина плывущих мертвых тел «включается» в этот образный ряд. Трупы плывут под луной (здесь Луна – символ смерти). Одни рыбы остались в этом мире (вода их стихия), и питаются они трупами тех, кто раньше ел рыб. В индоевропейской традиции, рыба – существо «нижнего» мира, сейчас – ее время. Подобных примеров можно привести еще множество.

Хочется обратить внимание на еще один момент. Легенда о Ное – из Ветхого Завета, почитаемого иудеями каноническим. Раввины – комментаторы божественного текста, а не «ниспровергатели» его. Если учитывать, что евреи «народ книги» (их самоназвание «Ам-ха-сэфер»), их фольклорная культура получила письменное воплощение в религиозной литературе, то история, предложенная Леоновым, не характерна для иудейского мировосприятия. Скорее, можно говорить о влиянии славянского фольклора, изначально языческого. Мы предполагаем, что именно опора Леонова на традиции национальной русской культуры и мировоззрения и были той направляющей силой, позволившей историю изгнания Хама увидеть в ином, отличном от библейского свете. Соединить еврейские и русские культурные представления помог сказ.

В конечном итоге, каждый из писателей, обращаясь к национальной тематике, стремится построить образ национального сознания, национальной культуры. Его возможно осознать, лишь выстраивая структуру на всех уровнях (языковом, мифолого-фольклорном и литературном), заставляя читателя «сталкивать» и «соединять» в своем сознании различные национальные традиции, одна из которых всегда русская, ибо использован русский язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры [Текст]/ В.Гумбольдт. - М.: Прогресс, 1985. – С. 312.
2. Юнг, К.Г. Архетипы коллективного бессознательного [Текст]/ К.Г.Юнг// Психология бессознательного. М., 1996. - С. 105.
3. Гумбольдт, В. Язык и философия языка [Текст]/ В.Гумбольдт// Избранные труды по языкознанию.- М.: Прогресс, 1984. – С. 358.
4. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа [Текст]/ Е.М.Мелетинский.- М., 1976; Мелетинский Е.М. Ранние формы искусства [Текст]/ Е.М.Мелетинский. - М.: Искусство, 1972.
5. Об этом подробнее см.: Лейдерман, Н.Л. Русскоязычная литература – перекресток культур [Текст]/ Н.Л.Лейдерман// Русская литература XX – XXI веков: Направления и течения. - Выпуск 8. - Екатеринбург, 2005; Подобрий А.В. Приемы и способы формирования национальных диалоговых отношений в поликультурной литературе (на материале новеллистики 1920-х годов) [Текст]/ А.В.Подобрий// Филологические науки.- №1.- М.: 2013. С. 94-103.

6. Бабель, И. Автобиография [Текст] / И.Бабель// Сочинения: в 2 т. - Т.1. - М.: Худож. литература, 1990. - С. 31
7. Маковский, М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов [Текст]/М.М.Маковский.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 416 с
8. Бабель И, Кладбище в Козине [Текст] / И.Бабель// Сочинения: в 2 т. - Т.2. - М.: Худож. литература, 1990.
9. Гачев, Г. Национальные образы мира. Курс лекций [Текст] / Г.Д.Гачев. - М.: Academia, 1998. – С. 228
10. Леонов, Л. Уход Хама [Текст] / Л.М.Леонов// Повести и рассказы. - Л.: Лениздат, 1986. – С. 104, 105.

**MODELS OF MULTICULTURAL TEXTS IN THE FRAMEWORK
OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

A.V. Podobriy

South-Ural state humanitarian-pedagogical University»

Chelyabinsk, Russia

In the multinational Russian Empire objectively formed a unified cultural space, with priority given to Russian culture. However, after October, there was a process of revitalization and change of national consciousness under the influence of revolutionary ideology, and this led to the creation of a whole trend in Soviet literature: literature «the edge» type of multicultural literature.

Analysis of various models of the «edge» of the text proposed and tested in this research built on the study of the principles of marking «alien» culture in the framework of the Russian-language text at the lexical level («foreign» word included in the text written in Russian) and at the level of «inner form» when the archetypes of the «other» national consciousness is wedged in a space «alien» culture, creating a complex dialogue with each other.

Key words: Models , multicultural texts, framework, Russian language.

УДК 81

МИРООЩУЩЕНИЕ КОЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ЭССЕИСТИКЕ

БАХЫТА КАИРБЕКОВА

Салханова Ж.Х.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Алматы, Казахстан

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в новейшей истории казахской литературы и культуры художественный билингвизм имеет статус общепризнанного эстетического явления. Цель статьи заключается в исследовании своеобразия эссеистики Бахыта Каирбекова. В статье выделяется одна из особенностей творчества Бахыта Каирбекова – поиск жанровых форм, наиболее полно отражающих философско-эстетические представления автора-билингва, мир лирического «я». В статье формулируется вывод о том, что в эссеистике Каирбекова отражаются ментальные признаки автора-билингва, мироощущение кочевой культуры; выделяются такие характерные признаки жанра как фрагментарность построения текста, легкость перехода от одной темы к другой, выдвижение на первый план не развернутого повествования, а самого суждения автора, привлечение описаний, примеров для подтверждения высказанной мысли, а также легко воспринимаемый читателем литературный стиль.

Ключевые слова: эссе, менталитет, национальные образы, кочевая культура.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире все более дают о себе знать интегрированные культурные образования, возникающие вследствие поступательной эволюции цивилизаций, ускоренного развития коммуникативных связей, диффузных межнациональных процессов, усиливающейся миграции народов, взаимопроникновения и слияния культур. Мы говорим сегодня о культуре в целом европейской, азиатской, африканской, латиноамериканской, хотя каждая из них внутри себя чрезвычайно национально мозаична. Иначе говоря, одновременно с процессами дифференциации нарастают интегративные процессы, в известной степени, нивелирующие национальные различия в культуре. Такова историческая закономерность, результатом которой является феномен художественного билингвизма, маргинальности мироощущения, когда человек не может со всей определенностью отнести себя к конкретной культуре.

В новейшей истории казахской литературы и культуры все более заметна роль этнических казахов, пишущих на русском языке, один из таких авторов поэт, сценарист, режиссер Бахыт Каирбеков. Маргинальность в творчестве этого автора отражается в мировосприятии, на тематическом, сюжетном, образном, жанровом уровнях. Анализ показывает, что эссеистика становится в последние годы в его творчестве наиболее заметным жанром. При этом, в эссе, написанном на русском языке, явно проявляется национальное самосознание автора.

МИРООЩУЩЕНИЕ КОЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Одна из особенностей творчества Бахыта Каирбекова заключается в поиске жанровых форм, наиболее полно отражающих философско-эстетические пред-

ставления автора-билингва, мир лирического «я». Мозаика жанров, эмоционально-биографический сплав переводов, притч, интервью, фрагментов дневника характерны в целом для творчества поэта, представляют собой своеобразный эмоциональный «фон», способствующий более глубокому проникновению в содержание поэтических текстов, пониманию специфики временных и пространственных отношений, дополняют в определенной мере то, что остается за поэтической строкой. Исследователи отмечают, что во второй половине XX века происходит своеобразный скачок в развитии художественно-документальной литературы, которая начинает теснить традиционные жанры художественной литературы, один из таких жанров – это эссе. [1; 2; 3].

Бахыт Каирбеков создает философские, литературно-критические и биографические эссе, опираясь на свой жизненный и творческий опыт, при этом автор таких произведений представляет собой обобщенный образ, соединяющий в себе духовные искания поэта, переводчика, философа, режиссера. Если иметь в виду то, что в биографии Каирбекова сочетаются разнообразные виды творческой деятельности, его обращение к жанру эссе является естественным, логически оправданным.

Эссе «Лик Времени – Движение Луча» относится к философскому типу эссеистической прозы и посвящен теме Вечного Времени [5, 289]. Размышления поэта-философа преломляются сквозь сознание лирического героя – кочевника, имеющего свои устойчивые представления о явлениях, названных в произведении «Движением Луча, Солнца, Природы». Композиционно текст разделен автором на шесть разновеликих частей, хотя содержательно довольно четко выделяются три части, в которых последовательно обрисовываются образы Прошлого, Настоящего и Будущего.

Явно выраженный этнокультурный характер образов и мотивов Шанырака и Юрты, Земли и Неба, Степи и Пути, Солнца и Древа Жизни позволяют автору передать философию кочевания: «Проникание как высший вид движения – вот качество, утерянное Человечеством! Проникание – кочевание из одного состояния в другое! Отсюда – многообразие форм Взирания. Взгляд не уперт в тупик, в стену, в смерть и в мысль о смерти... Быт кочевника как был, так и остался неприглядным. Но светел его внутренний взор!».

Размышления автора развиваются вокруг важных, с точки зрения кочевника, понятий: Суть Природы есть Движение, первый луч солнца, упав на обруч шанрака, указывает Время. Небо для кочевника – Отец, родная Степь – Мать. В движении песка в песочной воронке заключена зыбкость мира, но глаза отдыхают, наблюдая за движением естества природы. Человек – центр Вселенной, его взор направлен вокруг, распростерт на все четыре стороны света.

Традиционное со-и-противопоставление Востока и Запада находят свое примирение в сознании кочевника: «Вот почему гимны тюркских каганов начинались со слов: на восток – до самого моря, на запад – до высоких гор, налево от меня – до куда зверь добежит, направо от меня – до куда птица долетит – до обозримых мной пределов – я- владыка!». Такова Целостность Изначального мира. Внутренний взор кочевника согрет вечными спутниками: это слово, стих, музыка, кюй, помогающие ему соизмерять себя с безграничными Началами, воспринимать Пространство и Время. Таков духовный мир кочевника, наполненный своеобразной гармонией и философией, позволяющей ему существовать на протяжении веков.

Иным предстает мир современного человека: «Его дом условен и жалок. Он одинок в тоске по несбыточному. Он – сирота, отлученный от Неба и земли. Он отлучен от песен, стихов и сказок. Песни его – безлики и мертвы». Таково Настоящее человека XXI века, пребывающего в тоске по гармонии, в ностальгии по утраченному знанию Природы. Но именно в этой тоске и ностальгии поэт видит надежду, утверждая, что одиночество и беспомощность способны вызвать мужество и величие. Что же для этого необходимо сделать, как жить, как поступить? Как вернуть благословение Земли и Неба, вспомнить свой Путь, вновь обрадоваться первому Лучу Солнца? Поэт знает ответ на все эти вопросы: «Нам предстоит возвысить Небо – вспомнить свои священные корни, вернуться на свою испоганенную Землю, испить вдоволь испорченной воды, исколесить в своем кочевании немало стран, чтобы убедиться: мы – одной крови!». И тогда современный человек обретет свое Древо Жизни, его хрип и шепот превратятся в стихи и песни, а Будущее обретет смысл.

Скрытая эмоциональность, на первый взгляд размеренных размышлений, передается не только посредством этнонимов и сакральных мифообразов, но и синтаксическими фигурами параллелизма, красной строкой прошивающими весь текст, например: «Проникание как высший вид движения..., проникание – кочевание из одного состояния в другое...Отец – дух мой...Мать – Пуповина моя... Он – одинок...Он отлучен...Он сирота». Так создается ритм движения по кругу, символически обозначенному автором: «Шанрак подобен тележному колесу Солнца... Первый луч, упав на обруч шанрака, скользит по нему, указывая кочевнику время...». Колесо, обруч, шанрак, солнце, круг – так, по нарастающей передается движение Вечного Времени, а Прошлое, Настоящее и Будущее не что иное, как точки в этом Движении Пространства и Времени.

Эссе Каирбекова, «Беркут – птица счастья» перекликается в идейно-тематическом звучании с эссе «Лик Времени – Движение Луча» [6, 239]. В поэтических стоках Абая, взятых в качестве своеобразного эпиграфа к произведению, задается художественно-эротическая символика образа Беркута в тюркском фольклоре. Размышления автора группируются вокруг основных линий:

1) Беркут – достойный жених: «Золотой коготь у сокола, хотелось бы схватить в озере утку», - говорит калмыцкий хан Караман, сватаясь к Назым, возлюбленной Камбар-батыра».

2) Орел – вестник весны: «Казахи чтут орла как вестника весны, ведь он прилетает одним из первых, в конце марта. Вестник весны, как и сама весна, почитался как Возродитель, Творец природы. Именно поэтому орел – солнечное божество, связанное с древнейшим культом плодородия».

3) Орел – сильный, могущественный покровитель человека: «Огромная сила этого пернатого, дающая ему возможность уносить в когтях крупную добычу; несравненная сила полета, поднимающая его в недостижимую высь – к самому небу, страшный огонь в его глазах, мечущих молнии, окружала орла ореолом всемогущего существа».

4) Беркут – символ перемирия: «Ловчих птиц дарили в качестве ценных подарков при заключении мира во время междоусобных войн, а также в уплате калыма за невесту, заменяя иногда несколько десятков, даже сотен голов скота».

5) Птица – символ женитьбы и рождения детей: «Р.Карутц в своей книге об адайцах приводит поверье о том, что кто во сне поймает птицу, которая поедает других, женится или будет иметь детей».

6) Беркут – оберег при родах: «В прежние времена в случае трудных родов в юрту роженицы заносили орла, снимали с головы клубочок. Считалось, что орлиный взгляд отпугивал злых духов – марту, албасты – и тем самым способствовал благополучному исходу родов».

7) В символике соколиной охоты всегда присутствует кровь как добрый знак: «Вот почему так распространено в поэтической речи сравнение «канды балак» - окровавленные «штаны» орла – оперение на ногах. Это образ счастливого мужа – охотника, настигшего добычу и познавшего любимую».

8) Ритуальное почитание орла: «Казахи называют беркута «киели» - заповедный, неприкосновенный, священный. В Индии перья орла служили для очищения жертвоприносителя, а в Персии разбрасывали по полям перья правого крыла орла для оплодотворения. Правая сторона издревле связана у многих народов с идеей неба, с мужским оплодотворяющим началом. У туркмен покровителя дождя и водной стихии зовут Буркут-баба».

9) Беркут – символ удачи: «Орел не только способствует зарождению новой жизни, главное – он дарит удачу, богатство и могущество своему хозяину».

10) Ловчая птица – символ души: «В древности на могилах ставили каменные или деревянные изваяния – балбалы, которые держали на правой руке сокола или орла. В контексте загробного мира ловчая птица олицетворяла его душу».

11) Беркутчи – избранный среди людей как сокол среди птиц: «Не каждому дано быть беркутчи. Это – дар божий. И, подобно шаману, беркутчи выступает в роли охранителя от злых духов, ибо только ему понятен язык небожителей, в ряду которых занимают особое место ловчие птицы».

12) Соколиная охота – символ ханской власти: «Соколы считаются аристократами среди птиц. Недаром соколиная охота была присуща ханской власти, являлась одним из наиболее характерных ее атрибутов, а также достойным для хана и аристократии средством развлечения и досугом, в основе которого древние религиозно-магические представления, объединявшие хана, султана и ловчую птицу в нерасторжимое магическое целое».

13) Добыча – символ удачи: «Удачливость ловчей птицы переносилась и на добычу – вот почему охотник должен был поделиться добычей с родственниками, а то и вовсе – с первым встречным. Этот древний обычай соблюдается и сегодня».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ показывает, что в эссеистике Бахыта Каирбекова выделяются такие характерные признаки жанра как фрагментарность построения текста, легкость перехода от одной темы к другой, выдвижение на первый план не развернутого повествования, а самого суждения автора, привлечение наблюдений, описаний, примеров для подтверждения высказанной мысли и, наконец, легко воспринимаемый читателем и безупречный в литературном отношении стиль. Содержательно эссе Каирбекова отражают ментальные признаки автора-билингва, мироощущение кочевой культуры.

Современная казахская литература, как и культура в целом, — явление уникальное, в том числе благодаря наличию и тесному взаимодействию традиций разных народов. Национальные литературы органично вобрали в себя традиции казахской культуры, которая в свою очередь обогатилась их достижениями. Национальная идентичность авторов-билингвов при этом нисколько не утрачена, она приобрела специфический характер «двойного культурного кода», билингвизм и маргинальность художественного мышления стала осознанной судьбой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эпштейн М.Н. На перекрестке образа и понятия (эссеизм в культуре нового времени) // М.Н.Эпштейн Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX-XX веков. М.: Сов.писатель, 1989, с.334-380.
2. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // М.М.Бахтин Работы 20-х гг. Киев: Next, 1994, с. 260-318.
3. Хализев В.Е. Интерпретация и литературная критика // Проблемы теории литературной критики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, с.49-92.
4. Кубилюс В. Территория интенсивного размышления // Дружба народов. 1986. № 5, с.239-244.
5. Каирбеков Б.Г. Части целого. Избранное в 2-х томах. Стихи, проза, переводы. Том 2. – Алматы: Атамұра, 2008. – 320 с.

THE ATTITUDE OF NOMADIC CULTURE IN THE ESSAYS OF BAKHYT KAIRBEKOV

J.H. Salkhanova

Kazakh national University named after al-Farabi
al-Farabi ave., 71, Almaty, 050040, Kazakhstan

The relevance of the article due to the fact that in the newest history of Kazakh literature and culture artistic bilingualism has the status of a generally accepted aesthetic phenomenon. The goal of the article lies in the study of uniqueness of essays Bakhyt Kairbekov. The article highlighted one of the peculiarities of creativity of Bakhyt Kairbekov – search genre forms that best reflects the philosophical and aesthetic ideas of the author-a bilingual, world of the lyrical «I». The article formulates a conclusion that in the essays kairbekova reflect the mental characteristics of the author is bilingual, the attitude of the nomadic culture; are such characteristic features of the genre as the fragmentary nature of text construction, ease of transition from one theme to another, foregrounding not of the expanded narrative, and the judgment of the author, involving descriptions, examples to confirm suggested and also easily perceived by the reader of literary style.

Key words: essay, mentality, national images, nomadic culture.

УДК 81

**БИКУЛЬТУРНОЕ ВИДЕНИЕ МИРА В РОМАНЕ НАРИНЭ АБГАРЯН
«С НЕБА УПАЛИ ТРИ ЯБЛОКА»**

Смирнова А.И.

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

В статье анализируется роман Наринэ Абгарян «С неба упали три яблока», выявляется авторское бикультурное видение мира: с одной стороны, этот мир национально очерчен (герои, речевые характеристики, быт этноса, традиции, топонимика, армянский фольклор), с другой стороны, он универсален и мифологичен. Художественный билингвизм автора определяет создаваемый образ мира и способствует преобразению традиционной языковой модели.

Ключевые слова: бикультурное видение, художественный билингвизм, автор, текст, поэтический язык, пространство, модель мира.

Роман Наринэ Абгарян «С неба упали три яблока» (2015) вызывает особый интерес как художественный текст, в котором в процессе речевой деятельности автора-билингва проявляется интерференция – наложение системы одного языка на систему другого языка, в результате чего «возникает зона *междуязычия* – новый язык – поэтический...» [1, с. 14]. Заглавие романа интертекстуально связано с армянским фольклором – «маранским сказанием» о трех яблоках, которые упали с неба: «одно тому, кто видел, другое тому, кто рассказал, а третье тому, кто слушал и верил в добро» [2, с. 246].

В центре романа – жизнь обитателей маленькой армянской деревни Маран, когда-то «в оны дни» расположившейся высоко в горах на макушке Маниш-кара. Жизнь на вершине горы вблизи небес сформировала менталитет и силу духа маранцев, не пожелавших покинуть родную деревню после «страшного землетрясения». В изображении автора Маран – это особый *патриархальный мир*, отделенный от остального мира и живущий по своим законам. Здесь свято хранят традиции, верят в силу примет и соблюдают обычаи. «...Порядки в Маране были строгие, девушки выходили замуж целомудренными и нецелованными; овдовев, крайне редко связывали себя повторными узами брака и всю жизнь носили траур по мужу» [2, с. 102].

Родовая память маранцев закодирована в их *именах*. Брата одного из героев романа, Василия, называли в честь умершего отца Акопом. Дочке Анатолии и Василия дали имя Воске в честь матери Анатолии. Каждый род имеет свое *прозвище*: смешное и забавное, порой, ироничное, но иногда и очень обидное. «Зависело название рода от того, какими делами – добрыми или недостойными – отличился человек, прозвище которого впоследствии переходило и на его потомков» [2, с. 50]. Обидное прозвище у Василия – Кудаманц, появившееся ещё тогда, когда мать, спасая детей от голода, взяла в долг у соседа топленого масла. На каждое упоминание соседа о долге, она «смирненно отвечала на своем диалекте – ку дам. Унан сначала передразнивал, а потом стал звать Кудам. И даже после того, как она вернула масло, он продолжал называть её по прозвищу» [2, с. 79]. Прозвище пошло от слова «ку дам» (отдам»).

Жизненный уклад и быт маранцев раскрываются в привычных домашних занятиях и повседневных трудовых обязанностях. Домашние занятия Валинки расписаны по часам и подчинены заведенному порядку. «Дрова в поленище лежали один к одному, полоскалось на утреннем ветру развешенное по порядку, тщательно выстиранное и в меру подсиненное белье, а начищенные песком медные казаны... высухали под деревянным забором и сияли так, что чуть ли не солнце затмевали» [2, с. 153]. Валинка наставляет русскую невестку, Настасью, как нужно правильно развешивать выстиранное белье – «по типу, по цвету».

Осваивая пространство дома, Настасья добирается и до чердака. Здесь она обнаруживает старые сундуки, казаны, чаны, медный кувшин, мебельную рухлядь. Чердак хранит не только воспоминания о прошлом и знаки времени, но и историю рода, запечатленную на старой и забытой картине. С картиной связана мистическая история, которая открывается Настасье по мере очищения холста от наслоений пыли и грязи. Так, героиня прикасается к некоей тайне, связанной с княжеским происхождением рода ее мужа: «Потому их род и называют Меликанц...» [2, с. 187]. З.А. Кучукова, анализируя этномифологию «чердака» в поэзии, выделяет одно из его значений «как промежуточного места, связывающего естественный и сверхъестественный миры. Человек, совершающий подъем на чердак, достигает преддверия неба и, следовательно, определенной стадии духовного просвещения» [3, с. 74]. Символика образа чердака в романе Н. Абгарян связана с духовным просвещением героини.

После случившегося землетрясения жизнь Марана разделилась на две половины: *до* катаклизма и *после*. Прошлое постоянно напоминает о себе уцелевшим каменным зубцом горы Маниш-кара, в неизблемость которого свято верят маранцы. В романе детально описывается *мейдан* в прежнее время (тогда) с богатым и многолюдным базаром, и в наступившее после поразивших деревню бедствий (теперь). «Раньше, когда хозяйства были большие, и жилых дворов в деревне насчитывалось полтысячи, на мейдане было не протолкнуться», он славился изобилием и жил своей жизнью, где «царили свои, заведенные далекими предками маранцев строгие правила обмена. За корову там отдавали лошадь, годовалого мози (бычка – А.С.) меняли на двух овец, за свинью можно было получить овцу и барана, за нетель – три козы, а за телившуюся корову – вола» [2, с. 47–48]. После 8-летней войны и землетрясения все переменялось, теперь «забытая всеми и навсегда, деревня неприкаянно болталась, словно пустое коромысло, на плече Маниш-кара. Мейдан скукожился до размеров наперстка...» [2, с. 49]. Модель мира в романе строится на оппозициях: *тогда / теперь, верха (гора, скала) / низа (долина)*.

Деревня располагается высоко, долина – в низине. Гора – постоянный участник всех событий в романе. Семантика образа Маниш-кара вбирает в себя разные смыслы: *сакральный центр мира* в восприятии маранцев, подъем в гору как *преодоление трудностей*, восхождение (вершина горы соприкасается с небесами, символизируя *духовный рост*). О долине известно немного, но она незримо присутствует в жизни деревни: это место учебы и лечения маранцев, временного проживания, источник новостей и помощи. По необходимости маранцы лишь на время спускаются в долину, жители долины живут своей жизнью и не стремятся попасть в деревню, затерявшуюся высоко в горах.

После завершения длившейся восемь лет войны, холода и голода, в деревне остались одни старики, «не пожелавшие покидать землю, где покоились их предки» [2, с. 42] и отказавшиеся «спускаться с макушки Маниш-кара в низины» [2, с. 45]. Главная героиня романа, 58-летняя Анатолия, оказалась самой молодой жительницей деревни. Целостный, мифологизированный мир Марана с последними стариками («видно, в долине давно уже махнули рукой на горстку упрямых стариков») национально очерчен и противопоставит безликому миру долины.

Состояние деревни после пережитых катаклизмов – войны, голода, сопровождающих их природных аномалий (в виде «огромной стаи крыс и мышей», надвигающейся на мейдан, несметного полчища тяжелых острокрылых мух, «огромных и страшных», испускающих яд), передается через восприятие чужака – Настасьи, приехавшей вместе с мужем в Маран погостить, она видит каменную деревню, «с осыпающимися черепичными крышами, дряхлыми искривленными заборами и цепляющимися за подол неба трубами дровяных печек» [2, с. 166]. Роман «С неба упали три яблока» особенностями повествования, трагикомическими судьбами героев напоминает роман Г. Маркеса «Сто лет одиночества», что свидетельствует о близости его традициям прозы магического реализма.

Постепенно после природного катаклизма «ополовиненная деревня» понемногу с наступлением весны начинает оживать. Картина мира, представляющая в романе, символизирует возрождение маранцев к жизни после пережитого ими апокалипсиса. «Ближе к апрелю в долине, наконец, вспомнили о Маране, однажды оттуда прибыл грузовик с пшеничным зерном и картофелем...» [2, с. 96]. Спустя неделю после этого «пришла новая помощь, несколько десятков вагонов домашней живности... Марану после тщательного распределения достались корова, овца, две козы и свинья...» [2, с. 96–97], символически названные в тексте «Ноевым стадом». С его «пришествия» в деревню начинается спасение и возвращение к жизни, устанавливается новый отсчет времени, закладывается новая история Марана (рождение старшего и единственного внука Ваню – Тиграна Меликанца). Жители деревни с особым почтением относятся к Ваню Меликанцу, который сделал все, чтобы приумножить Ноево стадо, и этим спас деревню от гибели. Так в романе древняя земля, по легенде хранящая следы Ноева ковчега, возрождается заново. Картина возрождающегося мира проецируется на библейский текст и приобретает универсальный смысл.

«Зарождающаяся жизнь» [2, с. 99] в деревне пробуждает желание жить и у собравшейся умирать Анатолии. Символом возрождения деревни становится история чудесного преображения, случившегося с Анатолией, – рождение дочки, названной в честь бабушки Воске. На рисунках Настасьи и Анатолия, и деревня предстают в преображенном виде, символизируя будущее: «...Да и вся деревня на ее рисунках выходила такой, какой давно не было. Словно Настасья намеренно обходила следы старения и унылого разрушения, оставляя Марану тишину и счастливую умиротворенность» [2, с. 183].

В романе лейтмотивом повторяется мысль об изначальности сущего, раскрываемая в трех временных регистрах: прошлое («Наверное, так было задумано, потому что так было всегда» [2, с. 184]) – настоящее («Наверное, так должно было быть, потому что так и было задумано» [2, с. 190]) – будущее («Наверное, так было

задумано, потому так и будет» [2, с. 186]). Эта мысль примиряет маранцев с их бедами и тяготами, вносит закономерный порядок в ход событий, утверждает превосходство бытия над небытием: «...И пусть так будет долго, и пусть так будет всегда...» [2, с. 246]. В романе восстанавливается связь времен: преемственность и вечность рода символизирует «жизнь» имени, передающегося по наследству от отца к сыну, от бабушки по материнской линии к внучке.

Наринэ Абгарян удалось не только воплотить самобытный национальный образ мира, но и создать *новый миф*, осмыслить в этноонтологическом ключе вечный сюжет мирового искусства, представить универсальную модель бытия. Подобный эстетический эффект достигается за счет того, что иноязычная лексика – родная для автора – вплетается в поэтический язык романа и на глазах читателя рождается «новый» текст как результат *художественного билингвизма*, взаимодействия двух национальных языков и культур – русской и армянской.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохина О.Д., Великанова Н.П. Мультилингвизм в процессе творческого письма // Мультилингвизм и генезис текста. Материалы международного симпозиума. 3–5 октября 2007. М.: ИМЛИ РАН, 2010. 362 с.
2. Абгарян Н.Ю. С неба упали три яблока. М.: Изд-во АСТ. 2016. 318 с.
3. Кучукова З.А. Онтологический метакод как ядро этнопоэтики. Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых. 2005.

BI-CULTURAL VISION OF THE WORLD IN THE NOVEL BY NARINE ABGARYAN “THREE APPLES FELL FROM THE SKY”

A.I. Smirnova

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

The article analyzes the novel by Narine Abgaryan “Three apples fell from the sky”, reveals the author’s bi-cultural vision of the world: on the one hand, this world is nationally defined (characters, speech characteristics, everyday life of ethnos, traditions, toponymy, Armenian folklore), on the other hand, it is universal and mythological. Artistic bilingualism of the author defines the created image of the world and promotes the transformation of the traditional language model.

Key words: bi-cultural vision, artistic bilingualism, author, text, poetic language, space, world model.

УДК 81

**ОСОБАЯ ЯЗЫКОВАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК РЕЗУЛЬТАТ
КОНТАМИНАЦИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА**

Туманова А.Б.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Алматы, Казахстан

Статья посвящена актуальной проблеме – взаимодействию языков и культур в полиэтническом пространстве Казахстана. В ней представлен краткий обзор научных трудов казахстанских ученых по данной проблематике; описаны основные положения, касающиеся статуса и функционирования русского языка в условиях полиязычия. В работе поднимаются вопросы в качестве перспективных для изучения: функционирование языков в связи с изменением статуса языка, переоценка его коммуникативных возможностей, формирование нового типа языковой ситуации под влиянием новой языковой политики и др. Целью статьи является описание особой языковой субкультуры, являющейся основанием для отражения контаминации языков и культур (на примере русского и казахского языков). Автором представлены в качестве результатов исследования научные обобщения, касающиеся формирования особой языковой субкультуры, специфики художественного дискурса русскоязычных писателей Казахстана, введения в научный обиход нового термина «контаминированная языковая картина мира»; изложены выводы и перспективы исследования.

Ключевые слова: языковая субкультура, полиэтническое общество, контаминации, статус языка, контаминированная языковая картина мира.

ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Известно, что в современной лингвистике проблема функционирования русского языка в независимых государствах – бывших республиках СССР – стала в последние годы одной из актуальных. Данная проблема, прежде всего, социолингвистическая, поскольку такие аспекты, как соприкосновение русского и национального (получившего статус государственного) языков, как проявление взаимодействия двух культур и межкультурной коммуникации, билингвизм и речевое поведение билингвов в определенных социальных ситуациях, отражение национальной ментальности в языковой концептуализации действительности и другие предполагают непреходящий учет всех активных процессов, происходящих в современном обществе. В этой связи значимыми темами для научных исследований признаются вопросы изучения функционирования языков, связанных с изменением статуса языка, переоценкой его коммуникативных возможностей, формированием нового типа языковой ситуации под влиянием новой языковой политики, проводимой в том или ином государстве, и др. А такие вопросы как: считать ли русский язык каким-то особым региональным вариантом или функциональной разновидностью общелитературного языка? и т.п. относятся к собственно лингвистическому статусу русского языка. Понятно, что этот статус во многом определяется особой лингвистической ситуацией, которую принято называть «речевым общением в

условиях языковой неоднородности». Степень такой неоднородности и влияние ее на выбор того или иного языкового кода определяются социальными и ситуативными условиями, при которых осуществляется речевая коммуникация.

Как известно, длительность периода сосуществования языков и различного рода их взаимодействия в условиях полиэтнического общества приводят к формированию особой лингвокультурной, социальной среды со своими устоявшимися или формирующимися языковыми и поведенческими стереотипами, которые в итоге позволяют говорить об особой языковой культуре и субкультуре в определенном регионе/государстве. Описание особой языковой субкультуры, формирующейся в полиэтническом пространстве Казахстана, является целью данной статьи.

В социолингвистическом отношении язык – это культурный феномен, поскольку он «воздвигается» человеком, человеческим обществом в ходе его использования, в итоге формируется то понятие, которое и принято называть языковой культурой и которое мы определяем как языковое пространство, в котором вынужден жить человек. Каждый язык «очерчивает» вокруг социума именно своего рода круг, в координатах которого обязан определенным образом вести себя каждый член социума (ср.: *русская языковая культура, английская языковая культура, казахская языковая культура* и т.п.). Однако любая языковая культура в пределах одной языковой системы складывается из нескольких субкультур (лат. *sub-* в значении «нахождение внутри чего-либо»). Субкультура, следовательно, – это более узкое языковое пространство, чем пространство языковой культуры. При взаимодействии языков нормы определенной субкультуры складываются из соответствующих социально-языковых ситуаций. Влияние культуры того или иного этноса отмечается как на уровне вербального, так и невербального общения. В вербальном общении на казахстанском полиэтническом обществе широко используются речевые клише, выражающие возгласы-обращения, пожелания, ритуальные формулы и т.п. Так, для того или иного этноса характерны свои аппелятивы, знание которых помогают в общении и установлении теплых, доверительных отношений людей любой другой национальной принадлежности. Традиционно в Казахстане частотно употребляются стереотипы-обращения, калькированные с казахского языка, в частности уважительное отношение к старшим передается при помощи формы имен собственных с добавлением постфикса *-ке*, например: Ербол, Ертгыс, Ернар и т.п. – *Ереке*; Айгуль, Айнур, Аида и т.п. – *Аеке*, а в формах обращений к младшим используется постфикс *-жан*: Болат – *Болатжан*, Марат – *Маратжан*, Айнур – *Айнуржан*, Сауле – *Саулежан* и др. Ср.:

– Видел, как наш **Куреке** уложил на обе лопатки своего соперника? – спросил Сапар-ага. Он стоял рядом вместе со своим сыном Кайсаром.

– Наши сегодня выходят победителями. Понял, **Аскаржан**? – весело подмигнул Сапар (Алимжанов, Караван идет к солнцу).

Несоблюдение данных (и многих других языковых средств, выражающих уважительное отношение/почтение) языковых единиц или их неправильное использование приводит к нарушению нормы общения с собеседником-казахом, препятствует созданию доверительной атмосферы языковой ситуации и, в конечном счете, мешает достижению цели коммуникации. Это интересно пронаблюдать на материале диалогов персонажей, представленных в художественных произведениях русскоязычных писателей Казахстана.

В данном исследовании использованы следующие методы: описательный, сравнительно-сопоставительный, метод наблюдения и обобщения и др.

Основная часть

Понятие языковой субкультуры следует отличать от таких смежных понятий, как стиль языка (речи), регистр речи, идиом (как социолингвистическая категория), подъязык, языковой союз, диглоссия и т.п. категорий лингвистики. Необходимо также различать понятие языковой субкультуры на уровне одной языковой системы (А) и на уровне контактирования языков (Б).

В первом случае возможны следующие типы отношений между субкультурами:

А) на уровне определенного синхронного среза можно говорить о таких, к примеру, языковых субкультурах, как литературно-книжная языковая субкультура и просторечная языковая субкультура. Сравним также понятия «книжно-славянский тип» и «народно-литературный тип» древнерусского языка (это не диглоссия, а именно существование двух разных языковых субкультур в истории русского литературного языка). В некоторых случаях следует говорить о проявлениях глобальных субкультур, типичными примерами которых служат понятия «мир *Slavia Orthodoxa*» и «мир *Slavia Latina*», введенные в научный оборот Н.И. Толстым [1];

Б) на уровне диахронического (исторического) развития языка наиболее показательны ситуации, когда происходят активные изменения внутри определенной языковой субкультуры или проявляется активное взаимодействие нескольких разных субкультур внутри единой языковой системы или внутри одного языка. Примерами подобных отношений между отдельными субкультурами, конфронтации между ними могут служить языковые ситуации в Петровскую эпоху, а также в так называемый послеоктябрьский период и в постсоветский (современный) период в истории русского языка, т.е. переломные периоды истории социума.

Субкультуры А) и Б) формируются и развиваются под влиянием преимущественно экстралингвистических факторов и связаны с формами существования (бытования) языка, с одной стороны, и сферами функционирования языка (сферами общения), с другой. В социолингвистике обычно выделяют такие формы существования языка, как литературный язык, народно-разговорный язык, койне (наддиалектное образование, интердиалект), просторечие, язык-пиджин, креольский язык, территориальные диалекты, социальные диалекты. К сферам функционирования языка относят следующие: 1) сфера общественно-политической деятельности, 2) сфера производственно-хозяйственной деятельности, 3) сфера бытовой жизни, 4) сфера обучения и воспитания, 5) сфера литературно-художественной деятельности, 6) сфера массовой коммуникации, 7) сфера научной деятельности, 8) сфера деловой деятельности, 9) сфера личной переписки, 10) сфера религиозного культа и некоторые другие.

Субкультуры нельзя сводить к приведенным двум сферам (бытования языка и функционирования языка), поскольку они связаны с поведенческой стороной речевой деятельности человека и социума, и нормы субкультуры базируются не на собственно языковых (системно-языковых) отношениях и связях, а конвенциональных и культурно-исторических факторах. Из этого следует, что в субкультурах узус определяет речевое поведение участников коммуникации, хотя при определенных

условиях или в результате соответствующей кодификации (сравним понятие языкового строительства) узус в некоторых своих проявлениях может стать элементом языковой нормы.

Как известно, норма, помимо своего объективного, имеет и субъективный аспект, когда в определенной сфере использования языка происходят заметные изменения в норме, которые определенной частью представителей соответствующей субкультуры воспринимаются как недопустимые случаи использования языка в речевой деятельности, т.е. как проявления «бескультурия», «падения языковой культуры», «нарушения нормы» и т.п. Подобное состояние языковой культуры известный казахстанский ученый Н.И. Гайнуллина определила точным, на наш взгляд, понятием «норма переходного периода»: «Состояние и экспликация нормы в таком понимании особенно заметно обостряются в переломные эпохи истории соответствующего (в данном случае – русского) языка, когда сталкиваются разные интра- и экстралингвистические причины и обстоятельства, накопленные предшествующим развитием и эволюцией, что и приводит к резким изменениям в языке» [2, с. 5]. Применительно к рассматриваемой нами проблеме корректнее будет говорить о резких изменениях не в языке как таковом, а в соответствующей языковой субкультуре, поскольку они не касаются кодовых и системоорганизующих основ языка (в частном случае – русского языка). Коренные преобразования и изменения, о которых идет речь, как правило, не замечаются и не осознаются носителями и «пользователями» языка, так как они проявляются лишь на уровне речевого поведения и дискурсивной деятельности, осуществляемой в соответствии с новыми нормами и узусом языковой культуры. Нечто подобное происходит и в современной русской языковой культуре и в некоторых ее субкультурах.

«Норма современного переходного периода» может быть охарактеризована и определена как проявление и результат следующих языковых процессов: 1) глобализация, 2) криминализация, 3) демократизация (некоторые исследователи русского языка говорят также о таких ведущих тенденциях современного развития языка, как неологизация (или новеллизации), т.е. тенденция к скачкообразному увеличению новых элементов в языке (преимущественно в лексике); 4) экспрессивизация, т.е. усиление экспрессивности речи, которое превращает ее из эстетического средства в функциональную доминанту; 5) либерализация, т.е. расшатывание и смягчение норм языка, и др. Все эти процессы – наиболее заметные проявления активизации взаимодействия нескольких языковых культур или субкультур [2].

По утверждению Н.И. Гайнуллиной, «норма переходного периода» привела к совершенно новому в истории русского языка феномену, который пока не осознается как свершившийся факт, но рано или поздно о нем будут, возможно, говорить как об очевидном явлении. Речь идет о русских языковых субкультурах в бывших республиках Советского Союза. Можно, конечно, не замечать эти формирующиеся языковые субкультуры или, наоборот, утрировать их самостоятельность, однако есть некоторые основания считать, что такие языковые субкультуры уже формируются. Сравним такие понятия, как «исконный русский язык» (имеется в виду русский язык на исконной территории России), «российский вариант русского языка» (русский язык на территории нынешней России), «полиэтнический русский язык» или «полинациональный русский язык» (в рамках международного функциониро-

вания русского языка), «русский язык ближнего (дальнего) зарубежья»: «украинский вариант русского языка», «белорусский вариант русского языка», «русский язык Казахстана» и т.п. [2]. Исследованию данного вопроса посвящены фундаментальные научные труды казахстанских ученых: Б.Х. Хасанова, Э.Д. Сулейменов, О.Б. Алтынбековой, Е.А. Журавлевой, Д.Д. Шайбаковой и др. Так, по мнению Е.А. Журавлевой, учет многофункционального состояния русского языка, обслуживающего одновременно несколько национально-государственных общностей (в республиках Российской Федерации и в определенных государствах-участниках СНГ), многомерное описание его существования на протяжении XX века представляются основанием для проникновения в сущность языковой системы современности и постижения специфики русского языка как полинационального. Характерной особенностью которого является то, что он проявляется не только в языке других этносов, использующих его в качестве родного и межнационального, но в языке этнических русских, проживающих в полиэтнических странах. Исследователь совершенно справедливо считает, что Казахстан с полным правом можно назвать живой лабораторией для изучения данной проблемы, поскольку он представляет собой уникальную социально-территориальную общность, где существуют и взаимодействуют языки разных этносов, прежде всего казахского и русского. Русский язык в Казахстане используется во всех основных общественно-политических и общественно-культурных сферах: социально-бытовом, официально-деловом, публицистическом, научном и художественном; он функционирует на уровне межнационального и межгосударственного общения. Соответствие этим параметрам и позволило ученому определить «русский язык Казахстана» как *национальный вариант полинационального русского языка*, который «являет собой неоднородную структуру» и «характеризуется национально-территориальной вариативностью» [3, с. 12-13]. Анализ устного и письменного типов дискурса на уровне международных контактов позволил исследователю утверждать, что невозможно обойтись исключительно ресурсами одного языка, что в них есть лакуны, заполняемые заимствованиями, которые делают возможным представление иного образа жизни с присущими ему специфическими реалиями и дает наиболее полное и цельное представление о характере лексической системы русского языка Казахстана [3, с. 18].

Особенности влияния казахского языка на русский на уровне лексики подробно исследованы в работах Н.К. Дмитриева, Р.Г. Ахметьянова, Добродомов И.Г., Н.А. Баскакова, М.М. Копыленко, З.К. Ахметжановой, М.Ш. Мусатаевой, Л.А. Шелуховской, Д.Д. Шайбаковой и др.

Следует привести еще один вариант характеристики русского языка и его функционирования на территории Казахстана как *регионального варианта русского языка*, представленный в докторской диссертации Д.Д. Шайбаковой. (неорганический язык в полиэтническом обществе). По мнению исследователя, при заимствовании из казахского языка в русский язык в условиях прямого и перманентного контакта языков происходит адаптация казахских единиц к норме системы русского языка. Объективной причиной использования казахских лексем (регионализмов) в русской речи является отсутствие альтернативы. Наиболее значительными пластами регионализмов являются группы слов, обозначающих специфические реалии жизни казахов (например, названия блюд национальной кухни, игр, обрядов, эт-

номентальные номены типа *айналайын* и др., имена родства, новые названия государственных институтов: *мажлис, маслихат, акимат* и др.), являющиеся обязательными компонентами речи, не допускающие замены. Они и становятся фактами системы регионального варианта русского языка и используются в его нормативной форме [4, с. 38-39]. Исследователем выделяются следующие типы заимствований из казахского языка: 1) безальтернативные экзотизмы – слова типа *саукеле, суюнши* и т.п., представляющиеся как инородные; 2) аддитивные слова типа *аксакал, джигит* и т.п., изменяющиеся по правилам русского словоизменения; лексические синонимы типа *застолье* и *дастархан, зять* и *бажа*, отличающиеся семантическим объемом; 3) лексические дуплеты типа *лапша* и *кеспе* и др., коннотативные наслоения которых ощущаются в том или ином контексте. Мы согласны с мнением ученого, что частотнопотребляемые слова-казахизмы (регионализмы) понятны в пределах казахстанского региона и используются обычно без перевода, такие, как *ас, бесбармак, бауырсак, казы; дастархан, шанырак, торь* и др. А также исследователь справедливо отмечает тот факт, что ключевые понятия казахской национальной культуры являются условием формирования языковых символов. Приводится пример употребления слова *шанырак*, в котором в различных контекстах, помимо основного значения (свет, купол юрты/дома), выступает метафорическое (толкование государственной символики РК) [4, с. 40].

Если подвести итоги вышеизложенной информации, то можно предположить следующее: учитывая опыт других мировых языков (английского, французского, испанского, немецкого и некоторых других), возможно, такие «варианты» русского языка со временем станут не только общепринятым научным (лингвистическим) понятием, но и будут осознаны всеми носителями данной языковой субкультуры.

В этой связи следует обратиться к работам казахстанских ученых, исследовавших проблему двуязычия, многоязычия (Бахтикиреева У.М., Ахметжанова З.К., Хасанов Б.Х., Саина С.Г., Сулейменова Э.Д., Алтынбекова О.Б., Абишева К.М. и др.). Так, З.К. Ахметжанова отмечает, что в плане изучения двуязычия считается целесообразным выделить два направления: социально-лингвистическое и лингвистическое, каждое из которых может быть реализовано на макро- и микроуровне. При социально-лингвистическом исследовании билингвизма на макроуровне исходной точкой являются социально-демографические группы информантов, по результатам анализа которых можно спроецировать направление развития массового билингвизма в динамике и при необходимости, путем проведения конкретной языковой политики, подвергнуть это явление коррекции. Социально-лингвистическое исследование билингвизма на микроуровне предполагает выявление связи билингвизма и отдельной личности: влияние билингвизма на языковую личность, на языковую картину мира, на речевое поведение человека, на его аксиологическую картину мира. При лингвистическом аспекте изучения двуязычия также возможен микро- и макроуровень исследования. На микроуровне внимание уделяется различным видам интерференции. На макроуровне лингвистический аспект изучения билингвизма предполагает исследование влияния билингвизма на язык/речь индивидуума. Особенно интересным, как отмечает ученый, представляется исследование этапов формирования билингвизма у отдельного человека [5].

Одним из самых ярких и одновременно чрезвычайно сложных проявлений таких вариантов русского языка в современных условиях служит художественный дискурс писателей-билингвов, пишущих на русском языке, в нашем случае – русскоязычных писателей Казахстана. В их творчестве проявилось с наибольшей глубиной взаимопроникновение двух культур и, главное, двух языковых картин мира – казахской и русской. Это привело к формированию в пределах уже сложившейся субкультуры особого лингвокультурного феномена, в котором взаимоотношение между используемым языковым кодом и историко-культурной памятью этноса (в том числе и отдельной языковой личности) носит в высшей степени сложный и неоднозначный характер.

Однако осмысление и научно-теоретическая интерпретация подобного лингвокультурного явления, нашедшего отражение в художественном дискурсе писателя-билингва, осуществляются порой в упрощенно-радикальной форме, когда во внимание принимаются или лишь мировоззренческая составляющая, или лишь собственно языковой код текста.

Исследование данного вопроса – описанию языковой субкультуры полиэтнического пространства Казахстана – отчасти рассматривается в докторской диссертации автора (2008). Комплексный анализ художественного дискурса русскоязычного писателя-билингва (казаха – по национальности), проведенный на лексическом, синтаксическом уровнях, позволил выявить различные способы репрезентации его специфики (на примере концептов степь, родина и др.; вводно-модальных слов и вставных конструкций; модусно-диктумных структур и др.). Подробное описание результатов исследовательской работы представлено в монографии и выходит за рамки данной статьи [7].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение нами достаточно большого количества научной литературы по данной проблематике и проведенный анализ соответствующей научной информации, сравнение и сопоставление различных точек зрения и подходов позволили сформулировать основные результаты исследования в виде следующих обобщений.

- Считать русский язык в Казахстане, в том числе русский язык писателей-билингвов, каким-то иным языком, чем русский язык на исконной территории (в России), пока нет веских оснований. Однако наблюдения показали, что можно говорить о сформировавшейся особой языковой субкультуре как результате взаимодействия двух национальных культур и изменений в функционировании русского языка в новых геополитических условиях, когда под влиянием экстралингвистических причин изменились лишь внешние, статусные отношения между языками – казахским и русским.

- Собственно языковые, глубинные основы (на уровне языковой концептуализации мира, на уровне лингвокультурных концептов, национально-языковой ментальности и т.п.), определяющие особенности взаимодействия русского и казахского языков, русской и казахской культур, в высшей степени исторически устойчивы, и это подтверждает языковая практика казахстанских русскоязычных писателей (А.Алимжанов, Б. Джандарбеков, С. Санбаев, О.Сулейменов, Р. Сейсембаев, А. Жаксылыков, Б. Канапьянов, Б. Каирбеков и многие другие).

- Художественный дискурс в пределах уже сформировавшейся языковой субкультуры не поддается какому-либо статусному планированию в отличие от некоторых других сфер функционирования языка (например, официально-делового). Здесь совершенно права Э.Д. Сулейменова, которая художественную литературу относит к сфере непересекающихся зон коммуникативно-языкового пространства, в которых отсутствует «особое напряжение обоих языков» (русского и казахского) [6, с. 51-54]. Отсутствие «особого напряжения» между казахским и русским языками в художественном дискурсе писателей-билингвов во многом объясняется органичным слиянием (контаминированием) двух феноменов: языкового кода L-2 (т.е. русского языка) и иной культуры С-1 (казахской культуры), иного видения мира, что нашло отражение в особом типе картины мира, именуемом нами контаминированной (негомогенной) языковой картиной мира.

- Контаминированная картина мира, в которой проявляется взаимодействие разных культур и языков, в художественном дискурсе писателя-билингва репрезентируется в текстовых единицах всех уровней языка, начиная с лексико-фразеологического и кончая синтаксическим. Эти единицы передают ключевые концепты культуры С-1 (концепты казахского культурного кода) с помощью языкового кода L-2 (русского языка), в структуре которого исконные (русские) элементы и заимствованные (из казахского языка) создают единый образ мира негомогенного характера, особую языковую субкультуру. Такой характер художественного мира писателя-билингва создается с помощью лингвокультурных концептов, содержание которых формируется в результате взаимодействия двух языковых культур (в нашем случае – русского и казахского языков) [7].

ВЫВОДЫ

1. Различия между языками обусловлены различием культур, которые наиболее легко эксплицированы с помощью лексических средств языка, национально-культурное своеобразие которых может проявляться не только в наличии безэквивалентных единиц, но и в лакунах, указывающих на отсутствие в данном языке слов и значений, выраженных в других языках.

2. Контаминированная картина мира представляет иную, чем русская или казахская в отдельности, картину мира и может быть объяснена как проявление взаимодействия многих факторов историко-культурного, социально-политического и собственно лингвокультурного характеров, порождающих своеобразную третью, необычную картину мира в этническом и языковом отношении неоднородного, контаминированного (негомогенного по своей природе) характера.

3. Художественный дискурс писателя-билингва (русскоязычного писателя Казахстана) в пределах уже сформировавшейся языковой субкультуры не поддается какому-либо статусному планированию и требует тщательного анализа и комплексного подхода в его исследовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Толстой Н.И.(1997). Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Москва, 1997. С. 58-69.

2. Гайнуллина Н.И.(2004). О смешанном характере русского языка и норме переходного периода // Вестник КазНУ. Серия филологическая. №2 (74). С.4-7.
3. Журавлева Е.А. Вариативность лексической системы: русский как полинациональный язык: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Алматы, 2007. 43 с.
4. Шайбакова Д.Д. Функционирование неорганического языка в полиэтничном обществе (на материале русского языка в Казахстане): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Алматы, 2006. 50 с.
5. Ахметжанова З.К.Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки. Алматы, 2005. 408 с.
6. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки в условиях нового языкового планирования // XXI век – век межкультурного диалога, экономического подъема, духовного возрождения на евразийском пространстве: Международный форум, посвященный 125-летию российского образования в Кыргызстане. Москва-Бишкек, 2006. Т. 1. С. 51-54.
7. Туманова А.Б. Контаминированная языковая картина мира писателя-билингва. Алматы, 2010. 260 с.

**SPECIAL LANGUAGE SUBCULTURE AS RESULT
OF CONTAMINATIONS OF LANGUAGES AND CULTURES
IN POLYETHNIC SPACE OF KAZAKHSTAN**

A.B. Tumanova

Al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Kazakhstan

The article is devoted to actual problem – the interaction of languages and cultures in the polyethnic space of Kazakhstan. It provides a short review of the scientific works of Kazakhstani scientists on this topic; describes the main provisions relating to the status and functioning of the Russian in the conditions of multilingualism. In work questions as perspective for studying are brought up: functioning of languages in connection with change of the status of language, revaluation of his communicative opportunities, formation of new type of a language situation under the influence of new language policy, etc. The purpose of article is the description of the special language subculture which is the basis for reflection of contamination of languages and cultures (on the example of the Russian and Kazakh languages). The author presents as results of a research the scientific generalizations concerning the formation of a special linguistic subculture, the specifics of an art discourse of Russian-speaking writers of Kazakhstan, the introduction into scientific practice a new term «contaminated language picture of the world»; conclusions and prospects of a research are stated.

Key words: linguistic subculture, polyethnic society, contaminations, status of language, contaminated language picture of the world.

УДК 81
**ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУР
НАРОДОВ РОССИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Хайруллин Р.З.

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Российский новый университет»
Москва, Россия

В статье обосновывается необходимость включения литературы народов России в содержание литературного образования в полиэтнической школе, что в условиях поликультурности России делает тему исследования актуальной. Автором выявлено, что в поликультурной России наиболее эффективным при изучении русской и национальной литератур является принцип диалога культур, который предполагает не только взаимосвязанное изучение этих литератур, но и умение учащихся в процессе дискуссии находить точки соприкосновения, вырабатывать общие решения, что так необходимо для жизни в условиях многокультурного мира.

Утверждается, что приоритетной задачей для российского образования является формирование российской гражданской идентичности при интересе не только к русской, но и другим культурам и уважении к их представителям, а также формирование культуросообразного поведения.

Автором сформулированы компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся начальных классов в процессе изучения литературы народов России

Утверждается, что взаимосвязанное изучение русской литературы и литератур народов России, а также включение обучаемых в совместную деятельность, оказывает позитивное влияние на формирование и развитие у учащихся системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностных установок, отражающих их личностные и гражданские позиции.

В результате исследования автор приходит к заключению, что включение литературы народов России в содержание литературного образования способствует выработке у учащихся навыков взаимодействия с представителями других культур и формированию у них российской идентичности. Произведения литератур народов России, включаемые в содержание литературного образования, должны обладать высоким воспитательным потенциалом и гуманистической направленностью и способствовать утверждению ценностей гражданского общества, становлению личности ученика, его успешной социализации.

Ключевые слова: Литература народов России, начальная поликультурная школа, диалог культур, формирование российской идентичности.

В 2013 году в издательстве «Дрофа» вышли пробные учебники «Литература народов России» для 1-4 классов начальной школы, представлявшие собой первоначально дополнительный модуль к учебникам «Литературное чтение» (под ред. М.П.Воюшиной), созданным по системе «Диалог»

В настоящее время эти учебники по литературе народов России можно использовать как дополнительный модуль к любому учебно-методическому комплексу по предмету «Литературное чтение», построенный на принципе «диалога

культур», предполагающий не только взаимосвязанное изучение русской и национальной литературы, но и умение учащихся разных национальностей в процессе дискуссии находить точки соприкосновения, выработать общие решения, что так необходимо для жизни в условиях многокультурного мира.

Процесс образования в такой поликультурной стране как Россия, как справедливо отмечает М.П.Воюшина, «преследует цель воспитания, обучения и развития личности, способной жить и быть успешной в быстроменяющемся мире в условиях многообразия культур» [1, с.101].

Мы солидаризируемся с М.П.Воюшиной в том, что «приоритетной задачей для российского образования является формирование российской гражданской идентичности при интересе к другим этносам, другим культурам и уважении к их представителям, а также формирование культуросообразного поведения» [1;101].

Идеи поликультурности образования отчетливо обозначена в Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [2].

Цели и задачи поликультурного образования последовательно реализуются в разработанной нашим авторским коллективом линии учебников по литературе народов России для 1-4 классов.

В первом классе дается информация о народах, проживающих в России, территориях их проживания. Представив контуры России в виде птицы, обращенной на Запад, авторы на примере художественных текстов знакомят учащихся с народами России, начиная с Дальнего Востока, двигаясь по ходу солнца.

Во вторых-третьих классах работа по ознакомлению учащихся с народами и этносами России углубляется. Учащиеся знакомятся с историей народов, их взаимоотношениями и взаимодействиями, одеждой, жилищем, пищей, традициями, обычаями, бытом, традиционными занятиями и промыслами, обеспечивающими их жизнедеятельность.

Подход, реализуемый авторами в 1-3 классах (авторы Е.А.Найденова, Р.З.Хайруллин и др.), в основном этнографический, и художественные произведения используются как средство постижения культуры народов России.

Обучение организовано как своего рода литературное путешествие по России вслед за солнцем, что делает познание интересным, увлекательным и занимательным.

Основной идеей 4 класса (авторы Р.З.Хайруллин, Е.А.Найденова и др.) является формирование гражданственности, чему в последние годы в системе образования уделяется усиленное влияние. В соответствии с этой идеей и построено содержание учебника. В нем выделяются следующие разделы: «С чего начинается Родина», «Наша Родина – Россия», «Ими гордится Россия», «Что значит быть гражданином».

Первый раздел открывается песней «С чего начинается Родина». Это произведение является ключевым для учебника. Заложенные в ней образы (хороших и верных товарищей, матери, песни, проселочной дороги) и символы (береза как символ России) в дальнейшем будут разворачиваться в последующих текстах, вопросах и заданиях. Мать для маленького человека является олицетворением Родины, а песня выступает тем инструментом, посредством которого мать передает свою любовь и сокровенные мысли.

Ассоциация Родины с матерью – получает продолжение в произведении К.Д.Ушинского «Наше Отечество», где писатель называет Родину матушкой.

Таким образом, для обозначения родной земли выстраиваются синонимические пары «Родина - Родина-мать», «Земля отцов-Отечество».

Поиск ответа на вопрос, поставленный в песне, продолжается и в рассказах Ю.Яковлева «Слово «Родина» и «Мама», где писатель признается, что слова «Родина» и «мама» в его сознании неразрывно связаны и что «Родина начинается с мамы».

Образ песни, которую маленький человек впервые слышит от мамы, является центральным и в стихотворении башкирского поэта М.Карима «Эту песню мать мне пела». Это песня – напутствие, сопровождающее лирического героя на протяжении всей его жизни: и в раннем детстве и когда человек уже становится взрослым. В ней в непритязательных словах выражена народная мудрость – сила человека в его единстве с другими людьми. Если же человек один, то он не выстоит перед трудностями жизни и может «сгинуть», как одинокая капля, искра, или же одинокий цветок на тропке...

В песне «С чего начинается Родина» мы встречаем и образ березы – символа России и русского народа. Аналогичные символы есть и у других народов: у удмуртов – это италмас, у алтайцев – кедр, у финно-угорских народов Севера – это стерх и т.д. Такие же символы есть и в других странах: в Канаде – клен, в Японии – сакура.

Тема Родины является центральной и в статье А.Т.Твардовского, где писатель размышляет над понятиями «большой» и «малой» Родины и над тем, как они соотносятся между собой.

В стихотворении карачаевской поэтессы Х.Байрамуковой проводится мысль о том, что какой бы различной для человека ни была его малая Родина, каким бы суровым климатом она ни отличалась, все равно – человек ее любит.

Дорог для человека и отчий дом. Об этом говорится и в одноименной песне, помещенной в учебнике, и в песне «Родительский дом». Отчий дом, родители, родные и близкие – это то, что дорого каждому человеку и то, что он готов защищать, даже ценой своей жизни.

Образ «малой» родины является ключевым понятием в данном разделе и становится предметом изображения в произведениях В.Брендоева, М.Кильчиачова, Ф.Васильева, Г.Тукая, В.Санги, Ю.Рытхэу и др.

Судьба Родины и народа неразрывно связаны с родным языком. Роли родного языка в жизни человека, его благотворному влиянию на человека посвящены произведения Г.Тукая, С.Курилова, Р.Нехая и др.

Второй раздел называется «Наша Родина – Россия». Открывается раздел стихотворением М.Карима «Я – россиянин». В стихотворении показан менталитет человека, который с гордостью ощущает себя россиянином и в котором органично слились две культуры – родная и русская.

Путь человеку к богатству русской культуры, а также к культурам других народов, к мировой культуре открывает русский язык, который несет в себе не только функцию государственного языка, языка межнационального общения, но и функцию культуртрегерскую.

Третий раздел – «Ими гордится Россия». Произведения этого раздела посвящены выдающимся героям русского народа (А.Невскому, Д.Минину и К.Пожарскому, А.Суворову, М.Кутузову, героям-панфиловцам) и героям других народов России, таким как Салават Юлаев, Муса Джалиль, Степан Эрзя, Андриан Николаев.

Четвертый раздел озаглавлен по названию статьи известного детского писателя В.Крапивина «Что это значит быть гражданином». В произведениях раздела последовательно раскрываются качества, которые должны быть присущи гражданину: взаимопомощь и взаимоподдержка (С.Данилов. «Двое»; Х.-А.Берсанов. «Сулейман и Доккам»), активная жизненная позиция (Х.Байрамукова. «Вечные всадники»), готовность пожертвовать свои жизни ради блага людей (Р.Рождественский. «Огромное небо»), бережное отношение к природе (Е.Айпин. «Журавли», «Я слушаю землю»), стремление соответствовать нормам и ценностям этноса и общества (К.Жанэ. «У адыгов обычай такой»). А.Магомедов. «Папаху надо беречь».

Таким образом, мы видим, что процесс формирования гражданственности проходит следующие этапы, которые соотносятся с разделами учебника.

На первом этапе (раздел «С чего начинается Родина») происходит формирование любви к малой Родине, родной земле, родному дому, семье, родителям и ближайшему окружению и т.д.).

На втором этапе (раздел «Наша Родина – Россия») формируется благородное чувство любви к большой Родине, которая органически вырастает из любви к малой Родине. Формируется чувство патриотизма.

На третьем этапе (раздел «Ими гордится Россия») формируется историческая память, чувство благодарности к великим предшественникам и стремление посвятить себя делу процветания Отчизны.

На четвертом этапе (раздел «Что это значит быть гражданином») закладываются основы для формирования у учащихся тех духовно-нравственных качеств, которые должны быть присущи гражданину.

В заданиях предусматривается выявление образной специфики произведений, созданных национальными писателями. Например, при изучении стихотворения «Родина» карачаевской писательницы Х.Байрамуковой учащимся предлагается вопрос: «Какими художественными средствами автор изображает свой родной край?», «Какие образы-символы используются русскими, удмуртскими, алтайскими и др. писателями при воссоздании своей малой Родины?»

Особое внимание авторы уделяют взаимосвязям литературы народов России с живописью, скульптурой, музыкой. Так при изучении стихотворения Г.Ужегова «Белоснежным символом России...» учащиеся обращаются к картине А. Куинджи «Березовая роща». При изучении творчества М.Джалиля учащимся целесообразно познакомить с памятником татарскому поэту-узнику, установленному при входе в Казанский Кремль (авторы Л.Голубовский и В.Цигаль), а при изучении стихотворения Г.Тукая «Родной язык» большой эффект достигается при знакомстве с песней, созданной на стихи великого татарского поэта (можно взять в исполнении Алсу).

Взаимосвязи литературы народов России с русской литературой можно осуществлять при изучении творчества русских писателей К.Ушинского, А.Твардовского, Ю.Яковлева и других русских писателей, поднимающих в сво-

их произведениях темы, которые волнуют и национальных писателей – любовь к большой и малой Родине, гордость за то, что является россиянином и гражданином России.

В процессе обучения учебник дает возможность установления межпредметных связей с предметами основного цикла («Русский язык», «Окружающий мир») и факультативными курсами («Наша Родина – Россия» и «Граждановедение»).

В процессе изучения литературы народов России у учащихся начальных классов развиваются следующие компетенции:

- политическая - представление о многонациональности Государства Российского, его административно-территориальной структуре, где в качестве структурообразующего ядра выступает русский народ, а языком межнационального общения и государственным является русский язык;

- социальная компетенция - способность к эффективному взаимодействию с другими людьми, предполагающему свободное речевое общение или иную совместную деятельность, а также развитые коммуникативные способности и сформированные качества личности»;

- коммуникативная компетенция - способность и готовность личности осуществлять общение с другими людьми;

- межкультурная компетенция выступает в виде совокупности знаний, навыков и умений, позволяющих индивиду осуществлять успешное общение с представителями других культур;

- поликультурная компетенция – знание о многообразии культур России, их специфических особенностях, этнопсихологических особенностях представителей различных культур, готовность личности продуктивно и созидательно осуществлять свою деятельность в поликультурной среде;

- гражданская компетенция — готовность личности к активной, ответственной и эффективно реализации всей совокупности гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, и применению своих знаний и умений на практике.

Одна из основных целей учебника — «воспитание гражданина, то есть человека, имеющего определенные ценностные ориентации, активную нравственную позицию, готового к бескорыстному служению обществу» [3, с.8].

Воспитание гражданина означает воспитание россиянина, знающего свои корни, традиции, культуру, стремящегося к их сохранению и преумножению, отношение к ним, любовь к большой и малой Родине.

Понятия «гражданин» и «гражданственность» четко и подробно раскрыто в «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».[4], а также в «Концепции гражданского образования в общеобразовательной школе» [5].

В рассматриваемых учебниках литература народов России изучается в контексте отечественной истории и литературы. Отличительной особенностью учебника является вариативность заданий для анализа произведений и дифференцированный подход к изучению литературы, что позволяет учитывать возрастные и психолого-физиологические особенности учащихся, уровень их подготовки, интересы и наклонности.

В учебнике особое значение уделяется формированию предметных знаний и универсальных способов действий. Учебники направлены на формирование читательской, коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся и способствуют решению задач поликультурного образования.

Содержание и задания направлены на формирование представлений о литературе как искусстве слова, стимулирование самостоятельной деятельности в освоении художественных произведений, развитие творческих способностей учащихся, овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями, необходимыми для полноценного усвоения художественного текста.

В учебнике последовательно реализуется деятельностный подход, проявляющийся в тщательном отборе материалов и заданий, предлагаемых в учебнике и позволяющих включать учащихся в учебную деятельность, связанную с освоением литературы как искусства слова и его дальнейшим применением в учебных и жизненных ситуациях.

Многопланово и разнообразно в учебнике представлен культуроведческий подход, что позволяет учащимся осваивать художественные произведения ЛНР в контексте русской и многонациональной российской культуры.

Метапредметная направленность обучения выражается в том, что в нем представлены задания на установление межпредметных связей литературы с другими видами искусств (кино, театром, изобразительным искусством и музыкой). Формирование метапредметных универсальных умений достигается также путем развития умений сравнительно-сопоставительного анализа, чему способствует обилие заданий на установление взаимосвязей литературы народов России с произведениями русской литературы и других литератур России.

Авторов учебника отличает стремление пробудить у учащихся интерес и внимание к художественному слову, помочь им увидеть различные оттенки значений слов, почувствовать особенности художественной речи и т.д.

Направленность учебника на достижение личностных результатов обучения проявляется в том, что содержание учебника, нравственный потенциал отобранных художественных произведений, совокупность заданий, направленных на решение духовно-нравственных проблем, постоянное вовлечение учащихся в ситуации нравственного выбора (например, при изучении произведений Т.Тимохиной «Почему у Васи не было друзей», М.Магомедова «Папаху надо беречь») способствует формированию социальной ответственности и самостоятельности учащихся, их готовности и способности к саморазвитию.

Содержания самих произведений, таких, как «Сулейман и Докам» Х.А.Берсанова и «Журавли» Е.Айпина, а также включение обучаемых в совместную деятельность, ставящих их в ситуацию ответственной взаимозависимости, направлены на формирование и развитие системы, в основе которой лежат значимые социальные и межличностные отношения, ценностные установки, отражающиеся в личностной и гражданской позиции в деятельности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воюшина М.П. Реализация идей поликультурного образования в учебно-методическом комплекте для начальной школы «Диалог» // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Филологические науки». М., 2011, № 1, с.101-105

2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации // Вестник образования. 2010.-№ 10. С.55-78.
3. Вяземский Е., Кишенкова О. Я – гражданин России // Граждановедение (приложение к «Уч. газ.»). 1997.– № 34. С. 8.
4. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, В. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
5. Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе. Концепция подготовлена коллективом авторов в составе: Л.Н.Боголюбов (руководитель), А.Т.Кинкулькин, Л.Ф.Иванова, О.В.Кишенкова, Н.Ф.Виноградова, С.И.Козленко, Л.Н.Алексашкина, Н.Н.Петрова, Е.Е.Вяземский // Гражданское образование: учебно-методическое пособие / Сост.: Н.А.Ануфриева, Т.П.Лунина, Н.Н.Пивкина. Саранск, 2004, с. 37-49.

DIALOGUE OF CULTURES IN STUDYING LITERATURES OF PEOPLES OF RUSSIA IN INITIAL SCHOOL

Khayrullin R.Z.

Autonomous non-commercial organization of higher education
“Russian New University”
Moscow, Russia

Need of inclusion of literature of the peoples of Russia in the content of literary education for multiethnic school locates in article that in the conditions of cultural diversity of Russia does a subject of research actual. By the author it is revealed that in multicultural Russia the most effective when studying the Russian and national literatures is the principle of dialogue of cultures which assumes not only the interconnected studying of these literatures, but also ability of pupils in the course of discussion to find a common ground, to develop the common decisions that is so necessary for life in the conditions of the multicultural world.

It is claimed that a priority task for Russian education is formation of the Russian civil identity at interest not only in the Russian, but also in other cultures and respect for their representatives, and also formation of culture appropriate behavior.

The author formulated competences which have to be created at pupils of initial classes in the course of studying of literature of the peoples of Russia

It is claimed that the interconnected studying of the Russian literature and literatures of the peoples of Russia, and also inclusion of trainees in joint activity, are directed on formation and development in pupils of system of the significant social and interpersonal relations, mental sets reflecting their personal and civic stands.

As a result of research the author comes to conclusion that inclusion of literature of the people of Russia in the content of literary education promotes formation at pupils of skills of interaction with representatives of others cultures and promotes formation at pupils of the Russian identity. The works of literatures of the peoples of Russia included in the content of literary education have to possess the high educational potential and a humanistic orientation and promote the statement of values of civil society, formation of the identity of the pupils, their succes

Keywords: Literature of the peoples of Russia, elementary polycultural school, dialogue of cultures, formation of the Russian identity.

УДК 81
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ - НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА

Хван Л.Б.

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха
Нукус, Узбекистан

В статье раскрывается роль «научных революции» в лингвистике, обусловившие новые подходы, направления в методике преподавания русского языка и литературы таких, как лингвориторический, лингвокультурологический, межкультурная коммуникации, базирующиеся на диалоге культур, диалоге литератур, определяющих успешность формирования у обучающихся коммуникативной, речемыслительной культуры, толерантности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог, лингвориторический, технология, толерантность.

Современная методика преподавания русского языка и русской литературы в Узбекистане претерпевает значительные изменения в связи со сменой парадигмы обучения и воспитания, синергетическим подходом, обусловившим «научные революции», интегративные процессы, появление новых направлений и дисциплин, таких, как лингвокультурологический, лингводидактика, дидактическая филология, межкультурная коммуникация.

Весьма значимым для современной методики преподавания русской литературы является межкультурная коммуникация, определяющим феноменом которой служит диалог литератур, являющихся средством развития и совершенствования коммуникативной компетенции, формирования осознанного понимания ценностей другой культуры, толерантности, определяемой всем контекстом мировой цивилизации, полиэтничным характером большинства ее стран, включая Узбекистан.

Значимость межкультурной коммуникации возрастает в связи с вызовами XXI века – усилением международного терроризма, насилия, вражды, ненависти этнических и межэтнических, религиозных противостоянии, недостаточности транснациональных усилий в выражении неприятия конфронтационных, враждебных умонастроений, определяющих необходимость не только «научить обучаемых познавать», но «научить жить вместе» (Ж.Делор), быть истинным гражданином страны, мира, уважительно относиться к девиантному поведению, национальному своеобразию иных народов, видеть в их различиях цель и смысл истории, ее движущую силу.

Отсюда, сегодня, не случайно, межкультурная коммуникация расценивается, как одно из новых направлений в преподавании русской литературы, как один из важнейших феноменов реализации диалога литератур, отвечающей природе развивающего обучения, предполагающей углубление знаний на основе сопоставления разных аспектов произведении русской и мировой литературы, включая родную.

Коммуникативная значимость диалога литератур обусловили новую ее функцию – расценивания его в качестве обучающей учебной единицы, а также выделение его в качестве одного из видов занятий по литературе.

В этой связи примечательна мысль С.В.Рудковской о том, что «урок-диалог, как форма учебного занятия предусматривает приобретение знаний литератур раз-

личных народов и времен, проработки произведений, которые имеют определенные сходные качества (тематика, герои, проблематика и т.п.), выработку умений их сравнивать, обговаривать общие вопросы».

В процессе реализации межкультурной коммуникации на занятиях по литературе создается ситуация обмена информацией различного характера и содержания, служащая действенным источником подготовки к спонтанному общению, межкультурному диалогу, закрепляются речеведческие умения и навыки, смысловые типы речи (описания, повествования, рассуждения), развивается их интегративная способность, когнитивное сознание, возрастает потребность выражения личностных оценок и суждений, формируется понимание инациональных ценностей, обогащается их духовная культура.

В этой связи большое значение имеет каждый раз по-новому осуществляемые преподавателем отбор и структуризация учебного материала к занятиям, всемерная оптимизация диалога литератур на основе сопоставлений произведений русской литературы с мировой, включая родную, хотя бы частично изучаемых в школе, и тех, которые совершенно не известны учащимся.

В контексте глобальных вызовов современной жизни желательно было бы проводить диалог литератур по темам «Люблю Отчизну я», «Тихая моя Родина», «Все дороги ведут к людям», «Родителям высокое служение», «В Россию можно верить», «Гений и злодейство вещи несовместные», «Кто не добродетелен, тот не мудр», «Как сладкую песню Отчизны моей, люблю я Кавказ», «Деньги наши идолы или средство существования?», «Человек и природа» и мн.др., ввести в учебный материал для классного и внеклассного чтения произведения А.С.Пушкина, М.Лермонтова, в частности, «Кавказский пленник», «Подражание Корану» А.С.Пушкина и др., «Кавказ», «Валерик», «Мцыри» и др. М.Ю.Лермонтова, рассказы А.П.Чехова, романы Л.Толстого, Ф.Достоевского, «Скифы» А.Блока, «Новруз», «Хаджи Тархан» Н. Гумилева, цикл стихотворений А.Ахматовой, посвященный Узбекистану, лирические циклы В.Брюсова, И.Бунина М.Цветаевой, М.Волошина, Н.Лескова, И.Бродского о Франции, Италии, Германии, в частности, «В Сицилии», «К Востоку», «Дагестан», «Стамбул» И.Бунина, «Каштаны», «Железная воля» Н.Лескова, В.Набокова, «Германия», «Стихи к Чехии», «Прага», «В Люксембургском саду», «В Париже», «Берлину» М.Цветаевой, цикл стихотворений об Италии И.Бродского, очерков Ф.Абрамова «Россия во Франции», «Маленький принц» Сент-Экзюпери и мн.др.

Значимость вышеназванных тем, произведений определяется возможностью оптимизировать процесс межкультурной коммуникации, диалога литератур, рождающего множество ассоциации, высокие формы понимания, формирующего истинные представления об историческом призвании России, русской ментальности, «особенной стати России», красоте, все отзывчивости русской души, выражающихся в доброте, справедливости, бескорыстной любви к иным нациям и народам, миролюбию. К сожалению, следует признать, что на занятиях по литературе все еще не уделяется должное внимание воспитательной функции, в результате чего недостаточно постигается система духовных ценностей России. В связи с этим возникает необходимость переоценки целей и задач изучения русского языка и литературы, пересмотра методов обучения.

В определении целей и задач изучения русской литературы следует исходить из аксиологического подхода, определяемой сущностной природой русской

литературы, ее самобытностью, национальной идентичностью, универсальностью, отражающей жизненные и моральные ценности, формирующих поведенческие мотивы людей, предостерегающих их от деградации, беспамьяства злых помыслов, способностью «вместить чужие гении в душе своей, как родные» (Ф.Достоевский), изобразить бытие в едином мире, нести живую мотивировку любви, межнационального согласия.

Методика реализации межкультурной коммуникации на занятиях по литературе определяется с учетом необходимости использования инновационных методик – интегративной, проектной, модульного обучения с привлечением аудиовизуальных средств, комментариев к художественным произведениям. Отраднo отметить, что широкий спектр интегративной методики в Узбекистане обретает традиционный характер - это составление кластеров, диаграммы Вена, синквейнов, использование деловых и ролевых игр, дискуссии, эвристические беседы, проблемные лекции (лекции с элементами дискуссий), двухчастные дневники, письмо по кругу, письмо заученное наизусть, разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»), тренинги и мн.др.

В нашем опыте преподавания литературы приёмами, позволяющими повысить качество образования, а значит, и воспитательный потенциал литературы, являлись, например, систематически предоставляемая обучаемым возможность делиться с однокурсниками публично своими читательскими впечатлениями, оценками, предпочтениями, а также и продуманное использование двухчастных дневников, игровой технологии, элементов модульного обучения, проектной, интегративной, интерактивной методик, кейс-метода и др.

Так, на занятии, посвященном изучению «Подражание Корану» А.Пушкина на первом курсе лицеев и колледжей предлагается прочитать фрагменты, представленные на слайде и дать к ним свои комментарии.

Слайд №1

Фрагменты из «Подражания Корану» А.С.Пушкина	Комментарии
Мужайся ж, презирай обман, Стезюю правды бордо следуй, Люби сирот, и мой Коран.	

После работы над двухчастным дневником, студентам предлагается сопоставить фрагмент из «Подражания Корану» с цитатой из Сур Корана, определить сходство между ними.

Слайд №2

Цитата из Сур Корана	Комментарии
«Знаешь ли, что есть вершина (добродетели)? Выкупить пленного, накормить в дни голода сироту ближнего и нищего безвестного (Сура X с. 12-15).	

На заключительном этапе учащимся предлагается прочитать фрагмент из произведений В.Хлебникова, Н.Гумилева.

Слайд №3

*Ах, Мусульмане – те же русские
И русским может быть ислам*

*Милы глаза, немного узкие
Как чуть открытый ставень рам.*

* * *

*На белом пригорке, над полем чайным,
У пагоды ветхой сидел Будда.
Пред ним я склонился в восторге тайном,
И было сладко, как никогда.
Так тихо, так тихо над миром дольным,
С глазами гадюки, он пел и пел
О старом, о странном, о безбольном,
О вечном, и воздух вокруг светлел.*

После чтения предлагается ответить на вопросы: Прав ли В.Хлебников, говоря, что «И русским может быть ислам»? С чем связывают поэты божественное начало? – с добродетельностью, милосердием, с правдой жизнью, щедростью души и т.д.

Об эффективности диалога свидетельствует практика преподавания литературы. Широкие возможности для проведения диалога появляются при изучении лирики Ф.Тютчева, Б.Пастернака, А.Ахматовой и др. Так в процессе изучения стихотворения Ф.Тютчева «Есть в осени первоначальной» в 8 классе учащимся предлагается, пользуясь диаграммой Венна, отметить сходство и различие между стихотворениями Ф.И.Тютчева и А.Арипова.

Диаграмма



Учащиеся без труда определяют общее у поэтов то, что они время года обозначили в заглавиях. Сходство также в употреблении одной и той же лексики: «паутины блестят». Оба поэта говорят о тишине осенней – тишине после уборки, изображают то, что может увидеть каждый человек. Отсюда их стихи близки любому из нас.

На заключительном этапе при изучении сказки А.Платонова «Цветок на земле» учащимся предлагается сопоставить сказку со строками известной поэтессы Узбекистана Зульфий из стихотворения «Труд», определить сходство между ними:

*Цветут сады, заложенные мной
Трудиться мне, пока живу на свете
Когда бы не трудился он вовек-
Лишился б смысла жизни человек.* (Перевод С.Мадалиевой)

После сопоставления ставится вопрос: Какая связь между цитатой А.Платонова «Труд есть совесть» из сказки «Цветок на земле» и строками из стихотворения Зульфийи «Труд»?

Животворным источником мотивации межнационального согласия служит лирика А.Ахматовой. В процессе изучения ее творчества необходимо уделить внимание циклу ее стихотворений: «Когда лежит луна ломтем чарджуйской дыни», «Это рысьи глаза твои, Азия», «Ташкент зацветает» и др., в которых она выразила чувство благодарности узбекистанцам за кров, за щедрость души. На занятии, посвященном Анне Ахматовой следует использовать элементы модульного обучения. В качестве модуля «единицы знаний» (Н.Морозова) использовать фрагмент из ее воспоминаний: *«В те жестокие годы в Узбекистане можно было встретить людей едва ли не всех национальностей нашей страны. На одном заводе или на одной съемочной площадке вместе работали русские и белорусы, молдоване и украинцы, поляки и узбеки, литовцы и греки, курды и болгары.*

А сколько детей-сирот из захваченных немцами республик обрели своих новых родителей в Средней Азии! В Узбекистане, например, и без того многодетные семьи, но и они усыновляли, удочеряли русских, белорусских, украинских, молдавских, польских, греческих сирот, давали приют беженцам, делились с ними последним куском хлеба, сахара, последней пиалой молока. Хочется верить, что этого никто никогда не забудет...». На этапе входного контроля проводится ориентировочная беседа: Какую роль сыграл Узбекистан в период войны? Кто из писателей и поэтов оказались в Ташкенте? и т.д. Затем предлагается самостоятельно прочитать воспоминание А.Ахматовой, составить вопросы к тексту, выделить ключевые слова. Попутно в процессе работы над модулем следует отметить, что после войны, вернувшись в Ленинград, А.Ахматова с любовью вспоминает «звездный кров», с теплотой говорит о немеркнущей памяти о нем:

Я буду помнить звездный кров
В сиянье вечных слав
И маленьких баранчуков
У чернокосых матерей
На молодых руках. («Ташкент зацветает», 1956)

Азийский дом навсегда вошел в душу Ахматовой. Она всем сердцем благодарила его:

Теперь я всех благодарю,
Рахмат и хайер говорю
И вот машу платком
Рахмат, Айбек, рахмат Чусты
Рахмат, Тошкент! –
Мой тихий древний дом
Я восемь сот волшебных дней
Под синей чашей твоей
Тобой дышала... (28 сентября 1945, Ленинград).

Находясь в Узбекистане, она, как и многие, не чувствовала, что на чужбине, верила в прочность азийского, узбекского дома:

*Все те же хоры звезд и вод
Все те же своды неба черны*

*Все так же ветер носит зерна
И ту же песню мать поет
Он прочен, мой азийский дом
И беспокоиться не надо. («Луна в зените»)*

Таким образом, реализация межкультурной коммуникация в форме диалога на лучших образцах русской литературы с мировой, включая родную, поможет обучаемым совершенствовать речевую культуру, постичь историческое призвание России, своеобразии национального характера русского человека, милосердия, всего «столь важного для русского культурного сознания - камертоне всеотзывчивости», что «роднит самые разнообразные души и порождает самую твердую связь».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гумилёв Н. Стихотворения и поэмы. Л., 1988. С. 582–583.
2. Достоевский Ф.М. Собрание мыслей Ф.М.Достоевского. М., 2003 - с.334.
3. Кашталова К.С. «Подражание Корану» А.С.Пушкина и их первоисточник, -Л,1930, -Т.55 –с 243-270.
4. Кельдиев Т.Т. «Литература XX века» Учебник для Академических лицеев, Ташкент: Укитувчи, 2005. С.109
5. Рудаковская С.В. «Урок как основная форма обучения в школе». Киев 1998г., стр.42.
6. Сиянье жизни настоящей -Поэзия Узбекистана. Составители: Хван Л.Б.,Ким В.н.,Чой Со Енг,Нукус, 2010, с.16
7. Султанов К.К. Культурные различия - предпосылка диалога или «камень преткновения» // Литературоведение на современном этапе. Теория. История литературы. Творческие индивидуальности. Тамбов – Елец, 2014, 471.
8. Хлебников В. Поэма «Хаджи – Тархан», М.,1987, с.248.

INTER-CULTURAL COMMUNICATION AS A NEW DIRECTION IN TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN UZBEKISTAN

L.B. Hwan

Karakalpak State University named after Berdakh

Nukus, Uzbekistan

The article reveals the role of the «scientific revolution» in linguistics, which led to new approaches, directions in the methodology of teaching Russian language and literature such as linguistic, linguocultural, intercultural communications, based on the dialogue of cultures, the dialogue of literatures determining the success of the communicative, , tolerance.

Key words: intercultural communication, dialogue, linguistic, technology, tolerance.

УДК 81

**ТРАНСКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ПОСТИЖЕНИЕ ЧУЖОГО ИЛИ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ К СВОЕМУ?**

Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И.

Московский государственный областной университет

Москва, Россия

Осипова А.А.

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

В статье рассматриваются вопросы, связанные с культурным аспектом межкультурной коммуникации. Выделяются две основные тенденции: стремление сохранить национально-культурную специфику переводимого текста и донести ее до реципиентов вторичной аудитории и нивелирование этой специфики. В связи с этим рассматриваются некоторые положения концепции динамической/функциональной эквивалентности Ю. Найды и скопос-теории. Не отрицая применимости этих теорий в ряде случаев, авторы данной статьи считают, что их абсолютизация ведет к утрате важнейшей функции межкультурной коммуникации – знакомству с тем, что делает чужую культуру непохожей на свою.

Ключевые слова: транскультурный, перевод, языковой барьер, лакуна, динамическая/функциональная эквивалентность, скопос-теория.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы билингвизма и бикультурности на протяжении многих лет находятся в центре внимания ученых. В последние годы к ним присоединились термины *транслингвизм* и *транскультурность*. Специфика данных понятий подробно рассматривается в трудах З.Г. Прошиной [1], У.М. Бахтикиреевой [2] и ряда других авторов. Это вполне объяснимо, поскольку связанные с ними моменты имеют не только, и даже, может быть, не столько теоретическое, сколько практическое значение, особенно в периоды, характеризующиеся определенным напряжением в этноязыковых / этнокультурных отношениях, что, к сожалению, в современном мире не редкость.

Одним из важнейших каналов транскультурной связи по-прежнему остается область перевода. Поэтому сохраняют свое значение слова А. Шлегеля, сказанные им два столетия назад о том, что переводчик – это посол от нации к нации, благодаря которому взаимное уважение и восхищение воцаряются там, где иначе имело бы место равнодушие или даже вражда: «Er ist ein Bote von Nation, ein Vermittler gegenseitigen Achtung und Bewunderung, wo sonst Gleichgültigkeit oder gar Abneigung stattfand» [3.S. 98]. Однако, вопросы, касающиеся стратегии перевода, в первую очередь, культурных лакун, по-прежнему остаются предметом дискуссий, что делает актуальной тему предлагаемой статьи.

ОБСУЖДЕНИЕ

Языковой и культурный барьеры коммуникации

Позволим себе упомянуть эпизод, относящийся к области, на первый взгляд, не слишком близко связанной с нашей темой – речь идет об отборе кадров англий-

скими спецслужбами в годы Второй мировой войны для нелегальной работы в оккупированной нацистами Франции. Говоря о возникавших при выполнении этой задачи проблемах, один из участников операции вспоминал: «Большинство франкоговорящих канадцев оказались непригодными к работе, потому что никогда не бывали во Франции и не имели ни малейшего представления о жизни в этой стране, традициях и обычаях населения. <...> Предпочтительнее было использовать собственные ресурсы, к примеру, англичан, у которых один из родителей был французом. Такие люди свободно говорили на обоих языках. Или же своих соотечественников, кто долгое время жил во Франции» [4. С. 83].

Приведенный пример наглядно подтверждает известную истину, согласно которой культурный аспект коммуникации играет порой более важную роль, нежели собственно лингвистический и более того – может проявляться и там, где языковой барьер отсутствует. Применительно к упомянутому выше случаю возникает вопрос: являлись ли франко-канадцы, о которых идет речь, носителями французской культуры? В плане духовной культуры ответ будет положительным, хотя бы потому, что вряд ли можно представить, что люди, получившие образование на французском как *родном* для них языке, не считали бы *своим* культурным достоянием, скажем, классическую французскую литературу – точно так же, как творения Шекспира не будут чужими, например, в американской культуре. Это положение распространяется и на другие языки, которые можно назвать *поликультурными* – независимо от того, используются ли они в качестве родного языка или распространенного второго языка, как, например, английский в Индии (относительно русского языка см., в частности, статью У.М. Бахтикиреевой [6]). Убедительно выглядит утверждение Г.Д. Томахина: «Культура, как и язык, объединяет людей, и наряду с культурой Великобритании, США, Канады, Австралии, можно говорить об общей культуре англоязычных стран» [5. С. 3]. Однако культурные моменты могут не только объединять, но и разъединять языковые коллективы, о чем свидетельствует и известный афоризм об Англии и США: “Two nations divided by a common language”.

В Индии картина иная, поскольку сам термин «второй язык» предполагает некоторую ограниченность выполняемых им функций – тем более в такой области как национальная культура. Для Р. Тагора создание англоязычной версии романа «Крушение», достаточно сильно отличающейся в лингвокультурном отношении от исходной бенгальской, действительно носило вспомогательный характер и предназначалось именно для представителей чужой (британской) культуры. По отношению к писавшему только по-английски Р.К. Нарайану, творчество которого насыщено ярко выраженным местным (южноиндийским) колоритом, в том числе и в языковом отношении, подобная квалификация не подходит.

Показательной представляется позиция другого индийского писателя – Р. Рао, который уделял много внимания проблемам взаимоотношения индийской и европейской (не только английской) культур и отмечал, что английский язык нельзя считать чужим для индийцев. Он считал, что средством выражения должен стать диалект, который в будущем приобретет столь же своеобразную и яркую окраску, как ирландский или американский варианты: “English is not really an alien language to us <...> Our method of expression has to be a dialect which some day prove to be as distinctive and colourful as the Irish or the American” [7. P. 183 – 184], т.е., по существу, английский рассматривается им как «первый» язык культуры.

В большинстве случаев транскультурная коммуникация имеет место тогда, когда наличествует языковой барьер и возникает необходимость в лингвистическом преобразовании сообщений/текстов, порождаемых участниками коммуникации в устной или письменной форме.

ЛАКУНЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ СТОРОНЫ

Понятие лакун, играющее важную роль в современной отечественной этнопсихолингвистике (см., в частности, [8]), в настоящее время широко используется и в переводоведческих работах. Поскольку лакуны различного типа являются наиболее яркими маркерами этнокультурной специфики исходного текста, постольку проблематика, связанная со стратегией и тактикой их репрезентации в процессе межъязыковой передачи / транскультурной коммуникации, принадлежит к числу наиболее значимых разделов науки о переводе. Отметим, что широко используемый термин «*элиминация лакун*», оправданный в психолингвистических исследованиях, представляется нам не вполне удачным в аспекте перевода, так как этимология данного слова может спровоцировать смешение его с приемом *опущения*, или так называемого *нулевого перевода* (см. о нем [9]), применение которого носит ограниченный характер.

Лакуны встречаются в речевых произведениях любого характера, не только художественного. Это ярко проявляется, например, при передаче текстов, описывающих явления и содержащих термины, отсутствующие в принимающей культуре / переводном языке. В этой связи приведем в пример петровскую эпоху и конец XX века, когда пришлось осваивать, в том числе, и при помощи переводов, новые предметы и явления, обозначение которых доставляло немало трудностей. Испанский философ Х. Ортега-и-Гассет считал, что лакунарность (самого термина он не употреблял) может проявляться даже в такой максимально формализованной области как математика. В своей работе 30-х гг. «Нищета и блеск перевода» он замечал: «За последнюю четверть века самым модным разделом математики стала теория множеств. Так вот, ее создатель Кантор окрестил ее словом, не переводимым на наши языки. То, что мы вынуждены называть “множеством”, он назвал Menge, словом, значение которого шире значения слова “множество”» [10].

Однако, когда речь идет о транскультурной коммуникации, т.е. о моментах, обусловленных этнокультурной спецификой, при рассмотрении межъязыковой передачи на передний план обычно выступают *художественные* (в широком понимании) тексты, так как элементы этнокультурной специфики представлены в них наиболее часто и обширно. Именно они служили в большинстве случаев тем материалом, которым оперировали создатели переводческих концепций в самые различные эпохи, хотя конкретные аспекты данного вопроса и использовавшаяся ими терминология в каждый период характеризовалась своей спецификой.

ИСХОДНЫЙ ТЕКСТ – ВЕДУЩИЙ ИЛИ ВЕДОМЫЙ?

В трудах по теории перевода, созданных за последние два столетия – от начала XIX века до начала века XXI – часто вспоминают слова одного из крупных теоретиков перевода эпохи романтизма Ф.Д. Шлейермахера, утверждавшего, что переводчик либо оставляет в покое автора и приближает к нему читателя, либо оставляет в покое читателя и приближает к нему автора («*Entweder der Übersetzer*

läßt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er läßt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen» [11]). Симпатии Шлейермахера, как и большинства его коллег-романтиков того времени, равно как и В. фон Гумбольдта, к романтикам не относившегося, принадлежали первому пути. Сохранение специфики оригинала распространялось и на лингвистическую сторону текста, в связи с чем выдвигалось положение о целесообразности использования языка, который до некоторой степени будет уподобляться чужому (*zu einer fremden Ähnlichkeit hinübergebogen ist*). Поэтому Шлейермахер, как и В. фон Гумбольдт, до настоящего времени служат объектом «антибуквалистских обличений» (см., например, [12]). С нашей точки зрения, эти обличения не вполне справедливы, так как у В. фон Гумбольдта есть разграничение *чужого* и *чуждого*, а Шлейермахера писал о том, что нельзя наносить ущерб ни себе, ни языку.

Представителем второго пути можно считать полемизировавшего с В. фон Гумбольдтом У. фон Вилламовиц-Мёлендорфа. Наряду со стремлением сохранить национально-культурную специфику переводимого текста и донести его до реципиентов вторичной аудитории, проявляется и тенденция к нивелированию национально-культурных элементов и/или подмене их понятиями, привычными для той аудитории, которой адресован преобразованный текст. Мотивировки такого рода подмен могли иметь разнообразный характер - идеологический, религиозный, эстетический и т.п. Некоторые из них были рассмотрены нами в [13]. Различными были и их теоретические обоснования. К числу наиболее заметных и получивших широкий (хотя не всегда положительный) отклик за последние десятилетия относятся теория динамической/функциональной эквивалентности и скопос-теория.

В романе Л. Фейхтвангера о предреволюционной Франции есть эпизод, где королева Мария-Антуанетта репетирует роль в любительском спектакле по пьесе некоего второстепенного автора под руководством профессиональной актрисы, и между ними происходит следующий диалог:

«Туанетта старалась припомнить точный текст, но затем сдавалась и спрашивала:

- Неужели это так важно, написано ли здесь «итак» или «так вот»?
- Разумеется, – твердо отвечала Дезире, – текст автора священен.
- Автора Седена? – спросила Туанетта
- Да, и автора Седена, – ответила Дезире» [14].

Если спроецировать предмет этого обмена репликами на проблему передачи исходного текста при переводе, то его можно сформулировать следующим образом: обязан ли переводчик, следуя за текстом, сохранять в максимально возможной степени присущую ему специфику даже предполагая, что она может оказаться противоречащей культурным стереотипам той аудитории, которой этот текст адресован, или руководствоваться, в первую очередь, именно ими. В.Г. Белинский в свое время писал: «Если бы искажение Шекспира было единственным средством для ознакомления его с нашею публикою, – и в таком случае не для чего б было церемониться; искажайте смело, лишь бы успех оправдал ваше намерение...» [15. С. 100] (правда, впоследствии он отошел от этой позиции).

Вернемся к теориям динамической относительности и скопос-теории. Их основные положения неоднократно освещались в специальной литературе (в том числе и отечественной), анализировались и существующие между ними принципиальные различия (см., например, [16. С. 91 – 92]). Объединяет их то, что можно было бы назвать снижением значимости исходного текста. Создатели скопос-теории даже провозгласили, что «исходный текст низведен со своего пьедестала» [17. С. 164]), и, соответственно, фактически отошли от стремления воссоздать в переводном тексте присущую оригиналу культурную (и временную) специфику. Во всяком случае, на наш взгляд, довольно сложно усмотреть принципиальную разницу между переводом, охарактеризованным Ю. Найдой как «вполне естественный», где «святое целование» заменяется «сердечным рукопожатием» (поскольку такая замена отражает «стремление добиться эквивалентного эффекта» [18. С. 10]), и постулатом скопос-теории, согласно которому «хотя текст и считается целостным, его целостность необходимо интерпретировать в конкретной ситуации восприятия, исходя из позиций реципиента», а уж «какое <...> из решений является лучшим, зависит просто-напросто от цели перевода, другими словами, от его скопоса» [17. С. 167].

Объективности ради отметим, что более поздние представители скопос-теории – в первую очередь здесь называют имя немецкой исследовательницы К. Норд – несколько смягчили непреложность «культы цели», введя понятие лояльности переводчика, суть которого заключается в том, что необходима «совместимость перевода с авторскими намерениями» [16. С. 94]. Однако даже благожелательно настроенные к ее взглядам авторы указывали, что, если по отношению к живому автору можно прибегнуть к выяснению данного вопроса непосредственно у него, то «если он давно умер, а порой и неизвестен, насколько мы можем быть уверены, что наш перевод совместим с его намерениями? Норд, к сожалению, не отвечает на этот вопрос <...>», – хотя при этом все же утверждается, что «в целом ее подход представляется вполне разумным» [16. С. 94].

Позволим себе заметить следующее.

Намерение, в отличие от объективно существующего *текста*, весьма субъективно, и соотношение между ними может истолковываться по-разному. Можно привести замечание Л.Н. Толстого о «Душечке» Чехова. Вспомнив библейского Валаама, намеревавшегося проклясть израильский народ, но вместо этого трижды его благословившего, Толстой заметил: «То, что случилось с Валаамом, очень часто случается с настоящими поэтами-художниками. <...> Он, как Валаам, намеревался проклясть, но бог поэзии запретил ему и велел благословить, и он благословил <...> он хотел свалить Душечку и обратил на нее усиленное внимание поэта и вознес ее» [19. С. 16; 18]. В контексте рассматриваемой проблемы не лишено интереса замечание В.Я. Брюсова, сделанное задолго до появления теории динамической эквивалентности и, тем более, скопос-теории, которое как раз и предупреждает об опасности оперирования подобного рода субъективными категориями: «Как только мы начинаем говорить об ощущениях, чувствах, впечатлениях, так тотчас входим в область самую неопределенную, в которой переводчику предоставляется самый широкий произвол» [20. С.126].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы не отрицаем того вклада, который внесли представители обеих рассмотренных концепций в теорию и практику перевода. Об этом вкладе писал, в частности, и один из ведущих отечественных переводоведов В.Н. Комиссаров, но при этом он также подчеркивал их недостаточность для «научного анализа наиболее сложного и важного аспекта разнообразной деятельности переводчика – осуществления “собственно перевода”, имеющего целью создание текста, способного полноценно заменить оригинал в процессе межъязыковой коммуникации» [21.С. 83]. Абсолютизация установки на реципиента (будь то в форме, якобы тождественной «реакции получателя», или посредством ссылки на «потребности заказчика») ведет к утрате важнейшей функции межкультурной коммуникации – знакомству с тем, что делает чужую культуру непохожей на свою. Если вспомнить в этой связи классификацию способов перевода, принадлежащую И.В. Гете, то первой ступенью в ней признается передача, знакомящая с чужим миром с точки зрения собственного мировоззрения («macht uns in unserm eigenen Sinne mit dem Auslande bekannt») и нивелирующая тем самым многие особенности подлинника, а последней и высшей – та, в которой перевод является идентичным оригиналу и, таким образом, не вытесняя подлинника, может выступать вместо него («wo man die Übersetzung dem Original identisch machen möchte, so daß eins nicht anstatt des andern, sondern an der Stelle des andern gelten solle») [22]. Можно сказать, что концепции, подобные теории динамической эквивалентности и скопос-теории, ориентированы именно на первую ступень, ценности которой поэт не отрицает и пользу которой неоднократно подчеркивает. Достижение высшей ступени требует от переводчика уже иных подходов. При этом Гёте обращает внимание на то, что названный путь может столкнуться как раз с культурным барьером, поскольку переводчик, следуя ему, представляется отрекающимся в большей или меньшей степени от оригинальности своего народа («gibt mehr oder weniger die Originalität seiner Nation auf») и для его принятия должен сначала сформироваться вкус массового читателя («der Geschmack der Menge sich erst heranbilden muß») [22]. Но именно в этом случае и может по-настоящему проявиться та роль переводчика, о которой писал А. Шлегель, – роль посла от одной национальной культуры к другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение. // Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность. М.: РУДН, 2017, т. 14, №2. С. 155 – 170. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170.
2. Бахтикиреева У.М.О транслингвизме и транскulturации через призму одной языковой биографии. // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. Хабаровск, 2016, №2 (50). С. 76 – 80.
3. Störig H.J. Das Problem des Übersetzens. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963. 488 S.
4. Кукридж Э. Европа в огне. Диверсии и шпионаж британских спецслужб на оккупированных территориях. / Пер. с англ. Л.А. Игоревского. М.: ЗАО Центрполиграф, 2000. 494 с.

5. Томахин Г.Д. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2001. 336 с.
6. Бахтикиреева У.М. «Русский – полинациональный язык»? // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». М.: РУДН, 2014, №2. С. 16 – 30.
7. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 212 p.
8. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 144 с.
9. Мазирка И.О., Хухуни Г.Т. к вопросу о так называемом «нулевом переводе». // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». М.: ИИУМГОУ, 2015, №1. С. 65 – 70.
10. Ортега-и-ГассетХ. Нищета и блеск перевода. URL: <http://www.pseudology.org/psychology/Gasset/NischetaBleskPerevoda.htm> (дата обращения 21.08.2017).
11. SchleiermacherF. Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens. URL: <http://www.bible-researcher.com/schleiermacher.html> (дата обращения 21.08.2017).
12. Бузаджи Д.М. Что такое буквализм? // Журнал переводчиков «Мосты». 2014. № 2 (42). С. 37–49.
13. Хухуни Г.Т., Валуицева И.И. Межкультурная адаптация художественного текста. М.: Прометей, 2003. 172 с.
14. Фейхтвангер Л. Лисы в винограднике. URL: <http://www.rulit.me/books/lisy-v-vinogradnike-read-7650-147.html> (дата обращения 21.08.2017).
15. Левин Ю.Д. Русские переводчики XIXв. и развитие художественного перевода. Л.: Наука, 1985. 299 с.
16. Десницкий А.С. Современный библейский перевод: теория и методология. М.: Издательство ПСТГУ, 2015. 432 с.
17. Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. От языковой асимметрии к политической. / Пер. с немецкого. М.: Р.Валент, 20015. 512 с.
18. Найда Ю. К науке переводить. // Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). Ереван: Лингва, 2007. С. 4 – 31.
19. Толстой Л.Н. Послесловие к рассказу Чехова “Душечка”. // Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 тт. Т. 15. М.: Художественнаялитература, 1983. С. 315 – 318.
20. Гаспаров М.Л. Брюсов и буквализм. (По неизданным материалам к переводу «Энеиды») // Мастерство перевода. Сборник 8-й. М.: Советский писатель, 1971. С. 88–128.
21. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: ЧеРо, 1999. 136 с.
22. Goethe zum Übersetzen. Artikel von Nora Bartels am 3 Juli 2009. // Bis an Unübersetzliche. Arbeits- und Übersetzungsjournal. URL: <http://www.nora-bartels.de/2009/07/goethe-sagt-zum-uebersetzen/> (дата обращения 23.08.2017).

**TRANSCULTURAL COMMUNICATION: THE UNDERSTANDING
OF THE FOREIGN OR THE ADAPTATION TO ONE'S OWN CULTURE?**

G.T. Khukhuni

I.I. Valuitseva

Moscow State Region University

Moscow, Russia

A.A. Osipova

Moscow State University of Education

Moscow, Russia

The paper covers the issues related to the cultural aspect of cross-ethnic communication. The two main trends are highlighted: to keep the national and cultural specifics of the translated text and to convey it to the recipients of the secondary audience and to eliminate this specificity. In this respect, some ideas of the dynamic/functional equivalence concept suggested by Eugene Albert Nida and the skopos theory are analyzed. Without denying applicability of these theories for a number of cases, the authors of this article believe that their absolutization leads to the loss of the most important function of cross-cultural communication, i.e. the perception and learning of what makes a foreign culture unlike one's own.

Key words: transcultural, translation, linguistic barrier, lacuna, dynamic/functional equivalence, skopos theory.

УДК 81

ЭВОЛЮЦИЯ ТУРКЕСТАНСКОГО ТЕКСТА В РУССКОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ XIX–XXI ВВ.

Шафранская Э.Ф.

Московский городской педагогический университет
Москва, Россия

Статья посвящена одному из паттернов туркестанского текста русской культуры. Паттерн – слагаемое локальных текстов. Паттерны, принадлежащие разным топонимическим текстам, типологичны: это культурные артефакты, особенности ландшафта, климата, архитектура, гастрономический ряд, специфическая городская ментальность, имена собственные как знаки-символы культурного и исторического пространства города, городские социальные институты и проч. В статье рассмотрен один из паттернов локальных текстов – язык, в частности билингвизм туркестанского текста. Цель предложенного материала – показать, как эволюционировал туркестанский текст с XIX по XXI в. – в колониальном и постколониальном пространстве, а именно его билингвальная составляющая: от глоссария и комментирования в литературе до проблемы осмысления билингвизма как утраты корневых основ языка и культуры. Становление туркестанского текста рассмотрено на материале прозы русского писателя XIX в. Николая Каразина. Постколониальный этап туркестанского текста представлен примерами из прозы современного писателя Сухбата Афлатуни (Евгения Абдуллаева).

Ключевые слова: Николай Каразин, Сухбат Афлатуни, Дина Рубина, ориентализм, глоссы, интерференция.

Туркестанский текст в русской культуре стартовал с момента колонизации Средней Азии Российской империей. В 1860-е годы в печати стали появляться заметки, очерки, этнографические сообщения, а потом уже и художественная проза о тамошнем крае.

Туркестанский текст – как и другие топонимические тексты – входит в родовое понятие *локальный текст*, обладает типологическими свойствами, характерными для всех разновидностей локальных текстов, среди которых есть устойчивые паттерны: ландшафт, мифология места, исторические персонажи, фольклор, люди места – с их нравами, ментальностью, поведением, жестами, этнографическими характеристиками, а также язык.

Туркестанский текст рождался в билингвальной атмосфере – русской и тюркоязычной: слова и понятия для обозначения среднеазиатских арте- и ментефактов входили в русскую культуру постепенно, в том числе и посредством литературных произведений – в виде глосс, комментариев авторов; впоследствии, будучи растражированными, они становились сводом стереотипов о месте, или собственно локальным текстом.

Первопроходцы в Среднюю Азию, а это были военные востоковеды, записывали всё, что поражало взгляд европейца, что не укладывалось в привычную картину мира.

Пионером туркестанского текста русской культуры был Николай Каразин. Он с упорством повторял из очерка в повесть, из рассказа в роман одни и те же детали, образы, наблюдения. Они были важны, по мнению автора, для создания инокультурной картины мира, именно они впечатлили его неазиатское око.

Каразин вводит в свою русскую прозу внутритекстовый глоссарий, создавая тем самым иноэтнотекстурный текст. Остановлюсь на примерах только из одного произведения – первого романа писателя «На далеких окраинах». Каразин заключает в скобки то названия-эндемики, то русское толкование слова: «неглубокие канавки (арыки)» [1, с. 8]; «шапочка (тюбетейка)» [1, с. 9]; «по бокам подымали свои чеканные носики два высоких металлических “кунгана” (кувшина)» [1, с. 11]; «вечерний намаз (молитвы)» [1, с. 11]; «саман (мелко рубленая солома)» [1, с. 32]; «чушка (свинья)» [1, с. 36]; «клынчи (шашки)» [1, с. 36]; «в зеленых ичегах (род обуви)» [1, с. 70]; «мимо небольшого кишлака (деревни)» [1, с. 90] и «весь кишлак (деревня)» [1, с. 232]; «в массах темно-стрельчатой листвы китайского проса (джунгарры)» [1, с. 90] (Примечание: В современном русском языке – джугара.) и «поле с торчащими стеблями джугары (род проса)» [1, с. 247]; «малахай (войлочная шапка)» [1, с. 92]; «моштак (приземистая лошадка)» [1, с. 102]; «куржум (сумка)» [1, с. 109]; «постройки называются аратабами, т. е. дворами» [1, с. 111]; «арбы (повозки)» [1, с. 111]; «зьякет (таможенные пошлины)» [1, с. 112]; «гиканье чабанов (пастухов)» [1, с. 112]; «джигит произнес обычное “аман” (будь здоров)» [1, с. 134]; «баранья похлебка (шурпа)» [1, с. 141] и «там варили баранью шурпу (род похлебки)» [1, с. 191]; «в десяти ташах (восьмидесяти верстах)» [1, с. 149] и «теперь они восемь ташей сделали (около шестидесяти верст)» [1, с. 227]; «тростниковая загородка (так называемая “чии”)» [1, с. 186]; «касқыр (волк)» [1, с. 201]; «четыре “чакрым” (версты)» [1, с. 203]; «ауру... (болен)» [1, с. 205]; «куян (заяц)» [1, с. 210]; «кап (мешок)» [1, с. 235]; «атара (так. – Э.Ф.) (стадо)» [1, с. 269].

В произведениях Каразина, последовавших за этим первым романом, содержатся другие глоссы, многие из перечисленных слов уже не комментируются, например *арык*, *кишлак*. Вероятно, писатель предполагал, что эти слова уже освоены русским читателем, да и сам Каразин с течением времени привыкал к новой лексике, которая органично входила в его язык – в его туркестанский русский язык.

Помимо внутритекстовых глосс, Каразин делает подтекстовые сноски-комментарии. Чем они отличается от внутритекстовых глосс? Слова-тюркизмы и арабизмы, присутствующие в каразинском тексте в виде *глосс*, уже входили в повседневный языковой запас русских колонизаторов. (Надо заметить, что большинство из них до сих пор присутствуют в активном словаре русского языка Средней Азии.) В сносках-комментариях Каразин предлагает этимологию тюркских слов, городских топонимов Туркестанского края, например: «по дороге, ведущей к Мин-Урюку» [1, с. 20] – Каразин комментирует так: «Мин – тысяча; урюк – абрикосовое дерево; составное имя роши в одной версте от Ташкента»; «у Беш-Агача» [1, с. 62] – комментарий Каразина: «Буквальный перевод: пять деревьев, пункт в дальних окрестностях туземного города». (Примечание: в современной топонимике – Минг-Урюк; тысяча по-узбекски – «минг».)

В каразинских сносках-комментариях представлены также лексико-этнографические наблюдения: «Саид-Азим-бая дома нет» [1, с. 63] – комментарий: «Слово “бай” добавляется из вежливости: бай, бей или бий – господин». Комментируются этнографические артефакты: «Вон вниз по реке плывут какие-то черные предметы. Тихо, беззвучно скользят они по зеркальной поверхности... Это “салы” киргизские спускаются вниз с запасом камыша или сена, а может быть, на них и сочные арбузы и дыни...» [1, с. 94–95] – слово «салы» комментируется так: «Не-

большой плот, связанный из снопов камыша, на котором кочевники на берегу Дарьи сплавляют топливо, корм, а иногда и другие произведения, даже мелкий скот, на ближние береговые базары»; «Тюра, улькун тюра, – многозначительно отвечал Сафар и добавил: – Батыр» [1, с. 114] – комментарий Каразина к слову «тюра»: «Начальник, большой начальник»; в последующих произведениях писателя обращение *тюра* к господину, к русскому станет общим местом, но уже без перевода, и т. д.

Для полноты лексической картины туркестанского текста надо остановиться на функции курсива в каразинской прозе (тоже на примере одного произведения – романа «На далеких окраинах»), при этом отметить, что курсивные выделения у Каразина многофункциональны, не все входят в поэтику туркестанского текста.

Так, Каразин наполняет курсивные выделения табуированными коннотациями – почти так, как это делает Достоевский. Например, Перлович, совершив не только уголовное преступление (мародерство), но и нравственное, пытается оправдать себя в своих внутренних монологах: «Да ведь это же все мое *по праву*... Мое! <...> Да что я сделал? Разве *это* преступление? *Это* случайность, простая только случайность: не я, не он, другой, третий, всякий, да, да, всякий, без исключения, люди не ангелы. У кого мы взяли? где? разве *тому* что-нибудь нужно?! Руки врозь, ноги врозь, головы нет, падалью воняет...» [1, с. 53] – герой Каразина избегает называть вещи своими именами. Курсив с подобной коннотацией не входит в поэтику туркестанского текста. Вот примеры курсива с туркестанскими акцентами: «Весьма недурное вино; *Первушин* положительно совершенствуется» [1, с. 11] – участник диалога показывает себя включенным в местные реалии, он знает имя нового предпринимателя-винодела, которое уже тогда было у всех на устах. «Подтянув подпруги у седла, он сел на своего смиренного коня и поехал в *русский город*» [1, с. 17]; «Когда Перлович поравнялся с развалинами *коканской* башни и стен *старого* города, он увидел правильные кварталы *европейской части*» [1, с. 18] – данные курсивные выделения заключают особый, эндемический смысл слов: в больших городах Туркестанского края с приходом русских отстраивалась новая, *русская* часть города, не посягавшая на мусульманский режим городской жизни, которая отправлялась чаще всего в пространстве, называвшемся *старым городом*.

«По чуть заметным тропинкам спускались и поднимались серенькие *ишаки* с тяжелыми мешками на своих костлявых спинах» [1, с. 17] – роль курсива заключается в акцентировании самого распространенного животного Средней Азии, используемого в хозяйственных нуждах; это не бранное слово, встречающееся в русском языке, а вполне нейтральное: в Средней Азии только так и называют осла.

«Саид-Азим предназначил в распоряжение своего гостя одну из просторных, чистых и даже весьма роскошно отделанных в местном вкусе сакель первого двора, убедительно прося Батогова быть совсем как у себя дома и не заглядывать только *туда*, – при этом он кивал головою в ту сторону, где были расположены внутренние, сокровенные помещения его семейства...» [1, с. 62] – *туда*: закрытая для постороннего половина среднеазиатского жилища, женская половина.

«Этот ребенок – *батча*. Имя его – *Суффи*» [1, с. 144] – в этом случае курсив педалирует особую социальную прослойку (мальчики-бачи), предлагает читателю ее запомнить: Каразин не раз и не в одном произведении упомянет о ней (см. подробнее: Шафранская Э.Ф. Туркестанский текст в русской культуре: Колониальная проза Николая Каразина (историко-литературный и культурно-этнографический комментарий). СПб.: Свое изд-во, 2016. С. 105–117).

«Там, вон за теми курганами, – уверенно говорил Юсуп, – русские стоят. Я уже это вижу по Назаркиным уловкам. Как хитрит, как хитрит! Вот он в обход идти собирается. А наших, должно быть, мало.

– Каких это *наших*?

Батогов искоса взглянул на своего товарища.

– Каких наших? – конечно, русских: а ты думал, я про эту орду?» [1, с. 236] – не без удовольствия Каразин выделяет курсивом слово «наши», тем самым подчеркивая, как представитель туземного населения стал своим, перешел на сторону русских.

Проза Каразина богата языковыми пассажами, основанными на *интерференции*: «Хоп, тюра, хоп! Все цела будут... казонной бумага знаю... Голова ни жалка, казна жалка... все цела будут! <...> Хоп, тюра... Вашу белгородию, хоп!.. Ми свое дело хорошо понимаим...» [2, с. 174];

«Какой matka у тебя большой стал балла, выросла, батырь будит... якши балла... узнала мене... якши. <...> Си... ладка... болно... с...ладка кушай, балла, кушай, пожалиста!» [2, с. 169].

Интерференция в условиях полилингвизма становится неотъемлемым качеством языка повседневности – ошибки в чужом языке (русском в нашем случае) спровоцированы органикой родного языка. Надо заметить, что подобный прием – коверканье языка – прижился как в литературе, так и в повседневности и может быть расценен как проявление ориентализма: и писатель, и обыватель, коверкая в нарративах русский язык чужеземца, выказывают разные умонастроения и чувства, но все они сводимы к позиции превосходства над представителем иной культуры – такова антигуманная суть ориентализма.

Именно о такой ситуации пишет современный писатель Дина Рубина в повести «Камера наезжает!..»: героиня повести преподает «аккомпанемент» в Институте культуры, куда ежегодно по плану, спущенному «сверху», рекрутировали способных «пастухов». Во взаимоотношениях преподавателя и студента воспроизведена особая русская речь: «Что я вам задавала на дом? <...> – Шуман. Сифилисска песн... <...> Он суетливо доставал из холщовой, неуловимо пастушеской сумки ноты “Сицилийской песенки”. – Читайте! ...Он старательно прочитывал: “Си-си-лисска песн...”» [3, с. 253]. Когда героиня сама попадает в пространство чужого языка, в Израиль, то вспоминает ту давнюю «сифилисску песн»: «Я полагаю, что человек за все должен ответить. <...> Я с трудом читаю заголовки ивритских газет, и моя собственная дочь стесняется меня перед одноклассниками. Это мне предьявлен к оплате вексель под названием “сифилисска песн”» [3, с. 313].

Как изменилось билингвальное пространство русской культуры повседневности и русской литературы после XIX века? Многие слова и понятия вошли в активный запас языка русских городов: достаточно посмотреть на названия мест общепита и перечень блюд в них – с названиями среднеазиатской кухни. В XXI в. писатели уже не комментируют такие слова, как *плов*, *чайхана*, *дервиши* и проч., а ставят глобальные постколониальные проблемы. Так, рассказ «Жало» современного писателя Сухбата Афлатуни содержит интенцию, связанную с развалом советской империи: атмосфера стагнации выражена не только сменой алфавита (кириллицы на латиницу), но и «порубежной языковой компетентностью»: рассказчик толком не знает ни родного языка, ни языка, привнесенного колонизаторами: «Я

взял бумажку начал читать мать из-за плеча, а там все на узбекском я его плохо знаю в основном мат и одно стихотворение Навои которое в школе нужно для экзамена. <...> Мать взяла у меня бумажку, говорит, “этот латинский шрифт”, в смысле не поняла. Мент говорит я его тоже его плохо понимаю зато мои дети его учат, это главное» [4, с. 142–143]. Потому что «люди непередадимы. Нельзя их вынимать, как слова, из одного языка и, лишая памяти, родины, детства – перетаскивать в другой» [5, с. 209], — говорится в «Ташкентском романе» Сухбата Афлатуни. В его же повести-притче «Глиняные буквы, плывущие яблоки» постсоветский локус замер буквально: вокруг ожидание смерти – этот мотив и интенция на поверхности. Деревня (город, кишлак – не имеет значения) – продукт цивилизаторского проекта, начатого в XIX веке: здесь все говорят по-русски, но это «внезапный русский язык» [6, с. 8], он будто «в тубетейке» [6, с. 33]. Все жители деревни – бывшие и настоящие ученики Старого учителя русской словесности, который передвигается по деревне с палкой, вспомогательным инструментом в воспитании и приобщении к русской литературе. «Жизнь... это борьба с недостатками. Так закалялась сталь, так много хороших вещей раньше закалялось... <...> Ни один душман им не мог из-за куста крикнуть: эй, печально я гляжу на ваше поколение!» [6, с. 9].

Чуждое, не всегда понятное литературоцентричное сознание колонизатора ничего, кроме гротесковых фантомов, породить не могло: «Почти все побывали когда-то в учениках у Старого Учителя и его палки, и дорогое имя Михаила Юрьевича намертво въелось в их головы. Все помнили, что это был русский космонавт, которого уважал и чтит Старый Учитель. Кто-то мог вспомнить такие подробности, что Учитель встречался с Михаилом Юрьевичем во время своей командировки в Ташкент... Хотя – что делал в Ташкенте Михаил Юрьевич, если он все время пропал у себя в космосе, – никто толком не знал. Главное, что, гуляя по площадям Ташкента, Михаил Юрьевич Лермонтов диктовал Учителю приходившие ему в голову стихи, а сам разбился где-то над Кавказом – с тех пор там идет война» [6, с. 8], как и неслучайна аберрация «Владимир Ильич Маяковский» [6, с. 21].

Повествование «Глиняных букв...» построено в форме притчи, поэтому важно упомянуть антитетичный вектор сюжета: появляется молодой учитель, чужой – по всем параметрам – жителям деревни, привыкшим к методике Старого учителя, к методике советской школы. Молодой учитель – негласно, посвятив только своих учеников – ищет забытый древний алфавит, таинственные буквы. Буквы символизируют утраченный космос – в противовес наступившему хаосу, не только этому, постимперскому, хаос случился очень давно, когда пришла чужая культура. Потеря родного языка, приобщение к билингвизму, по сути, порождает хаос – об этом повесть-притча. С утратой алфавита (он в повести приобретает значение символа былой, коренной культуры) последовали беды: ушла вода, ушла жизнь, живые деревья, яблоки. Отсутствие воды рождает комические аберрации: «...в России хороших поэтов много, в России вода есть» [6, с. 21]. Не только воды нет в селе, нет и света: «какой телевизор без света работать согласится?» [6, с. 14]. «...Ветви плодовых культур стали похожими на сборище старых газет» [6, с. 19], а в почтовые ящики за последние годы, «кроме пыли и снега, ничего больше не падало» [6, с. 48].

За что пострадали жители села? Почему был нарушен естественный природный баланс? Селяне время от времени вспоминают: «Когда у нас русские жили...» [6, с. 19], «отношения с Россией сейчас неопределенные...» [6, с. 13], «Когда в село

советская власть пришла...» [6, с. 24]. Эсхатологизму ландшафта предшествовала жизнь не одного поколения. Старики селяне вспоминают, как многое из бывшего было порушено, как многих вытравили. Исчез древний алфавит, а с ним и древние молитвы. Всё позабыто. Правда, при виде нарисованных в ученической тетради древних букв у одного из родителей задрожали руки: «Дрожь была приятной, но странной» [6, с. 36] – что-то смутно вспомнилось, но непонятно что. Как и должно в притче, буквы найдены, и гармония восстановлена.

Так современная литература осмысляет более чем полуторавековой проект, в частности, языковые процессы билингвизма, рожденные и развившиеся при жизни двух империй.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каразин Н. Н. На далеких окраинах // Н. Н. Каразин Полн. собр. соч.: В 20 т. СПб.: Изд. П.П. Сойкина, 1905. Т. 1. 272 с.
2. Каразин Н. Н. Полн. собр. соч.: В 20 т. СПб.: Изд. П.П. Сойкина, 1905. Т. 16. 184 с.
3. Рубина Д.И. Камера наезжает!.. // Д.И. Рубина. Последний кабан из лесов Понтеведра: Роман, повесть. СПб.: Симпозиум, 2000. С. 219–316.
4. Афлатуни С. Жало // Сухбат Афлатуни. Дикий пляж. М.: РИПОЛ классик, 2016. С. 134–184.
5. Афлатуни С. Ташкентский роман. СПб.: Амфора, 2006. 239 с.
6. Афлатуни С. Глиняные буквы, плывущие яблоки: Повесть-притча // Октябрь. 2006. № 9. С. 3–63.

EVOLUTION OF TURKESTAN TEXT IN RUSSIAN LITERATURE OF THE 19TH –21ST CENTURIES

E.F. Shafranskaya

Moscow State University of Education

Moscow, Russia

The article deals with one of the patterns of Turkestan text of Russian culture. A pattern is a component of local texts. Patterns belonging to different toponymic texts are typological – they are cultural artifacts, features of landscape, climate, architecture, gastronomic traditions, specific city mentality, proper names as signs/symbols of the cultural and historical space of a city, urban social institutions and so on. One of the patterns of local texts, i. e., the language, in particular bilingualism of Turkestan text is examined in the article. The purpose of the proposed material is to show how Turkestan text evolved from the 19th to the 21st century – in the colonial and postcolonial space, namely its bilingual component – from a glossary and commentary in literature to the problem of interpreting bilingualism as a loss of the root bases of the language and culture. Formation of Turkestan text is examined based on the material of the prose of the 19th-century Russian writer Nikolay Karazin. The postcolonial stage of Turkestan text is represented by examples from the prose of the contemporary writer Sukhbat Aflatuni (Yevgeniy Abdullaev).

Key words: Nikolay Karazin, Sukhbat Aflatuni, Dina Rubina, orientalism, glosses, interference.

УДК 81
СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ
КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Шонтукова И.В.

Министерство образования, науки и по делам молодежи

Нальчик, Кабардино-Балкария, Россия

Цель статьи – осмысление задач и требований к современным учебникам русского языка и литературы. Автор проводит мысль о том, что в настоящее время нет необходимости делить учебники по типу школ (русские и национальные), более насущной видится задача создания учебников, формирующих поликультурное мышление учащихся. Этому способствует и существующая в настоящее время нормативная база в сфере образования и языковой политики России.

Ключевые слова: единые подходы к изучению русского языка и литературы, поликультурное мышление, современный учебник.

ВВЕДЕНИЕ

Учебник всегда был и до настоящего времени остается основным средством обучения в школе. Тем не менее, его значение в последнее время осмысливается на самом высоком государственном уровне, что имеет прямое отношение к позиции руководства Министерства образования и науки Российской Федерации о необходимости создания базовых учебников. В отношении учебников по русскому языку и литературе траектория движения в сторону сокращения количества учебных линий также присутствует, хотя их вариативность складывалась исторически еще в советской школе.

Государственная языковая политика в нашей стране не имела существенных изменений, начиная с послевоенного периода и до наших дней, что отразилось на подходах к формированию учебно-методического обеспечения по русскому языку и литературе в школах страны. Поскольку в советских и российских школах всегда выделялись школы, в которых обучение велось либо на русском, либо на родных (кроме русского) языках, а также школы, в которых изучались родные языки, а русский язык преподавался как неродной, то в создании учебных линий по русскому языку и литературе существовало два основных методических подхода: преподавание русского языка как родного и как неродного. Второй подход отражался в учебниках для так называемой национальной школы, при этом статус русского языка как предмета изучения или языка обучения не имел значения, важным было только, что он изучается учащимися как неродной и, следовательно, требует особых методов и приемов в обучении.

ОБСУЖДЕНИЕ

В советский период задачи по созданию учебников для национальных школ были выведены на специально для этого созданное отделение издательства «Промсвещение». В 1992 году в законе «Об образовании» была зафиксирована содержательная вариативность учебного процесса, что привело к появлению новых линий учебников, в том числе и для национальной школы. Во всех предыдущих перечнях

до 2014 года были представлены линии учебников для национальных школ двух издательств: издательства «Дрофа» и Санкт-Петербургского филиала издательства «Просвещение». Во многом это отвечало потребностям времени и той культурно-языковой ситуации, которая была характерна для второй половины XX века. Так, в частности, Е.А.Хамраева отмечала особенности учебников для национальной школы: «Учебник русского языка для национальной школы требует и пристального внимания не только в содержательном плане, но и внимательной издательской работы: необходимо учитывать особенности сегодняшнего школьника, его приоритеты, тенденции современного оформления детской книги.

В школе язык выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по многим дисциплинам. Поэтому одной из основных целей обучения русскому языку в национальной школе становится овладение коммуникацией. Полноценная речевая деятельность - это конечная цель школьного языкового образования, а языковой материал и языковая система - это средства обучения речевой деятельности.

Отсутствие знаний, умений и навыков во владении русским языком школьниками - представителями разных этнических групп ведет к затруднениям в обучении всем предметам гуманитарного цикла, что составляет одну из ведущих проблем современной школы. Возникает естественная потребность в создании единой технологии обучения коммуникации и развития речи уже в начальной школе». [1]

В то же время уже тогда рядом педагогов и методистов отмечалось отставание учебников для национальной школы в научном освещении предмета: «В настоящее время по русскому языку для национальной школы действует несколько учебников, утвержденных Министерством образования Республики Северная Осетия-Алания: учебники, составленные коллективом авторов во главе с С.Д. Ашуровой для 5, 6, 7 – го классов и Р.Б. Сабаткоевым для 8 и 9 классов. В процессе анализа было выявлено, что в существующих учебниках по русскому языку для национальной школы не в должной мере представлены сведения об определительных конструкциях, особенностях их функционирования, стилистической дифференциации». [2, 437]

В последний Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в общеобразовательных организациях не вошла ни одна линия для национальных школ. Повлияло ли это на качество преподавания русского языка и литературы в школах национальных республик России? Поскольку исследований по данному вопросу не проводилось, ответить однозначно не представляется возможным. Однако, по ситуации, которую можно наблюдать в Кабардино-Балкарской Республике, не заметно каких-либо потерь в преподавании русского языка и литературы. Более того, при существовании линий учебников для национальных школ учителя республики, работавшие в сельских кабардинских или балкарских школах, часто выбирали для использования линии учебников для русских школ. Особенно эта тенденция усилилась в последние годы в связи с введением Единого государственного экзамена, поскольку учебники для национальной школы не способствовали подготовке учащихся к итоговой аттестации.

В настоящее время создание таких линий учебников представляется дискуссионным, поскольку, с одной стороны, государственные документы и единые формы итоговой аттестации ведут к необходимости формирования единых компе-

тентностей у обучающихся и предъявляют на выходе единые требования к результатам освоения основной образовательной программы. С другой стороны, миграционные процессы в России в последние годы привели к тому, что традиционно моноэтнические регионы приобретают все больше черты полиэтничных. Это, на наш взгляд, ставит новые задачи перед авторами учебных линий по русскому языку и литературе:

- сохранение единого образовательного пространства за счет выдвижения единых требований к результатам освоения основных образовательных программ общего образования обучающимися, заложенных в контрольно-измерительных материалах итоговой аттестации по русскому языку и литературе, а, следовательно, формирование в учебниках общих принципов освоения теоретических знаний в области русской филологии и методико-практических приемов освоения теории и применения на практике полученных знаний, создание дидактического аппарата учебника, ориентированного в том числе на подготовку обучающихся к государственной итоговой аттестации;

- отражение в учебниках культурного и языкового разнообразия Российской Федерации как исторической ценности.

Особенно интересной и важной можно считать вторую задачу, которая отражает новые подходы и взгляды на учебники русского языка и литературы на современном этапе. Предметы «Русский язык» и «Литература» относятся к дисциплинам гуманитарной направленности, отвечающим за формирование социально значимых качеств личности учащихся, поэтому их должны объединять не только общие правила правописания и грамматики, общие списки литературных произведений, но и общие подходы к пониманию того, что такое Россия как геокультурное пространство, что этнокультурное и языковое многообразие есть большое преимущество и богатство, которое нужно хранить и ценить.

Поэтому учебники русского языка и литературы могут (и должны) стать средством формирования в том числе поликультурного мышления учащихся. Это может стать принципиальным отличием новых учебников, сделать их более универсальными как с содержательной, так и с методической стороны.

Данный подход возможно осуществить за счет введения учебного и дидактического материала, содержащего поликультурную составляющую:

- в содержание учебников по русскому языку можно вводить информацию о других языках народов России в виде познавательных эссе;

- в содержании учебников по литературе должны быть более активно представлены писатели и поэты национальных республик;

- упражнения в учебниках по русскому языку должны содержать вариативные задания, направленные на сопоставительный анализ русского языка и других языков, чтобы учащиеся, для которых русский язык не является родным, могли при выполнении данных заданий обращаться к родному языку и его системе;

- задания в учебниках литературы должны быть представлены в том числе заданиями, ориентированными на диалог культур.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, поликультурность современных учебников может решать такие гуманитарные и образовательные задачи как:

- создание по-настоящему единого образовательного поля средствами филологических дисциплин;
- формирование российской гражданской идентичности учащихся, учитывающей все этнокультурное и языковое многообразие страны;
- формирование любви к русскому языку и русской литературе посредством внимательного и бережного отношения к языкам и литературам народов Российской Федерации.

В заключение хотелось бы выразить надежду, что авторы и издательства учебников согласятся с мнением автора статьи по изменению направленности современных учебников русского языка и литературы в сторону их поликультурности, которая не противоречит в данном случае основным принципам государственной языковой политики Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хамраева Е.А. Национальная школа: Какие книги ей нужны? // Учительская газета, №11 от 22 марта 2005 года.
2. Хадашева С.А., Ваниева А.Д. Анализ учебников по русскому языку для национальных школ с точки зрения отражения в них средств выражения определенных отношений // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8-3. – С. 437-438

MODERN TEXTBOOKS ON RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AS A MEANS OF PRESERVING THE UNITY OF EDUCATIONAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION

I.V. Shontykova

Ministry of Education, Science and Youth Affairs
Naltshik, Kabardino-Balkarian Republic, Russia

The aim of the article is to understand the objectives and requirements of the modern textbooks of the Russian language and literature. The author holds the idea that currently, there is no need to divide books by type of schools (Russian and national) seems more pressing task of creating textbooks that form the multicultural thinking of the students. This contributes to the current regulatory framework in the field of education and language policies of Russia.

Key words: common approaches to the study of Russian language and literature, multicultural thinking, modern tutorial.

УДК 81

PRAGMATICS OF LITERARY TEXT AND TRANSLATION PROBLEMS

Beskemer A.

L.N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan

This article is devoted to the problems of literary text translation and investigates the pragmatics problem of such texts. The relevance of this study is determined by the need for a more complete identification and comprehensive study of the pragmatics of the artistic text and the problems of pragmatics during its translation. A pragmatic approach to the study translation problems promotes the purpose of the linguistic unit, its use by the addressee as an instrument of action, influence and interaction, its correlation with the behavior and activities of the addressee. The main content of the study is description of a problem by using linguistic analysis method.

Key words: pragmatics, translation of literary text, pragmatic intention of an author, addressee, addresser.

Pragmatic approach to the study of linguistic phenomena contributes to the disclosure of communicative purpose of the language unit, its use as an instrument of action, impact and interaction, its correlation with behavior and actions of the addressee.

Linguists of our time treat the text as a unit of language, pointing to the inaccuracy of the consideration of the text as a unit of speech, that is, structured by certain laws of unity, consisting of linguistic units (proposals), the hyperfrezed units that serve to convey certain content that meets the goal of communication. Thus, I. R. Galperin determines text as a product of the «word-artistic» process, which has a completeness and objectified in the form of written document, literary processed in accordance to the type of document, consisting of a title (headline) and a number of special units (superfrasive), united by different types of lexical, grammatical, logical, stylistic connection, having a certain purposeful and pragmatic attitude [1].

The concept of pragmatics of the text is ambiguous. Relying on the research of V. Naer, we identified the following components of text pragmatics:

addressee and addresser; pragmatic setting of the text (intention); pragmatic content; desired pragmatic effect [3, 18].

Accordingly, the term «pragmatics of an artistic text» refers to the summation of the author's intentions, expressed through various means of language, for the purposes of impact on reader and calculated for an in-depth interpretation of these means by the reader [5].

The problem of the pragmatics of the texts and difficulties of its translation was first mentioned and discussed in the works of Y. Retsker, V. Sdobnikova, O. Petrova and others. According to their theory definition of author's pragmatic intentions is often associated with some difficulties, during the preliminary acquaintance with the artwork and the subsequent pre-translational text analysis translator must define a pragmatic intention of an author, which is not always obvious to the reader. [2]

Defining a pragmatic intention, the translator, therefore, must first pass on the «labyrinth» of subjective assumptions of heroes and unravel the language «cobwebs» and the linguistic «traps» of the author. As a result, after reading the artistic text the reader must form his own opinion about the plot, which sometimes may differ from the original one.

To understand the pragmatic intention of the author of the artistic discourse, the translator should understand the philosophical and aesthetic views of the writer, explore the features of the era, country, the mentality of the recipients of the text. The pragmatic relation of the receptor to the text depends not only on the pragmatics of the text, but also on what this Receptor represents, on its personality, background knowledge, previous experience, mental state and other characteristics. Analysis of the pragmatics of the text makes it possible only to presumably provide for the potential communicative effect of the text in relation to the typical, «average» receptor.

The implementation of a pragmatic impact on the recipient of information constitutes the most important part of literary translation. The establishment of the necessary pragmatic relation of the translation to the transmitted message largely depends on the choice of the language means by the translator when creating the translation text. The impact on the course and result of the translation process is necessary to reproduce a pragmatic potential of the original and to provide desired impact on the reader is called pragmatics of translation.

The translator at the first stage of the translation process as an Original Receptor, tries to extract the information contained in it as fully as possible, for which he must have the same background knowledge as native speakers. Successful performance of the functions presupposes, therefore, a comprehensive acquaintance with the history, culture, literature, customs, modern life and other realities of certain country.

Like any receptor, the translator could have his own personal attitude to the message being transmitted. If in ordinary interlingual communication the translator must be pragmatically neutral and should strive to ensure that this personal relationship does not affect the accuracy of reproduction in the translation of the original text, but in artistic translation this rule may not be met. Because works of fiction are addressed, first of all, to people for whom this language is native, but they have universal value. At the same time, they often contain descriptions of facts and events related to the history of this people, various literary associations, everyday life, customs, names of national dishes, clothing items, etc. All this requires amending the pragmatic differences between two languages in order to ensure an adequate understanding of the text by recipients.

In fiction there are a lot of prevalent means that realize emotional, expressive and modal components. These include Zoonyms with negative semantics (swine, dog, ass, rat, pig, etc.) and positive appeals (pet, lamb, ducky, etc.)

At first sight these notions can not cause any difficulties to translators, as in any language these zoonyms mean almost the same meaning and have well-established equivalents. But when combined with strongly evaluated words, mostly adjectives, they can bring quite opposite meaning.

“You bloody pet! How dare you talk to me like that?!”

This example indicates the dependence of the pragmatics of the text on the nature of the compatibility of the pragmatic meanings of its linguistic units and the correlation with the context. So, the pragmatic notion of positive word is strengthened and disgusted by negative adjective “bloody”. [6]

One of the effective ways of communicative impact is the use of nonverbal components and implicit information (knowledge of the world, social stereotypes, ideas about the traditions of speech etiquette, intentions of an addressee, etc presented in a hidden form) which is retrieved by the addressee at interpretation of the message only when necessary;

These components, interconnected with verbal speech in an artistic text, participating in implementation of certain communicatively intentional content, create its pragmatics.

So, the pragmatics of the non-verbal groups «look» and «smile» are formed by increasing the volume of values, at the expense of a communicative-pragmatic context, which allows changing the text of the translation in accordance with the author’s intention:

Is this where you live? - asked Isabel.

He **chucked at the look** on her face.

«It is. I’ve been here ever since I came to Paris.

- И здесь ты живешь? – в изумлении спросила Изабелла.

Он **усмехнулся**.

- Здесь и живу с приезда. [6]

In the translation there is a contextual correspondence: by the division of the sentence, and also application of the semantic modulation in the translation, more accurately conveying the pragmatic meaning of the original.

When studying the verbal components of the pragmatics of the text, it was revealed that stylistic means, in particular, metaphor, epithet, hyperbole, comparison, allusion, various intensifiers, phraseological units, proverbs, and also an unexpected word order allow the reader to witness the inner, psychological activity of the characters, then there are powerful tools for creating a pragmatic potential of an artistic text.

Pragmatics of the artistic text is a multi-level structure and is represented by phonogram, lexical, syntactic and textual means. The pragmatics of national-specific characteristics of the interaction of verbal and non-verbal means of language in a communicative act is achieved through extra-linguistic conditioning of their implementation in translated language. The pragmatics of the artistic text is created by the functioning of the emotional, expressive and evaluative aspects of linguistic units. In the choice of language tools and methods in translating the English-language artistic text, the main criterion is the preservation of its pragmatics taking into account the socio-cultural plan of the pragmatics of the original text.

REFERENCES

1. Galperin I. R. 2004. Tekst kak obiekt lingvisticheskogo issledovaniya [The text as an object of linguistic research]. Moscow: Editoril URSS publ. Print. (in Russ)
2. Khammatova S.R. 2011. Peculiarities of pragmatics of fiction translation. Bulletin of Chelyabinsk State University Philology Sciences № 24 (239): 278–280 Issue 57, ISSN 1994-2796
3. Latyshev L. K. 2001. Perevod: teoriya, praktika i metody prepodovaniya [Translation: theory, practice and methods of teaching]. Moscow: Academy publ. Print. (in Russ)
4. Morozkina Ye. A. 2011. Pragmaticheskaya dominanta hudozhestvennogo teksta v interpretasii perevodchika. Topical problems of Translation studies. Saint Petersburg. (in Russ)
5. Pochepsov G.G. 1980. Pragmatika teksta [Text pragmatics]. Kalinin: (in Russ)
6. Soboleva Ye. G. 2008. Pragmatic problems of English literary text // Proceedings of the V.G.Belinskiy PSU. №13. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-pragmatiki-angloyazychnogo-hudozhestvennogo-teksta>

ПРАГМАТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Бескемер А.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан

Статья посвящена проблемам перевода и прагматики литературного текста. Актуальность данного исследования определяется необходимостью более полного выявления и всестороннего изучения прагматики художественного текста и вопросов прагматики при его переводе. Основное содержание статьи направлено на осмысление и описание указанных проблем посредством метода лингвистического анализа.

Ключевые слова: прагматика, перевод литературного текста, прагматическое намерение автора, адресат, адресат.

СЕКЦИЯ 4

МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ**

УДК 81

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА
В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Алхасов Я.К.

Бакинский славянский университета

Баку, Азербайджан

Статья посвящена осмыслению проблемы билингвизма в дидактическом аспекте. В качестве исходной взята языковая ситуация в Республике Азербайджан.

Ключевые слова: билингвизм, языковая система, лингводидактика

На современном этапе развития азербайджанского общества русский язык выступает немаловажным фактором в политической, экономической и культурной жизни страны, в приобщении граждан Азербайджанской Республики к богатствам русской и мировой науки, литературы и культуры.

В связи с этим в Азербайджане придаётся большое значение дальнейшему совершенствованию содержания обучения русскому языку. Известно, что русский язык в Азербайджане выступает в двух ипостасях: русский язык как иностранный и русский язык как язык обучения. И содержание обучения русскому языку как иностранному менялось в зависимости от принципов составления программ и учебников по русскому языку.

В последние годы в Азербайджане осуществляется переход школьного обучения русскому языку на куррикулярную модель, при которой основное внимание направлено на определение и описание системы планируемых результатов, сформулированных в виде компетенций. Куррикулум – это многоаспектный и концептуальный по своему содержанию документ, который охватывает весь курс обучения, определяет содержание и объём знаний, умений, навыков, подлежащих обязательному усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения, реализация которого направлено на достижение определённых результатов [1].

Существенно важным и качественно новым в куррикулуме является то, что содержание предлагается не как перечень тем, а в виде содержательных линий и стандартов. Другими словами, содержание в программах по русскому языку можно характеризовать следующим образом: 1. Строго очерченный объём. 2. Проявляется в виде конечных целей обучения. 3. Содержание определяется строго по системе языка.

В куррикулярной модели обучения русскому языку содержание отличается гибкостью, представлено в виде стандартов по содержательным линиям и определено на интегративной основе. Последние впоследствии, в учебниках, выступают в качестве конкретных речевых тем.

Известно, что к числу особенностей русского языка относятся:

- * флективный характер;
- * сложная видовременная система глагола;
- * многообразии предлогов;
- * особенности связи слов в словосочетаниях и предложениях (согласование, примыкание, управление);

* особенности произношения гласных и согласных звуков в слабых позициях;

* графическая система и её соотношение со звуками и т.д. [2] .

Поэтому содержание обучения русскому языку должно включать в себя как лингвистический, так и этнокультуроведческий компонент, отражающий, с одной стороны, азербайджановедение, с другой – россиеведение, и представленный образцами художественной литературы, произведений искусства, исторических фактов двух народов. Например, изучение цветов можно связать с разбором предложения «*Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны*», в котором начальные буквы слов соответствуют начальным буквам цветов радуги (*красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый*). Соответствие в азербайджанском языке (типа *Qarı nəpə saçlarını yuyub maraqla güzgüyə baxdı*) может служить существенным закреплением темы цветов для учащихся (*qırmızı, narıncı, sarı, yaşıl, tavi, göy, bənövşəyi*). Или же другой пример. Детский забавный стих «*Точка, точка, запятая, Носик, ротик оборотик, Палка, палка, озуречик. И вот вышел человек*», сопровождаемый с рисованием человеческого изображения на доске или в тетради, с соответствующей аналогией в азербайджанском языке «*Nöqtə, nöqtə, iki qaş, Burun, ağız, yumru baş, Çubuq, çubuq, bir badam, Budur gəldi bir adam*» имеет занимательный характер и носит дидактическую нагрузку. Кстати, данный лингводидактический приём может быть весьма успешно использован при изучении русского языка в персоязычной среде. (ср. фольклорный текст на персидском языке: *Çeşm, çeşm, du ebru, Demağ, dehanu, yek gerdu, Çub, çub, şəkənbə, İn ağa çe ğədr qeşəngə*).

Считаем, что небольшие фольклорные тексты должны быть шире представлены в учебниках, ибо: а) каждый из них моделирует конкретную речевую ситуацию; б) вся его лексика становится активной; в) легко запоминается и воспроизводится в речи.

Нам представляется, что в условиях азербайджанской школы при обогащении лексического запаса учащихся новыми русскими словами может быть широко применён такой важный лингводидактический приём как *историко-этимологический комментарий*, предполагающий изучение слов с точки зрения происхождения и в словообразовательных гнездах.

Мы исходим из того, что словообразовательное гнездо – это реальная и строго очерченная языковая единица, выделение которой основано на чётких структурно-семантических параметрах – наличии общего семантического стержня между однокоренными словами т.е. носителем этого исторически интегрального значения является общий корень (Ср.: *вода, водный, водяной, водянистый, водник, водянка, подводный, наводнение, приводниться, обезводить, обезводить, обезвоживать, обезвоживание, обезвоженный* и т.п.).

Наличие общего семантического стержня, объединяющего слова гнезда – это общий и повторяющийся семантический ключ ко всему гнезду. Первую реальную трудность представляет в данном случае значение ядерного, производящего звена. Объяснение же всех производных слов облегчается именно благодаря общей и определяющей или ядерной семе. Наличие и повторяемость основного значения слова во всех его производных создаёт фактор семантического «локтя» для их адекватного понимания, т.е. благодаря основному слову облегчается объ-

яснение остальных. На наш взгляд, подобный способ объяснения слов в силу своей содержательности не только оправдан лингвистически, но и психологически, и методически.

Итак, словообразовательное гнездо – это не только лексикологическая, словообразовательная, но и важная учебная единица, существенно дополняющая и оптимизирующая семантизацию вводимых в речь учащихся слов.

Так, например, ни в одном из существующих до сих пор этимологических словарей русского языка, на наш взгляд, нет чёткого, исчерпывающего объяснения происхождения слова *друг*.

Мы считаем, что русское слово *друг* образовано от определительного местоимения *другой* безаффиксным способом. Анализ происхождения этого слова показал, что всё это исходит от латинского языка. Дело в том, что в латинском языке на вопрос: *qui est amicus?* (кто есть друг?) следует ответ: *alter ego*, т.е. другой (второй) я. Даже дядя великого Пушкина Василий Львович Пушкин (1770-1830), говоря о своём друге, писал:

*Сердцами сходствуем; он точно я другой:
Я горе с ним делю; он – радости со мной.*

Или же известный русский литератор А.И. Герцен в конце письма своей жене Наталье Захарьиной писал:

Прощай, мое другое я. Нет, не другое я, а то же самое. Мы врозь не составляем я, а только вместе! Прощай, свет моей жизни!

Мы твёрдо уверены в том, что по указанной же модели образовано и персидское слово *dust* (друг) (в азербайджанском языке: *dost*). Слово *dust* представляет собой своеобразный ответ на указанный выше латинский вопрос, т.е. является производным: *du* (два, второй) + *hast* (есть) = *dust* (буквально: есть второй я).

Поэтому успешная реализация куррикулума по русскому языку во многом зависит от стратегии обучения. Определение правильной стратегии обучения русскому языку – это начальное звено той работы, заключительным этапом которой является выбор соответствующей тактики и методики. Стратегия обучения русскому языку предусматривает определение требований к основной форме организации обучения в азербайджанской школе – уроку [1].

Представляется, что каждый урок русского языка как форма комплексной реализации целей конкретной темы учебника моделирует отдельные речевые ситуации [2].

Анализ учебников по русскому языку в Азербайджане показал, что они составлены без учёта особенностей как самой системы русского языка, так и специфики изучения русского языка в азербайджаноязычной среде. Так учебник для III класса школ с русским языком, издающийся каждый год без изменения и учёта пожеланий учителей-практиков, содержит массу лингвистических (фонетических, лексических, грамматических, стилистических и пр.), методических ошибок [3]. В современной лингводидактике разработаны основные принципы составления учебников. Любой учебник по русскому языку должен состоять из следующих компонентов: 1) лингвистический (языковые правила), 2) текстовый (авторские и

художественные тексты). и 3) художественно-графический (картинки, репродукции, рисунки) При этом каждый из компонентов учебника сопровождается методическим аппаратом – системой упражнений. Последние два компонента должны изобиловать примерами (изображениями) на изучаемые языковые правила. В названном учебнике не всегда соблюдается трёхкомпонентный принцип, сплошь и рядом наблюдается рассогласованность между компонентами Авторские тексты содержат множество осложнённых и «многоэтажных», зачастую коммуникативно не значимых предложений, не адаптированы. А что касается художественных текстов, то они имеют слишком большой объём, не всегда соответствуют возрастным и психологическим особенностям младшеклассников, не уважены с грамматической темой, не обеспечены соответствующим методическим аппаратом. Сказанное об учебнике для III класса русского сектора можно повторить и в отношении учебника для V класса азербайджанского сектора [4]. Каждая тема, предлагаемая в учебнике, естественно, и каждый урок русского языка должны строиться на идеях и методах коммуникативного обучения, приводящего к развитию у учащихся различных видов речевой деятельности – аудирования, чтения, говорения и письма. Каждая тема должна стать важным шагом, звеном в овладении русской речью.

Представляется, что подобный ракурс организации процесса обучения русскому языку как иностранному может служить важным условием развития билингвизма в условиях Азербайджанской Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Предметные куррикулумы для I-IV классов общеобразовательной школы. – Баку: Təhsil, 2008. – С.71-88.
2. Программа по русскому языку для V-XI классов общеобразовательных школ с русским языком // Русский язык и литература в Азербайджане, 2004, № 4. – С. 3-18.
3. Русский язык 3. Учебник для общеобразовательных школ/ составители: Б.Нуриева, Н.Мустафазаде. – Баку: Чашыюглу, 2015. – 208 с.
4. Русский язык 5. Учебник для школ с азербайджанским языком обучения/ составители: Ч.Бедалов, Н.Бедалова. – Баку: Кёвсяр, 2012. – 216 с.

LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS OF DEVELOPMENT OF BILINGUISM IN THE AZERBAIJAN REPUBLIC

Ya.K.Alkhasov

Baku Slavic University

Baku, Azerbaijan

The article is devoted to an understanding of the problem of bilingualism in a didactic aspect. The language situation in the Republic of Azerbaijan is taken as a starting point.

Key words: bilingualism, language system, linguodidactics.

УДК 81

**ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ КУРСА
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ РУДН
В СИСТЕМЕ ТУИС**

Анипкина Л.Н., Щенникова Н.В.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

В статье анализируется оболочка ТУИС с точки зрения создания практического курса русского языка как иностранного на продвинутом этапе.

Ключевые слова: телекоммуникационный учебно-информационный сервис, from teaching to learning, ребрендинг университета, самостоятельная работа студента.

Перед системой высшего образования в современном мире поставлены новые требования, что диктует необходимость перемен. На международном образовательном рынке в связи с новыми экономическими процессами многократно вырос уровень конкуренции. Ряд стран реализует специальные проекты по интеграции в мировую систему высшего образования, и многие государства Азии, Африки и Латинской Америки, традиционно направлявшие студентов в Россию, отказываются направлять своих студентов в вузы, которые не входят в топ-500 мировых рейтингов. «И если российские университеты в них не попадут, то мы лишимся способных и талантливых студентов», - отмечает в своем докладе ректор РУДН, акад. Филиппов В.М.[3]

Всем известно, что РУДН – самый интернациональный университет России; 100 тыс. выпускников работают почти во всех странах мира. А также РУДН – самый многопрофильный университет в стране. Но этого в современных условиях, считает ректор, недостаточно, чтобы получить признание международных работодателей, мирового академического сообщества и привлечь талантливых иностранных студентов. Именно с этим моментом связано решение руководства о ребрендинге университета, и речь здесь идет не просто об изменении фирменного стиля. Осуществляются коренные преобразования в стратегии развития. Университет реализует новую образовательную стратегию from teaching to learning – от формата «обучать» перейти к формату «учиться». Данная стратегия направлена на формирование креативных, способных на принятие самостоятельных решений специалистов. Новый подход к формированию учебных материалов направлен на самоподготовку и самоконтроль студентов во внеаудиторное время.

Одной из таких новаций, диктуемых требованием времени стало создание ТУИСа, нового телекоммуникационного учебно-информационного сервиса, для реализации нового подхода к обучению. Предварительно была проведена необходимая подготовка: написаны курсы УМК, служащие базой для создания ТУИС-курсов. Преподаватели прошли курсы повышения квалификации по обучению созданию курсов в ТУИСе. Уменьшена аудиторная нагрузка студентов с 32 до 28 часов, а по некоторым специальностям – до 22 часов в неделю и введена система тьюторства.

Секция 4

Еще недавно ученые-методисты отмечали целый «букет», казалось бы, неразрешимых проблем, связанных с внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс:

а) отмечалось, что ускоряющийся рост научной и культурной информации, более интенсивный характер ее освоения и переработки вступает в противоречие с жесткими временными рамками учебного процесса и физическими возможностями субъектов образовательного процесса относительно восприятия и усвоения объемов знания;

б) указывалось на низкий уровень в использовании потенциала информационной образовательной среды, для создания и развития которой необходима системная и планомерная деятельность преподавателей по созданию электронных образовательных ресурсов;

в) говорилось о недостаточно разработанной теории и практике их проектирования;

г) утверждалось, что авторитет вузов традиционно оценивается и с точки зрения сохранения традиций передачи знаний, что вступает в определенное противоречие с необходимостью использования новейших научных достижений при подготовке дипломированных специалистов;

д) констатировалось, что традиционные формы обучения являются недостаточными для решения современных задач организации образовательного процесса, возникает потребность в осмыслении новых педагогических возможностей, связанных с применением ИКТ и способами сочетания их с традиционными педагогическими технологиями для повышения эффективности процессов обучения;

е) отмечалось, что современные педагоги не владеют информационными технологиями в достаточной степени для создания современных обучающих систем, что приводит к отставанию отечественного образования в информатизации современного учебного процесса и, как следствие, неудовлетворительному качеству, но уже сегодня мы видим, как большинство из перечисленных трудностей в РУДН преодолено.

Изменение социального заказа и стремление России войти в европейское и мировое образовательное пространство привели к необходимости осмыслить и найти пути решения задач по созданию таких систем обучения, которые учитывали бы диверсификацию и требования индивидуализации образования. Интеграционные процессы и возросшая мобильность европейцев привели к образованию новой категории людей, желающих изучать русский язык как иностранный. Кроме иностранцев, приезжающих в Россию изучать русский язык с целью получения высшего образования, подтвержденного государственным дипломом, увеличивается количество тех, кто желает овладеть русским языком как инструментом общения, необходимым для установления профессиональных, деловых и личностных контактов.

Отсюда следует, что необходимо сохранить курсы РКИ в университете, как создающие уникальное «лицо» университета и добавляющие ему конкурентной привлекательности. Надо не забывать, что включение в программу обучения различным специальностям курсов по освоению русского языка как иностранного расширяют контингент абитуриентов, так как многие зарубежные вузы принимают

только иностранных студентов уже владеющих языком, на котором ведется преподавание и совсем не заботятся о совершенствовании его в процессе образования.

Итак, перед нашей кафедрой «Русского языка и межкультурной коммуникации» была поставлена задача: разработать программы по РКИ для студентов факультета гуманитарных и социальных наук в системе ТУИС.

Посмотрим на нее с узкопрактической точки зрения, в применении к разработке курсов по РКИ.

В связи с развитием систем программирования высшее образование все чаще обращается к использованию в качестве основных педагогических средств электронные учебники, базы данных и тестовые программы, сводя роль преподавателя к предоставлению образовательного содержания (контента) для программистов, дизайнеров, системных администраторов, являющихся основными творцами электронных обучающих систем, а отсутствие у последних научно-методического образования приводит к недостаточной эффективности конечного продукта. «Некритически заимствуя зарубежные программные системы и заложенные в них технологии обучающих электронных ресурсов, образовательные учреждения вынужденно следуют и тем принципам, которые в неявной форме заложены при разработке этих систем и технологий, что приводит зачастую к недостаточной педагогической обоснованности и неэффективности созданных электронных образовательных средств». [1.С.25]

Программа ТУИС позволила избежать этих негативных явлений в силу ряда причин: а) нет высоких требований к уровню владения компьютером составляющих программу; б) наличие хорошо продуманной научно-методической базы созданной оболочки.

В начале анализа хотелось бы отметить положительные моменты ТУИСа.

1) данная информационная технология в образовательном процессе обеспечивает индивидуальный характер когнитивной деятельности студентов, дает возможность самостоятельного доступа к освоению учебного материала, поиску дополнительных источников информации. При этом возможность доступа к информации не зависит от географических и социальных условий жизнедеятельности учащихся.

2) дает возможность уменьшить количество аудиторных занятий и увеличивает количество часов на СРС.

Особое внимание в структуре курса уделяется развитию навыков самостоятельной работы, индивидуального включения в поиск, анализ, систематизацию информации, ее структурирование и трансляцию. В современной дидактике придается особое значение самостоятельной работе студентов, которая выполняется под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия.

3) Педагогическая ценность самостоятельной работы заключается в том, что деятельность студента направлена на перевод информации в знания, умения. При этом преподаватель управляет данным процессом, учитывая индивидуальные способности учащегося.

4) Однако, надо заметить, что роль преподавателя не сводится к механическому написанию курса, он должен также работать над формированием психологической готовности к использованию ИКТ в обучении; повышать уровень мотивации;

учитывать степень информационной культуры учащегося и (в идеале) психологический тип личности, следить за результатами СРС (самостоятельная работа студента) и корректировать задачи в зависимости от достижений студента.

Рассмотрим структуру курса, как ее видит заполняющий преподаватель, комментируя отдельные компоненты:

1. Общая информация о курсе

01. УМК дисциплины;
02. Аннотация дисциплины;
03. Рабочая программа дисциплины;
04. Перечень компетенций;
05. БРС (балльно-рейтинговая система оценки знаний);
06. ФОС;
07. Источники и литература;
08. Методические рекомендации для студентов;
09. Сведения об успеваемости студентов.

Вероятнее всего, для студентов из этого блока будет интересен лишь пункт 09. Задаче же преподавателя будет обратить внимание студента на необходимость предварительного ознакомления с пунктом 08.

2. Информация об электронном курсе

(Добавляется во время разработки электронного курса)

- 2.1 Информационная карта электронного учебного курса
- 2.2 Словарь терминов по курсу. Глоссарий – был бы более полезен при наличии гиперссылок из основного текста лекции или теоретической части.
- 2.3 Расписание консультаций. Планирование встреч.

Дает возможность осуществлять индивидуальный подход к студенту. Для себя отмечаем, что при дальнейшей разработке курса надо будет разработать уровни сложности предоставляемого материала.

2.4 Посещаемость – информация полезная для контроля за неоцениваемой частью выполняемого задания – такой, например, как прочтение теоретического материала.

2.5 Дополнительно

Новостной форум. Основные новости по курсу для студентов от преподавателя. Предполагаем, что дублирует систему корпоративной почты – Office 365.

3. Название темы. Цели и задачи изучения темы / краткое описание темы.

Теоретические материалы курса должны включать:

3.1 теоретические материалы курса для самостоятельного изучения студентами, расположенные по темам: тексты, видеолекции, аудиофайлы, иллюстративные материалы (фотографии, графики, диаграммы, схемы, таблицы, карты и т.д.); ссылки на электронные ресурсы (электронные библиотеки, профильные сайты, информационные и наукометрические базы данных и пр.);

3.2 методические рекомендации для выполнения практических и лабораторных работ;

3.3 список основной и дополнительной литературы и источников, в том числе с возможностью перехода по ссылке на учебные материалы, публикации, в информационные и наукометрические базы данных, на открытые источники Интернета (возможно размещение библиографического списка по курсу основной и дополнительной литературы в каждой отдельной теме);

3.4 задания для контроля преподавателем и для самоконтроля освоения знаний раздела или темы (задачи, тренировочные тесты и пр.). Каждое задание сопровождается инструкцией по выполнению. (Этот пункт требует более пристального рассмотрения в контексте преподавания РКИ, о чем мы скажем ниже);

3.5 учебный материал для углубленного изучения дисциплины.

Это очень хорошо разработанный раздел. Помогает вычленивать студентам из многообразия информации необходимое для СРС: если раньше задания типа: найдите в интернете информацию по такому-то вопросу могло привести к ошибочным ответам, (особенности интернет-среды – бесконтрольность, бесцензурность), то теперь – преподаватель дает базу и направление поисков своим предварительным научно и методически обоснованным отбором материала.

4. Материалы для текущего контроля знаний студентов

Методы и средства оценки усвоения знаний по дисциплине:

4.1 фонд оценочных средств ЭУК(электронный учебный комплекс), используемый для контроля успешности освоения дисциплины с применением элементов ТУИС;

4.2 элементы для организации обратной связи со студентами (форум, сообщения пр.).

4.3 материалы для подготовки студентов к рубежной и итоговой аттестациям (типовые контрольные задания, тренировочные тесты и пр.). Этот раздел также облегчает проверку СРС.

Положительным моментом является декларируемая возможность организации самостоятельной работы студентов. Многие преподаватели, вероятно, сталкивались с ситуацией, когда заданное домашнее задание оставалось невыполненным студентами по тем или иным причинам, а поскольку последующий урок предполагал усвоение знаний предыдущего материала (дидактический принцип последовательности), то и продвижение вперед замедлялось или вообще останавливалось.

Однако именно в этом пункте (3.4) есть проблемы. В ТУИС очень хорошо «ложится» лекционный курс и семинарские занятия, тогда как его база недостаточно адаптирована для практических занятий по иностранному языку, в частности по РКИ и, ограничивая возможности компьютерного обучения, проигрывает электронным учебникам и пособиям.

Поскольку РКИ в основном все же практический курс, то часть с тренировочными упражнениями все же хотелось бы сделать более разнообразными, яркими, более презентативными и запоминающимися с индивидуальным дизайном и, следовательно, стимулирующими к дальнейшему обучению.

Уже разработаны и хорошо себя зарекомендовали в практике обучения РКИ многие типы программных продуктов, привлекательных для обучающихся.

Надо отдать должное ТУИСу – некоторые из них (являясь общими с теоретическими курсами) можно реализовать также при обучении РКИ: мультимедийные

Секция 4

лекционные демонстрации; включение в курс мультимедиа и телекоммуникационных компонентов из интернета, размещение учебно-методических разработок.

А теперь остановимся подробнее на пункте «задания для контроля преподавателем и для самоконтроля освоения знаний раздела или темы (задачи, тренировочные тесты и пр.)». Поскольку столь необходимые компоненты, позволяющие организовать самостоятельную работу студента по закреплению (тренингу) пройденного на уроке материала по РКИ, не предусмотрены вообще.

Размещение же готовых тематических обучающих программ, включающих элементы теории и набор интерактивных упражнений по конкретной теме, диагностический инструментарий, - требует их приобретения у авторов, либо самостоятельной разработки (с привлечением программистов) и включения в курс уже готового авторского продукта в виде ссылки.

Отсутствует возможность создания виртуальных учебных и исследовательских лабораторий, позволяющих проводить эксперименты с мультимедийными ресурсами и программной вычислительной частью.

Сравним трениговую часть: что можно делать в ТУИСе и чем располагает электронный учебник или пособие (усредненные данные):

Вложенный документ в формате редактируемый Word – фактически копия бумажного учебника:

около 10 типов интерактивных заданий-упражнений:

- позволяют создать вопросы четырех разных типов, при этом возможен вариант ответа «да» или «нет», а также вариант выбора. Студент может запросить помощь (подсказку о букве слова правильного ответа);

- имеет программу создания упражнений на заполнение пропусков, предусматривает два режима обработки текста: автоматического выбора пропускаемых слов или пропуска заданных слов;

- возможность создания кроссвордов любого типа;

- возможность восстановления последовательности предложений с учетом порядка слов и пунктуации в исходном тексте;

- позволяет разработать упражнения на установление соответствий между словами и картинками, между словом и его переводом, между предложениями для создания текстового фрагмента.

- осуществляется полнофункциональная реализация интерактивности:

- на основе выпадающего списка;

- с использованием метода «перетащи и брось»;

- с выбором слова или изображения, для чего обучающийся должен последовательно щёлкать мышкой на том слове (или изображении), которое должно перемещаться на рабочее поле программы, встраиваясь в предложение или текст;

- с использованием ответа, вводимого с клавиатуры;

- с использованием мультимедийных возможностей веб-страничного формата;

Еще одна реализуемая возможность – требование комплексности:

- есть возможность параллельного использования словаря, текстового процессора, справочных материалов.

Студенты имеют возможность пользоваться словарем таким образом: на экране появляются слова, студенты могут слышать, как правильно произносятся эти слова в исполнении диктора и, если необходимо, увидеть перевод.

- предоставляют возможность индивидуализации обучения. Например, студенты могут выбрать вид речевой деятельности. Например, студенты решили поработать над аудированием. Они могут услышать речь и выполнить упражнения, чтобы проверить понимание прослушанного.

- средства визуализации в виде анимации, иллюстрирующей движение органов речи, и осциллограммы, показывающей амплитуду колебания звука, позволяют наглядно представить процессы, сопровождающие процесс производства речи, и сравнить собственное произношение с эталонным на основе сопоставления осциллограмм;

- индивидуализация может реализовываться при помощи выбора, например: уровня сложности изучаемого материала; количества заданий; времени на выполнение заданий; системы оценки; настройки цветовой палитры экрана и т.п.

- при работе со звучащим текстом предоставляется возможность варьирования темпа воспроизведения: медленный, умеренный, быстрый;

- принцип “интерактивности”, т.е. работа в диалоговом режиме между компьютером и пользователем. Это может быть обмен информацией. Предполагается возможность подвести курсор к какому-нибудь предмету, и сразу же узнаем, как он называется и пишется по-русски.

Также это может быть и совместная деятельность. Немедленная реакция системы на команды и запросы пользователя позволяет определять и при необходимости корректировать дальнейшие действия. Например, если, работая со словарем, нам нужно удалить слово, мы подводим курсор к нему, а затем удаляем.

- интересными возможностями обладает графический интерфейс. Так, пункт меню “словарь” и позволяет записывать незнакомые слова и отрабатывать произношение слов и выражений в сопровождении эталонной речи диктора.

Немного смущает рекомендация разработчиков прикрепить видеоматериал из интернета – это не плохо, однако весьма ненадежно, так как его как внешний контент могут по каким-либо причинам удалить или заблокировать и ваш разработанный на основе этого материала урок «провалится». Возможностей сохранить выбранный материал в базе во избежание таких недоразумений нами не обнаружено.

Тестовая часть бедна. И хотя элемент курса «Тест», созданный на базе Moodle позволяет преподавателю создавать тесты, состоящие из вопросов 4 типов:

Множественный выбор,

Верно/неверно,

На соответствие,

Короткий ответ

- она недостаточно адаптирована к курсу иностранных языков, в частности, РКИ.

Поясним на примере: задание «Выберите правильный вариант ответа» может быть использовано для выбора слова в правильной грамматической форме; или задание «Вставьте подходящее слово, кликнув на него мышкой» подойдет для проверки знания лексического значения слова. Тогда как студенты на уроках получа-

ют комплексные задачи (лексическое значение + грамматическая форма): вставьте подходящее слово в правильной форме, а уж в реальной ситуации продуцирования текста на экзамене, например, такая задача становится не бинарной, а мультивалентной. Поскольку давно методически обосновано, что изучение (а соответственно и проверка) лексико-морфологического материала должна вестись на синтаксической основе, то есть работа ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. При таком способе объяснения грамматическое явление осмысливается и запоминается на ситуативно-смысловом фоне и создает хорошую основу для дальнейшего применения данного грамматического явления в собственной речи студента. При этом факты языка предстают перед учащимися не разрозненными теоретическими правилами, не применимыми в реальной речи, а в виде живых коммуникативных единиц, функционирующих в реальном речевом общении.

Положительными моментами можно считать: возможность создать тест с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами или случайными вопросами, выбирающимися из банка вопросов. Возможность задать ограничение времени.

Причем каждая попытка оценивается автоматически, за исключением вопросов Эссе, и оценка записывается в журнал оценок.

Можно выбрать, будут ли подсказки, отзыв и правильные ответы и когда они будут показаны студентам.

Необходимо также более детально и на общем уровне (хотя бы уровне всех преподавателей кафедры) продумать вопрос о согласовании оценок, полученных за СРС и аудиторные занятия в итоге семестра по балльно-рейтенговой шкале. Пока этот вопрос предложено решать каждому составителю программы индивидуально, что делает систему оценок не сопоставимой.

В итоге надо резюмировать, что создание ТУИС – несомненно, огромный прорыв на новый уровень образовательного процесса, однако в настоящий момент она находится в фазе разработки и апробации и это вселяет надежду, что проблемы, отмеченные в статье будут замечены и исправлены разработчиками, и это даст возможность не формально говорить о максимальном использовании возможностей компьютерных технологий в организации самостоятельной работы студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 245 с.
2. Буглакова Л. М. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному в системе европейского языкового образовательного стандарта. Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. (русский язык как иностранный, уровни общего и профессионального образования). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. МОСКВА, 2011.
3. Филиппов В.М. Речь ректора РУДН на пресс-конференции 07.06.2017 22:24 <http://www.unkniga.ru/vishee/7202-rudn-na-puti-k-issledovatel'skomu-universitetu.html>

**PROBLEMS OF CREATION OF THE COURSE
«RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»
FOR STUDENTS OF PFUR IN THE TUES SYSTEM**

Anikina L.N. , Schennikova N.V.
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

The article analyzes the TUIS from the point of view of creating a practical course of Russian as a foreign language at an advanced stage.

Key words: telecommunications training and information service, from teaching to learning, the rebranding of the University, student's free work.

УДК 81

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ**

Антипова Н.Б.

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

Страсбургский университет, Université de Strasbourg,

Strasbourg, France

Сегодня в сфере российского и зарубежного образования особую актуальность приобретают вопросы полилингвального и поликультурного обучения. В современных условиях преподаватель работает с аудиторией, состоящей из носителей различных языков и культур, имеющих различный учебный языковой опыт. В статье описывается специфика работы с полилингвальной группой иностранных учащихся при обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды. Автор, опираясь на свой учебно-методический опыт, обозначает основные проблемы работы в этом направлении и предлагает пути их решения. Отмечается, что обучение языку в полилингвальной группе должно осуществляться как диалог культур. В статье приведена информация о результатах анкетирования иностранных студентов, даны примеры коммуникативных упражнений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, полилингвальная аудитория, диалог культур, межкультурный подход, средства обучения, коммуникативные упражнения.

ВВЕДЕНИЕ

В сфере российского и зарубежного образования особую актуальность сегодня приобретают вопросы полилингвального и поликультурного обучения.

Цель данной статьи состоит в раскрытии особенностей работы с полилингвальной аудиторией учащихся вне языковой среды и в описании трудностей, с которыми сталкивается преподаватель русского языка как иностранного. Автор размышляет над вопросом о том, что необходимо учитывать при работе с полилингвальной аудиторией учащихся, чтобы обучение было наиболее эффективным.

Существует достаточно много работ отечественных (Т. М. Балыхина, А. Л. Бердичевский, В. Е. Болдырев, О. П. Быкова, Л. А. Вербицкая, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, О. А. Леонтович, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова, Т. Т. Черкашина, В. М. Шаклеин, А. Н. Щукин) и зарубежных исследователей (S. Auerbach, J. Banks, V. Castellotti, P. Escudé, J. Horton, P. Janin, M. Meyer, L. Porcher, M. A. Pretceille, M. H. Prosser, J. Retschitzki, P. Savidan), посвященных межкультурному диалогу (диалогу культур), соизучению языков и культур, поликультурному и полилингвальному образованию, механизмам межкультурной коммуникации.

Сегодня особую актуальность, отмечает В. В. Сафонова, приобретают вопросы соизучения языков и культур в процессе подготовки человека к жизни в современном поликультурном мире, ориентация на обучение в контексте диалога культур [14. С.123].

Иностраннный студент как никогда нуждается в педагогике диалога, подчеркивает Т. М. Балыхина, поскольку человек онтологически запрограммирован на диалог. Таким образом, становление человека с полифоническим стилем мышления становится приоритетным методологическим принципом современного поликультурного и полилингвального образования [3. С. 45].

Это важно для того чтобы нарисовать «картину мира» изучаемого языка, иметь стойкую мотивацию к изучению нового языка и новой культуры в диалоге с родной [2. С. 24], а также для формирования способности позитивного взаимодействия с представителями других культур [15. С. 100].

В современных условиях преподаватель работает с полилингвальной аудиторией, состоящей из носителей различных культур, говорящих на разных языках, имеющих различный учебный языковой опыт. Рассмотрение вопроса о специфике такой работы представляется, на наш взгляд, актуальным.

КОНТЕКСТ

Материал исследования составил анализ научных публикаций по проблемам полилингвального и поликультурного обучения русскому языку как иностранному, а также анализ данных наблюдений и экспериментов, проведенных нами в 2015-2017 годах в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов европейского университета.

Применялись следующие методы исследования: аналитико-описательный; педагогический (беседа, анкетирование, наблюдение над речевым поведением учащихся); экспериментальный (констатирующий и формирующий эксперименты); статистический (количественный и качественный анализ экспериментальных данных).

Под полилингвальной группой нами понимается учебная группа, состоящая из учащихся с разными родными языками. На занятиях в таких группах может использоваться язык-посредник. Обучение в полилингвальной группе должно осуществляться в рамках межкультурного подхода, явившегося логическим продолжением культуроведческих подходов (лингвострановедческого, лингвокультурологического, этнографического, социокультурного). В основе межкультурного подхода лежит идея о необходимости подготовки изучающих иностранный язык к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации [8. С.280].

Традиционно обучение русскому языку как иностранному основывается на ряде методических принципов: коммуникативности, языковой системности, страноведческой направленности, учета родного языка и культуры учащихся и нек. др. [11. С. 16]. В полилингвальной группе задача построения процесса обучения с учетом речевого и языкового опыта в области родного языка, а также особенностей родной культуры учащихся практически невыполнима, т. е. принцип опоры на родной язык не может быть реализован. Поэтому работают принцип опоры на язык-посредник и принцип межкультурного взаимодействия.

Русский язык достаточно широко преподается и изучается в Европе. Так, например, в Страсбургском университете более 200 студентов ежегодно изучают русский язык как иностранный.

Проведенный нами опрос 100 студентов Страсбургского университета показал, что среди причин, по которым студенты выбирают русский язык, наиболее часто называются следующие: появилось желание учить новый язык, не принадлежащий к группе романских и германских языков, притягивает богатство и красота языка, интересна страна, ее история и культура, отличающаяся от европейской, многие связывают свой выбор с будущей профессиональной деятельностью, а также с путешествиями. Некоторые объясняют свой выбор родством с родным языком славянской группы: украинским, польским, болгарским, сербским. А кто-то просто хочет учить пятый по счету язык! И выбор пал на русский. При этом студенты имеют разную мотивацию, и, по нашим наблюдениям, примерно треть учащихся довольствуется в изучении русского языка как иностранного достижением базового уровня А 1.

На наш взгляд, портрет современного студента европейского вуза может выглядеть следующим образом: молодой человек от 18 до 30 лет, говорящий на 3-6 иностранных языках, изучающий в университете 2-4 иностранных языка (в которых им достигаются разные уровни владения), мотивированный и заинтересованный (т. к. свободен в выборе языков для изучения), отличающийся живым мышлением и хорошо усваивающий новую информацию (анализирует, сравнивает, запоминает по аналогии). Такой человек привык много путешествовать, у него есть родственники и друзья в разных странах, и он открыт для диалога с представителями различных культур.

В аудитории перед преподавателем РКИ оказываются студенты, «думающие» на разных языках, но имеющие один язык для общения и обучения (в нашем случае французский). Есть студенты, являющиеся билингвами, чьи родители - носители разных языков (например, турецкий и болгарский, арабский и французский, французский и польский). Такие студенты могут хорошо говорить на обоих языках, но не умеют читать и писать на одном из них.

Проведенное анкетирование показало, что в группе из 37 студентов для 63 % учащихся французский язык является родным и для 37 % - языком-посредником, т. е. языком, на котором осуществляется обучение. Из 37 учащихся - 16 % (6 человек) естественные билингвы.

Студенты имеют богатый языковой опыт. Языки, которыми они в той или иной степени владеют, относятся к разным языковым группам. Среди иностранных языков, на которых они говорят, указываются следующие: албанский, английский, арабский, болгарский, вьетнамский, греческий, испанский, итальянский, китайский, немецкий, нидерландский, норвежский, польский, португальский, румынский, сербский, турецкий, украинский, французский, хорватский, японский (всего 21 язык). Таких студентов можно считать в полной мере полилингвами, способными использовать в общении несколько языковых систем. Наши наблюдения позволяют согласиться с мнением М. А. Pretceille, что в многоязычной аудитории происходит тесное взаимодействие представителей разных языков и культур, а также взаимное обогащение через культуру и язык [16. С. 81].

Преподаватель должен учитывать особенности полилингвальной аудитории и создавать свою копилку методов и приемов, интегрируя опыт, традиции и стандарты российского и зарубежного образования.

ОБСУЖДЕНИЕ

Конечно, чем больше языков, принадлежащих к разным языковым группам, знает сам преподаватель, работающий с полилингвальной аудиторией, тем успешнее обучение, так как собственный языковой опыт позволяет ему сравнивать разные языковые системы и в соответствии с этим выстраивать подачу и изучение материала по русскому языку как иностранному.

А. В. Миртов писал, что учитель русского языка, не знающий вовсе языка своих учеников, никогда не сможет дать столько, сколько дает учитель, знающий одновременно оба языка [10. С.9].

По мнению В. Н. Вагнер, осуществление целенаправленного управления речевой деятельностью учащихся требует от преподавателя владения языком учащихся и высокого педагогического мастерства [7. С. 29].

Хорошо, если преподаватель осведомлен о национально-культурных, национально-психологических, ментальных особенностях своих учащихся, это также будет способствовать эффективности процесса обучения [6. С. 49].

Немного найдется преподавателей-полиглотов, владеющих 3-5 иностранными языками, но ориентироваться в работе на «многокультурность» группы, на различные реалии той или иной культуры возможно. Необходимо также учитывать, что традиции и обычаи представителей разных культур в невербальном поведении часто не совпадают.

Методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур [13. С.166; 15]. Необходимо учитывать, что диалог на иностранном языке часто представляет собой диалог двух иностранцев с различными культурами [12. С. 79-80], учитывать, с какими ситуациями обучаемый имеет дело у себя на родине и с какими ситуациями он столкнется за границей.

Говоря о понимании как условия диалога культур, В. Е. Болдырев отмечает, что оно достижимо только тогда, когда партнер по общению воспринимается не как чужой, а как другой и, следовательно, как равный. В процессе межкультурного взаимодействия, если оно основывается на диалогическом принципе, должно иметь место взаимопонимание представителей разных культур. При этом каждый сохраняет и обогащает свою культуру [5. С. 135]. Без знакомства с культурой невозможно усвоить тот словарь, который соответствует реальной речевой практике в стране нового языка [2. С. 24].

На занятиях по русскому языку в учебниках по РКИ, как правило, доминируют задания, в которых используются в качестве примеров русские реалии (например, в учебном пособии для франкоговорящих «Репортаж»). Конечно, при работе с полилингвальной аудиторией недостаточно опираться только на данный материал. Поэтому хорошим дополнением будут творческие задания, разработанные самим преподавателем с учетом специфики контингента учащихся, с учетом их «мотивации, потребностей, целей» [9. С. 44]. Студенты должны не только знакомиться с русской культурой, но и уметь презентовать свою родную культуру, иметь желание открывать и сравнивать различные культуры.

Контингент учащихся в современном университете год от года меняется, группы смешанные: сегодня это студенты-славяне из Болгарии, Сербии, Чехии или Польши, изучающие русский язык, завтра – студенты из Колумбии, Норвегии,

Брунея или Японии. Меняется контингент, меняется и содержание дидактического материала. Конечно, основные темы для обсуждения, связанные с русской культурой, остаются и периодически дополняются в зависимости от уровня владения учащимися русским языком. Тематическое содержание, отражающее родные реалии учащихся, варьируется. Грамматика, например, объясняется на другом лексическом материале, с использованием реалий, близких носителям языка (*Катя по-прежнему едет из Москвы в Санкт-Петербург любоваться белыми ночами. Но теперь не Любомира поедет домой в Бургас на праздник Бабы Марты, а Педро отправится в Боготу на Рождество или Тошико полетит в Киото на праздник цветения сакуры.*)

В русском языке много заимствований из европейских языков (английского, французского, немецкого, итальянского и др.). Эти слова с первых занятий легко узнаются и понимаются студентами-полилингвами в речи преподавателя, в аудиозаписях, в текстах, в упражнениях. Без особых усилий усваивается и запоминается их «русское» звучание и смысл. На наш взгляд, преподавателю необходимо как можно больше использовать и употреблять такую интернациональную лексику в предлагаемых упражнениях и ситуациях общения. Весомая часть ее составит активный лексический запас учащегося.

Смысловая информация может быть передана паралингвистическими средствами: мимикой, жестикуляцией, интонацией, а также с помощью наглядности (изображения, картинки, фотографии, схемы, показ самого предмета и проч.).

Игровые коммуникативные задания позволяют организовать на уроке интенсивное речевое общение, максимально приближенное к реальной коммуникации, развивая и совершенствуя коммуникативные компетенции учащихся [4. С. 88].

Интересными и эффективными в работе могут быть следующие коммуникативные задания, адресованные полилингвальной аудитории и выполненные с использованием визуальных опор – источника информации о родных реалиях учащихся:

Знакомство. Имя. *Каково происхождение вашего имени? Что оно обозначает?*

Экскурсия. *Проведите экскурсию (с опорой на презентацию) по вашему родному городу.*

Приглашение. *Напишите приглашение вашему другу-иностранцу так, чтобы он захотел приехать к вам в гости.*

Рецепт. *Поделитесь с иностранными друзьями рецептом вашего традиционного блюда на завтрак, обед или ужин.*

Праздник. *Расскажите о вашем любимом празднике, когда и как он отмечается в вашей стране.*

Известная личность. *Познакомьте аудиторию с известным в вашей стране человеком.*

Литературный персонаж. *Представьте и опишите любимого вами в детстве литературного персонажа.*

Проект «Добро пожаловать в ...!» *Расскажите о вашей родной стране, назовите 10 причин, по которым мы должны захотеть ее посетить (если из одной страны несколько студентов, можно их объединить в группы).*

Подобные задания способствуют комфортному обучению, обмену социокультурной информацией, развитию межличностных отношений в межкультурной среде, располагают к общению и обсуждению.

Подготовленные студентами презентации, иллюстративный материал могут использоваться преподавателем многократно, например, при обучении говорению и письму, являясь, таким образом, и «средством обучения и средством познания» [1. С. 215].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Язык постигается через общение, через погружение в культуру. Каждый иностранный студент имеет свой языковой и культурный багаж и именно на него опирается в новом языковом опыте. Преподаватель, работающий с многоязычной, полилингвальной группой учащихся должен строить обучение русскому языку уже не как диалог культур, а как их тактичный, толерантный, настроенный на взаимопонимание разговор-полилог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. Балыхина Т. М., Черкашина Т. Т. Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. №1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnyy-i-polilingvalnyy-format-inoazychnogo-obrazovaniya> Дата обращения: 30.06.2017.
4. Битехтина Н. Б., Вайшнорене Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика (для преподавателя русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2005. 336 с.
5. Болдырев В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 144 с.
6. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 200 с.
7. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межязыкового сопоставительного анализа. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.
8. Дикова Е. С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №88. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnyy-podhod-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze>. Дата обращения: 22.10.2017.
9. Жаркова Т. Л. Что такое интенсивный курс русского речевого поведения // Живая методика (для преподавателя русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2005. 336 с.

10. Миртов А. В. Русский язык в национальных школах. 2-е изд. М., Л.: Гос. изд-во, 1929. 44 с.
11. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов /под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.
12. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я.Галло. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.
13. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
14. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. №1 (25). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya>. Дата обращения: 27.06.2017.
15. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. №2 (6), 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-polikulturnoe-obrazovanie-v-xxi-veke>. Дата обращения: 27.06.2017.
16. Pretceille Martine A. L'éducation interculturelle. Paris: Presse Universitaire de France, 1999. 128 p.

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN POLYLINGUAL AUDIENCE

N.B. Antipova

Ivanovo State University

Ivanovo, Russia

Today the issues of multilingual and multicultural learning are becoming especially relevant in the sphere of Russian and foreign education. In modern conditions the teacher works with the audience composed of speakers of different languages and cultures which have different educational language experience. The article is devoted to the specifics of the work with polylingual group of foreign students in the process of learning Russian as a foreign language outside of language environment. Author relying on the educational and methodical experience, points out the main problems of work in this direction and offers solutions of these problems. It is stated that language teaching for polylingual group have to be carried out as the dialogue of cultures. The article gives information about the results of questionnaire filled out by the foreign students, it gives the examples of communication exercises.

Key words: Russian as foreign, polylingual group of foreign students, dialogue of cultures, intercultural approach, learning tools, communicative exercises.

УДК 81

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМ-БИЛИНГВАМ В БАКАЛАВРИАТЕ**

Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилева

Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел России

Москва, Россия

Статья посвящена опыту работы преподавателей кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России по обучению русскому языку студентов-билингвов. В статье обозначены цели, задачи и некоторые методы работы преподавателя русского языка как иностранного: формирование, закрепление и совершенствование фонетических, орфографических и пунктуационных навыков и умений обучающихся, изучение культурного фона носителей русского языка. Особое внимание авторы статьи уделяют обучению письму в связи с тем, что многие билингвы хорошо владеют русским языком только на бытовом уровне в устной речи. Анализ ошибок позволяет сделать определенные выводы о влиянии родного языка на изучаемый язык.

Ключевые слова: иностранные студенты-билингвы, языковая компетенция, углубление фоновых знаний, письменная речь, фонетические ошибки, лексические ошибки.

В современном обществе одним из значительных факторов экономического, общественного, культурного развития становится знание иностранных языков. В связи с тем что в эпоху глобализации важным являются личные контакты людей, их вербальная коммуникация, интерес к иностранным языкам в последнее время еще более возрастает, и теперь знание не одного, а двух или более языков становится отличительной чертой современного поколения. Открытость границ, возможность перемещения из одной страны в другую для учебы, работы, отдыха формирует образованного, интеллигентного человека, стремящегося получить новые знания, впечатления.

В высших заведениях Российской Федерации количество иностранных учащихся увеличивается. Если в 2015/2016 учебном году в России обучалось 237 538 иностранных студентов, большинство из них из стран бывшего СССР (79% от числа иностранных студентов)[1], то сегодня в России обучаются почти 300 тыс. иностранных студентов (данные Министерства образования).

Что касается дальнейших перспектив, то существует тенденция к увеличению количества иностранных учащихся в России в будущем. Так, например, ректор РУДН Владимир Филиппов отмечает, что будет проведена серьезная работа с целью воплощения в жизнь государственных программ для привлечения иностранцев для обучения в России, для повышения их численности. Безусловно, приоритетным в этом направлении, по мнению Владимира Филиппова, является проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». В рамках этого проекта, в частности, ведется разработка и внедрение программ обучения не только студентов, магистрантов и аспирантов, но и школьников-иностранцев, а также будущих абитуриентов. По прогнозу ректора РУДН, при условии успешной реализации

проекта количество иностранных учащихся в вузах к 2025 году увеличится и достигнет 710 человек. [2]

В МГИМО МИД России также увеличивается число студентов, приехавших учиться из-за рубежа. Это представители и стран дальнего зарубежья, и стран СНГ. Более 50% учащихся являются билингвами и мультилингвами, поэтому преподавание русского языка имеет свои особенности. В недавно созданном в университете Институте международных отношений и управления, где преподавание всех дисциплин ведется на английском языке, билингвы составляют около 70%, поэтому у коллектива кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО возникла необходимость скорректировать программы русского языка и практически полностью переработать программу русского языка и культуры речи.

Русский язык на этом факультете не является основной дисциплиной, но его изучение на 1-4 курсах бакалавриата (10 часов в неделю) и в магистратуре (также 10 часов в неделю в течение 1,5 семестров) дает учащимся возможность не только корректировать свои грамматические навыки и пополнять лексический запас, но и совершенствоваться в области культуры речевого общения, расширять фоновые знания, что приводит студентов к более высокому культурному уровню и позволяет им уверенно чувствовать себя в русской языковой среде.

Преподаватели РКИ всегда стремятся к конкретным целям: они стараются расширить представление обучающихся о русском языке, показать его роль и место в современном и быстро меняющемся мире, подчеркнуть богатство, эмоциональную выразительность, лексическое своеобразие русского языка.

Для преподавателей РКИ, безусловно, важным является формирование, закрепление и совершенствование фонетических, орфографических и пунктуационных навыков и умений обучающихся, но также важным является необходимость дать им представление об истории России XIX-XXI веков, заострить внимание на судьбоносных этапах этого исторического периода. Немаловажной частью обучения студентов-иностранцев являлось ознакомление их с культурным наследием страны, с гениальными творениями живописи, музыки, архитектуры. Краткие экскурсии в научные достижения (например, покорение космоса и т.д.) также входят в необходимый перечень материалов обучения.

Преподаватели работают над развитием речи учащихся, пополняя и обогащая их словарный запас, помогая им формировать, усваивать и совершенствовать устную и письменную речь студентов. Работа с текстами разных стилей и жанров приносит результаты в этом процессе. Студенты должны уметь анализировать речевые факты и давать им оценку с точки зрения норм и соответствия ситуации общения.

Образование и воспитание студентов находятся в неразрывной связи в комплексном обучении будущих специалистов-международников. А в условиях русской языковой среды достигается коммуникативная цель – возможность общения на языке и возможность использования русского языка в дальнейшем, в будущей работе.

Преподаватели русского языка как иностранного, работающие в бакалавриате, готовят студентов к умению вести беседу на русском языке, принимать участие в дискуссиях, выступать с докладами в рамках различных сфер общения. Выпускники бакалавриата должны уметь воспринимать и анализировать полученную из разных источников информацию на русском языке.

Для того чтобы изучение русского языка было интересным для учащихся, учебный процесс строится на сочетании аудиторной и внеаудиторной работы, а в качестве учебных материалов используются пособия, расширяющие их кругозор и общий культурный уровень.

В целом задачи, которые ставятся перед преподавателями русского языка как иностранного в бакалавриате, включают в себя формирование навыков аудирования, говорения, чтения и письма, дальнейшее совершенствование этих навыков, углубление фоновых знаний, расширение общеобразовательного уровня учащихся.

Бакалавры в конце обучения должны усвоить языковой материал, являющийся общим для основных коммуникативных сфер (учебно-профессиональной и социокультурной) на продуктивном и репродуктивном уровне.

Начиная с 1-го курса и до завершения обучения наряду с изучением фонетики, грамматики, лексики в модуле «Речевая практика» студенты изучают русский язык на основе текстового материала, посвященного основным историко-культурным процессам XIX-XXI веков: главным историческим событиям в России, философии, творчеству известных русских писателей, художников, композиторов, архитекторов, ученых, развитию театра, кино и др.

Развивая и совершенствуя полученные и имеющиеся ранее знания и умения студентов по русскому языку, преподаватели ставят перед собой задачу расширения навыков аудирования, говорения, чтения и письма. Очень часто у иностранных студентов-билингвов отсутствуют системные знания в области языка, а многие владеют языком только на бытовом уровне. Это своеобразие языковой компетенции студентов предопределяет проблемы, с которыми они сталкиваются при изучении русского языка в вузе. Владение разговорной речью создает у них иллюзию знания языка. Они могут общаться на русском языке, их понимают окружающие, хотя у них есть фонетические и грамматические ошибки, однако часто плохо владеют письменной речью. Поэтому особую трудность вызывает преодоление того образа языка, который был сформирован при изучении на родине, коррекция сложившегося стереотипа. Большое внимание в таких группах преподаватели уделяют письму. Как правило, билингвы, хорошо владеющие русской устной речью, практически не ошибаясь в грамматических формах, испытывают большие затруднения с письменной речью, если обладают навыками письма на русском языке вообще.

Часто учащиеся-билингвы пишут печатными буквами, без соединений, с отрывом руки, что замедляет скорость письма. Это может быть традицией той страны, из которой приехал студент, или самостоятельно приобретенный навык письма при списывании с печатного текста, когда, например, в семье использовалась только устная форма русского языка. Необходимо также обратить внимание на прописные буквы в начале предложения и точки в конце его.

Многие исследователи отмечают ошибки, связанные с фонетическим строем языка: неразличение глухих и звонких, твердых и мягких согласных, отсутствие мягкого знака для обозначения мягкости согласных. Так, например, студент-билингв из Японии (1 курс, отец – русский, мать – японка) не различает твердость-мягкость шипящих и произносит мягкое [ш] как [ш]: «вообще» (вместо «вообще»), «шасливый» (вместо «счастливый»), что переносит и в письменную речь. Другой студент из Сербии (2 курс, отец – серб, мать – русская), несмотря на кропотливую фонетическую работу преподавателя, по-прежнему произносит «борба» (вместо «борьба»), «делфин» (вместо «дельфин»), «специалный» (вместо «специальный»).

Часто студенты отражают в письменной речи те неточности, которые они допускают в устной. Например, в словах «сколько», «насколько», «столько», «настолько», «снимать», «фильм», произносятся лишние слоги («сколико», «насколико», «столико», «настолико», «филим», «сыннимать»), они закрепляют этот вариант на письме.

Отметим также другую группу ошибок, которые можно наблюдать в письменной речи билингов. Это лексические неточности, нередко связанные с калькированием студентами словосочетаний из других языков. Например, «сломать брак» (вместо «разрушить брак»), «брать автобус» (вместо «ехать на автобусе»), «спросить вопрос» (вместо «задать вопрос»).

Используя грамматически правильные конструкции, часто студенты допускают лексические ошибки, используют слова, не соответствующие контексту, что вызывает комический эффект. К примеру, «родители начистили детям зубы» (вместо «почистили»), «я приспустила очки на нос» (вместо «спустила»), «мыть рубашку» (вместо «стирать»).

Есть еще одна проблема, с которой сталкиваются преподаватели кафедры русского языка для иностранных учащихся. Хотя обучение ведется на английском языке, очевидна необходимость для будущих специалистов работы с профессиональными источниками на русском языке. Это делает нужным изучение языка профессионального общения, особенностей построения научного текста, что представляет трудность для всех студентов, так как эта область им абсолютно незнакома. С 1-го курса студенты занимаются по созданным на кафедре учебникам и учебным пособиям по научному стилю: в серии «Читаем тексты по специальности», выпущенной Санкт-Петербургским издательством «Златоуст», выпуски 6, 7, 8 и 16 («Экономика», «Политология», «Право», «История международных отношений»), «История России», «Русский язык для дипломатов». [3],[4], [5], [6], [7], [8].

Трудно представить себе современного человека, не интересующегося событиями в мире и в стране. Кроме того, именно средства массовой коммуникации дают студентам возможность получать не только новую информацию из русскоязычных источников, но и также расширяют их лексический запас, укрепляют их грамматические навыки, помогают им чувствовать себя увереннее в русской языковой среде. Поэтому важна работа с материалами СМИ, где наибольшую трудность для такого типа учащихся представляют многозначная лексика, обилие метафор, использование фразеологизмов, опора авторов на прецедентные тексты. Кропотливая работа преподавателя, объясняющего смысл, подтекст метафоры (печать одиночества, провести пунктир, приоткрыть занавес, вынести на суд, Думу сотрясает ураган, в отношениях наступило затишье, пошатнуть стул под кем-либо), значение фразеологизма (из экономики выжали все соки; теперь ехать зайцем в космос не получится; в вопросах санкций хватит ходить вокруг да около) приводит к успешному преодолению студентами трудностей в русском языке.

Пока рано подводить итоги и делать выводы, так как мы находимся только в начале пути, но уже сейчас можно сказать, что наша работа с билингвами приносит ощутимый результат, который замечен преподавателям не только русского языка, но и других дисциплин. Несмотря на то что обучение ведется на английском языке, первый выпуск бакалавриата, состоявшийся в этом году, был особо отмечен, так как выпускники продемонстрировали хорошие знания не только специальных

предметов, но и русского языка, русской истории, русской культуры. Это работа, которая принесла большое удовлетворение и преподавателям кафедры, и студентам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <https://ioe.hse.ru/data/2016/08/04/1119531130/ФО7.pdf> Серия «Факты образования» Выпуск №7 (июль 2016 г.). Академическая мобильность иностранных студентов в России. Высшая школа экономики, Национальный исследовательский университет, Институт образования. (Дата обращения 14.10.2017).
2. <https://russian.rt.com/russia/article/424109-inostrancy-obuchenie-rossiya> (Дата обращения 20.10.2017).
3. Афанасьева Н.Д., Лобанова Л.А. Читаем тексты по специальности. Выпуск 6. Экономика. – СПб, Златоуст. – 2012.
4. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С. Читаем тексты по специальности. Выпуск 8. Право. – СПб, Златоуст. – 2012.
5. Лобанова Л.А., Могилева И.Б., Черненко Т.В. Читаем тексты по специальности. Выпуск 7. Политология. – СПб, Златоуст. – 2012.
6. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б. Читаем тексты по специальности. История международных отношений. Выпуск 16. – СПб, Златоуст. – 2016.
7. Абрамова Г.А., Лобанова Л.А., Молоткова Н.Н. История России: Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. – М.: МГИМО (У) МИД России. – 2004.
8. Перевозникова А.К. Русский язык для дипломатов. Учебное пособие по языку специальности для иностранных учащихся – М.: Русский язык. Курсы. – 2013.

FEATURES OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO BACHELOR BILINGUAL STUDENTS

N.Afanasieva, S.Zakharchenko, I.Mogileva

Moscow State Institute of International

Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation

Moscow, Russia

The article is devoted to the Russian language teachers' experiences on teaching of the bilingual students at the Russian language Department for foreign students, MGIMO-University. The article denotes the goals, objectives and some methods of teaching Russian as a foreign language: forming, revision and improvement of the phonetic, spelling and punctuation students' skills, the study of the cultural background of Russian native speakers. The authors pay special attention to teaching writing due to the fact that many bilinguals speak Russian fluently only at the level of everyday life. Analysis of mistakes allows to make certain conclusions about the influence of the native language to the learning language.

Key words: bilingual students, linguistic competence, deepen background knowledge, writing, phonetic mistakes, lexical mistakes.

УДК 81

**КАК РАЗНООБРАЗИТЬ ФОРМЫ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ
В ШКОЛАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДНЯ**

Беженарь О.А.

Миланский государственный университет

Милан, Италия

В статье анализируются причины отставания детей-билингвов в изучении русского языка в современной Италии. В ней предлагается такая форма организации внеучебной деятельности, которая способствует эффективному решению данной проблемы: проведение экскурсий в музеях на русском языке.

Ключевые слова: Дети-билингвы, русский язык как иностранный, локальный принцип обучения билингвов, школа выходного дня, внеучебная работа с детьми, урок в музее.

Ситуация с детьми-билингвами в современной Европе является парадоксальной. Эту парадоксальность мы видим в том, что они с трудом осваивают второй родной язык, несмотря на то, что условия для изучения языков сейчас очень хорошие. Так, в наши дни в развитых странах возможности изучать языки беспрецедентно широки, что связано с бурным развитием техники, в том числе совершенствованием средств связи, а также издательского дела. К настоящему времени для обучения языкам созданы многочисленные компьютерные программы, кроме того, людям, интересующимся языками, стала доступна масса специальных учебников и масса художественных книг, существует также круглосуточный доступ посмотреть на русском языке фильмы и мультфильмы любого жанра, есть даже возможность поговорить по скайпу с любым носителем языка в любой стране. Однако, несмотря на все эти достижения и прекрасные (по сравнению с условиями прошлых лет) условия для изучения языков, современные дети-билингвы говорят по-русски хуже, чем дети иммигрантов 100-150 лет назад. Сейчас редко кто из детей-билингвов владеет русским языком так же, как владеет родным.

На наш взгляд, одна из причин плохого владения вторым родным языком заключается в следующем. В бизитнических семьях, в том числе в итальянско-русских, где в большинстве случаев мать – носитель русского языка, а отец – носитель итальянского, ребенок рано «делает «открытие», что на одном из его языков не говорят в большинстве ситуаций (в детском саду, во дворе, в магазинах, в поликлинике, в других семьях и т.д.). Это открытие вызывает у него сомнения в необходимости общения на том языке, на котором нигде не говорят» [2. С. 66]. Усилия родителей изменить отношение к языку матери выражаются в том, во-первых, детей стараются регулярно водить в русскую школу выходного дня, во-вторых, один из родителей, носитель русского языка, стремится общаться с ребенком на родном, соблюдая два принципа: во-первых, локальный принцип, когда «одна ситуация – один язык» [2. С. 81], во-вторых, принцип «один человек – один язык» [2. С. 77].

Даже если последовательно соблюдать два названных принципа очень строго, наблюдения за детьми и беседы с ними все же показывают в том, что в сознании ребенка язык, на котором говорит общество, в его сознании доминирует, то есть он

полагает, что язык матери не имеет такого значения, как язык отца. Тем не менее, на наш взгляд, есть такие учебные заведения и такие формы работы с детьми, которые могут изменить отношение ребенка ко второму языку. Остановимся на них.

Прежде всего, о специальных учебных заведениях, где может быть реализован локальный принцип, о котором сказано выше. Это школы выходного дня. Такие школы принято называть *школами дополнительного дня* или *русскими школами выходного дня*. Как правило, они, как правило, работают на принципе самокупаемости.

На сегодняшний день в Италии функционирует несколько десятков школ / учебно-образовательных центров, в которых один раз в неделю (обычно по субботам) проводятся занятия для детей, владеющих итальянским как родным и русским как вторым родным языком (уровень владения у детей разный).

Большинство школ сконцентрированы в больших городах. Например, в Милане уже около десяти лет функционируют четыре школы:

Средняя школа им. А.С. Пушкина	www.scuolarussa.it
Учебно-образовательный центр «Гармония» (школа при Ассоциации российских соотечественников Милана и Ломбардии)	www.scuolarussamilano.com
Учебно-методический центр развития билингвизма им. Л.Н. Толстого (школа при Ассоциации «Русский дом – Италия»)	www.scuolarussa-levtolstoj.com
Учебно-образовательный центр «Академия» при Ассоциации Российских Соотечественников Италии «Алые паруса»	www.scuolarussamilano-accademia.com

В 2017 году в Милане открылся также Центр раннего развития «Карапуз».

Что касается столицы, то в Риме успешно работают две школы: «Русское слово» (детский сад, начальная и средняя школы) и Учебно-методический центр «Николай Гоголь» при приходе православной церкви «Св. Николая Мир-Ликийского Чудотворца» - <http://www.scuolarussaroma.it/>.

Если говорить о государственных учебных заведениях для билингвов, то надо признать, что на всей территории Италии существует только одна государственная (то есть имеющая аккредитацию) российская школа. Это специализированное структурное образовательное подразделение Посольства России в Италии – средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением иностранного языка (www.italschool.ru).

Далее остановимся на проблемах, которые встают перед организаторами учебного процесса в учебных заведениях типа школы выходного дня. Прежде всего, это большой дефицит времени: обычно рабочий день длится от трёх до четырех часов. А ведь за это время нужно дать большой материал, который в обычных школах изучается неделю. Вторая проблема: группы имеют разноуровневый состав, так как слушателей собирают по возрастному признаку. В своей практике мы наблюдали, например, очень разных учащихся. Есть дети, вообще не говорящие на русском

и совсем не понимающие языка (таких детей в последние 3 года стало намного меньше). Другие дети понимают язык со слуха, но не говорят на нем, при этом чем младше дети, тем чаще мы это наблюдаем. Бывают также дети (таких детей по количеству больше других), хорошо понимающие по-русски, но их речь изобилует ошибками. Наконец, есть дети, которые являются носителями русского языка как второго родного. Третья проблема состоит в том, что русский язык с коммуникативной и познавательной целью используется детьми только в стенах школы.

Остановимся на решении последней проблемы. Начиная работать с детьми-билингвами, мы поставили перед собой задачу расширить сферы использования русского языка, то есть избежать такой ситуации, когда язык звучит только в стенах школы. Поэтому на протяжении нескольких лет мы с воспитанниками Учебно-образовательного центра «Академия» проводим апробацию такого вида работы как подготовка и проведение урока в музее. С самыми маленькими «академиками» (4-6 лет) мы проводили экскурсии по Миланскому музею естественных наук, одному из самых старинных и больших в Италии. Темы этих экскурсий выбираются доступные для понимания детей этого возраста, например: «Доисторические животные и доисторический человек». Экскурсии проводятся в интерактивной форме. В соответствии с темой на этапе подготовки к уроку в музее преподаватель тщательно продумывает маршрут экскурсии, а во время самой экскурсии дошкольникам предлагаются интересные игры на русском языке.

С более старшими детьми практикуются посещения выставок русских художников, благо, в Милане часто устраиваются подобного рода выставки. В последний раз воспитанники «Академии» ходили на выставку работ русского живописца, графика и теоретика изобразительного искусства, одного из основоположников абстракционизма, Василия Васильевича Кандинского. Перед выставкой была проведена большая методическая работа, направленная на повышение мотивации детей. Им были даны интересные, соответствующие их возрасту и интересам, задания. Например, во время посещения выставки они должны были, например, 1) понять, какой цвет особенно нравился В.В. Кандинскому; 2) найти картину, которую им показана перед выставкой; 3) запомнить, какие именно музыкальные инструменты обозначают оттенки синего и др. После экскурсии проводится обобщающая беседа, в которой дети делятся своими впечатлениями. В результате всей этой работы дети узнают много интересных фактов о жизни художников, об их детстве и о том, как те стали творцами. Опыт показывает, что подобные мероприятия, если они продуманы и подготовлены преподавателем, очень интересны детям. Но главное, чего удается достичь в результате уроков в музее, это изменение к русскому языку в целом. После экскурсий родители начинают замечать более частые переключения ребенка с итальянского языка на русский в эмоциональных ситуациях, например, «Ах!; Как красиво!; Не может быть!; Гениально!; Прелесть!; Вот это да!; Ничего себе!». Это свидетельствует о том, что русский язык начинает выполнять в их жизни эмоциональную функцию, а значит, этот язык начинает в их сознании доминировать. Наблюдения за детьми также показывают, что русский начинает выполнять предметно-тематическую функцию: дети, регулярно посещающие выставки, начинают лучше владеть специальной лексикой, например, такими словами как *палитра, живопись, натюрморт, портрет, жанр, мастер, эскиз, характерно*. На

уроках в своих итальянских школах многие дети начинают рассказывать о русских художниках, об их жизни и творчестве, тем самым легко повышая свой авторитет у сверстников и итальянских преподавателей.

Подводя итог, можно сделать вывод, что для интенсификации обучения детей-билингвов в условиях отсутствия среды второго родного языка, важно не ограничиваться ведением занятий в стенах русских школ выходного дня. По возможности следует стремиться расширять границы использования русского языка с помощью разных внеклассных форм обучения. Одной из таких форм является такой тип урока как урок в музее. В ходе такого мероприятия мы показываем детям, что на русском языке можно общаться не только в стенах русской школы, но и за её пределами. Следствием занятий в музеях являются такие важные вещи, как обогащение словаря, появление у детей новых тем для бесед, а главное – расширение сфер использования русского языка в эмоциональных ситуациях, а также рост интереса и уважения к русскому языку и русской культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. – М. Русский язык. Курсы, 2007. – 200 с.
2. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: – СПб. Златоуст, 2012. – 488 с.

HOW TO DIVERSIFY FORMS OF EXTRACURRICULAR WORK DURING WEEKEND COURSES

O.A. Bejenari

University of Milan

Milano, Italia

The article analyzes the reasons behind bilingual children's lagging in studying Russian in modern Italy. It proposes a form of organization of extracurricular activities, that contributes to the effective solution of this problem: excursions in museums in Russian.

Key words: Bilingual children, Russian as a foreign language, local principle of teaching bilinguals, weekend courses, extracurricular work with children, lesson at the museum.

УДК 81

**«УЧИМСЯ ГРАМОТЕ ВМЕСТЕ»
 НОВЫЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС (ЦОР)
 УЧИТЕЛЯМ И РОДИТЕЛЯМ В ПОДДЕРЖКУ ОБУЧЕНИЯ
 РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ НОВЫХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ**

Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

В статье авторы знакомят читателей с предлагаемыми новыми цифровыми образовательными учебно-методическими ресурсами по русскому языку для учителей и родителей, которые заняты билингвальным обучением и образованием детей как в зарубежных школах русского языка, так и в российской школе, а также в семьях детей новых соотечественников, переезжающих на постоянное или временное место проживания в России.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы по русскому языку, билингвальное обучение и образование, новые технологии в обучении языку.

Потребность в обращении к цифровым образовательным ресурсам в школьном и семейном обучении, которое предполагает необходимость учета российских образовательных стандартов в обучении детей, на сегодня очевидна. Обучение детей – билингвов и иностранцев русскому языку, как правило, начинается со вводной, предварительной ступени обучения, в рамках которой обеспечивается готовность ребенка к изучению русского языка по основной образовательной программе в школе.

В помощь учителям и родителям и в поддержку продвижения обучения детей русскому языку в школе и дома как в России, так и за рубежом, на основе личного профессионального опыта, на материале и в процессе авторской разработки учебных пособий по русскому языку для зарубежных школ авторами создан предлагаемый читателю цифровой образовательный ресурс УМК «Учимся грамоте вместе».

Представляем наши учебные пособия, которые мы создали в последнее время. **Начнем с пособия**, которое называется «Грамота и грамотность. Прописи и правила». Слова «грамота» и «грамотность» уже редко употребляются в современном русском языке, особенно слово «грамота». Грамота, так мы здесь определяем, это умение читать и писать, а грамотность – это умение читать, писать и говорить грамотно без ошибок на русском языке.



Рис. 1.

Познакомимся с принципами, по которым мы создавали это пособие. Это пособие представляет собой учебно-методический комплекс из 3 книг, которые мы в традициях педагогики 19 века назвали книжки-тетради. То есть, это не просто книжки, которые учат читать, но и книжки, которые учат тому, как писать по-русски.

Родители и русские родители в том числе часто говорят, что зачем много уделять внимания письму? Методическая идея заключается в том, что ребёнок пишет не только для того, чтобы писать, как в 19 веке, перышком письма своим друзьям подругам родителям. Исходим из того, что умение грамотно писать, знание грамматики лежит, появляется у ребенка на кончиках пальцев. И вот пальцы, когда они пишут буквы, потом слоги, потом слова запоминают, как правильно нужно писать слово и передают это в сознание ребенка. Так пальчики учат ребенка грамотно, с соблюдением грамматических правил писать по-русски, что очень важно. Очень важно и для взрослой жизни, потому что о человеке образованном и в старые времена, и сейчас говорят: грамотный человек, то есть образованный человек.

Второе пособие, которое мы представляем,

получило название «Русский язык – Да!». Этот учебник составлен по тем же методическим принципам, по которым составлены наши пособия «Грамота и грамотность». Но в этом пособии, в этом учебнике мы больше времени и больше места уделяем говорению. Здесь ребята уже учатся говорить на самые простые темы.

Но не все учат русский язык с нуля, есть такие, которые уже говорят по-русски.

В рубрике «Хочу больше» предусмотрен материал и для детей, говорящих по-русски.

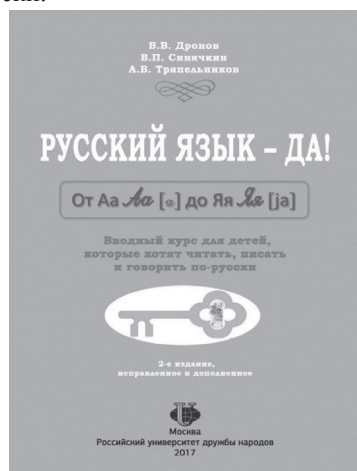


Рис. 2.

«Русский язык – Да!» существует как в печатном варианте, так и в электронном, интерактивном варианте. Это удобно для организации работы по этому пособию как в школьных, так и в домашних условиях. Это пособие включает в себя анимации, которые используются в заданиях на письмо и озвученные тексты, которые начитаны преподавателями. Это образцовая речь, которая звучит в упражнениях по аудированию и говорению. Большое внимание уделяется также контролю. Контрольные упражнения есть во всех наших книгах.

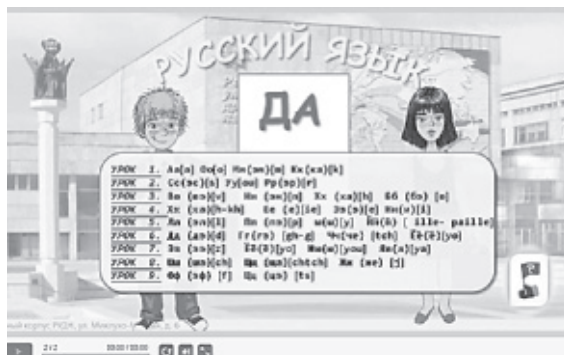


Рис. 3.

РАЗДЕЛ 1. РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ И ДОМА. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И КУРСЫ. (РЯВЩД)

РАЗДЕЛ 2. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ. ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КУРС. УРОКИ РУССКИХ БУКВ:

- 1). ГРАМОТА И ГРАМОТНОСТЬ. ПРОПИСИ И ПРАВИЛА.
- 2). РУССКИЙ ЯЗЫК —ДА!

РАЗДЕЛ 3. РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ. ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО. РАЗВИТИЕ РЕЧИ.

Рис. 4.
Разделы ресурса ЦОР.

Важной частью комплекса учебных пособий является цифровой ресурс учебных материалов с названием «Сказкина школа». Этот комплекс также представлен как в бумажном, так и в электронном и интерактивном вариантах.

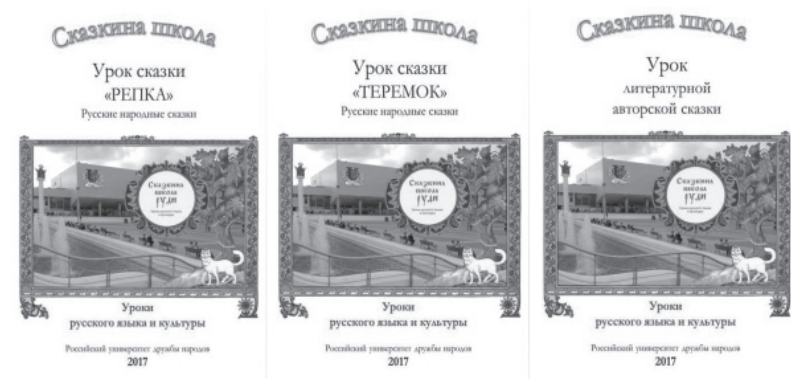


Рис. 5.

Все дети любят сказки. Любят сказки и взрослые, потому что все на свете были когда-то детьми. Есть сказки, которые придумали давным-давно. Сто лет назад, а может быть, и тысячу, а может быть, и больше. Никто не знает. Как и не знаем мы имён тех, кто придумал для нас наши любимые сказки. Такие сказки называют народными.

У каждого народа есть свои сказки. Часто они совсем непохожи, но у всех у них есть одно общее. Об этом общем и схожем для всех сказок мира замечательно написал великий русский поэт Александр Сергеевич Пушкин:

«Сказка – ложь,
Да в ней намёк!
Добрый молодцам урок!»

Как мы понимаем эти слова? Да очень просто. Сказка – это всегда выдумка, придуманная история. Во времена А.С. Пушкина слово «ложь» не было таким очень обидным, как сейчас. А значило оно «неправда», то есть то, чего не было. Каждая сказка рассказывается не просто так, а чему-то учит. Например, как нам жить, как дружить, как уважать и любить друг друга.

Каждая сказка, особенно та, которая существует сотни и тысячи лет, содержит в себе частичку ума, мудрости и культуры того народа, который её и придумал.

Ну и, наконец, **Азбука, Русский алфавит в учебном комплексе «Русский язык для зарубежных школ».**

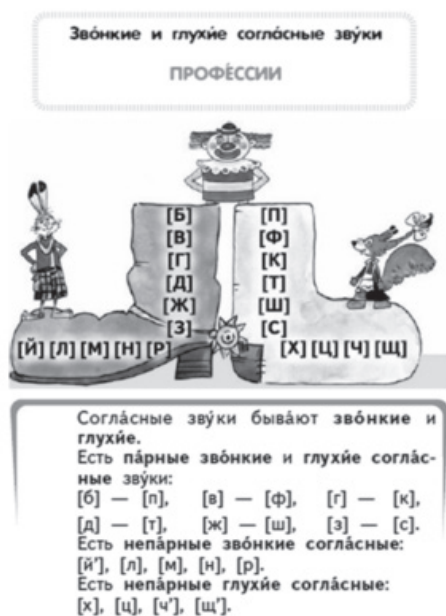


Рис. 6.

Чудная страна

Эта чудная страна
Начинается на «А».
Там повсюду, вдоль дороги
Спят спокойно буквы, слоги
И беззвучные слова.
Мы разбудим эти буквы
И словам подарим звуки.
Зазвонят по всей округе,

Секция 3

Зазвучат вокруг слова.
Мы из слов составим фразы,
Пересказы и рассказы.
Веселее станет сразу
Эта чудная страна!
Это будет, а пока
Перед нами: (АЗБУКА).

Приведем небольшой текстовый фрагмент видеозаписи одного из уроков УМК «Русский язык в школе и дома» из нашего предлагаемого вам ресурса (урок зав. Кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Владимира Павловича Синячкина):



Рис. 7.

«Здравствуйте дорогие друзья!

Сегодня мы с вами проведем одно занятие по теме «Учимся грамматике вместе». Как вы помните, наши бабушки и дедушки всё время говорили нам что учиться никогда не поздно. «Век живи, век учись». Поэтому мы сегодня с вами тоже будем учиться, как помогать нашим детям, когда они начали изучать русский язык. Особенно, конечно, нам нужно помогать детям, которые приехали в Российскую Федерацию и дома только немного говорили по-русски. А теперь за школьной партой им предстоит пройти целую школьную программу. Эта программа, конечно же, покажется им очень сложной, потому что им придется столкнуться с разными терминами, например, «буквы» и «звуки», «части речи», «корни», «суффиксы», «приставки» и «окончания» и так далее. И для того, чтобы помочь ребёнку, мы должны с вами учитывать мир этого ребёнка, то окружение, которое он привык видеть. Часто мы делаем такую ошибку, что представляем язык как науку. Это неправильно. И мы посмотрим, увидим, как окружающий мир помогает нам, поможет ребёнку освоить достаточно непростые вещи, когда мы сталкиваемся со школьной программой по обучению ребёнка русскому языку.

И здесь все начинается с Азбуки. Вспомним слова из стихотворной конструкции: «Мы разбудим эти буквы, и словам подарим звуки. Зазвоят по всей округе, зазвучат вокруг слова. Мы из слов составим фразы, пересказы и рассказы... Это будет, а пока перед нами Азбука».

Азбука, её знание открывает изначально возможность рассмотреть и увидеть, освоить ребенку достаточно сложные вещи, которые существуют в нашем языке, и мы видим с вами самое важное, что когда вы учите ребенка языку, нужно давать язык как жизнь, которая сопровождает вашего ребёнка повсюду. Не случайно, на кафедре, которую я возглавляю уже проходит 7 конференция, которая называется «Жизнь языка в культуре социуме». На этой конференции я представлял этот учебно-методический комплекс, который теперь полностью находится в вашем распоряжении. Вы можете им пользоваться. К этому комплексу добавлены и учебники, которые написаны для тех детей, которые только начинают читать и писать, которые вообще никогда не говорили по-русски. И там также используются предлагаемые нами методические решения. А уже все наши книги, которые вам показываем в процессе общения с вами, они как раз и закрепляют все образы о языке которые мы называем этим замечательным словом жизнь. Пусть язык живет в сердцах и ваших и ваших замечательных детей и доставляет вам истинное удовольствие!»

РАЗДЕЛ 4. РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ. УРОКИ. НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ УСВОЕНИЯ ПРАВИЛ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА ПО-РУССКИ.

РАЗДЕЛ 5. «РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ И ДОМА». О СИСТЕМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ.

РАЗДЕЛ 6. «РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ И ДОМА». ЦОР (УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КОМПЛЕКСА)

Рис. 8.
Разделы
ресурса
ЦОР.

Дронов В.В., Свиячкин В.П., Тряпальников А.В.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ И ДОМА.

Новый учебно-методический комплекс
в поддержку обучения русскому языку детей новых соотечественников



Рис. 9.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = THE STUDY GUIDE WHICH TEACHES TO READ AND WRITE IN RUSSIAN : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 1.
2. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = THE STUDY GUIDE WHICH TEACHES TO READ AND WRITE IN RUSSIAN : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 2.
3. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = THE STUDY GUIDE WHICH TEACHES TO READ AND WRITE IN RUSSIAN: книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 3.
4. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE EN RUSSE CORRECTEMENT CE MANUEL VOUS APPREND A LIRE ET ECRIRE EN RUSSE : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 1.
5. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE EN RUSSE CORRECTEMENT CE MANUEL VOUS APPREND A LIRE ET ECRIRE EN RUSSE : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 2.
6. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE EN RUSSE CORRECTEMENT CE MANUEL VOUS APPREND A LIRE ET ECRIRE EN RUSSE : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 3.
7. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = Cómo escribir y leer bien en ruso: Este manual te ayudará a aprender a escribir y a leer en ruso : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 1.
8. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = Cómo escribir y leer bien en ruso: Este manual te ayudará a aprender a escribir y a leer en ruso : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 2.
9. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Грамота и грамотность : прописи и правила : от А до Я: пособие, которое учит читать и писать по – русски = Cómo escribir y leer bien en ruso: Este manual te ayudará a aprender a escribir y a leer en ruso : книжка-тетрадь: в3 кн., 2017. Книга 3.
10. Дронов В.В., Синячкин В.П., Тряпельников А.В. Русский язык – ДА!: вводный курс для детей, которые хотят читать, писать и говорить по-русски : учебное пособие / В. В. Дронов, В. П. Синячкин, А. В. Тряпельников. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : РУДН, 2017. – 148 с. : ил.

11. Урок сказки «Репка» : учебное пособие / В. В. Дронов, А. В. Тряпельников. – Москва : РУДН, 2017. – 40 с. : ил. – (Сказкина школа РУДН).
12. Дронов В.В., Тряпельников А.В. Урок сказки «Теремок» : учебное пособие / В. В. Дронов, А. В. Тряпельников. – Москва : РУДН, 2017. – 40 с. : ил. – (Сказкина школа РУДН).
13. Дронов В.В., Тряпельников А.В. Урок литературной авторской сказки : учебное пособие / В. В. Дронов, А. В. Тряпельников. – Москва : РУДН, 2017. – 36 с. : ил. – (Сказкина школа РУДН).

«LEARN TO READ AND WRITE TOGETHER». A NEW DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE FOR TEACHERS AND PARENTS IN SUPPORT OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE CHILDREN

V.V. Dronov, V.P. Sinyachkin, A.V. Tryapelnikov

RUDN University

Moscow, Russia

In the article the authors introduce readers to the proposed new educational educational and teaching resources in the Russian language for teachers and parents who are engaged in bilingual education and education of children both in foreign schools of the Russian language and in the Russian school as well as in families of children of new compatriots, moving to a permanent or temporary place of residence in Russia.

Key words: digital educational resources in Russian, bilingual education, new technologies in language teaching.

УДК 81
ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ
ШКОЛЬНИКОВ УРОВНЯ С1 И ПОДГОТОВКА К ТРКИ-Ш.

Дубинина Н.А.

Санкт-Петербургский государственный университет
Центр языкового тестирования
Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена тестированию по РКИ для школьников уровня С1, разработанному Центром языкового тестирования СПбГУ. Цель тестирования – подготовить подростков к Тесту по русскому языку как иностранному третьего сертификационного уровня (ТРКИ-Ш/С1), а также мотивировать их к продолжению изучения русского языка.

Дети из семей соотечественников, проживающих за рубежом, в настоящее время активно изучают русский язык, в связи с чем появилась потребность в официальном подтверждении уровня владения русским языком – сертификате ТРКИ. Многие подростки, для которых русский язык является вторым, или «семейным», планируют пройти тестирование уровня ТРКИ-Ш/С1, который является достаточно высоким, однако в силу возраста сталкиваются при подготовке с определенными трудностями.

Так, нами был разработан тест, близкий по структуре к ТРКИ-Ш, но по содержанию адаптированный для подростков.

Тест «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников. С1» входит в систему тестирования по русскому языку для школьников, разработанную ЦЯТ СПбГУ, включающую тесты уровней А1 – С1.

Ключевые слова: ТРКИ, ТРКИ для детей, тестирование по РКИ для школьников, ТРКИ-Ш/С1.

В настоящее время соотечественники, проживающие за рубежом, все большее внимание уделяют сохранению русского языка у детей. Помимо вопросов, касающихся собственно обучения и мотивации учащихся, актуальна проблема сертификации уровня владения русским языком у школьников.

Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета был разработан тест «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников» (РЯПОШ), изначально включавший уровни А1 – В2, а затем и С1, о котором идет речь в данной статье.

В качестве методической основы теста РЯПОШ использовался тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ), который планируют проходить многие школьники.

Цели РЯПОШ – мотивировать школьников к дальнейшему изучению русского языка, а также подготовить их к ТРКИ. Перед разработчиками теста ставились следующие задачи: условие заданий должно быть понятным, материалы – актуальными для школьников, и при этом должна сохраняться структура ТРКИ.

Необходимость разработки теста для школьников уровня С1 была связана с тем, что многие старшеклассники в период обучения в выпускных классах общеоб-

разовательной школы планируют проходить ТРКИ-III/C1. Это достаточно высокий уровень, и сертификат обеспечивает ряд преимуществ при обучении в университете и при приеме на работу. Но даже для подростка-билингва 13 – 14 лет, который свободно говорит и довольно уверенно пишет по-русски, подготовка к тестированию на этот уровень представляет определенную трудность: уровень ТРКИ-III/C1, всё же, требует «взрослого» кругозора. Готовиться к тестированию учащиеся и их преподаватели, как правило, предпочитают заранее в связи с высокой учебной нагрузкой в выпускных классах общеобразовательных школ.

Тест «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников. C1», в первую очередь, предназначен для школьников, которые посещают занятия русским языком например, в школах дополнительного образования. Впервые РЯПОШ-C1 был представлен в сентябре 2016 года в Германии на очередном Семинаре русского языка в Тиммендорфер-Штранд участникам школьной секции, в которой принимали участие учащиеся культурно-образовательного общества «Азбука» (Гамбург).

Тест РЯПОШ C-1 включает пять субтестов: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение».

Субтест «Лексика. Грамматика» состоит из заданий множественного выбора – всего 95 позиций. Проверяется уровень сформированности языковой компетенции. Представленные в субтесте грамматические и лексические темы соответствуют ТРКИ-III.

Субтест «Чтение» включает 4 текста и 25 заданий к ним. Текст 1 – статья информационного характера из популярных СМИ, Текст 2 – интервью, Текст 3 – официально делового характера, Текст 4 – фрагмент художественного произведения. Проверяется умение использовать различные стратегии чтения, способность выделить информацию в соответствии с заданием и понимать подтекст. Тексты используются аутентичные.

Пример статьи: *«...Встречается такое суждение, что, зная эсперанто, легче выучить какой-то другой язык. В одном из исследований Бенни Льюиса, ирландского полиглота, говорится, что самый сложный язык — это тот, который изучали первым. У нас в стране это, как правило, английский, и он обычно дается труднее всего. Льюис говорит, что логичнее начать с эсперанто, потому что он проще и займет место этого самого трудного языка...».*

Пример художественного текста: *«...Мерангов много путешествовал. Он любил Восток и хорошо его знал. Он не тащил в свой дом из дальних странствий разный хлам, как делает большинство путешественников, но то немногое, чем мы любовались, было действительно ценно и редко. Каждая вещь имела свою историю: или забавную, или трагическую, или просто занятную, и из этого видно было, что вещь эта может считаться интересной не только у нас, но и на своей родине...»*

Субтест «Аудирование» включает 15 заданий, основанных на трёх медиасюжетах, в которых звучат тексты следующих типов: монолог-рассуждение, полилог-дискуссия, диалоги героев художественного фильма. Используются аутентичные материалы: радио- и телепередачи, художественные фильмы. Проверяется умение выделить из звучащего текста информацию в соответствии с заданием. Выбираются темы, знакомые подросткам, часто обсуждаемые в СМИ и на уроках в общеобразовательных школах: наука и техника, человек и общество, актуальные мировые проблемы, социальные проблемы, спорт и т.д.

Субтест «Письмо» состоит из двух заданий. В Задании 1 кандидату предлагается на основе прочитанной статьи выразить свою точку зрения по указанному вопросу. Проверяется умение строить связный текст в соответствии с заданием, используя полученную при чтении статьи информации.

В Задании 2 кандидату предлагается написать официально-деловое письмо в соответствии с заданной ситуацией. Проверяются навыки и умения письменной коммуникации в официально-деловой сфере общения.

Пример задания 2: *«Вы хотите посещать лекции по психологии в университете, но вы школьник, и поэтому вам необходимо получить разрешение декана факультета. Напишите ему письмо с просьбой разрешить посещать лекции».*

Субтест «Говорение» включает 7 заданий следующих типов: условно речевые задания, построение монолога в соответствии с заданной коммуникативной установкой, участие в диалоге официально-делового характера в качестве инициатора (ролевая игра), беседа с тестором в рамках заданной темы.

Пример Заданий 1 - 4:

Описание ситуации и постановка задачи:

«Вы решили стать актёром/актрисой и сообщили об этом своему другу/подруге. Вы уверены, что эта профессия очень подходит вам, но друг/подруга не соглашается с вами. Возразите собеседнику».

Реплики-стимулы (читает тестор):

- *Как ты можешь быть актёром, если у тебя совсем нет музыкального слуха?*
- *Но ты ведь боишься выступать перед публикой!*
- *Большинство актёров с трудом находят работу. Многие сидят совсем без денег!*
- *Сниматься в кино уже не так интересно, как раньше! Теперь половину работы делают на компьютере!*

Пример Задания 5:

Кандидаты просматривают отрывок из художественного фильма «Чучело» (1984 г., реж. Р. Быков) и в течение 10 минут готовят монолог на тему: «Травля учеников одноклассниками».

Описание видесюжета: *Лена Бессольцева первый раз приходит в новый класс. Знакомство с одноклассниками начинается с падения, которое девочка принимает за случайность, хотя на самом деле это была подножка. Новые одноклассники якобы дружелюбно посмеиваются над девочкой и ее дедом, девочка не понимает злого юмора и общается с ними в дружеской и открытой манере.*

Пример Задания 6.

Описание ситуации для ролевой игры:

«Вы купили смартфон, пользовались им всего один месяц, но вдруг он перестал работать. Вы пришли в магазин, где вы купили смартфон, и хотите сдать его обратно или обменять на другой».

Вам нужно рассказать о неполадках в работе телефона, попросить о замене телефона или возврате денежных средств, узнать, какие есть еще варианты решения этой проблемы, настоять на возврате денежных средств».

Таким образом, задания в целом сохраняют структуру ТРКИ-Ш, но при этом их тематика знакома и интересна подросткам. Содержательная привлекательность заданий имеет большое значение как для контрольно-измерительных материалов, используемых во время тестовой сессии, а также для открытых вариантов теста, которые используются для подготовки.

Тест РЯПОШ-С1 успешно проходили учащиеся школ дополнительного образования. Материалы открытых вариантов теста были положительно оценены школьниками, принимавшими участие в Семинаре русского языка в Тиммендорфер-Шtrand в 2016 и 2017 году.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение /Аверьянова Г.Н. [и др.]. Москва-Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999. 112 с.
2. Бюхнер Э.А. Проблемы двуязычных детей в межкультурном общении. URL: http://www.russisch-fuer-kinder.de/de_start/blog/texte.php?auswahl=problemy_bilingvov
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. Иванова Т.А. [и др.]. Москва-Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999. 44 с.
4. Павловская И. Ю. Актуальные вопросы языкового тестирования (Пять лет секции тестологии в рамках Международной филологической конференции СПбГУ): Коллективная монография / под общ. ред. И. Ю. Павловской // СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. – 360 с.
5. Шубина В.Г. Тестирование по русскому языку как иностранному в Испании. Русский тест: теория и практика. Журнал российского тестового консорциума. №4, 2016.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2011.

**TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR SCHOOL STUDENTS
(LEVEL C1) AND PREPARATION FOR THE THIRD CERTIFICATE TEST OF
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (TORFL-III)**

N. Dubinina

Saint Petersburg State University
Language Testing Centre
Saint Petersburg, Russia

This article elaborates on test of Russian as a foreign language designed for high school students (Level C1) and developed by the Saint Petersburg State University Language Testing Center.

The test's objectives are to prepare high school students for the "Third Certificate Test of Russian as a Foreign Language (TORFL-III)" and to motivate them to study the Russian language.

Now it becomes more common for children of Russian origin who live abroad to study Russian and they are interested in official confirmation of their Russian language skills (earning a TORFL certificate). Most teenagers who speak Russian as a second language are keen to pass TORFL-III, which is a rather high level.

In spite of being bilingual, during preparation for the TORFL-III, such students often meet with various predictable difficulties. Mainly, the problems are related to the content of the tasks, given that the TORFL is primarily intended to be used for adults. Hence, a test, similar in structure and content, yet adapted for teenagers, was developed.

The "Daily Russian for School Students/C1" test is one in a series of tests, for children from A1 to C1 levels, developed by the Saint Petersburg State University Language Testing Center.

Key words: TORFL, TORFL for children, Russian language testing for school students, TORFL-III/C1.

УДК 81

**ИМПЛИЦИТНЫЕ СМЫСЛЫ
И МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

Екшембеева Л.В.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Алматы, Казахстан

Актуальность данной статьи заключается в исследовании малоизученной проблемы работы с имплицитными смыслами при обучении русскому языку иностранцев. Требования к III уровню общего владения русским языком как иностранным, а также методические разработки организации процесса обучения студентов американской программы «Флагман» в КазНУ им. аль-Фараби с 2014-2015 уч.г. по настоящее время послужили материалом для разработки методологии обучения.

Цель статьи – предложить методологию обучения языку, которая включает теоретическое обоснование, а также методики и техники работы с имплицитными смыслами в процессе обучения данной категории студентов. Автор статьи определяет доминирующую роль категоризации в выявлении, понимании и интерпретации имплицитных смыслов, подразделяет их на смыслы прагматического и когнитивного типа. Рекомендации распознавания имплицитных смыслов в прагматике общения, а также методика поэтапной работы с имплицитными смыслами текста разработаны на основе когнитивной природы процедур категоризации и видов информации текста.

Ключевые слова: методология, категоризация, имплицитные смыслы, прагматический фокус, учебный текст, методы и приемы работы.

Введение. Носители языка никогда не задумываются, почему, когда говорят *уноси ноги*, надо бежать. Они просто бегут. А что делать иностранцу? Как ему понять, что *держи себя в руках* – это совет успокоиться, сдерживать свои эмоции. А *не пудри мозги и не заговаривай зубы* – это средство оценки ситуации и предотвращения обмана.

Как помочь студентам-иностранцам достичь уровня владения русским языком, который в сертификационных документах определяется как уровень общего владения? Какая система работы позволит сформировать устойчивое понимание и корректное использование идиоматических выражений как интенциональных единиц?

Конечно, можно включить в программу много выражений, отработать их в разных ситуациях. Но невозможно объять необъятное: богатство языка чрезвычайно велико, а новые ситуации использования идиом рождают шутки. Так, выражение *прийти на выручку* (помочь) заиграло в шутке из Интернет-ресурсов другими смыслами: *Всегда помни, твои друзья всегда придут к тебе на выручку! И чем больше выручка, тем больше друзей к тебе прибегут!*

Семантическая трансформация смыслов ключевых слов микротекста стала инструментом языковой игры, перефразы которой в контексте межличностного общения приобретает коннотацию шутки: *друзья и не только друзья всегда готовы прийти помочь истратить заработанные (вырученные) деньги.*

Существование проблемы понимания и интерпретации имплицитных смыслов заставило нас изучить её и найти методическое решение в научном контексте когнитивной лингвистики.

1. Категоризация как когнитивный инструмент понимания и интерпретации имплицитных смыслов

Понимание смыслов шутки как продукта языковой игры, приведенной во введении, связано, на наш взгляд, с процессами перекатегоризации смыслов конкретного денотативного пространства. А поскольку «компонентами, составляющими денотативное пространство любого контекста, являются типовые ситуации, знания о которых, накопленные поколениями русских людей, выражены и закреплены в русской глагольной лексике» [1], то речь идет именно о перекатегоризации глагольной семантики. Перекатегоризация понятий становится когнитивным инструментом идиоматизации и трансформации ситуации как денотата идиоматического высказывания. И тогда фокус методической работы должен быть направлен на перефразу, порождающую новый синтагматический контур; на намеренную перекатегоризацию глагола и создание новых фрагментов денотативного пространства; на языковые игры как механизм включения экспрессивных смыслов шутки и механизм включенности обучаемых в ситуацию; на изменение контекста общения, не только ситуации, но и сферы общения и др.

Человек играет языковыми единицами, закладывая в них новые смыслы, понять которые не всегда и не везде способен даже носитель языка. Не все и носители языка успевают за рождением новых смыслов как следствием языковых игр миллионов людей в миллионах контекстах: личностных, социальных, профессиональных, художественных, информационных, технологических и пр. А как быть иностранцам? Как помочь им в учебном процессе стать включенными в социум?

Помню, как однажды после урока мои студенты из Турции, окрыленные своими успехами на занятии, уверенно ушли в реальный мир языка, думая, что они его покорили. Но наутро они уныло пришли с признанием: в аудитории я знаю язык, на остановке я его не знаю. Они в очередной раз почувствовали свою невключенность в социум. И это их огорчило.

В философии понятие включенности человека в действительность трактуется в числе прочего и как его способность выявлять, понимать и интерпретировать смыслы окружающего его мира. Иностранец, погруженный в инокультурную иноязычную среду, даже преодолев пороговый уровень владения языком, испытывает значительные затруднения в выявлении имплицитных смыслов, которые окружают его всюду.

Для того, чтобы выявить и понять скрытые смыслы, он должен соотнести их с определенной категорией с помощью изучаемого языка. Осуществляется это в процессе категоризации, под которой понимается «с одной стороны, знание категорий объектов и явлений и их названия и, с другой стороны, сам процесс отнесения тех или иных объектов к конкретной категории, включая присвоение им соответствующих названий». [2: 115] Благодаря этому соотнесению объектов и явлений и присвоению им названий средствами изучаемого языка, усвоение становится качественно иным: доминирующую роль на продвинутых этапах изучения русского языка как иностранного начинает играть включенность мышления, что и позволяет

нам использовать когнитивный механизм категоризации для работы с имплицитными смыслами учебного текста. Абсолютно прав Н.Н. Болдырев, когда подчеркивает познавательный характер категоризации как динамического процесса. [2: 38]. Динамичность и познавательный характер процесса категоризации и позволяют использовать его как средство обучения языку.

Работа с имплицитно представленной в шутке или в учебном тексте информацией невозможна без обращения к процедурам категоризации. Именно они обладают потенцией выявления, понимания и интерпретации скрытых смыслов.

На наш взгляд, рационально выделить прагматические и когнитивные типы имплицитных смыслов и определить методику работы по формированию способности распознавать, выявлять и декодировать скрытые смыслы в реальных прагматических контекстах и в учебных текстах.

2. Прагматические типы имплицитных смыслов

Специфику понимания и использования имплицитных смыслов прагматического типа мы продемонстрируем примерами косвенной стратегии языкового выражения намерения и речевых поведенческих реакций (речевых рефлексов и междометийных высказываний).

Технологии понимания имплицитных смыслов прагматического типа рационально экстраполировать в учебный процесс из лингвистической прагматики и теории дискурс-анализа. С семиотической точки зрения, прагматика как наука изучает отношение знака и пользователя. Концептуальной доминантой данного типа отношений является положение о том, что смысл языкового знака определяется не только и не столько внутриязыковым контекстом, сколько внешним контекстом использования. [3] Одним из направлений дискурс-анализа является теория высказывания, назначение которой – выявлять и анализировать интенции высказывания в рамках конкретного контекста. А этот контекст формируется субъектами общения, отношениями между ними (дружественными, деловыми, субординационными, определенными возрастом и др.), их глобальными целями, фоновыми знаниями, которыми они обладают о конкретно данной ситуации. Важнейшей частью контекста становятся социальный контекст, ценностные стереотипы общественного сознания, культурные традиции, национальный или региональный менталитет.

Понимание контекста определяет выбор стратегии языкового выражения. Стратегии языкового выражения, разработанные в прагматике, подразделяются на прямые, конвенциональные и косвенные. Прямые стратегии языкового выражения реализуются в речи перформативными глаголами – *просить, приказывать, предлагать советовать, обещать* и др. Конвенциональные стратегии – этикетными формами, закрепленными в языке. Косвенные стратегии связаны с использованием одних речевых актов в роли других. Например, использование речевого акта *запрос информации* – *Не могли бы Вы дать мне ручку?* – в роли речевого акта *просьбы*.

Если прямую и конвенциональную стратегии языкового выражения намерения можно отнести к эксплицитным, где для выражения смысла используются закрепленные в языке средства, то косвенная стратегия выражения намерения имплицитна. И распознавание прагматического смысла возможно только в условиях определенного контекста.

И не всегда объективный смысл высказывания, выраженный в предложении, совпадает с его семантико-прагматическим смыслом, который становится инструментом воздействия в коммуникации. В высказываниях-реакциях, которые В.Г. Гак [4] называет речевыми рефлексам, используются речевые глаголы, но не с целью формирования объективного смысла (диктума), а для организации модально-коммуникативной (модусной) рамки, т.е. для выражения той или иной интенции. Так, в определенной ситуации императив глагола *поговорить* не побуждает к разговору, а выражает угрозу - *Ну поговори, поговори у меня!* Грамматическая форма отрицательного императива по логике должна выражать запрет, а в высказывании - *И не говори!* - скрыт смысл согласия с говорящим.

В междометийных высказываниях типа - *Да нет! Ну, ты даешь!* - объективный смысл отсутствует полностью. Прагматический смысл определяется реакцией на какой-либо стимул и ситуативно может быть ориентирован соответственно на выражение *согласия / несогласия; удивления / восхищения / или возмущения.*

Намерение в таких высказываниях можно отнести к имплицитным смыслам, которые требуют детерминации контекстом общения.

Правильно понять иллокутивную силу таких высказываний иностранному студенту сложно ещё и потому, что выбор говорящим конкретной формы находится под влиянием родной лингвокультуры. А это значит, что надо научить студентов распознавать намерение говорящего через осознание назначения смысла в конкретной ситуации в рамках культурного и социального контекста. Для этого очень полезны наблюдения за речевым поведением носителей языка, анализ программ речевого поведения героев художественных текстов, художественных фильмов, продуцирование ситуативно определенных программ поведения (написание сценариев, моделирование тематических ситуаций речевого общения и т.д.).

3. Когнитивные типы имплицитных смыслов

Распознаванию имплицитных смыслов когнитивного типа студенты обучаются в процессе работы с учебными текстами.

Учебный текст как единица обучения представляет собой комплексный языковой знак, который репрезентирует информацию, полиполярную по своей природе. Являясь частным проявлением социумного опыта, текст эксплицирует информацию предметно-логического (денотативного) содержания, но выстраивает её по логике, определенной когнитивным содержанием текста. Ментальные смыслы текста, формирующие когнитивное содержание, по природе своей имплицитны. Это определяет тот факт, что при работе с учебным текстом в иностранной аудитории на продвинутом этапе обучения скрытые смыслы, ментальные и культурные, должны стать объектом направленного лингводидактического внимания.

Современный уровень развития когнитивной лингвистики, лингвистики текста и дискурсологии позволяет организовать обучение языку через работу с различными уровнями текста, которая обеспечивается различными когнитивными механизмами. И важнейшим из них является категоризация. Поскольку основными функциями языка являются когнитивная и коммуникативная, текст как средство его функционирования выполняет эти функции посредством информации определенного типа. Эта информация соотносена с денотативным (предметным, предметно-логическим), когнитивным уровнями его содержания, а также с прагматическим фокусом текста.

Ещё И.Р. Гальперин отмечал, что информация как основная категория текста различна по своему прагматическому назначению. В связи с этим он различает информацию а) содержательно-фактуальную, б) содержательно-концептуальную, в) содержательно-подтекстовую.

Содержательно-фактуальная информация содержит сообщения о фактах, событиях, процессах, гипотезах и т.д. Она эксплицитна по своей природе, т.е. всегда выражена вербально, при этом единицы языка употребляются в их прямых, предметно-логических, словарных значениях, закрепленных за этими единицами социально-обусловленным опытом.

Содержательно-концептуальная информация – это информация об авторском понимании отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в жизни народа или отдельного человека. Такая информация извлекается из всего произведения и представляет собой переосмысление указанных фактов, явлений, событий, процессов.

Содержательно-подтекстовая информация представляет собой скрытую информацию, извлекаемую из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений приращивать смыслы. [5]

Если содержательно-фактуальная информация эксплицитна, то концептуальная и подтекстовая – извлекаются, т.е. они имплицитны.

Работая с учебными текстами, важно научить студентов выявлять и понимать не только предметно-логическое (денотативное) содержание текста, но и его глубинную когнитивную информацию.

Имплицитные смыслы когнитивного типа в практике преподавания РКИ (III сертификационный уровень) должны стать объектом особого внимания. К ним мы относим: ключевые концепты, формирующие концептуальную информацию текста; прагматические фокусы фрагментов текста иерархию их отношений, а также фокус самого текста; глубинные когнитивные смыслы, аффективные смыслы; культурные стереотипы, ценностные стереотипы, лингвокультурные концепты, институциональные смыслы профессиональных сфер и т.п.

Человек живет в мире смыслов. Этот мир формируется как результат кодирования / декодирования смыслов (на метаязыке культурологи – опредмечивания и распредмечивания; на метаязыке дискурс-анализа – материализации). Между смыслами устанавливается иерархия, они систематизируются на основе логической соотнесенности или на когнитивной основе – через процедуры категоризации и концептуализации.

Важно помнить, что понимание и интерпретация смыслов становятся возможными при условии сформированности индивидуальной концептуальной системы обучаемого, которая представляет собой его видение мира, в том числе и мира иной культуры. [6] При овладении неродным языком индивидуальная концептуальная система приобретает не только дополнительный код – языковые средства и грамматику изучаемого языка, – но и новые лингвокультурные концепты.

4. Уровневая методика работы с учебным текстом

Работу с текстом, в соответствии с его уровневой характеристикой, рекомендуется выстраивать поэтапно.

На первом этапе обеспечивается изучение денотативного пространства текста. Понимание смыслов текста базируется на их соотнесенности с действительностью. Основным когнитивным механизмом определяется базовая категоризация, которая обеспечивает достаточный уровень обобщения, необходимый для того, чтобы члены категории легко воспринимались по сходным общим очертаниям, а одиночный ментальный образ мог быть соотнесен с категорией в целом. [Болдырев 2014: 137] Результатом становится формулирование объективного (пропозиционального) смысла предложения. Все смыслы эксплицитны. Совокупность предложений передают денотативное (предметное, предметно-логическое) содержание текста. Проверка понимания осуществляется пересказом предметного содержания.

Учебными объектами второго уровня понимания текста являются смыслы, формирующие его концептуальную информацию. Это уровень аналитической работы с текстом. Логическая и когнитивная обработка информации текста направлена на изучение концептуальной информации текста через выявление ключевых концептов, установление отношений между ними; выявляются категориальные смыслы структурных компонентов текста, устанавливается логика отношений между ними, формулируется прагматический фокус компонентов и текста в целом.

На этом уровне устанавливается связь между когнитивным и денотативным содержанием текста через обобщение, обоснование, соотнесение с определенной категорией, выявление причинно-следственных отношений и отношений иерархии, формулирование выводного знания. Задания аналитического типа позволяют выявить скрытые смыслы, сформулировать их, выявить когнитивный уровень содержания текста и интерпретировать его. Закономерно, что основными когнитивными механизмами этого уровня работы с текстом нами определены категоризация и интерпретация. Проверка понимания осуществляется способностью интерпретировать смысл через установление его места и роли в иерархии других смыслов.

В качестве примера такой аналитической работы можно привести работу с текстом-интервью, где требуется найти реплики и вопросы, соответствующие ответам. Не всегда лексика, синтаксис и предметное содержание текста помогают выполнить это задание. Поэтому студентам предлагается алгоритм работы, где первым шагом является обобщение информации фрагментов текста (и вопросов, и ответов) с целью соотнесения с семантической категорией. После процедуры категоризации выделяются группы фрагментов текста, соотнесенные с одной категорией. И только после этого предлагается провести логико-предметный и языковой анализ текстовых единиц. Такая методика работы значительно повышает успешность выполнения задания.

Третий уровень – уровень синтеза с целью выявления глубинных смыслов текста, понимание которых обеспечивается благодаря знанию социального, культурного, национального, прагматического контекстов. Синтезируется глубинная когнитивная, аффективная, культурная информация на основе понимания контекста функционирования концептуальных смыслов и их когерентности. Языковыми формами их выражения могут быть метафоры, прецедентные тексты, стилистически маркированные обороты, фразеологические единицы, речевые клише конвенционального типа и др. Они способны выражать смыслы отрицания, оценки, ощущения, экспрессии; институциональные смыслы профессиональных сфер деятельно-

сти, культурные и этнокультурные смыслы и ценности; отношения модальности и т.д. Когнитивными механизмами работы с третьим уровнем содержания текста являются категоризация, концептуализация, ассоциации, генерация. Для работы с глубинными смыслами текста требуется наблюдение над языковыми средствами выражения культурных смыслов, ценностных стереотипов общественного сознания, смыслов, порожденных особенностями профессиональной сферы и отношениями внутри неё. Основным инструментом проверки понимания и использования в речи является интерпретация.

Заключение. Таким образом, методология обучения русскому языку через теоретическое обоснование методик и техник работы с имплицитными смыслами в процессе обучения иностранцев позволяет вывести их на более высокий уровень владения языком. Категоризация как когнитивный механизм познания и интерпретации знания, актуализованный в лингводидактике, обеспечивает качественно иную организацию работы с учебным текстом. Разные типы имплицитных смыслов в силу своей природы актуализируются разными методиками и техниками.

Имплицитные смыслы прагматического типа актуализируются в программах речевого поведения. Все интенции, коммуникативные цели и задачи участников общения при выборе косвенной стратегии языкового выражения намерения не могут быть правильно поняты вне прагматического контекста именно с силу имплицитности выражения. При работе с такими смыслами требуется элементарный прагматический или конверсационный анализ текста. Дидактически это реализуется как система наблюдения и анализа программ речевого поведения героев и соотнесение их с коммуникативными целью и задачами.

Распознавание имплицитных смыслов когнитивного типа возможно через развитие способности интерпретировать содержание текста на основе обобщения информации, формулирования вывода, выявления отношений различных видов информации учебного текста, соотнесения их с определенной категорией, прагматического фокусирования как всего текста, так и его структурных элементов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенко Л.Г. Денотативное пространство русского глагола: аспекты и перспективы изучения // Денотативное пространство русского глагола: Материалы IX Кузнецовских чтений. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. – 1998. – С. 5 -10.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Изд. 4-е, испр. и доп. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. – 236с.
Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. – М.: Гнозис, 1994. – С. 328.
3. Гак В.Г. Речевые рефлексы с речевыми словами. // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 6-10.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: УРСС, 2004. – 138 с.
5. Павилёнис Р.И. Проблема смысла / Р.И. Павилёнис. – М.: Мысль, 1993. – 286с.

**IMPLICIT MEANINGS AND METHODOLOGY
OF LANGUAGE TEACHING**

Ekshembeeva L.V.

Kazakh National University of al-Farabi

Almaty, Kazakhstan

The relevance of this article consists in a research of a poorly studied problem of work with implicit meanings when training in Russian of foreigners. Requirements to the III level of the general knowledge of Russian as foreign and also methodical developments of the organization of process of training of students of the American Leader program in TREASURY of al-Farabi since 2014-2015 уч. till present have served as material for development of methodology of training.

Article purpose – to offer methodology of training in language which includes theoretical justification and also a technique and technology of work with implicit meanings in the course of training of this category of students. The author of article defines the dominating categorization role in identification, understanding and interpretation of implicit meanings, subdivides them into meanings of pragmatical and cognitive type. The recommendations of recognition of implicit meanings in communication pragmatics and also a technique of stage-by-stage work with implicit meanings of the text are developed on the basis of the cognitive nature of procedures of a categorization.

Key words: methodology, categorization, implicit meanings, pragmatical focus, educational text, methods and working methods.

УДК 81

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ КАЗАХСТАНСКОГО ПОЛИЯЗЫЧИЯ (на опыте ЕНУ им. Л.Н.Гумилева)

Жаркынбекова Ш.К., Жусупова Р.Ф.

Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева

Астана, Казахстан

В статье подробно описаны условия формирования поликультурной личности педагога высшей школы. Проанализирована структура языковой личности специалиста, предложены варианты работы над каждым из языковых уровней. Материалом настоящей статьи послужили программы подготовки специалистов, осуществляемые на базе Евразийского Национального Университета им. Л.Н.Гумилева.

Ключевые слова: языковая личность, поликультурная личность, триязычие, методика преподавания языков.

ВВЕДЕНИЕ

Государственная политика в области лингвистического образования в Республике Казахстан направлена на его распространение и поддержку в учебных условиях и определяется спецификой социально-экономического и политического контекста, который и формирует социальный заказ по отношению к языковой подготовке граждан. Решение стратегических задач комплексного развития полиязычного образования является одним из ключевых факторов повышения конкурентоспособности казахстанских выпускников [1]. Эти задачи невозможно решить вне единого образовательного пространства и общих стандартов оценки качества подготовки выпускников высших учебных заведений и без повышения качества иноязычного образования в вузе. Приоритет отдается не только английскому языку, который находится в списке необходимых для обучения вместе с казахским и русским языками в рамках культурного проекта «Триединства языков» [2], но также другим иностранным языкам. В новой технологии обучения необходимо обеспечить идентичность содержания обучения второму и третьему языкам, начиная с универсальных языковых явлений переходить к специфическим для нового, изучаемого, языка. Президент страны Н.А.Назарбаев поставил высокую планку перед отечественным образованием [3]. Оно должно стать конкурентоспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской школы могли легко продолжать обучение в зарубежных вузах.

ЦЕЛЬ

Цель поликультурного и полиязычного образования заключается в формировании человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований [4]. Также мы солидарны с мнением С.Г.Тер-Минасовой, что «язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное само-

сознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [5].

Изучением философских идей о многозначности феномена «культура» занимались многие ученые, такие как, М.С. Каган, М.М. Бахтин, В.М. Межуев, Л.Н. Коган, Н.К. Рерих, Г.П. Выжлецов, Ю.М. Лотман, Ю.М. Резник и др. Идеи «диалога культур» и концепции поликультурного образования рассмотрены в трудах таких ученых, как М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, К. Ясперс, М.С. Каган, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, Г.В. Палаткина, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Г.Д. Дмитриев, А.Н. Джуринский и др. Концепция поликультурной языковой личности описана в работах Л.П. Халяпиной, П.В. Сысоева, Л.В. Колобовой.

В Казахстане уже сформировались основные тенденции, определяющие развитие методики полиязычия. Согласно законодательным актам об образовании в РК все организации образования, независимо от форм собственности, должны обеспечить знания обучающимся казахского языка как государственного, а также изучения русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования. Новое время и новые условия требуют коренной перестройки, переоценки ценности и идеалов, пересмотра целей и задач методов и приемов обучения. Изучение иностранных языков в Казахстане – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения на уровне носителей этого языка. Обучаясь иностранному языку, формируется коммуникативное умение, столь необходимые для человека как члена общества, члена коллектива, члена семьи. Оно предполагает умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его.

Система принципов обучения в системе казахстанского полиязычия:

- казахский язык – русский язык – английский язык;
- изучение языков идет параллельно, языки не пересекаются, опорой является родной язык;
- обучение иностранному языку это обучение речевому мышлению, овладение новыми средствами выражения мыслей и миром изучаемого языка;
- развитие полиязыкового сознания личности;
- алгоритм развития речи; мысленная, устная – письменная; коммуникация;
- развитие речи – это и развитие мышления. Речь невозможна без мыслей, без опережающего внутреннего процесса.
- речевая среда: слово – словарь – строй языка;
- развитие речи – коммуникация – риторика: культура речи.

Полиязычие – основа формирования поликультурной личности. Человек, погруженный в триаду «язык – речь – общение», через выбор языка общения и самовыражения приходит к культуре. В свою очередь речевая культура личности является творческим трамплином для самосовершенствования, для ее самореализации. Речевая культура – составная часть культуры народа связанная с использованием языка. Она включает в себя язык с его национальной спецификой, с его социальными и функциональными разновидностями [6].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Рассмотрение в рамках настоящего исследования полиязыковой культуры в контексте общей культуры человека представляется особенно актуальным.

Несомненно, это позволяет изучить проблему координации разнообразной деятельности человека в различных межкультурных пространствах, в итоге сформировать интерес к широкой образованности. Учитывать это обстоятельство, что социокультурные знания делают язык особым объектом в образовании, необходимые для развития жизненных сил человека. Человек и его язык его внутренний мир едины, следовательно, человека нельзя изучать вне языка, а язык нельзя изучать вне человека. Сегодня мир переживает «языковой бум», а изучению языков придается большое значение и в Европе, и в Азии, еще раз подтверждает мысль о стремлении людей разных национальностей к культурному единению при решении многочисленных глобальных проблем. Гуманизация полиязыкового образовательного пространства предполагает создание такой среды, в условиях которой возможна целенаправленной формирования индивидуальной полиязыковой культуры.

В условиях полиязычия существует несколько направлений – это формирование межнационального общения, воспитание толерантности. Поликультурность имеет немало общего с интернациональным воспитанием, понимание и уважение других народов, их культур, жизненных ценностей, взаимопонимание между людьми, способности к общению, солидарность и сотрудничество. Налаживание связи между сообществами людей – необходимость взаимопонимания культур различных наций, формирование чувства солидарности и толерантности.

В качестве принципов, на основе которых может осуществляться процесс формирования поликультурных личностей, определены следующие:

- 1) принцип ориентации на познание разных культур;
- 2) принцип интеграции обучению и коммуникации;
- 3) принцип осознания глобального и самобытного в личности;
- 4) принцип автономии и самостоятельности личности в обучении;
- 5) принцип проблемно–ориентированного познания.

Следовательно, полиязычная личность – это модель «человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения» (высказывания и тексты) на трех и более языках [7].

Исходя из теоретико-методологической основы исследования, нами была разработана и описана методика формирования поликультурной личности в процессе подготовки студентов 3 курса специальности «ИЯ: 2 ИЯ» и структурирована по уровням ее сформированности. Данная методика представлена схематически на рисунке 1.

На рисунке схематично представлена модель сформированности полилингвальной личности студента, способной осуществлять полноценную эффективную межкультурную коммуникацию в условиях международного общения. Структура модели полилингвальной личности в условиях современного поликультурного Казахстана представляется состоящей из базисной языковой личности, отражающей в своем содержании иноязычную коммуникативную компетенцию со всеми ее составляющими, и из социальной, духовной языковой личности студента, которая включает в себя этнокультурные, лингвистические, поликультурные и профессиональные навыки. Базисная, индивидуальная языковая личность в нашей модели выражена в языковых умениях и навыках, и в профессиональных знаниях. Языковая компетенция включает: вербально-семантический уровень, предполагающий для

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ



носителя нормальное владение естественным языком; лингвокогнитивный уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающего иерархию ценностей. Языковая личность является видом полноценного представления личности, вмещающим в себя и психический, и социальный, и нравственный и другие компоненты, но преломленные через ее язык. В сознании человека формируется более или менее целостная картина мира, его модель, которая в значительной мере определяет поведение человека, и которая в процессе жизнедеятельности постоянно дополняется. Посредником между языком и миром выступает когнитивная деятельность человека, в процессе которой человек реализует свои представления о внешнем мире.

В основу разработки критериев и соответствующих показателей, характеризующих сформированность поликультурной личности студентов, были положены структурные компоненты модели. В исследовании выделены основные 4 навыка поликультурной личности: этнокультурные, поликультурные, лингвистические и профессиональные.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что нами разработаны педагогические условия, активизирующие процесс формирования поликультурной личности будущих учителей иностранного языка, определены критерии и показатели сформированности поликультурной личности.

Также нами определено, что поликультурность личности является одной из основных профессиональных характеристик учителя иностранных языков, позволяющей ему эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях культурного многообразия общества.

Для проведения опытно-экспериментальной работы по формированию поликультурной личности студентов 3 курса по специальности «ИЯ: 2 ИЯ» в условиях казахстанского полиязычия в ЕНУ им Л.Н. Гумилева, г.Астаны, Казахстан. В основу нами было принято определение поликультурной личности как активного носителя нескольких языков, характеризующейся как:

- личность речевая – комплекс психофизиологических свойств, позволяющих индивиду осуществлять речевую деятельность одновременно на нескольких языках;
- личность коммуникативная – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства общения с представителями разных лингвосоциумов;
- личность словарная – объединяющая ценностные установки полиэтничного общества, поведенческий опыт, интегрировано отраженный в лексической системе многих языков.

При организации и проведении опытно-экспериментальной работы определены основные критерии сформированности поликультурной личности: *когнитивный* – знания о культуре как социальном феномене, о тенденциях развития современного поликультурного мира, представление о полилоге культур как единственно возможной философии существования, о специфике учительской профессии, осознание собственной многокультурной принадлежности, *мотивационно-аффективный* - проявление эмпатии, толерантности, эмоциональной устойчивости, гуманистической направленности и *поведенческий* - способность применять адекватные средства при решении профессиональных задач взаимодействия с людьми, умение снимать напряженность во взаимоотношениях, конфликтоустойчивость.

Мы выделяем, что иностранный язык обладает необходимым потенциалом при формировании поликультурной личности будущих специалистов. Этот потенциал будет реализован в полной мере, если будут учтены следующие принципы: диалога культур, билингвального обучения, самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, интерактивного взаимодействия с представителями поликультурного мира, обучения в условиях интегрированной в учебный процесс естественной поликультурной языковой среды.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Как уже было выше упомянуто, в опытно-экспериментальной работе по формированию поликультурной личности были задействованы 66 студентов 3 курса по специальности «ИЯ: 2 ИЯ» ЕНУ им Л.Н. Гумилева. Средний возраст обучающихся 20-21 год, всего 3 группы. Количество девушек преобладает над количеством парней. Существенных расхождений в результатах анкетирования студентов не обнаружилось, результаты были объединены и определены средние показатели. Итоги анкетирования в средних показателях групп были следующими: *когнитивный* - 3,2 из 10; *мотивационно-аффективный* – 2,7/10; *поведенческий* – 4,25/10. Результаты анкетирования показали уровень ниже среднего подготовленности студентов к восприятию чужой культуры и толерантному отношению к иностранцам, что дало нам основание для продолжения экспериментального обучения с данной группой.

Далее последовал констатирующий эксперимент для определения уровня сформированности компонентов языковых умений и навыков в структуре поликультурной личности, что дало возможность оценить испытуемых в соответствии с

исходным уровнем сформированности требуемых знаний, навыков и умений. Тест был составлен нами в систематизированной программе тестирования студентов, редактор тестов и журнал результатов для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по указанной в тесте шкале. Тест состоит из 42 вопросов с разными типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений.

При обработке результатов констатирующего тестирования мы воспользовались шкалой оценки программы тестирования. Тест был проведен в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальных целях была введена трехуровневая шкала оценки качества знаний учащихся (минимальный («3») – 50% заданий, выполненных верно, достаточный («4») – 70% верных ответов, оптимальный («5») – 80% истинных ответов на задания. Результаты констатирующего эксперимента и сравнение количественных показателей позволили увидеть, что общий уровень качества знаний студентов контрольных и экспериментальных групп по иностранному языку невысокий, а именно: 60% – минимальный уровень, 32% – достаточный уровень обученности и всего 8% – оптимальный уровень.

Данный феномен, по нашему мнению, обусловлен неэффективностью традиционных методик и технологий обучения, а также характером традиционных форм проверки и контроля состояния процесса обучения иностранному языку в вузе. Выявленные в ходе констатирующего этапа исследования недостатки, а именно невысокие результаты усвоения языковой компетентности, недостаточно высокий уровень культурно – ориентированных специалистов в сфере образования, явились основными проблемами для решения в образовательной системе по подготовке будущих специалистов.

В экспериментальном обучении применялась технология культурно-ориентированного обучения иноязычной речи, обеспечивающая:

- расширение и обогащение личностного объема информационного поля студента на основе овладения современной лексикой и культурных реалий, использование вебтехнологий;
- формирование эффективного взаимодействия в условиях многоязычной коммуникации на основе владения алгоритмами порождения речевых действий и их продуктивное применение в соответствии с комплексом коммуникативных задач профессионального общения в новых, нестандартных ситуациях;
- повышение инициативности, самостоятельность в планировании, прогнозировании и моделировании иноязычной коммуникации, реализующих интерактивную модель профессионального общения и ориентированных на творческую актуализацию информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации.

В обучающем эксперименте применялись ролевой, визуально-проектный виды речевых заданий, кейс-стади метода, вебквест. Содержание речевой ситуации определялось постановкой задач-инструкций, конкретизируемой по предметно-образовательной области, и обеспечивало мотивационную ориентацию и создавало условия для формирования умений и навыков общения в поликультурной сфере и среде. В процессе речевой игры развивались и совершенствовались навыки по-

нимания, восприятия и воспроизведения содержательно-коммуникативных компонентов типичных ситуаций поликультурного общения. Реализация такого вида игры осуществлялась как шаговая учебная процедура, состоящая из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации учебных задач. Основная цель ролевой игры, выполнение функциональных ролей – научить ориентироваться в различных обстоятельствах ситуаций профессионального общения, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их поведение, интересы, деятельность.

При обработке результатов итогового тестирования мы воспользовались шкалой оценки программы тестирования. Тест был проведен в экспериментальной и контрольной группах. Результаты итогового эксперимента и сравнение количественных показателей позволили увидеть, что общий уровень качества знаний студентов контрольных и экспериментальных групп по иностранному языку существенно различается. Динамика формирования умений мотивационно-аффективного компонента в обеих дисциплинах была стабильно положительной и схожей по этапам. Основной сдвиг произошел в течение первого этапа формирующего эксперимента: интегральный показатель повысился в среднем на единицу по двум дисциплинам. Если на констатирующем этапе 27% студентов показали неудовлетворительный уровень сформированности умений мотивационно-аффективного компонента, а 40% – начальный, то уже после первого этапа 61% студентов обладали средним уровнем и все преодолели неудовлетворительный уровень. Качественная динамика наблюдалась по прохождении второго этапа: количество студентов с высоким уровнем рассматриваемой группы умений возросло на 12%. Количество студентов с начальным уровнем понизилось до 4%, в то время как количество студентов со средним уровнем понизилось на 3%. Сравнение процентного соотношения первого и второго этапов свидетельствуют о том, что 9% студентов за второй этап смогли преодолеть два уровня и перейти с начального уровня до высокого.

Итак, при проведении опытно-экспериментальной работы по формированию поликультурной личности студента специальности «ИЯ: 2 ИЯ» в контрольных и экспериментальных группах бакалавриата, полученные на констатирующем и итоговом этапах эксперимента, зафиксирована положительная динамика изменений количественных и качественных показателей поликультурной личности и в экспериментальных, и в контрольных группах. Однако, количественные показатели изменения уровней сформированности значительно выше в экспериментальных группах.

ВЫВОДЫ

По результатам опытно-экспериментальной работы выявлен комплекс педагогических условий, способствующий эффективному формированию поликультурной личности будущих учителей иностранного языка, который включает в себя:

1) надлежащий подбор тематики и структурирование содержания учебного материала на иностранном языке на основе социокультурного подхода и принципа профессиональной направленности;

2) использование интерактивных форм и методов в процессе обучения (дискуссии, ролевые игры, драматизирование, презентации, Интернет-коммуникация, проектные технологии);

3) гуманизацию взаимодействия субъектов образовательного процесса: взаимодействие преподавателя и студента на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества.

С целью формирования у студентов поликультурной личности были предложены задание на перевод предложений с казахского языка на русский и английский, и наоборот, подбор эквивалентов пословиц и поговорок. Данные упражнения отлично закрепляют знания грамматического строя изучаемых языков. Особенно интересным и полезным было задание, направленное на изучение исторических, культурных, географических особенностей разных стран. В конце предложен тест на знание фольклорных произведений. Одним из определяющих элементов современного миропонимания является понятие поликультурного взаимодействия. Участники этого взаимодействия не только прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, но и одновременно знакомятся с правилами и нормами чужой культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С целью совершенствования в результате опытно-экспериментального обучения студентов специальности «ИЯ: 2 ИЯ» ЕНУ им. Л.Н. Гумилева были обобщены следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования поликультурной личности студентов-будущих учителей иностранных языков в условиях казахстанского полиязычия:

- подбор тематики и структурирования содержания учебного материала на иностранном языке на основе социокультурного подхода и принципа профессиональной направленности;

- использовании интерактивных форм и методов в процессе обучения, например, дискуссии, ролевые игры, драматизирование, презентации, Интернет-коммуникация, проектные технологии;

- гуманизации взаимодействия субъектов образовательного процесса: взаимодействие преподавателя и студентов на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества.

Критериями отражения принципов поликультурного образования в учебном материале являются: использование гуманистических идей и мировоззренческих взглядов, характеристика уникальных черт в культурах народов мира, усиление взаимозависимости стран и народов в современных условиях, раскрытие многообразных форм взаимодействия и взаимовлияния культур приобщает студентов к поликультуре, следовательно, данная методика воспитывает у них уважительное толерантное отношение к культуре других стран и более глубокое осознание своей культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Алматы, 2014. 208с.
2. Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства: Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана, 2012.
3. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017. Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность.

4. Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика. Алматы: Казахский университет, 2011. 117с.
5. Тер-Минасова С.Г. «Язык и межкультурная коммуникация». Учебное пособие. Москва, 2000 г. 361с.
6. Карлинский А.Е. Взаимодействие языков: билингвизм и язык контакты. Алматы, 2011. 264с.
7. Чан Динь Лам. Полиязычное образование – важнейшая стратегия развития Казахстана // Успехи современного естествознания. 2013. № 7. С. 130-132.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва, Изд-во Педагогика, 1999. 480с.
9. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, изд-во ГОУВПО «Рос.гос.проф.пед.ун-т», 2006. 170с.

**POLY CULTURAL PERSON FORMATION IN THE PROCESS OF
PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHERS IN THE
SITUATION OF POLYLANGUAGING
(on the experience of Eurasian National University named after LN Gumilev)**

Sh. K. Zharkynbekova, R.F. Zhusupova
Eurasian National University of L.N. Gumilev
Astana, Kazakhstan

The article describes in detail the conditions for the formation of a multicultural personality of a teacher at a higher school. The structure of the language personality of the specialist is analyzed, variants of work on each of the language levels are suggested. The material of this article was the training of specialists, carried out on the basis of the Eurasian National University of L.N. Gumilev.

Key words: language personality, multicultural personality, training of specialists.

УДК 81

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-ТРИЛИНГВОВ ПУТЕМ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ
ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

Жаркынбекова Ш.К., Ниязова А.Е., Мусагожина А.К.

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан

Моделирование учебно-речевых ситуаций – эффективный способ развития речевых навыков и способностей, которые приводят к формированию коммуникативной компетенции. Актуальность данной статьи обусловлена разработкой компетентностного подхода к заявленной проблеме. Исследование было разделено на четыре этапа. Эффективность моделирования вербальных коммуникативных ситуаций была проверена на экспериментальной стадии. Создана модель вербальной коммуникативной ситуации, основанная на общей модели коммуникативной ситуации В.И. Карасика. Для учебного процесса были разработаны и внедрены комплексные задачи и упражнения на тему «Формирование коммуникативной компетенции студента-преподавателя иностранного языка».

Ключевые слова: транслингвальная личность, трилингвальное образование, компетентностно-ориентированный подход, коммуникативная компетенция, моделирование ситуаций, учебно-речевые ситуации.

Известно, что государство может развиваться успешно и гармонично только наряду с ведущими странами мира, которые смогут создавать достойные условия для приобретения высококачественного и современного образования для своих граждан. В связи с этим, вопрос о языковом образовании становится актуальной проблемой, а основной целью преподавания иностранного языка является развитие транслингвальной личности, способной к социальному и профессиональному самоопределению, знанию истории и традиций своего народа.

Новые концепции образования были разработаны с концепциями этнокультурных образований, которые обеспечивают детали транслингвальной полилингвальной личности в 90-х годах прошлого века. Согласно этой концепции, трилингвальная личность индивидуальна с различным лингвистическим сознанием. Знание родного и государственного языков, изучение иностранного языка расширяют перспективы студентов, способствуют их многогранному развитию, формируют терпимость и расширяют мировоззрение. Это определение дает нам представление о том, каким должно быть новое поколение. Полиязычное образование сосредоточено на воспитывании полиязычной личности, в то же время оно основано на овладении несколькими языками как значение фрагментарного социального опыта человека, затем оно воплощается в языковых знаниях и навыках, языковой и речевой деятельности, а также эмоционально - ценностные отношения к языку и его культуре. Трилингвальная личность - активный человек, владеющий тремя языками, представляющий следующие этапы [1]:

- особенности речи – комплекс психофизиологических свойств, позволяющий человеку вести речь на нескольких языках одновременно;

- особенности коммуникативных способностей – это совокупность способностей речевого поведения и использование нескольких языков в качестве средства общения с представителями разных языков.

За последнее время в Казахстане были проведены многочисленные попытки модернизировать содержание Государственного стандарта образования разных уровней на базе компетентностно-ориентированного подхода. Таким образом, система иноязычного образования основана на компетентностно-ориентированной модели подготовки студентов-педагогов, где главная цель и результаты учебного процесса формируются на базе комплексной (интегрированной) производительности выпускников вузов, включая совершенное владение двумя ключевыми идеями и компетенциями отдельной предметной области, сосредоточенной (сфокусированной) на самом предмете. Существующие научно-исследовательские работы по развитию концептуальной и методологической основ компетентностно-ориентированного подхода позволяют раскрыть их сущность как комплекс [2]:

Системы исследовательских процессов, служащих при разработке системы образования, таких как *методологический регулятор* создания и передачи моделей эффективного осуществления социально-культурных и профессиональных функций человека в содержании образования;

Теоретическая база для создания компетентностно-ориентированного содержания образования

Система проектных технологий, обеспечивающая формирование ключевых, базовых, профессиональных компетенций, удовлетворяющих требования образовательного стандарта

Критериальная база для оценки качества и эффективности управления образованием.

Компетентностно-ориентированный подход включает в себя ориентацию образования на формирование компетентности будущих учителей иностранного языка, которая отражает знания, навыки, способности, профессиональные качества и ценности [3].

Оценка результатов обучения компетентностно-ориентированного подхода основана на измерении уровня образования, достигнутого студентами на определенном этапе образовательного процесса. Данный уровень образования определяется не объемом энциклопедических знаний, а способностью решать проблемы различного уровня сложности на основе существующих знаний.

Лебедев утверждает [4], что компетентностно-ориентированный подход не отрицает важности знаний, а фокусируется (сосредотачивает внимание) на способности их практического применения. Основное требование для реализации компетентностно-ориентированного подхода - создать условия для проявления независимости и творчества студентов в решении предлагаемых задач, также как и предоставление им возможности наблюдать за собственным ростом и достижениями. Особое внимание уделяется самоанализу, самооценке, отражательной активности студентов. Поэтому в сочетании с непрерывным педагогическим образованием и педагогическими законами компетентностно-ориентированный подход создает основу формирования коммуникативной компетенции иностранного языка у будущих учителей.

Требования, относящиеся к нынешнему времени в высшем образовании, включают в себя наличие коммуникативной компетентности студентов-преподавателей [5]. Это говорит о необходимости набора социокультурных знаний, способностей и навыков. Кроме знаний коммуникативной компетентности также важны знания прагматической компетентности, что считается самой важной частью коммуникативной компетентности для эффективного межкультурного общения [6].

Практика показывает, независимо от того, какие сферы науки рассматриваются, фокус интереса смещается от семантики и синтаксиса к прагматике. Отношение спикера к его слушателю – это новая перспектива рассмотрения традиционных вопросов дисциплин, которые рассматриваются сегодня. Таким образом, выпускникам требуется не только профессионализм, но и глубокое понимание принципов коммуникации, в особенности вербальной.

Несмотря на широкий интерес к вербальной коммуникации, наблюдается нехватка отечественных учебников и учебных пособий. Много книг посвящены бизнес-коммуникации, либо авторами являются, как правило, психологи, философы или в области экспертов управления. Поэтому, по нашему мнению, речь и языковые факторы часто отбрасываются на второй план в таких публикациях, и нет каких-либо определенных эффективных стратегий и моделей, которые хорошо отработаны. Актуальность решения этой проблемы разыгрывается (решается) в очевидном разрыве между растущими потребностями общества в социальных и гибких умах и уровнем психологической и образовательной, профессионально-ориентированной науки и практики, которая не может удовлетворить это требование. Еще одна проблема, с которой сталкиваются не носители языка в процессе коммуникаций, – межкультурное непонимание. Телло Руэда утверждает [7], согласно Томасу, с помощью коммуникативных ситуаций непонимание между собеседниками в процессе производства второго языка может быть предотвращено. Поэтому одним из самых подходящих способов изучения языка будет участие в обществе, которое использует язык в реальном контексте. Студентам, изучающим язык рекомендуется думать, говорить и писать, не скрываясь в среде, которая была адаптирована к реальным ситуациям [8].

Интерес к речевому акту, включающий акт выражения и намерения говорящего к слушателю, предполагает рассматривать речь как вербальную коммуникацию. Начальная точка любого речевого акта – это ситуация, такое сочетание обстоятельств побуждает людей к вербальной активности. Согласно Е.И. Пассову ситуационная речь [9], в особенности ее свойства, манифесты проявляются в том, что речевые единицы в семантических и временных параметрах всегда относятся к ситуации и создают потенциальный контекст. Это значит, что каждое слово, как и его ситуационное свойство, создает определенное гравитационное поле, позволяя собеседнику реагировать автоматически, но в определенном диапазоне.

Речевая ситуация генерирует мотивы, которые превратились в необходимость действовать. Таким образом, учебно-речевые ситуации (УРС) – это средства создания таких речевых ситуаций. Современные методисты Е.И. Пассов [9], Е.Н. Соловова [10], Р.А. Валеева [11], А.А. Шакирова [12], А.Р. Масалимова [13], Е. Шишова [14], и В.Л. Скалкин [26] идентифицируют несколько типов УРС, но на сегодняшний день нет одной универсальной типологии учебно-речевых ситуаций, определяющих

место каждого в учебном процессе, и позволяющем использовать их нацеленно. По нашему мнению, развитие навыков и способностей УРС иностранного языка должно иметь модульную структуру, идущую в строй последовательности.

Один из методов формирования модели коммуникативной компетентности студентов - это метод создания и рассмотрения термина «модель» в научной литературе. Возможны два варианта понимания ситуаций моделирования в педагогике и психологии: моделирование как метод ситуации проблемы познания и моделирование как процесса коммуникативного планирования. В нашей работе под моделированием мы понимаем процесс создания речевых ситуаций.

Стоит отметить, что моделирование речевых ситуаций на сегодняшний день очень редкое, если не единственное явление, осознаваемое огромнейшей изменчивостью коммуникативных процессов, которые трудно предугадать. Кунанбаева С.С. [2] дает описание современной коммуникативной модели, предложенной Лотманом [15] и Комлевым [16], которые охарактеризованы выпуском ролей, представленных осознанностью говорящего (на входе) и слушателя (на выходе). В данных моделях коммуникация (общение) рассматривается с трех сторон: как производство, речь, восприятие, каждое из них одинаково важно и значительно. В центре всех этих процессов стоит речь, что вполне естественно, так как это деятельность, выполняемая посредством вербальной коммуникации [17].

Согласно С. С. Кунанбаевой [18], для моделирования необходимо обеспечить наличие трех элементов моделирования: субъекта (исследователя), объекта исследования, модель известного объекта в проекции его взаимодействия с предметом. Щедровицкий [19] утверждает, что для создания новых моделей обучения деятельности необходимо знать тип и характер требуемого продукта, тип и характер сырья, необходимого для преобразования средств и инструментов, характера отдельных действий, которые необходимо сделать, а также их порядок.

Знание действий должно учитывать их связь с объектами трансформации и реализует деятельность. В соответствии с Г.И. Рогалева [20], под моделью, предложенной В.А. Штофф [21], мы реализуем этот идеал, то есть мысленно представленная или материально реализованная система, отображающая или воспроизводящая объект исследования имеет способность его заменить, чтобы исследование по этому вопросу дало нам новую информацию. Поэтому модель должна обладать удобством, охватывать наиболее важные характеристики, ясности представления и выражения. Можно увидеть, что педагогические модели позволяют достичь максимум объектов и описывают условия, содержание, методы и формы обучения.

МЕТОДЫ

Методы обучения это: 1. теоретический: анализ психологической, педагогической, лингвистической и методологической литературы и исследование проблемы по развитию навыков и способностей вербальной коммуникации с точки зрения компетентностно-ориентированного процесса; моделирование, сравнение, классификация» 2. практический: наблюдение, анкетирование, опробование заданий и диагностика.

Экспериментальная база обучения была проведена в ЕНУ им. Гумилева, участники студенты 1 и курсов бакалавриата специальности «Иностранный язык: два иностранных языка».

Согласно компетентно-ориентированному подходу весьма важно сформировать компетенцию студентов, что означает развить навыки и способности вербальной коммуникации. Исследование состоит из 4 этапов.

Первый этап включает в себя: изучение психолого-педагогической и специальной литературы на тему исследования; реализация теоретического анализа проблемы формирования коммуникационной компетентности как основы профессиональной работы студента -преподавателя; выявление противоречий и нерешенных проблем; разработка экспериментальной части, определение основных параметров рабочей гипотезы и общего изучения концепции и построения модели внешней вербальной коммуникации.

Второй этап: построение модели коммуникативной компетентности будущего преподавателя английского языка и внедрение первичного диагноза.

Третий этап: разработка содержания заданий на английском языке; определение критериев, индикаторы и уровни генерируют коммуникативную компетентность, необходимую для ее качества мониторинг и проведение исследований практики устной и письменной речи контрольной и экспериментальной группам.

Четвертый этап: развитие научно-методического обеспечения процесса формирования коммуникативной компетентности студента- преподавателя английского языка; диагностика на заключительном этапе эксперимента; идентификация способностей и навыков в процессе формирования речевой компетенции студентов-преподавателей английского языка в вузе с использованием моделирования словесных ситуаций и статистической обработки, компиляция результатов экспериментальной работы.

На первом этапе было сделано следующее:

- теоретический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов в качестве основы для подготовки преподавателей в университете;
- рассмотрена коммуникативная компетентность в структуре педагогической деятельности будущего преподавателя иностранного языка;
- дидактическое изучение вербального взаимодействия между учителями и учениками в процесс обучения иностранному языку;
- определение современных требований к преподавателю иностранных языков практика и конкретное содержание формирования коммуникативной компетенции в вузе;
- описание модели вербальной коммуникации.

Коммуникативная компетентность как компонент профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка представлена как синтез педагогических знаний преподавателя и когнитивная активность студентов об изучаемой информации на иностранном языке обусловлена степенями:

1. Свободного владения речью на иностранном языке.
2. Уровнем развития навыков аудирования в коммуникативной ситуации.
3. Разнообразии активного словаря.
4. Нормативность вербального поведения.

На основе обзора литературы и с учетом результатов анкетирования, мы определили следующие способности:

- быстрая и правильная ориентация в плане коммуникации;
- выбор содержания акта коммуникации;
- поиск адекватных средств для передачи этого контента;
- предоставление обратной связи;
- выражение мысли;
- задавание вопросов;
- поддержание последовательных логических разговоров для достижения цели;
- ожидание курса решения коммуникативной ситуации;
- педагогическая коммуникация;
- реагирование на ошибки учащихся, которые обеспечивают сочетание коммуникативных, обучающих и лингвометодологических способы речи , деятельность, необходимая для организации речевого общения на иностранном языке в классе.

Ниже приводится описание модели коммуникативной компетентности формирование студента-преподавателя иностранного языка в вузе, критерий характеристик и методов исследования эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности будущих учителей, раскрываются педагогических условия эффективного формирования коммуникативной компетенции в обучении студентов вузов. Модель формирования коммуникативной компетентности студента-преподавателя как активного субъекта речевой деятельности представлена в виде структурных и функциональных компонентов, облегчает описание и расширение знания об изучаемом процессе для преобразования и управления, разрабатывает речевое взаимодействие между преподавателями и студентами в процессе изучения иностранного языка.

Был разработан метод, основанный на критериях устройства речевой подготовки, включающее в себя в качестве главной характеристики речевых навыков и способностей: познавательные и практические компоненты (чтение, слушание, речь, письмо), а также индикаторы и уровни его формирования, необходимого для осуществления качественного мониторинга. Критерий усвоения речевых актов имеет определенную степень свободы речи на иностранном языке, речевую деятельность и опыт вербального взаимодействия. Метод, основанный на к критерии разработан на протяжении всего исследования, и дает качественный анализ его эффективности.

Результаты исследования, подтверждающие положение гипотезы, приводят к формулировке следующих выводов:

- Актуальные проблемы исследования согласно идентификации основного противоречия и нерешенных проблем в организации процесса формирования коммуникативной компетенции преподавателя английского языка , в качестве основы для обучения, разработки стратегий в формировании профессионально-значимого опыта иностранной речевой деятельности студентов в вузе;

- В результате теоретического анализа проблемы профессионального формирования компетентности будущих учителей иностранного языка, роль и место коммуникативной компетентности в структуре преподавания, дидактическое исследование вербального взаимодействия студентов-учителей в процессе изучения

иностранного языка, определяется значение коммуникативной компетентности в этом взаимодействии;

- 60 задач формирования коммуникативной компетентности иностранного языка будущих учителей дают возможность охватить единую систему своих специфичность, проецирование словесного общения учеников-учителей в процессе изучения иностранного языка и содействие расширению знаний и описания процесса расследования для преобразования и управления;

- Специфика содержания процесса коммуникативной компетентности образования в высшей школе согласно современным требованиям к профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков, отражается в учебное пособие во время исследования «Формирование коммуникативной компетенции студента-преподавателя иностранного языка» способствует целенаправленному формированию способностей и навыков владения языком иностранного языка, является важным условием для повышения его эффективности; развитие и выполнение сложных задач и упражнений по вербальной подготовке студентов создает реальные условия для успешной организации в университете;

- Разработанный на основе критериев развивающийся метод речевой подготовки.

РАЗРАБОТАННЫЕ МОДЕЛИ

Ознакомимся с моделью словесной вербальной коммуникации, разработанную на основе схемы общей модели ситуации, предложенной В.Е. Карасик [22], которая управляет и создает исследуемую коммуникативную единицу. Особенности речи и речи человеческого поведения зависят от многих причин и факторов. Таким образом, комбинация этих факторов называются ситуацией вербального общения. Основные компоненты модели (рис. 1) являются участниками вербальной коммуникации и ее связей, внешних и внутренних условий вербального общения и темы события.



Рис.1 Модель ситуации вербальной коммуникации

Смоделирован процесс формирования коммуникативной компетентности иностранного языка студентов-преподавателей. Созданная модель (рисунок 2) представляет собой целостную, открытую, динамичную систему и дает возможность обсудить формирование коммуникативной компетентности иностранного языка будущих учителей в системе высшего образования для определения соответствия цели конечному результату.

ОБСУЖДЕНИЕ

Согласно модели речевой коммуникации, под термином «участники» словесной коммуникации мы имеем в виду отправителя и получателя говорящего, слушателя и косвенного получателя или участника молчаливого согласия, и, наконец, наблюдателей [23]. В ходе словесной связи ситуация влияет на характеристики участников вербальной коммуникации, такие как индивидуальные, а именно постоянные и меняющиеся качества, а также роль, а именно социальных отношений. Связь состояния и роли основана на ожидании, что человек соответствует речевым правилам, присущим его положению в обществе и определяется с характером отношений с собеседником.

Для реализации важности факторов вербальной коммуникации даны внутренние и внешние условия. Внешние условия включают в себя формальные и неформальные обстоятельства, время и место. Формальная установка требует лексической состава речи, которое не должно включать оскорбительные слова, слэнги, разговорный стиль и диалекты. Определяющим фактором неформальной атмосферы является уровень знакомства. Значительное значение в словесном общении играет пространственно-временный контекст - время и место, которое имеет словесная коммуникация. Место вербальной коммуникации может значительно определить жанр диалога: диалог между преподавателем и студентами в университете, на вечеринке с друзьями, с незнакомцами и т. д. Говоря о внутренних условиях вербальной коммуникации, мы различаем цель речевых актов автора сообщения. Цель словесного сообщения называется результатом, который получатель и отправитель хотят получить в качестве результата общения. Коэффициент цели связывает позиции динамики и слушателя в коммуникативном процессе. Каждая тематическая группа вербальной коммуникации имеет единицы в диапазоне стилистических опций, давая говорящему выбор средства в соответствии со словесной коммуникацией и характером отношения между участниками. Ситуация вербального общения помогает понять смысл, указывает значение количества грамматических категорий, например, категория времени, местоименные слова, такие как я, вы, сейчас, здесь, там и т. д. Это также позволяет правильно интерпретировать текст, указать его целевую функцию (советы, рекомендация, угроза, запрос и т. д.), определить причинно-следственные связи заявлений другим событиям и т. д.

Разработанная модель коммуникативной компетентности (рис.2) студентов-учителей состоит из следующих компонентов:

Целесообразный компонент представляет собой цель обучения английскому языку будущих преподавателей, имеющие коммуникативную компетентность в образовании иностранного языка учителей [24]. В соответствии с этой целью речевая деятельность на иностранном языке включает в себя владение некоторыми лингвистическими ресурсами, а также способности и умения управлять ими в процессе говорения, письма, прослушивания и чтения.

Секция 4



Рис.2 Модель коммуникативной компетентности

Компонент содержания, отражающий лингвистический и содержательный контент преподавания представлена в тесной связи с рефлексивно-творческими, мотивационными и когнитивными компонентами модели.

Отражательно-творческий компонент представлен в тесной связи с развитием познавательной активности, творчества, готовности к самоорганизации и саморазвитию с адекватной оценкой собственных способностей и потребностей. Согласно Златик [25], это способствует формированию самооценки учеников готовности к профессиональной деятельности на иностранном языке, понимая их текущие и будущие потребности овладеть ими, умением развивать свое творчество и готовность использовать дополнительные ресурсы в процессе обучения иностранному языку.

Мотивационная компонент является определяющим фактором в формировании коммуникативной компетентности. Если ученики будут создавать необходимость и мотивация коммуникативного самосовершенствования, начнется обучение иностранному языку осознание и систематизация их собственных личных возможностей в строительстве пространственной связи в будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент объединяет знания и навыки иностранного вербального общения. Этот компонент включает языковые навыки, межкультурные исследования, речевые навыки и способности, практический опыт использования языковых ресурсов для строительства в соответствии с правилами языка и ситуации вербальной коммуникации.

Компонент оценки определяет уровень коммуникации на иностранном языке формирование компетентности является высоким, средним и низким. Этот компонент содержит диагностику, прогнозирование и коррекцию коммуникативной компетентности в учебный процесс.

Компонент организационной активности связан с последовательным образованием коммуникативной компетенции иностранного языка на будущих преподавателей иностранного языка. Он состоит из форм и типов учебно-речевые ситуации (УРС).

Словесное общение диктует правила вербальной коммуникации и определяет формы ее выражение. Эти формы отличаются косвенным или прямым сообщением. В зависимости от устной речи ситуация вербальной коммуникации принимает форму диалога или монолог речи. Основа классификации была принята по мнению В.Л. Скалкина [26], где дополненные, проблемные, мнимые и ролевые игры были подчеркнуты, поставив их в порядке степени сложности. По нашему мнению, нынешнее моделирование является наиболее расширенным, но в дополнение к указанным типам ситуаций мы включили «скрипт», который является обобщенной версией ролевой игры, проблемы и воображаемой ситуации.

1. Дополняемые ситуации включают в себя добавление новой информации, завершение описания чего-либо, составление выводов, выводов.

2. Ролевые игры основаны на приеме драмы. Главная задача для участников – имитировать речевые высказывания, которые приемлемы в данной коммуникативной ситуации [27].

3. Разнообразные ролевые ситуации - это воображаемые ситуации. Главная поддержка для участников общения - это карточные действия, определяющие позиции и линии поведения каждого участника, и проблема. Воображаемые учебные ситуации основаны на воображении участников вербальной коммуникации. Такие ситуации требуют спора, дебатов, защищая собственные взгляды.

4. Проблемные ситуации - это набор условий, необходимых для возникновения проблемы и предоставление студентам возможности решить проблему [28].

5. Сценарий – это речевое взаимодействие студентов, выполняющих разные роли для реализации своих собственных программ действий в данной коммуникативной ситуации [3]. Как уже упоминалось, оно включает в себя характеристики роли, воображаемой и проблемной ситуации. Как и в ролевых ситуациях ролей назначенные участники словесного общения обычно дополняют друг друга. Однако, находясь в какой-либо роли, участники должны решить проблему, которая является одним из основных элементов скрипта (сценария). Более того, в отличие от воображаемой ситуации, их ролевое поведение не определяется заранее. К тому же, среди участников есть «цифровой разрыв», усиливающий проблему ситуации.

Основанное на характере поддержки, использование ролевых ситуаций в образовательном процессе должно соблюдаться в дополнение к воображаемым и проблемным ситуациям, в которых степень творческой активности намного выше, чем в ролевых ситуациях.

Моделирование: игры, ролевые игры; решение проблем, обсуждение, тематическое исследование, метод Case-study данные методы обучения используются в процессе формирования коммуникативной компетенции. Типы ситуаций применялись на разных уровнях обучения иностранному языку:

Начальный уровень характеризуется формированием основных лексических, грамматических и фонетических навыков, попытки их практического применения в процессе общения на иностранном языке. Однако это общение имеет место только в присутствии и с набором лингвистических ресурсов. На этом этапе он используется дополнительно ролевая игра, а также строго регламентированные проблемные ситуации, однако, студенты все еще не обладают достаточным лексиконом и образованными языковыми навыками, то есть необходимых для других типов ситуаций.

На среднем уровне сложные и ролевые ситуации усложнены путем уменьшения степени контроля и коммуникации вводятся с воображаемыми ситуациями, которые требуют навыков учеников, чтобы спорить, защищать точку зрения, что возможно только в том случае, если это автоматичность языковых навыков и нормальный темп речевой деятельности на иностранном языке. В этом случае выбор языка для собеседников выполняется независимо. Проблемные ситуации на этом этапе должны доминировать, поскольку они мотивируют учащихся активировать ранее изученный материал и применяют его в новых непредсказуемом контексте заранее.

На продвинутом уровне проблемная ситуация осложняется наличием роли (ситуации), ограничивающие учащихся содержанием содержания, но не определяет их действия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной дидактике структурные модели широко используются для регулирования представления и изобразительного взгляда на отношения, возникающие в результате взаимодействия предметов в учебном пространстве. Использование модельного подхода к преподаванию социальных и гуманитарных дисциплин является перспективным направлением в решении проблем связанных с внедрением подхода, основанного на компетентности. Рассматривая процесс формирования коммуникативной компетентности студентов-преподавателей иностранного языка в вузе как системы и целостного явления, мы определили несколько групп условий, созданных в сотрудничестве для эффективного функционирования каждого компонента этой системы, что отражено в разработанной модели. Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность ситуаций вербальной коммуникации как средства формирования коммуникативной компетентности студентов-преподавателей иностранного языка в средней школе, четко демонстрируя «уровень роста» для всех выбранных критериев и показателей. Разработанная модель коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка в вузе представляет собой открытую систему разработки, которая обеспечивает гибкое изменение ее структуры и параметров накопления новой информации, меняющихся потребностей.

Результаты могут быть использованы для проведения всесторонних исследований касающихся проблем преподавания вербальной коммуникации студентов-учителей. Исследование может быть продолжено в направлении дальнейшего совершенствования процесса изучения речевой деятельности иностранного языка в университете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Asher R.E. The encyclopedia of language and linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1994. 48 p.
2. Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. Монография. Алматы: Алем. 2014.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009.
4. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШУ. Санкт-Петербург. 2011. 108 с.
5. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. 1972.
6. Tan, K. H., & Farashaiyan, A. The evaluation of Iranian EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge through the production of speech acts. Journal of Asian Social Science, 2015. 11(23), P. 83-95.
7. Tello Rueda, Yined. Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language. Colombian Applied Linguistics Journal, 2006. 8. P. 169-182.

8. Abdallah Mahmoud M. S. Situated Language Learning: Concept, Significance and Forms. The College of Education Young Researchers' Conference, Assiut University, Egypt, 2015.
9. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва. «Русский язык». 1977. 216 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение. 2002.
11. Valeeva, R.A., Aitov, V.F. & Bulatbayeva, A.A. «The Levels of English Language Acquisition on the Basis of Problem-solving and Product-oriented Tasks in the Multilingual Social Medium». IEJME-Mathematics Education, 2016. 11(1). P. 255-266.
12. Shakirova, A.A. & Valeeva, R.A. «Humanistic Educational Technologies of Teaching Foreign Languages». IEJME-Mathematics Education. 2016. 11(1), P. 151-164.
13. Masalimova, A.R., Porchesku, G.V. & Liakhnovitch, T.L. (2016). 'Linguistic Foundation of Foreign Language Listening Comprehension'. IEJME-Mathematics Education, 11(1): 123-131.
14. Shishova, E., Solobutina, M.M. & Mynbaeva, A.K. (2016). 'The Development of Anticipatory Abilities in the Foreign Language Learning'. IEJME-Mathematics Education, 11(1): P. 13- 21.
15. Лотман Ю.М. Автокоммуникации: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры). Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство. СПб. P. 159-165.
16. Комлев Н.Г. Слово в речи: денотативные аспекты. Изд. 3. Москва: УРСС. 2007, 218 с.
17. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. М.: ИТВГК «Гнозис». 2001, 270 с.
18. Kunanbayeva S.S. Educational Paradigm: Implementation of the Competence-Based Approach to the Higher School System. International Journal of Environmental & Science Education. 2016. 11 (18). P. 12699-12710.
19. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). Москва: «Эксперимент». 1993. 156 с.
20. Рогалева Г.И. Общие подходы к моделированию воспитательного пространства вуза. Вестник Бурятского Государственного университета. 2015. С. 66-69.
21. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука. 1966. 302 с.
22. Карасик В.И. Язык социального статуса. Москва: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991.
23. Jayachandran M., Manikandan (2007). Techniques of Communication. Indian Journal of Science and Technology, 2007. 1(2), P. 1-3.
24. Fahrutdinova R., Fahrutdinov R., Yusupov R. The Model of Forming Communicative Competence of Students in the Process of Teaching the English Language, International Journal of Environmental & Science Education, 2016. 11(6), P. 1285-1294.

25. Zlatić L., Bjekiaë D., Marinkoviaë S., Bojoviaë M. Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. P. 606 – 610.
26. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. Москва: Просвещение. 1983. 128 с.
27. Aliakbari M., & Jamalvandi B. The Impact of ‘Role Play’ on Fostering EFL Learners’ Speaking Ability; a Task-Based Approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 2010. 14(1), P. 15-29.
28. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Рус.-Балт. Информ. Центр БЛИЦ, Cambridge University Press. 2001. С. 224.

**FORMATION OF TRILINGUAL STUDENTS COMMUNICATIVE
COMPETENCE BY MODELING SITUATIONS OF VERBAL
COMMUNICATION**

Sh.K. Zharkynbekova, A.E. Niyazova, A.K. Musagozhina

Eurasian National University named after L.N. Gumilev

Astana, Kazakhstan

Modeling of educational and speech situations is an effective way of developing speech skills and abilities that lead to the formation of communicative competence. The relevance of this article is due to the development of a competence approach to the stated problem. The study was divided into four stages. The effectiveness of modeling the situations of verbal communication was tested at the experimental stage. A model of a verbal communicative situation based on the general model of a communicative situation by V.I. Karasik was created. For the learning process, complex of tasks and exercises on the topic «Forming communicative competence of a student-teacher of a foreign language» were developed and introduced.

Key words: translanguaging personality, trilingual education, competence-oriented approach, communicative competence, modeling situations, educational and speech situations.

УДК 81

**ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ТРКИ
(СУБТЕСТЫ «ПИСЬМО» И «ГОВОРЕНИЕ»)**

Ильичева И.Ю.

Центр языкового тестирования,
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

В настоящее время среди школьников, изучающих русский язык за рубежом, распространена практика международных экзаменов по иностранным языкам. Результатом успешного прохождения тестирования является сертификат, удостоверяющий достижение того или иного уровня. Сертификат ТРКИ также является актуальным для детей, изучающих русский язык.

Центром языкового тестирования СПбГУ разработаны тесты по русскому языку для школьников, цель которых мотивация к дальнейшему изучению русского языка. Прошедшие сессии ТРКИ показали, что дети и подростки испытывают трудности, связанные с построением монологического высказывания: описание сюжетных и серии картинок, рассказ на заданную тему. Что касается письменной речи, то следует обратить внимание на графику и орфографию, логичность и связность при построении предложения и текста.

Нами рассматриваются задания субтестов «Письмо» и «Говорение» различных уровней тестирования для школьников и ТРКИ.

Ключевые слова: ТРКИ, тестирование, тестирование для школьников, сертификат ТРКИ, субтест «Говорение», субтест «Письмо», письменная речь, монологическое высказывание.

В настоящее время среди зарубежных школьников распространена практика международных экзаменов по иностранным языкам. Результатом успешного прохождения тестирования является сертификат, удостоверяющий достижение того или иного уровня. Сертификат ТРКИ также является актуальным для изучающих русский язык.

В отличие от детской аудитории, у взрослых, изучающих русский язык как иностранный, уже сложилась устойчивая практика прохождения ТРКИ. Такой сертификат является единственным официальным документом, удостоверяющим уровень владения русским языком как иностранным в соответствии с общеевропейскими языковыми компетенциями (CEFR) [1,6]. Сертификаты ТРКИ имеют международное признание и используются по всему миру, как в сфере образования, так и в бизнесе. Показательным примером является опыт проведения тестирования ЦЯТ СПбГУ в таких странах как Греция, Япония, Сербия, Германия, Чехия, Норвегия, Аргентина, Турция, Финляндия, Кипр и др.

В последнее время дети и подростки проявляют повышенный интерес к прохождению ТРКИ. Но прошедшие сессии показали, что содержательная часть всех субтестов ТРКИ общего владения оказалась сложной для детей, так как темы и ситуации общения не соответствуют их возрастной категории.

В связи с этим ЦЯТ СПбГУ разработаны тесты по русскому языку для школьников, цели которых определение уровня сформированности коммуникативной компетенции школьника, мотивация к дальнейшему изучению русского языка и подготовка к ТРКИ общего владения. Условно каждый уровень соответствует определенной возрастной группе, хотя строго нами не регламентируется (см. табл. №1):

уровень	A1	A2	B1	B2	C1
возраст/лет	8-9	10-11	12-13	14-15	15-16

Таблица № 1/The table # 1

Тесты по русскому языку в сфере повседневного общения школьника (РЯ-ПОШ) разработаны на основе ТРКИ, в которых сохранены структура теста и регламент проведения тестирования, но темы и ситуации общения соответствуют каждой возрастной группе.

Данные тесты очень востребованы среди детской аудитории, в первую очередь, в таких странах, как Германия, Греция, Норвегия, где родители желают сохранить в своих семьях русский язык («семейный» язык), и дети изучают русский язык как второй. Кроме того, в России сейчас проживает и работает много приглашенных иностранных специалистов, дети которых учатся в русских общеобразовательных школах, международных школах при консульствах и т.д. Для них сертификат об уровне владения русским языком также актуален.

Важность проведения специального тестирования для детей подтверждается практикой ЦЯТ. Приведем пример одной из ситуаций, когда в ЦЯТ СПбГУ обратились родители детей 10 и 13 лет из Южной Кореи для прохождения ТРКИ. Но первая трудность у них возникла с выбором уровня ТРКИ для детей такого возраста. Был выбран тест базового уровня (ТБУ) [2]. На ТБУ дети столкнулись со второй трудностью, связанной с содержанием субтестов данного уровня. Ребята не справились с субтестами «Письмо», «Аудирование», «Чтение» и «Говорение» (задание 2, монолог на тему). По рекомендации специалистов ЦЯТ, ребята записались на тестирование по русскому языку в сфере повседневного общения для школьников, которое успешно прошли в один день.

Конечной целью тестирования данных конкретных кандидатов является получение сертификата ТРКИ-1/B1, необходимого в будущем для поступления в Санкт-Петербургскую консерваторию, а сертификат по русскому языку в сфере повседневного общения школьника стал для них промежуточным, подготовительным этапом.

Подобные факты доказывают правомерность создания и проведения тестирования на основе системы ТРКИ в детской аудитории.

Но, несмотря на адаптацию содержания тестовых материалов возрастной категории детей, как показывают прошедшие сессии, дети и подростки всё же испытывают некоторые трудности, связанные с построением монологического высказывания и написанием связного и логичного текста (сочинение, дружеское письмо).

Умение построить монологическое высказывание необходимо для того, чтобы учащиеся могли участвовать в беседах, дискуссиях и т.д. Это значит, что коммуникативные задачи, стоящие перед учащимися, могут быть реализованы главным

образом на уровне монологического высказывания. Необходимо всегда помнить, что при восприятии иноязычного высказывания и оформлении своего, кроме знаний лексики и грамматических правил, следует осознать программу построения речевого высказывания, постичь его структурно-смысловую организацию.

Так, например, в тестировании для школьников в субтесте «Говорение» представлены следующие задания в соответствии с уровнем:

на уровне А1 в Задании 2 следует описать картинки (**Задание 2А. Посмотрите на картинки: расскажите, что и кого вы видите и что он или она делает**) или составить рассказ на определенную тему (**Задание 2Б. Расскажите о вашей семье, используя вопросы в задании**);

на уровне А2 в Задании 1 – описать героев и ситуацию, представленную на картинке (**Задание 1. Посмотрите на сюжетную картинку и расскажите, что происходит. Обязательно опишите героев**);

на уровне В1 в Задании 2 – прочитать статью рекламного характера и пересказать ее (**Задание 2. Прочитайте текст, рассмотрите фотографии и расскажите о чём этот текст. Ответьте на вопросы тестера**), в Задании 3 - подготовить сообщение на определенную тему (**Задание 3. Подготовьте сообщение на тему: «Мой выходной день» с опорой на вопросы. Сообщение должно быть не меньше 15 предложений**).

Таким образом, тестовые задания по «Говорению» построены так, чтобы кандидат представил связный и последовательный монолог определенного характера. Умение составить связный текст – есть владение устной речью. В качестве основы обучения устной речи может быть выбрана тема. Кандидатам предлагаются задания продуктивного и репродуктивно-продуктивного типа, предполагающие пересказ прочитанного текста. В репродуктивном говорении уже задано содержание, сам текст подсказывает языковые средства.

Что касается письменной речи, то она, как и говорение, является продуктивным видом речевой деятельности. Но, несмотря на сходные моменты между ними, отмечается существенное различие, которые объясняются условиями протекания общения в устной и письменной формах. Говоря о письменной форме общения, следует отметить её опосредованность, отсутствие мгновенной обратной связи, поэтому, чтобы информация письменного текста была воспринята читающим точно и правильно, речь автора должна быть достаточно развернутой, полной, обоснованной, логичной и грамматически правильно оформленной [3].

При обучении письму следует обратить внимание на его основные компоненты: графику и орфографию. Хотя при оценивании письменного речевого продукта в ТРКИ не учитывается количество орфографических ошибок (снимается 0,5 баллов за все орфографические и 0,5 баллов за все графические и 0,5 баллов за все пунктуационные ошибки), а обращается внимание на коммуникативно значимые ошибки (-2 балла за каждую КЗО), затрудняющие или искажающие понимание.

Обучение письменной речи предполагает умение правильно выражать свои мысли в соответствии с потребностями общения.

На низких уровнях тестирования необходимо уметь логично и связно строить предложения и предложения в микротексты.

Так, в субтесте «Письмо» представлены следующие задания:
на уровне А1 представлено одно задание, в котором предлагается составить предложение из слов, а после из составленных предложений – связный текст (**Задание 1. Соберите из слов предложения и составьте из этих предложений текст**), например (см. Рис.1):

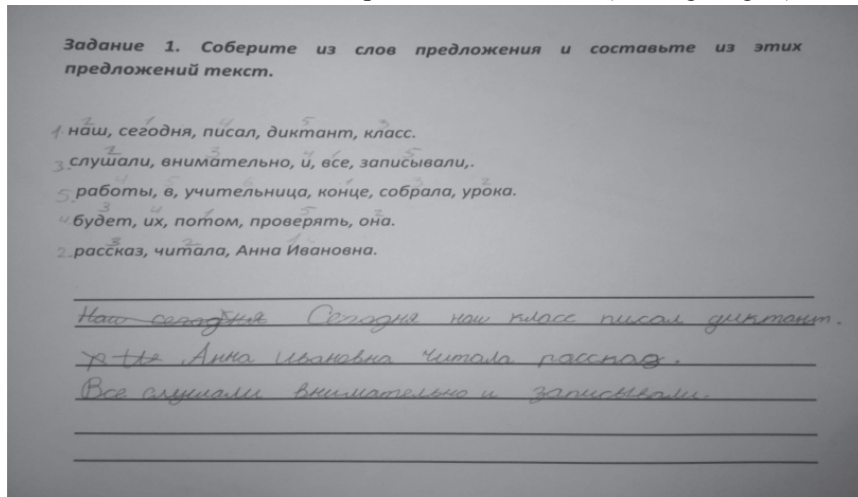


Рис. 1: Пример выполненной работы («Письмо»/А1)

Fig. 1: The example of written text («Writing»/A1)

на уровне А2 в Задании 1 предлагается заполнить пропуски на основе картинок или списка слов (**Задание 1. Прочитайте письмо, которое Кристина написала своей подруге Оле. Посмотрите на картинки и впишите слова, соответствующие этим картинкам в правильной форме.**), Задание 2 аналогично Заданию 1 на уровне А1, например (см. Рис.2):

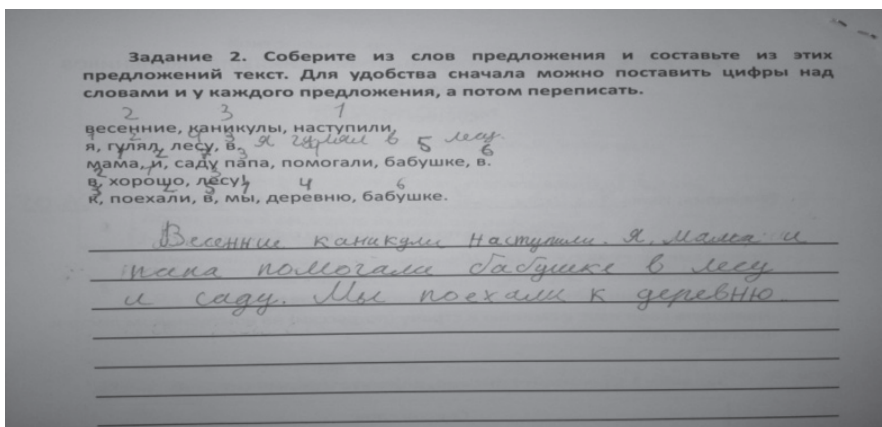


Рис. 2: Пример выполненной работы («Письмо»/А2)

Fig. 2: The example of written text («Writing»/A2)

Секция 4

на уровне В1 (одно задание) требуется написать дружеское письмо на какую либо тему, при этом следует написать не менее 15-20 предложений (**Задание 1. Ваш друг из России интересуется, какой ваш любимый праздник. Напишите ему письмо и расскажите, когда и как отмечают этот праздник в вашей стране, как этот праздник отмечает ваша семья, почему вы любите этот праздник. Текст должен быть не меньше 20 предложений**), например (см. Рис.3),

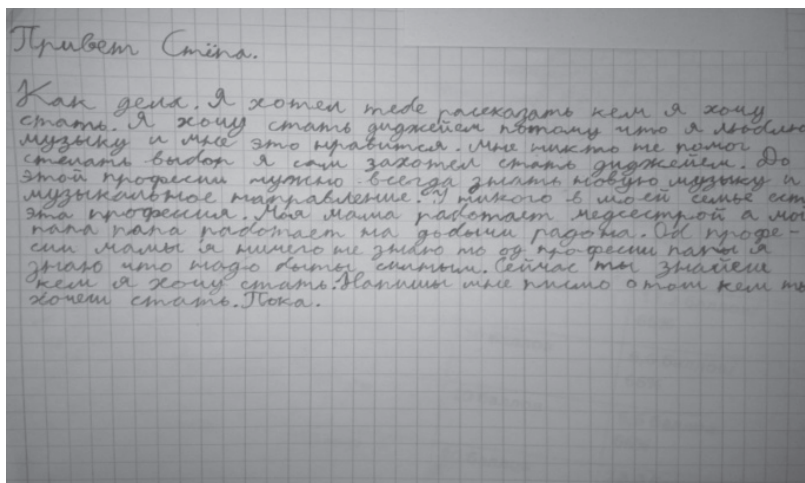


Рис. 3: Пример выполненной работы («Письмо»/A2)

Fig. 3: The example of written text («Writing»/A2)

Умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений. Это связано с включением большого количества анализаторов, кроме этого, пишущий самостоятельно отбирает адекватные языковые средства для построения текста; в зависимости от жанра, письменный текст имеет определенную организацию. Например, в Задании 1 (В1) проверяются навыки и умения эпистолярного жанра, помимо умения формулировать главную мысль будущего высказывания, выстраивать смысловую и предикативную структуры.

Письменные задания на уровнях А1-2 составлены таким образом, чтобы проверить умения ребенка связно и логично построить текст из имеющихся слов и предложений, а на уровне В1 – самостоятельно составить рассказ на заданную тему в рамках дружеского письма.

Совершенно очевидно, что уметь самостоятельно написать сочинение или письмо – довольно сложная задача, требующая предварительной подготовки. Чем раньше учащиеся начнут подготовку к прохождению тестирования, тем успешнее будет их результат при прохождении ТРКИ всех уровней.

Таким образом, прохождение тестирования для школьников является стимулом, как для учащегося, так и для его преподавателя в овладении речевыми навыками и умениями при обучении русскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общеевропейские компетенции: владение иностранным языком: изучение, обучение, оценка, Совет Европы (французская и английская версии), 2001; Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А., Курлова И.В. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2012. – 124 с.
3. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. -132 с.
4. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2012. – 112 с.
5. Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, ЦМО МГУ, 2014. – 80 с.
6. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

PREPARING HIGH SCHOOL STUDENTS FOR TORFL (TRKI) (SUBTESTS «WRITING» AND «SPEAKING»)

Irina Ilcheva

Language testing center,
Saint-Petersburg State University
Saint-Petersburg, Russia

Currently, in different countries among high school students, the practice of international examinations in foreign languages is common. The result of successful testing is a certificate. The TORFL certificate is also relevant for children studying Russian.

The Language testing center of SPBU made tests of the Russian language for high school students, whose purpose is to determine the level of communicative competence and preparing children for the TORFL. The past sessions of the TORFL showed that children and adolescents have difficulties in building a monological utterance. In writing you should pay attention to graphics and spelling, consistency and coherence in the construction of the sentence and text.

We consider the tasks of the subtests «Writing» and «Speaking» of different levels of testing for high school students in TORFL.

Key words: TORFL/TRKI, testing, certificate, the test for high school students, «Speaking», «Writing», written speech, monologue.

УДК 81
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВЕДЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Коренева А.В.

Мурманский арктический государственный университет,

Мурманск, Россия

В статье предлагается авторская методика реализации на занятиях по вузовскому курсу «Русский язык и культура речи» одного из главных принципов современной дидактики – принципа лично ориентированного обучения, согласно которому в преподавании необходимо обращать особое внимание на индивидуально-психологические, возрастные, национальные особенности студентов, их интересы и профессиональные намерения. На конкретных примерах показывается, каким образом учитываются в учебном процессе те психические и психофизиологические особенности студентов, которые непосредственным образом влияют на языковое и речевое развитие человека. Автор основывает свои выводы на базовых принципах современных педагогических исследований и на результатах экспериментального обучения. Предложенная методика может быть востребована на учебных занятиях по вузовским речеведческим дисциплинам и окажет значительную помощь преподавателям, которые стремятся реализовать лично ориентированный аспект обучения.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, речеведческие дисциплины, культура речи, лично ориентированный подход, речевое развитие, индивидуально-психологические особенности.

Реализация принципа лично ориентированного образования предполагает развитие личности обучаемых с учетом многообразия их социальных, профессиональных, возрастных, гендерных, психологических особенностей. В этих условиях, как показывает анализ теории и практики высшего образования, особую значимость приобретает индивидуализация образовательной деятельности студентов, которая представляет собой «целенаправленное и организованное взаимодействие преподавателей и обучающихся, направленное на выявление и наиболее полное использование индивидуальных особенностей студентов в ходе образовательного процесса в вузе в целях их профессионального и личного развития» [1, с. 14]. При индивидуализации образовательной деятельности студентов должны учитываться: обученность (знания, умения и навыки), обучаемость (общие умственные способности, а также специальные способности), познавательные интересы студентов. Помимо этих характеристик, в своей работе мы обращаем особое внимание на те психические и психофизиологические особенности, которые непосредственным образом влияют на языковое и речевое развитие человека, а следовательно, особенно значимы для усвоения вузовских речеведческих дисциплин [2, с. 360-380].

Большое значение имеют психофизиологические особенности обучаемых. По этому основанию студенты делятся на три группы: правополушарники, левополушарники и представители смешанного типа. Отличия между ними, как из-

вестно, обусловлены отличиями двух полушарий мозга: левого и правого. Левому полушарию свойственно рационально-логическое, знаковое мышление, а правому – пространственно-образное, интуитивное мышление. Каждый человек использует оба полушария, но левополушарники чаще «прибегают к услугам» левого; правополушарники, – правого. Наблюдается функциональная асимметрия мозга. Различия в работе левого и правого полушария приводят к тому, что они по-разному обеспечивают реализацию вербально-логических, речевых и когнитивных функций. Это проявляется, например, в языке правополушарников и левополушарников. Язык первых «конкретен и образен: его лексика предметна, в ней отражены непосредственные чувственные впечатления». Язык вторых «отличает развитая и сложная синтаксическая структура: он способен к обобщениям, абстракциям, построению суждений, имея для этого избыток формально-грамматических средств» [3, с. 7].

Влияние функциональной асимметрии мозга на процесс языкового и речевого развития делает целесообразным учет индивидуальных особенностей левополушарников / правополушарников на занятиях по курсу «Русский язык и культура речи» (при обучении письменной речи). Считается, что орфографические и пунктуационные навыки в основном сформированы у обучаемых в средней школе, а на этапе высшего образования нуждаются лишь в совершенствовании. Однако и эту задачу крайне сложно осуществить вследствие небольшого количества часов на изучение курса «Русский язык и культура речи». Поэтому работа по орфографии и пунктуации ведется нами избирательно: уделяется особое внимание лишь тем студентам, которые испытывают реальные трудности в области правописания. Такой подход делает крайне важным первичную диагностику, в процессе которой выявляется уровень орфографической и пунктуационной грамотности студентов. Традиционно для этой цели используется такая форма проверки, как диктант. В последнее время все чаще применяются задания на подстановку (вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, расставьте знаки препинания и т.п.) и тесты с выбором варианта ответа. Однако в рамках лично ориентированного подхода нужно помнить о существовании устойчивых индивидуальных различий по предрасположенности к разным способам овладения орфографией родного языка. Так, необходимо учитывать, что левополушарное и правополушарное письмо отличаются друг от друга, о чем свидетельствуют эксперименты, проводимые нейропсихологами и нейрофизиологами в содружестве с учителями-практиками. В ходе одного из них детям давали один и тот же диктант два раза: до прохождения темы на определенное правило и после. Прогноз был таким: после обучения школьники будут писать грамотнее. Для левополушарников он подтвердился: у этих детей ошибок в словах на изученную орфограмму стало почти в 5 раз меньше. Однако другие школьники стали писать хуже: допустили в 4 раза больше ошибок, чем до прохождения орфографической темы. Почти все они были правополушарниками. В их случае обучение разрушило правильное письмо [4, с. 91].

Ученые в области нейропсихологии объясняют это следующим образом. Правополушарникам свойственно целостное нерасчлененное восприятие. Левополушарники, наоборот, расчленяют образ на составляющие, на детали, на части и уже потом складывают целостное видение объекта из деталей. Обучая орфографии, мы расчленяем слово на части (корень, приставку, суффикс, окончание). Чтобы дей-

Секция 4

ствовать по правилу, надо остановить процесс написания, выделить, например, корень, подобрать проверочное слово и т.п. Левополушарники, как правило, так и поступают и, если знают правило, умеют его применять, пишут без ошибок. Другие используют правополушарное письмо, то есть письмо, не расчлененное на буквы, слоги, морфемы, письмо во многом автоматическое. Эти школьники не вспоминают правило. Им важен целостный образ слова (зрительный или моторный). Для таких детей, по мнению нейропсихологов, существующая методика обучения грамотному письму не подходит: деление слов на части, чтобы применить правило, разрушает целостность восприятия, автоматизм написания [4].

О необходимости учета указанных особенностей при обучении орфографии пишут и другие ученые. Так, М. К. Кабардов доказал, что существуют природно-обусловленные предпосылки к способам овладения орфографией: рационально-логическому и интуитивному. К рационально-логическому способу склонны представители мыслительного типа, который «включает выраженную асимметрию левого полушария по речеслуховым функциям, преобладание произвольных форм психической деятельности, ... вербально-логических компонентов способностей» [5, с. 289]. К интуитивному способу склонны представители художественного типа, который «характеризуется наличием выраженной правополушарной асимметрии мозга по речи, преобладанием произвольных видов познавательной деятельности ..., образно-действенных компонентов способностей» [Там же]. Опираясь на эти данные, М. К. Кабардов выдвинул весьма значимую для обучения орфографии гипотезу о том, что школьники с разными типологическими характеристиками и предрасположенностью к разным способам овладения орфографией отличаются и степенью успешности выполнения таких традиционных форм проверки грамотности, как диктант / упражнение на подстановку и сочинение / свободное письмо. Ученый сравнил между собой указанные формы контроля и выявил ряд отличительных особенностей (см. табл.).

Основание для сравнения	Формы проверки орфографической грамотности	
	Диктант / упражнение на подстановку	Сочинение / свободное письмо
Осознание орфографической задачи	Отчетливое	Отсутствует или неотчетливое
Психические средства ее реализации	Преднамеренная активизация произвольно управляемых функций (восприятие, память, внимание). Актуализация ранее приобретенных грамматико-орфографических знаний и умений	Активизация произвольных психологических функций (восприятие, память, внимание) Актуализация «чувства орфографической формы» (зрительный и моторный образ слова)
Виды контроля	Произвольные	Непроизвольные

Основываясь на выявленных различиях, М. К. Кабардов предположил, что произвольный контроль и высокая степень осознания орфографической задачи, характерные для диктанта и упражнений «на подстановку», являются адекватными условиями выполнения орфографического действия для школьников мыслительного типа (как правило, левополушарников) и неадекватными – для школьников художественного типа (как правило, правополушарников). Последние же будут более успешны в условиях непроизвольного контроля и неотчетливого осознания орфографической задачи (свободное письмо, сочинение), характеризующих интуитивный способ. Проведенное с целью проверки данной гипотезы «комплексное экспериментальное исследование подтвердило предрасположенность школьников с разными типологическими характеристиками к разным способам выполнения орфографического действия: о возможных различиях в успешном выполнении диктанта и сочинения. Обнаружено, что при реализации «на практике имевшихся орфографических знаний «мыслители» превосходят школьников других типологических групп по уровню грамотности только в условиях отчетливого осознания необходимости применять эти знания (в диктанте и упражнении). В условиях свободного письма преимущества в грамотности утрачиваются ими. Более того, «неграмотные» в искусственных условиях «художники допускают в свободном письме меньше ошибок, чем «мыслители» [5, с. 288].

Мы посчитали целесообразным проверить, сохраняется ли эта тенденция в высшей школе. Экспериментальная методика М. К. Кабардова в несколько упрощенном виде была использована в качестве инструмента для повторного исследования, которое было проведено нами на первом курсе. В ходе первичной диагностики орфографической грамотности студенты экспериментальных групп выполняли два вида работ: текстовый диктант, включающий слова на большинство изученных в школе орфограмм, и сочинение. Для студентов целевое назначение этих работ было разным. Обучаемые знали, что диктант проводится для выявления орфографической и пунктуационной грамотности и будет оцениваться по пятибалльной шкале. Перед сочинением, которое проводилось на другом занятии, испытуемым сообщали, что данный вид работы проверяет, насколько развиты у них навыки связной речи, а орфографическая и пунктуационная грамотность оцениваться не будет. Написанные работы проверялись, а затем сопоставлялись по признаку орфографической грамотности. Итоги проведенного нами эксперимента свидетельствуют, что закономерность, выявленная М. К. Кабардовым, сохраняется и в высшей школе: студенты-«художники» грамотнее пишут сочинения, студенты-«мыслители» – диктанты.

Помимо общей картины нами выявлялись и конкретные показатели для каждого студента. Это обусловлено тем, что если диктант был одинаковым для всех и включал один и тот же набор орфограмм, то тексты сочинений отличались отбором языковых средств. Поэтому вначале сочинение конкретного студента анализировалось с точки зрения того, слова на какие орфограммы в нем присутствуют; после этого слова с такими же орфограммами выделялись в диктанте; затем сопоставлялась успешность написания слов на одно и то же правило в диктанте и сочинении. Сопоставительный анализ показал, что если у левополушарников расхождения в успешности написания слов с одной и той же орфограммой в диктанте и сочинении

минимальны (у большинства испытуемых чуть меньше ошибок в диктантах), то у правополушарников разница достаточно велика. Многие студенты, относящиеся к этой типологической группе, не справившись с той или иной орфограммой в диктанте, в сочинении писали слова с данной орфограммой правильно.

Эти результаты еще раз подтвердили, что для выявления орфографической грамотности обучаемых нецелесообразно использовать только диктант или упражнения на подстановку, так как эти виды работ более или менее адекватно отражают уровень грамотности студентов, принадлежащих к мыслительному типу. Для оценивания же орфографической подготовки студентов-художников более показательны результаты сочинения. В связи с этим мы определяем грамотность студентов на основе выполнения ими двух видов работ: диктанта и сочинения. Кроме того, считаем, что при оценке реальной грамотности результаты сочинения более значимы. Ведь в профессиональной деятельности нефилологов умение грамотно писать диктант, этот искусственный (учебный) вид письма, требующий отчетливого осознания орфографической задачи, не будет востребовано. Для профессионала важно соблюдение орфографических норм в процессе естественной речевой деятельности, свободного письма, к которому близко именно сочинение, имеющее цель передать некоторое сообщение, более или менее спонтанно возникающие мысли.

На занятиях нами учитываются и другие психические и психофизиологические особенности, которые, согласно экспериментальным исследованиям психологов, нейропсихологов, нейрофизиологов, психолингвистов, существенно влияют на языковое и речевое развитие личности: темперамент, а также принадлежность к интровертам-экстравертам. Считаем, что максимальный учет индивидуально-психологических особенностей студентов способствует осуществлению деятельностного подхода к образованию, который означает, что в центре обучения находится обучаемый как субъект учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митяева А. М. Моделирование и реализация индивидуального стиля образовательной деятельности студентов вузов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. М. Митяева. СПб., 2003. 54 с.
2. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. В. Коренева. Орел, 2010. 485 с.
3. Лях Н. Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: роль лингвистических факторов : автореф. дис... канд. психолог. наук : 10.02.21 / Н. Ю. Лях. СПб., 1996. 18 с.
4. Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира : Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева. М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 178 с.
5. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей : Индивидуально-типологический подход : дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.01, 19.00.07 / М. К. Кабардов. М., 2001. 354 с.

**INDIVIDUAL APPROACH TO STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN TEACHING SPEECH STUDIES SUBJECTS**

A.V. Koreneva

Murmansk Arctic State University

Murmansk, Russia

The article resumes the author's method of implementing the basic principle of contemporary didactics – the principle of student-centered education – in teaching the university course “Russian language and culture of speech”. The principle states that, while teaching, it is vital to pay close attention to the individual psychological, developmental and national traits of students, to their interests and professional intentions. It is shown through specific cases how psychological and psychophysiological traits of students, being determinative in language and speech development, are taken into consideration over the course of educational process. The author refers her research results to the basic principles of contemporary pedagogical research and results of experimental education. The suggested method might be applicable to the university courses of speech studies and will be helpful for the professors who try to implement individual approach in education activities.

Key words: individual approach in education, speech studies subjects, speech culture, student-centered education, speech development, individual psychological traits.

УДК 81

**ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА
СРАВНЕНИЯ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

Малых Л.М.

Удмуртский государственный университет

Ижевск, Россия

Цель статьи – определение наиболее актуальных проблем внедрения метода сравнения в мультилингвальное обучение. Основные трудности в реализации метода сравнения вызваны недостаточным знанием практиков о роли метаязыковой стратегии сравнения в формировании многоязычной коммуникативной компетенции; желанием уменьшить отрицательное влияние предыдущего языкового опыта учащегося, исключив сравнение языков; отсутствием системных исследований по внедрению метода сравнения в учебный процесс, а также недостаточной изученностью передового опыта по обучению учащихся-мультилингвов на основе метода сравнения.

Ключевые слова: метод сравнения, мультилингвальное образование, метаязыковая стратегия сравнения.

ВВЕДЕНИЕ

Следует отметить, что разнообразные методики би- и мультилингвального образования объединяет опора на метод сравнения – сопоставление сходных и несовпадающих явлений в изучаемых языках при отборе и представлении учебного материала на занятиях. Сравнение языков и культур, на наш взгляд, в полной мере отвечает цели мультилингвального образования. Если педагоги хотят, чтобы обучение языкам стало «своеобразной школой познания и самопознания, многоголосия, открытости миру, рефлексивности, свободы, развития и саморазвития [1. С. 211]», создание условий для осознанного, открытого, системного сравнения обучающимися изучаемых фактов языков и культур должно стать важной задачей учебного процесса.

При всей, казалось бы, очевидности в необходимости использования сравнения на занятиях с многоязычными учащимися реализация данного метода сопровождается рядом трудностей. Цель статьи – определить наиболее актуальные проблемы внедрения метода сравнения в мультилингвальное обучение, к рассмотрению которых мы и переходим.

Два подхода к методу сравнения на занятиях с би-мультилингвами

Принципиально возможны два подхода к обучению нескольким языкам в условиях учебного заведения. Первый – каждый язык изучается независимо от других, в том числе и родной. Второй – все языки преподаются на интегративной (билингвальной) основе. Очевидно, что при отсутствии методической установки на сближение языков в учебном процессе, нет и потребности в активном использовании метода сравнения. Преподаватели исходят из установки, что сравнение повышает путаницу между языками и риск интерференции. Второй подход предполагает широкую опору на сравнение, соотнесение, перенос, рефлексию, синтезирование,

обобщение и прочие интеллектуальные действия, прямо или косвенно связанные с использованием метода сравнения.

Второй подход, хотя и более эффективный с точки зрения задач, стоящих перед мультилингвальным образованием, сложен для организации и реализации, так как требует дополнительных усилий со стороны преподавателя. Очевидно, что для реализации второго подхода не в полной мере созданы соответствующие педагогические условия, нет пошаговой инструкции к использованию метода сравнения в обучении языкам, нет и четких установок на цель его внедрения. Чтобы открыть обсуждение возможностей реализации второго подхода на занятиях, представляется уместным остановиться на вопросе о соотношении коммуникативного подхода и метода сравнения в условиях мультилингвального обучения, так как от его решения зависит и выбор преподавателем пути работы с мультилингвальными учащимися.

Многоязычная коммуникативная компетенция и метаязыковая стратегия
сравнения

Необходимость обращения к предыдущему языковому опыту учащихся при обучении языкам («*language bridging*») обосновывается в целом ряде исследований ученых в России и за рубежом [2–5]. Призыв к соизучению языков имеет свое психолингвистическое обоснование. Согласно ему, языки в голове би- мультилингва не разложены по отдельным ящичкам, а находятся в процессе постоянного взаимодействия, взаимообогащения. При этом образуется своего рода «лингвистический континуум» («*language integration continuum*» [6. С. 9]), в котором, как в сообщающемся сосуде, языки контактируют друг с другом, что позволяет мультилингву творчески оперировать результатами этого взаимодействия, влиять на него.

Ученые полагают, что в условиях школьного, да и, скорее, вузовского образования, для обучающегося реально достигнуть лишь уровня субординативного многоязычия, когда говорящие воспринимают очередной изучаемый язык через призму других, более хорошо изученных языков, в первую очередь родного. Вышесказанное позволяет заключить, что в условиях мультилингвального обучения коммуникативные компетенции в изучаемых языках формируются не самостоятельно, а носят взаимодополняющий характер. В связи с этим в психолого-педагогической литературе ставится вопрос о том, что у многоязычного учащегося появляется дополнительная «надстройка» – так называемая «многоязычная коммуникативная компетенция» (МКК), объединяющая частные коммуникативные компетенции в единое целое. МКК не является суммой знаний конкретных языков и не является простой суммой коммуникативных компетенций в изучаемых языках, но представляет собой «единую, сложную, асимметричную конфигурацию компетенций и предусматривает владение системой лингвистических знаний и метакогнитивными стратегиями, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, а также развитую познавательную способность» [7].

Таким образом, процесс соизучения языков включает два основных вида деятельности: изучение системы контактирующих в учебном процессе языков как таковых, с одной стороны, и формирование представлений о языке как об особом, универсальном, феномене – с другой, с помощью метаязыковых стратегий. Точного списка метаязыковых стратегий нет. В ряде исследований к ним относят сравнение, переключение и перенос. Думается, что ключевую роль среди всех возможных

стратегий соизучения языков играет все-таки метаязыковая стратегия сравнения. Именно она напрямую связана с метадеятельностью обучающегося и способствует формированию других метаязыковых стратегий.

Опыт работы в многоязычных образовательных учреждениях Удмуртской Республики показывает, что исключение элементов сравнения языков приводит к тому, что учащиеся знают правила и могут ими пользоваться только в контексте соответствующего урока / занятия. Они не видят общих закономерностей между изучаемыми языками, не умеют пользоваться ими при изучении новых языковых явлений, не могут переключаться с одного языка на другой, не осуществляют перенос коммуникативных компетенций и их взаимообогащение, не ценят и не понимают роль изучения родного языка.

Перспективы изучения роли метода сравнения в мультилингвальном обучении

Изучение метаязыковых стратегий находится на пересечении нескольких современных направлений языкознания и лингводидактики: мультилингвальное образование, транслингвальность, экология языка, языковые контакты, метаязыковая рефлексия. В связи с этим интересно и важно выяснить, насколько метаязыковые стратегии, в том числе и сравнение, соотносятся с транслингвальными стратегиями, с одной стороны, и с коммуникативными стратегиями, с другой. Следует также выявить метаязыковые функции стратегии сравнения, что поможет уточнить задачи использования сравнения на занятиях. Важным аспектом изучения метаязыковой стратегии сравнения является и систематизация языковых средств, с помощью которых обучающийся может осуществлять свою метадеятельность в процессе сравнения языков.

Безусловный интерес представляет и изучение частных метаязыковых операций, которыми сопровождается процесс сравнения языков, что позволит подойти к систематизации этапов использования сравнения на занятиях. Наш экспериментальный опыт показал эффективность проведения системы интегрированных уроков по языковому циклу предметов с использованием приемов сравнения грамматики и лексики четырех языков, внедрения системы контрастивных упражнений, которые преподаватель может использовать на своих занятиях, работы с мультилингвальными словарями, обучения выведению контрастивных правил, а также включения в учебный процесс языкового портфолио, что в совокупности формирует метаязыковое мышление обучающихся, повышает мотивацию к использованию процедур осознанного сравнения, интерес к родным языкам [8].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Хочется надеяться, что практик, убедившись в целесообразности использования метода сравнения при обучении многоязычных учащихся, приступит к разработке экспериментальных приемов реализации данного метода на своих занятиях, что приведет к формированию метаязыковой стратегии сравнения у учащихся. А исследователь и теоретик найдет актуальную область для системного изучения метода сравнения и обогатит наше понимание роли сравнения в процессе соизучения языков мультилингвальными учащимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владимирова Т.И. Экзистенциальный аспект в формировании билингвальной личности (на материале обучения иностранных студентов-филологов) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2015, № 5. Тематический выпуск «Современные тенденции билингвального образования». С. 208–214.
2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной компетенции. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. 368 с.
3. Bedamatta, U. “Playing with Nonsense: Toward Language Bridging in a Multilingual Classroom.” CLELE Journal, no. 1(1), 2013, pp. 58–80 .
4. Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms. 2015, 96 p., http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/multilingual-classrooms_en.htm.
5. Шамов А.Н., Чернышов С.В. Плюрилингвизм как одно из направлений в методике преподавания иностранных языков // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций: кол. моногр. по мат-ам межд. научно-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XIX» (18–19 мая 2017 г.). Пятигорск, 2017. С. 43–48.
6. Cook, V. “The Changing L 1 in the L 2 User’s Mind.” Effects of the Second Language on the First, edited by V. Cook, 2003, pp. 1–18.
7. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ставрополь, 2009. 44 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ceninauku.ru/page_17873.htm.
8. Малых Л.М., Жукова А.В. и др. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.

CHALLENGING ISSUES OF THE METHOD OF COMPARISON IN MULTILINGUAL EDUCATION

L.M. Malykh

Udmurt State University

Izhevsk, Russia

The goal of the paper is to define the most important issues of incorporating the method of comparison in multilingual education. Major challenges of the method of comparison arise from the lack of understanding by teachers of the role of metalanguage strategy of comparison in the formation of multi-communicative competence, the desire of teachers to eliminate negative transfer from other languages, the shortage of systematic research on the role of the method of comparison in teaching multiple languages, the lack of systematic observations of the best teaching practices in introducing comparison of languages in particular educational settings.

Key words: the method of comparison, multilingual education, metalanguage strategy of comparison.

УДК 81

**ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫЕ ОШИБКИ И СПОСОБЫ
ИХ КОРРЕКТИРОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

Мамедов А.А.

Иркутский государственный университет

Иркутск, Россия

Данная работа посвящена анализу опыта обучения (в условиях общеобразовательной школы) русскому языку детей-билингвов, родным языком которых является армянский. В центре внимания находятся проблемные в аспекте интерференции участки фонетической системы русского языка (произношение и дифференциация в потоке речи мягких согласных, подвижность и разноместность ударения, редукция и аккомодация гласных, особенности артикуляции и дифференциации отдельных фонем). Предлагается система упражнений для предупреждения и коррективы интерференционных ошибок.

Ключевые слова: интерференция, билингвы, фонетические ошибки, методика преподавания русского языка как иностранного.

ВВЕДЕНИЕ

В рамках данной статьи анализируется методический опыт, накопленный за время реализации с 2014 года на факультете филологии и журналистики Иркутского государственного университета магистерской программы «Преподавание русского языка как иностранного» (по направлению 45.04.01 «Филология») и полученный в результате прохождения магистрантами разного рода практик (учебной и производственной), во время которых они пробовали себя как преподаватели русского языка как иностранного.

Материал (ошибки и упражнения, направленные на их предупреждение и исправление), который исследуется ниже, собран на основе работы с иркутскими школьниками 5 класса, родным языком которых является армянский.

Цель данной работы – описать некоторые проблемы, связанные с интерференцией, и представить способы их решения, которые были разработаны во время обучения билингвов русскому языку как неродному.

КОНТЕКСТ

Интерференция, то есть уподобление отдельных черт неродного языка особенностям родного, частичное отождествление и смешение языков, представляет особый интерес, потому что является одной из главных причин, порождающих ошибки и сложности в овладении русским языком.

Стоит отметить, что в современной науке имеются две основные классификации интерференции. В зависимости от языка-источника выделяют межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. Межъязыковая интерференция «возникает по причине существования различий в системе родного и неродного языка на уровне значения и употребления» [1]; а внутриязыковая – это «взаимодействие языковых единиц и правил обращения с ними внутри изучаемого языка, приводящее к ошибке» [2]. В зависимости от уровней языка выделяют фонетическую, лексическую, морфологическую и синтаксическую интерференцию. Остановимся подробнее на

проблемах, связанных с фонетической интерференцией, которые возникают у детей с родным языком – армянским.

1. Произношение мягких согласных

При произношении всех мягких согласных язык продвигается вперед, а губы слегка растянуты. Наиболее надежной методикой обучения является наблюдение вместе с учащимися за работой речевого аппарата, которое можно организовать как артикуляционную пятиминутку или как часть занятия по теме «Фонетика». Некоторые преподаватели советуют учащимся при произнесении мягкого звука улыбаться, так как при таком положении речевого аппарата освоение методики произнесения мягкого согласного происходит легче.

Задание 1. *Послушайте учителя, вставьте в слова пропущенные буквы.*

а) Учи....., учите....., гу....., де....., восе....., осе.....

б) Ко.....ки, Са.....ка, са.....ки, га.....ка, га.....ка, А.....пы.

Список слов для диктовки:

а) учить, учитель, гусь, день, восемь, осень;

б) коньки, Санька, санки, галька, галка, Альпы.

Конечным этапом работы должна быть отработка способности соотнесения звукового и графического облика словоформ. Так как перед учителем не стоит цели проверить орфографические навыки учащихся, стоит подобрать такие слова, которые будут писаться так, как слышатся.

Задание 2. *Запишите под диктовку.*

Конь, бил, вис, дать, вес, боль, высь, сел, имя, пять, рот, взял, весь, лань, увы, пир, мир, мак, кинь, сёл, зал, гиря, гарь, жди, сын, тир, так, финн, фунт.

2. Подвижность и разноместность ударения

Как известно, в русском языке ударение разноместное (может падать на любую часть слова) и подвижное (может перемещаться на другой слог при изменении формы слова), что вызывает орфоэпические трудности даже у людей, для которых русский является родным. Однако несмотря на кажущуюся произвольность постановки ударения, есть некоторые тенденции, проявляющиеся при формообразовании и словоизменении, поэтому основными окажутся упражнения на запоминание ударения в начальной форме, а также наблюдение за его перемещением при словоизменении и словообразовании.

Задание 3. *Поставьте ударение в существительном и образованном от него прилагательном.*

Образец: Ночь – ночной.

Мясо – мясной, голова – головной, дверь – дверной, овощ – овощной, обувь – обувной, река – речной, область – областной, скорость – скоростной, цепь – цепной, возраст – возрастной, цвет – цветной.

Задание 4. *Прочитайте предложенные ниже слова, напишите их в форме родительного падежа, единственного числа. Обратите внимание на ударение. После завершения задания прочитайте слова в именительном и родительном падежах, обращая внимание на ударение.*

Медведь, мелочь, дождь, гвоздь, печаль, лебедь, лошадь, заповедь, вождь, ночь, печь, речь, печать, горечь, дичь.

3. Редукция и аккомодация гласных

В армянском языке отсутствует явление редукции, при котором безударные гласные изменяются качественно и количественно, а правописание вышеперечисленных языков ориентировано на звучание. Данные факты обуславливают отсутствие у детей-билингвов сформированных навыков проверки гласного звука в слабой позиции, необходимых для верного графического оформления словоформ русского языка. Эти навыки формируются у русских монолингвов в начальной школе, поэтому, если ребенок пришёл в среднее звено русскоязычной школы, учителю необходимо в кратчайшие сроки сформировать эти навыки, используя методики преподавания русского языка в начальной школе. При этом преподавателю необходимо сформировать у ребенка механизм проверки до того, как начнется изучение новых орфограмм, поэтому наиболее удачной окажется организация работы билингва, основанная на самостоятельном наблюдении данного механизма с помощью карточек. Предлагаем для этого следующие задания.

Задание 5 *Выделите корни в приведенных однокоренных словах, поставьте ударение.*

Дом, домик, домашний.

Дать, подать, подавать, раздавать, создавать, передавать, выдавать, издать.

Задание 6. *Расставьте ударения, подберите такие однокоренные слова, чтобы в них ударение падало на корень. Сравните гласные в корне.*

Листок, домище, давать, выход, мастерица, обозначать, прочитать, повториться, охраняемый, холодильник.

Что касается проблем, связанных с аккомодацией русских гласных, то рассмотрим следующий пример:

Обозначения

Замена ударного гласного [э], находящегося не в абсолютно сильной позиции из-за явления аккомодации, сигнализирует о затруднениях, возникающих у носителя армянского языка при восприятии гласного в условно-сильной позиции. Затруднение вызвано тем, что данное явление отсутствует в армянском языке, поэтому качественные изменения гласного звука, находящегося между мягкими согласными, препятствуют его корректному восприятию и воспроизведению.

4. Особенности артикуляции и дифференциации отдельных фонем

Проиллюстрируем, как на письме проявляются ошибки, вызванные особенностями фонетической системы армянского языка. (Примеры извлечены из диктантов рассматриваемых билингвов.)

Растащила

Оформление словоформы *растащила* с заменой буквы *щ* на *ш* может быть спровоцировано гласным звуком [и], обозначающимся буквой *и*, которая в большом количестве случаев является показателем мягкости предыдущего согласного. В случае если билингв рассматривает звуки [ш] и [щ] как парные по твердости – мягкости, он может расценивать написание буквы *и* как достаточный сигнал мягкости предыдущего согласного. В то же время в армянском языке отсутствует звук [щ], поэтому такое написание может сигнализировать о трудностях, испытываемых носителем армянского языка при восприятии и передаче на письме данного звука.

Пословица, пословица, пословица

Различное графическое оформление звука [ц] отражает поиск оптимального графического оформления данного звука. Такое написание вызвано интерференцией. Дело в том, что в армянском языке есть звуки [с], [т], [ц], [тц], [дз], последний звук подвергается необязательному оглушению в позиции конца слова; для носителя армянского языка звук [ц] в разных позициях может звучать неодинаково, то есть отличия в звучании [ц], которые для носителя русского языка не являются смысло-различительными, а потому слышимыми, могут приводить носителя армянского языка к сверхдифференциации. Вследствие этого он будет стремиться графически оформить все слышимые им варианты по-разному, так как графическая система армянского предполагает оформление данных звуков с помощью разных букв.

ОБСУЖДЕНИЕ

Как отмечает исследователь интерференции при переводе В. В. Алимов, «иноязычный акцент, возникающий в результате межъязыковой интерференции, неизбежно «выдаёт» говорящего на всех языковых уровнях, проявляясь в нарушениях фонетической, лексической, грамматической, стилистической норм реализации системы изучаемого языка. Однако на фонетическом уровне эти нарушения особо заметны, устойчивы и, как правило, приводят к наибольшим затруднениям в общении с носителем иностранного языка» [3]. Фонетические трудности могут сохраняться даже у владеющих неродным языком на высоком уровне при отсутствии серьезных проблем, связанных с лексикой, морфологией и синтаксисом. Таким образом, акцент как результат проявления фонетической интерференции, является одной из самых сложных проблем, с которыми может столкнуться человек, обучающийся неродному языку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показал анализ, с явлением межъязыковой интерференции сталкиваются все инофоны и билингвы. Что касается детей-билингвов, которые осваивают русский язык как неродной, являющийся для них неблизкородственным, то последнее обстоятельство в какой-то мере упрощает для них (по сравнению с носителями, например, какого-нибудь славянского языка) процесс овладения фонетическими нормами, отсутствующими в их родном языке, хотя требуется большая и последовательная работа, которую должен организовать учитель, чтобы довести умение до автоматизма. Таким образом, разработка подобных методических рекомендаций для учителей, в классе у которых одновременно с монолингвами находятся и билингвы, представляется *актуальной*.

Новизна подобных исследований заключается, как кажется, в разработке предлагаемой системы дополнительных заданий, сформулированных на основе анализа письменных текстов билингвов и направленных на предупреждение обнаруженных ошибок. Данные задания можно использовать как во время индивидуальных заданий, так и при групповой работе в классе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. С. 10.

2. Вавилова Е. Н. Лексическая интерференция в речи китайских учащихся // Молодой ученый. 2011. №7. Т.1. С. 143.
3. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). М.: Комкнига, 2011. С. 33.

**INTERFERENTIAL MISTAKES AND METHODS
OF THEIR CORRECTION IN TEACHING BILINGUAL CHILDREN**

A.A. Mamedov

Irkutsk State University

Irkutsk, Russia

The article represents a case study of teaching Russian to bilingual children (in a comprehensive school) whose first language is Armenian. The system of exercises for preventing and correcting interference mistakes is proposed. The main focus is made on the negative language transfer producing areas of the Russian phonetic system (pronunciation and differentiation of palatal consonants in the speech stream, variability and flexibility of the word stress, reduction and accommodation of vowels, articulation and differentiation peculiarities of particular phonemes). A system of exercises for prevention and correction of interferential mistakes is being proposed.

Key words: interference, bilinguals, phonetic mistakes, methods of teaching Russian as a foreign language.

УДК 811.161.1 (07)
**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА В БИЛИНГВАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

Медведева Н.В.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Пермь, Россия

В статье исследуется понятие «культурная идентичность» студента-филолога национального коми-пермяцко-русского отделения педагогического университета с позиции родного и русского языков. На этой основе определяется позиция русского языка как ценностного ориентира развития личности билингва для успешной его социализации и адаптации в условиях русской учебной коммуникации в вузе и в русскоязычном пространстве города Перми. Наряду с родным языком студент-билингв должен успешно овладевать русским языком как государственным, языком специальности, языком профессии (учитель русского языка и русской литературы) для обучения учащихся коми-пермяков в билингвальных условиях Коми-Пермяцкого национального округа. В этой связи актуализируются языковые маркеры культурной идентичности билингва в коми-пермяцко-русской языковой среде с позиции русского языка.

Целью исследования является определение ценностных ориентаций студента коми-пермяка педагогического университета с позиции русского языка на основе динамики языковых показателей культурной идентичности.

Методами исследования русского языка как ценностной ориентации билингва в процессе формирования его культурной идентичности стали анкетирование и интервьюирование, на основе которых осуществлялась обработка эмпирических данных.

Результаты исследования свидетельствуют о динамике культурной идентичности студента билингва-коми-пермяка, которая зафиксирована показателями степени владения родным и русским языком, языковыми предпочтениями в коммуникации, перспективностью изучения языков. Русский язык получает конкурентное преимущество, которое базируется на осознании собственных приоритетов обучения в вузе и достижения дальнейших жизненных целей: большинство выразили желание реализовываться в профессии учителя русского языка на территории русскоязычного региона.

Ключевые слова: культурная идентичность, родной язык, русский язык, ценностный ориентир, коми-пермяцко-русский билингвизм, билингвальное обучение.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время феномен «идентичность» становится объектом активного научного осмысления ряда гуманитарных наук. Трактовки понятия «идентичность», «идентификация» личности рождают зачастую прямо противоположные суждения: от ставших традиционными и закрепившихся в научном дискурсе, таких как идентичность – самоотождествление личности с социальной, этнической, культурной, языковой, гендерной и другими группами на основе принятия ценностей

и ценностных ориентаций этих групп; до отрицания феномена идентичности. В статье Е.С. Ощепковой, В.П. Синячкина «Роль ценностей в формировании идентичности» ставится вопрос о том, есть ли идентичность вообще. Авторы пишут, во-первых, что в традиционных замкнутых культурах бессмысленно ставить вопрос об идентичности, поскольку самоотождествление определено этнической группой; во-вторых, что в современных мультикультуральных обществах «индивиды постоянно примеряют на себя различные идентичности..., играя различные социальные роли. Это же приводит и к постоянной смене ценностных ориентиров, к их довольно беспорядочной иерархии. В таких сообществах человек может менять все: место жительства, конфессию, национальность, гендер. В этом случае встает вопрос о том, а можно ли говорить в таких условиях о какой бы то ни было идентичности? Или устоявшейся ценностной шкале?» [1. С. 202].

Понятие «культурная идентичность» определяется в разных научных исследованиях. Дефиниция, данная Т. Г. Грушевицкой, А. П. Садохиним следующая: «Культурная идентичность – это осознанное принятие человеком соответствующих культурным норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «я» с позиций тех характеристик, которые приняты в данном обществе, самоотождествление себя с культурными образцами именно этого общества». [2. С. 54]

ЦЕЛЬ

Целью исследования является определение роли русского языка как ценностного ориентира в формировании культурной идентичности билингвальной личности будущего учителя-филолога в процессе обучения в педагогическом университете на основе диагностики показателей динамики ценностей и ценностных ориентаций с позиции родного и русского языков.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ

Для решения поставленной проблемы используются методы диагностики ценностей и ценностных ориентаций студентов билингвов-коми-пермяков: анкетирование и интервьюирование, а также обработка эмпирических данных. В этой связи подчеркивается осознание ценности русского языка как инструмента обучения в вузе, как учебного предмета для обучения школьников в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма, как ресурса социализации и коммуникации вне территории бытования родного этноса в изменяющихся жизненных и профессиональных условиях, что позволит определить траектории развития для личности будущего учителя-филолога в условиях коми-пермяцко-русского двуязычия.

ОБСУЖДЕНИЕ

Думается, понятие «идентичность» личности национально-русского билингва должна быть уточнена следующим утверждением – это самоидентификация в двойной парадигме характеристик: этнического и русского/русского.

Необходимо констатировать, культурная идентичность национально-русского билингва является многослойной, поскольку фиксируется не только с позиций «моего» этно-социального, этно-культурного, этно-языкового, но и с позиций «другого» – общегосударственного, русского культурного, русского языкового.

Нам кажется обоснованным утверждение, принятое в науке, о том, что идентичность, как феномен, всегда культурна, следовательно, изучение любой

идентичности невозможно вне вопросов культуры социума, с одной стороны, и культуры личности, с другой. Такое широкое понимание культурности поддержано рядом научных исследований в области социологических и культурологических наук. Е.П. Матузкова пишет: «Это и есть тот «каркас», тот «иммунитет», которые вырабатывает каждая из культур в процессе диалога с другими культурами и «метакультурой» в целом». [3. С. 62.] Определяя такое широкое понимание «культурности» идентичности, мы считаем целесообразным рассмотреть это феномена в системе более широкого контекста: этно-, социо-, лингво- координат билингва.

Динамика языковых характеристик в системе культурной идентификации коми-пермяков обоснована общими историческими и социокультурными закономерностями жизни финно-угорских этносов: «Коми, коми-пермяки, удмурты, марийцы, мордва – преимущественно аграрные этнические сообщества и на селе в своих регионах обычно численно доминируют, а потому тут роль финно-угорских языков остается весомой. Иная ситуация наблюдается в городах, где финно-угры находятся в меньшинстве, межэтнические контакты очень интенсивны, а русский язык доминирует во всех сферах, в том числе в семейном общении представителей этнических меньшинств. ...Ныне же финно-угры в составе городского населения республик и округов ... стремятся интегрироваться в доминирующую культурную среду...», – констатируют Ю.П. Шабаев, В.Н. Денисенко, Н.В. Шилов в своей работе «Язык и этничность: дискуссии о языковой политике в регионах проживания финно-угров РФ». [4. С. 93-94.]

В кругу педагогических исследований, касающихся диагностики идентичности личности в русле полиэтничного и би-, полилингвального образования, известны работы И. В. Кожанова [5] по диагностике формирования гражданской идентичности у студентов в процессе непрерывного образования; Н. А. Евгеньевой [6] по развитию и диагностике культурной идентичности личности в процессе лингвистического образования (на примере иностранных языков) в условиях высшей школы; Д.С. Батарчука [7] по диагностике социологического компонента российской гражданско-культурной идентичности студенческой молодежи на основе когнитивного, эмоционально-ценностного, мотивационно-ценностного, регулятивно-поведенческого компонентов; М. В. Шуклиновой [8] по диагностике студентов провинциальных вузов на основе индикаторов национально-культурной идентичности с позиции ценностей национального государства и культуры своего этноса.

Мы обратимся к анализу ценностных ориентаций билингва коми-пермяка с позиции русского языка как составляющей его культурной идентичности. В подготовке будущего учителя циклы учебных дисциплин лингвистического и лингво-методического характера имеют важное значение. От нового поколения выпускников национальных отделений педагогических университетов требуется не только освоение предметного содержания, но и способность выходить за рамки очерченной педагогическим процессом ситуации, а следовательно, оперативно адаптироваться к новым условиям коммуникации и в профессии, и жизни. Таковую свободу в условиях билингвального социума молодому специалисту, безусловно, может дать сформированная культурная идентичность, сердцевину которой составляют укорененность в родной и русской культуре, владение родным и русским языками.

Нам представляется очень важным утверждение в исследовании «Национально-культурная идентичность молодежи: социологический метод оценки» Н.Л. Смакотиной, Н.А. Хвьяля-Олинтер о том, что именно языковой компонент, маркирующий культурную идентичность личности, позволяет ей не только успешно реализовываться в коммуникации, но определять свои роли в социуме на основе осознания ценности языка на когнитивном, ментальном, функциональном и эмоциональном уровнях. [9. С. 59-79.]

Таким образом, культурная идентичность личности национально-русского билингва – это самоидентификация в двойной парадигме характеристик – родного и русского – социумов, культур, языков. В связи с этим необходимо определить, насколько функционален потенциал билингвальной личности, который является более объемным, чем у монолингва, за счет «спаянности» языков, насколько пластично «сопряжение» родного и русского языков в русской речевой коммуникации, как это помогает студенту-билингву ощущать язык как ценность, определять ценностные ориентации с позиции языка для жизни и будущей профессии.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе исследования была осуществлена диагностика динамики языковых показателей культурной идентичности (родного и русского языков) студентов-билингвов коми-пермяцко-русского отделения Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В диагностике участвовало 63 студента (1-5 курс). Все они приехали на учебу в основном из сельских местностей, получили образование в школах Коми-Пермяцкого национального округа, идентифицируют себя как коми-пермяки. Диагностика осуществлялась в системе этно- и социо- характеристик.

Целью диагностики было выявление языковых предпочтений личности с позиции русского или родного языков. Формирование культурной идентичности определялось через показатели ценности языков для социализации и ценностных языковых ориентаций для будущего учителя-филолога в условиях коми-пермяцко-русского двуязычия.

Методами диагностики было шкалирование, предполагающее оценить баллами (от 0 до 8) каждый из предложенных критериев, и уточняющее интервьюирование, позволяющее получить развернутые суждения, репрезентирующие цифровые данные.

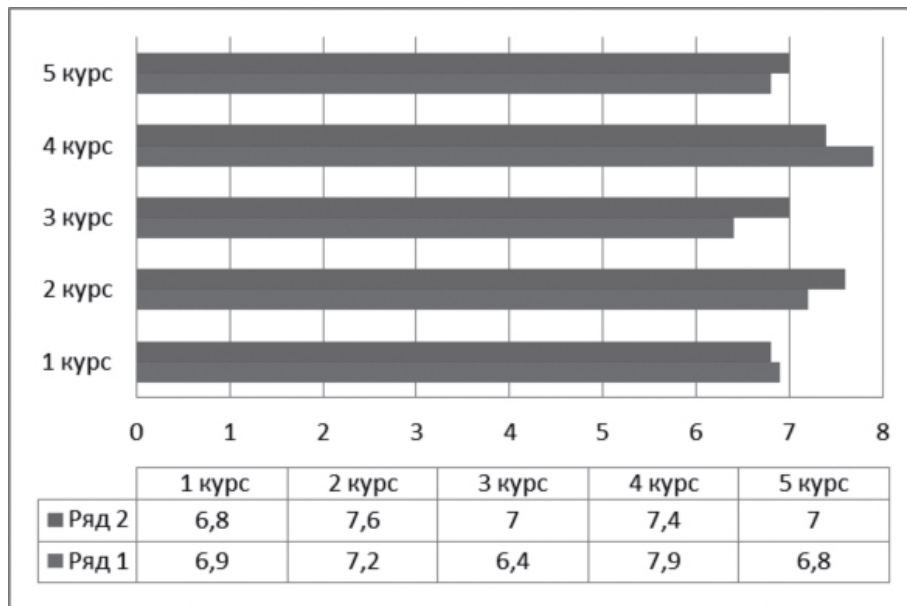
По каждому из критериев даны диаграммы, в которых синим цветом отмечены показатели родного коми-пермяцкого, красным – русского языка.

Критерий 1

Насколько ценен для Вас...	а) родной язык
	б) русский язык
Criterion 1	
How valuable for you is..	a) native language
	б) the Russian language

Показатели родного и русского языков как ценностных составляющих культурной идентичности студентов коми-пермяков

Диаграмма 1



Критерий 1 отражает динамику культурной идентичности с позиции осознания ценности родного и русского языков студентами от первого к пятому курсу обучения. Показатели позволяют констатировать, что на разных курсах студенты по-разному репрезентируют маркеры языковой ценности: можно заметить незначительное увеличение показателей с позиции русского языка (от 6,8 ~ 7 баллов) от первого к пятому курсу; показатели с позиции коми-пермяцкого языка остаются на примерно одном уровне (6,9 ~ 6,8 балла). Ответы на аналогичный вопрос в интервью подтверждают показатели диаграммы 1.

Респонденты не исключают ценности обоих языков и хотели бы, чтобы языки были равноценными в их коммуникации.

Утверждения с позиции родного языка:

«Коми-пермяцкий язык ценен, потому что он мой родной, он связывает меня с моими близкими, моими друзьями, это мой первый язык, который я освоила. А сейчас – это язык, который помогает мне осваивать еще и профессиональное пространство; жаль только, что коммуникация на родном языке существенно сократилась».

Утверждения с позиции русского языка:

«Ценность русского языка и русской культуры в том, что я принадлежу к русскому народу, что живу в России, здесь мой дом».

С позиции родного и русского языков:

«Родной язык и русский язык сейчас находятся в равных позициях. Я думаю, что когда я жила дома, коми-пермяцкий язык я меньше любила. Сейчас к коми-пермяцкому языку сменилось отношение: появился интерес его изучать в универ-

Секция 4

ситете, раньше я думала, что в коми-пермяцком языке нечего изучать, а сейчас вижу, что его интересно изучать в научном смысле».

Критерий 2

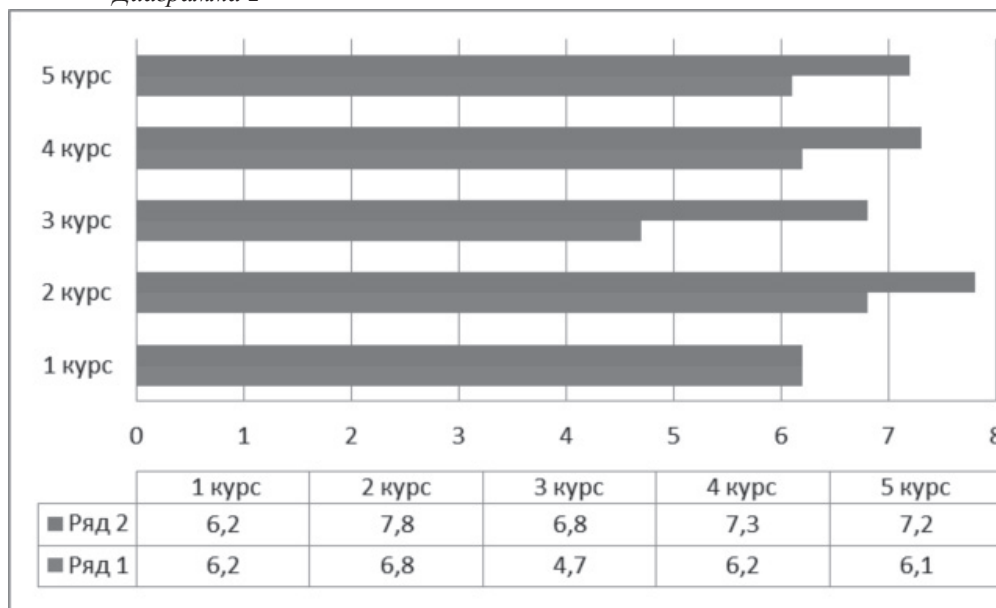
Насколько перспективен для Вас...	а) для вас родной язык
	б) русский язык

Criterion 2

How promising is for you...	a) native language
	b) the Russian language

Показатели родного и русского языков как ценностных ориентиров в системе культурной идентичности студентов коми-пермяков

Диаграмма 2



Критерий 2 отражает ценностные ориентации личности билингва с позиции родного и русского языков. На первом курсе студенты-билингвы определяют равные ценностные ориентации для родного и русского языков. В процессе обучения в вузе и «вживания» в почву города показатели ценностных ориентаций перемещаются к предпочтениям русского языка (зафиксированы на диаграмме красной шкалой). Ответы респондентов в уточняющем интервью подтверждают данные диаграммы.

С позиции русского языка:

«В дальнейшем планирую работать в русской школе. Скорее всего, не в округе. Планирую остаться в Перми, поэтому развиваю все-таки больше русский язык».

«Приоритетен русский язык и для педагогической деятельности в школе, и для жизни, но хотелось бы, чтобы языки были наравне востребованы, хотелось бы иметь качественную коммуникацию на родном и русском языках».

Однако респонденты выражают и особые мнения, например:

«Родной язык перспективен в том случае, если я буду заниматься научной деятельностью, если буду что-то исследовать в родном языке, а это очень интересно ... Продолжение обучения на родном языке и работа преподавателем вуза, например в Финляндии, меня привлекает».

«В приоритете коми-пермяцкий язык. Я собираюсь в деревню, в свою родную школу, и буду преподавать родной и русский языки».

Языки, родной и русский, в процессе билингвального высшего образования имеют для студентов-филологов, которые готовятся стать учителями, самостоятельную ценность, ими осознаваемую, и рассматриваются не только как средство коммуникации, но и как интеллектуальный, нравственный и эстетический ресурс, позволяющий личности развиваться, уверенно чувствовать себя в билингвальном социуме и осознавать языковые стороны культурной идентичности как свои сильные позиции.

По словам А.Д. Дейкиной, «Билингвальное образование расширяет границы образованности, делает человека коммуникативно более свободным, открывает новые интеллектуальные возможности, меняет способ мышления (однолинейное на мульти- и объёмное), переводит механические пути на осознанные, усиливает ресурсы диалога. Языковая среда учащихся в современной образовательной ситуации всё чаще представляется как полиязыковая (поликультурная). Билингвальная личность, владеющая русским языком и другим языком, русским как государственным и другим как родным, русским и другим как государственными и родными языками, характеризуется лингвистической активностью, позволяющей легко переходить с одного языка на другой». [10. С. 1168]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве резюмирующей части статьи хотелось бы сформулировать наиболее важные выводы.

Во-первых, культурная идентичность будущего учителя-филолога билингва формируется комплексом характеристик и имеет два контура: контур родного и российского/русского. Культурную идентичность с позиции языковых маркеров билингва целесообразно рассматривать в контексте этно-, социокультурных составляющих; она проявляется в деятельности, маркирует деятельность, в том числе и коммуникативную.

Во-вторых, динамика культурной идентичности с позиции языков репрезентируется предпочтениями выбора языковых кодов в пользу родного или русского языка в зависимости от условий коммуникации и ситуации общения.

В третьих, для билингвальной личности студента-коми-пермяка характерно осознание ценности каждого языка, владение ими он совершенствует в процессе филологического обучения на коми-пермяцко-русском отделении педагогического университета, а вот ценностные ориентации личности будущего учителя, формирование траекторий развития билингва, его будущая социализация связаны, прежде всего, с выбором русского языка, предпочтениями коммуникации на русском языке как более перспективном для реализации собственных целей и задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ощепкова Е.С., Синячкин В.П. Роль ценностей в формировании идентичности // Вестник ЧГПУ. 2013. №2. С.199-206.
2. Грушевицкая Т. Г., Садохин А. П. Культурология: учебник. М.: Юнити-Дана, 2010. 683 с.
3. Матузкова Е.П. Культурная идентичность: к определению понятия // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 2. С. 62–68.
4. Шабаев Ю.П., Денисенко В.Н., Шилов Н.В. Язык и этничность: дискуссии о языковой политике в регионах проживания финно-угров РФ //Этнографическое обозрение. 2009. № 2. С. 92–106.
5. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования //Интернет- журнал Науковедение. 2015. №5 (30). С.200.
6. Евгеньева Н.А. О развитии культурной идентичности личности студента университета в процессе лингвистического образования//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 38-49.
7. Батарчук Д.С. Специфика формирования российской гражданско-культурной идентичности студенческой молодежи//Акмеология . 2014 . №2. С. 60-69.
8. Шуклинова М. В. Национально-культурная идентичность студентов провинциальных вузов. дис. ... канд. социол. наук /М. В. Шуклинова. Москва, 2005. 148 с.
9. Смакотина Н.Л., Хвыля-Олинтер Н.А. Национально-культурная идентичность молодежи: социологический метод оценки //Вестн. Моск. Ун-та. 2010. № 2 (18). С. 59-79.
10. Дейкина А. Д. Русский язык в современной образовательной модели билингвизма: когнитивность – коммуникативность – креативность //Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 1167-1170 с.

**RUSSIAN LANGUAGE AS A VALUE GUIDELINE FOR FUTURE TEACHER-
PHILOLOGIST CULTURAL IDENTITY FORMING IN BILINGUAL
ENVIRONMENT**

N.V. Medvedeva

Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia

‘Cultural identity’ concept of a student-philologist at national Komi-Permyak-Russian department of pedagogical University from the perspective of native and the Russian languages is examined in the article. On this basis position of the Russian language

as a value guideline for the development of bilingual personality for his successful socialization and adaptation in conditions of Russian educational communication at the university and in the Russian-speaking environment of Perm city is determined. Along with native language, student- bilingual must successfully master the Russian language as official one, the language of major, profession (teacher of Russian and Russian literature) to teach Komi-Permyak students in bilingual environment of Komi-Permyak National Okrug. Linguistic markers of bilingual cultural identity in Komi-Permyak-Russian linguistic environment are foregrounded from the perspective of the Russian language.

The aim of the research is to define value guidelines of Komi-Permyak student of pedagogical university from the perspective of the Russian language on the basis of cultural identity linguistic indicators dynamics.

Questionnaire and interviewing on the basis of which empirical data were processed became methods of the research of the Russian language as bilingual value guideline in the process of cultural identity forming.

The results of the research prove cultural identity dynamics of a Komy-Permyak student bilingual that is reflected in native and the Russian language proficiency levels, linguistic choice in communication, perspective of learning languages. The Russian language is competitive, it concerns realization of a person's own priorities while studying at the university and achievement of further life goals: most students are eager to work as a teacher of Russian on the territory of Russian-speaking region.

Key words: cultural identity, native language, the Russian language, value guideline, Komi-Permyak-Russian bilingualism, bilingual education.

УДК 373.5.016:811.161.1:94(476.5)
**КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕГИОНА В БИЛИНГВАЛЬНОМ УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Николаенко С.В.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Витебск, Беларусь

В статье представлены учебно-методические материалы, которые могут быть использованы на уроках по русскому языку в качестве практической основы по освоению культурного наследия Витебщины. Описаны 4 кластера, включенные в процесс обучения русскому языку. Содержательное наполнение каждого кластера соответствует отдельной области социокультурного знания: миру артефактов и ценностей материальной культуры, социальной культуры, духовно-нравственной и художественной культуры. Рассмотрены и проанализированы социокультурные навыки и умения, которые будут сформированы в результате поэтапной работы с предложенными материалами на уроках по русскому языку.

Ключевые слова: социокультурные навыки, социокультурные умения, Витебщина, виды учебной деятельности, русский язык, артефакты и ценности.

ВВЕДЕНИЕ

Один из регионов Беларуси – Витебщина, или Подвинье, или Поозерье – уникальный регион, который волею истории оказался на перекрестке путей европейской цивилизации. Он принадлежит к числу древних земель, которые были заселены племенами кривичей, обитавших в верховьях Днепра, Западной Двины и Волги. Существование таких мощных артерий, какими являются эти реки, послужило одним из факторов для появления здесь в прошлом торговых путей, с помощью которых осуществлялись связи с другими государствами. Особую известность этим землям принес торговый путь «из варяг в греки», который, по мнению историков, сложился к IX в. Упоминание о нем встречается в «Повести временных лет». С землей Витебщины связаны многие воинские победы: воины земли Витебской защищали рубежи Речи Посполитой, много героев-защитников родила земля и для Великой Отечественной войны. Сейчас именно Витебщине было суждено стать связующим звеном между Востоком (Россией) и Западом (Европой). Это богатейший и интереснейший в культурном отношении регион. Поэтому освоение культурного наследия Витебщины и явилось фактором создания системы социокультурного развития учащихся на уроках русского языка, а предлагаемая методика проецируется на другие регионы страны и возобновляется на другом дидактическом материале.

ОБСУЖДЕНИЕ

В динамично развивающемся мире для обучения белорусских учащихся необходимы, в первую очередь, такие знания, которые будут способствовать видеть реалии русской и белорусской культур, определять национальный характер с опорой на образцы из лучших произведений искусства, ориентироваться в укладе повседневной жизни и быте белорусского человека, постигать мир материальных артефактов, социальных, духовно-нравственных, художественных ценностей

своего народа, знать исторические события, почитать народные традиции, правила общения, окрашенные национальным колоритом. И здесь важным средством формирования таких знаний выступает русский язык как один из двух государственных языков. Он имеет большое значение в развитии взглядов и убеждений, основанных на ценностях и приоритетах белорусского общества и государства, белорусской национальной культуры, в воспитании у учащихся ценностного отношения к белорусскому культурному наследию, что является концептуально новым решением важной проблемы современной лингвометодики [4].

Неоценимую помощь в решении поставленных задач окажут различные лингвокультурологические словари, которые являются продуктом культуры, а также достижением науки данного общества в определенный период исторического развития. В созданном «Кратком лингвокультурологическом словаре-справочнике. Культурное пространство Витебщины» [1] лингвокультурологический подход к слову позволяет вычленив в его структуре культурные смыслы, репрезентирующие компонент культуры, который позволит, если его семантизировать, обеспечить адекватное восприятие и понимание слова. В содержание слова входит, кроме лексического понятия, культурный смысл, который существует имплицитно, но воспринимается носителями языка. Формируя понятие духовного пространства культуры, мы включили в словарь не только лексические единицы, отражающие лингвистический уровень, наполненный фоновой информацией, но и своё содержание, что дает базу для ознакомления с ними, повышает интерес учащихся к культурной информации, знакомит их с достопримечательностями, памятниками, историей и культурой региона, предлагает сведения об исторических и современных личностях, родившихся на Витебщине, представляет феномены духовной и художественной культуры.

Аспектные социокультурные знания, представленные в словаре, мы рассредоточили в 4 кластера, включенных в процесс обучения русскому языку (см. Рис. 1):



Рисунок 1. Процесс социокультурного развития учащихся в рамках кластерной методики.

Секция 4

Мир *артефактов и ценностей материальной культуры* представлен в первом кластере, который рассчитан на обучение в 5–7-х классах при изучении таких разделов языка, как «Лексика», «Состав слова. Словообразование», «Морфология (самостоятельные и служебные части речи)», «Орфография».

Мир *ценностей социальной культуры* реализуется при изучении систематического курса «Синтаксис (простого, простого осложненного и всех видов сложного предложения)» (8-9-е классы).

Мир *духовно-нравственной и художественной культуры* преломляется в сфере «свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), в избранных сферах применения языка; формирования средствами русского языка интеллектуальной, духовно-нравственной, коммуникативной, гражданской культуры учащихся» [2, с. 2 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**], что соответствует 10-му и 11-му классам. Каждый из данных аспектов формирует следующие знания о культурном наследии региона, в частности о (об):

- природных богатствах региона (реки, озера, заповедники и др.);
- уникальных предметах материальной культуры (города, культовая и парково-усадебная архитектура, скульптура);
- мифологии, отраженной в легендах, пословицах и поговорках;
- персоналиях (прецедентные имена, забытые имена);
- духовном пространстве региона (национальные символы, литература, народное искусство, фольклорное и обрядовое творчество).
- Умения учащихся по данному из аспектов приобретаются с помощью методических средств в различных видах деятельности:
- поиске и передаче предметной, фактической информации,
- выражении эмоционально-личностной оценки и т.п.,
- знакомстве с новыми социокультурными реалиями [2].

Какие же умения формируются в процессе овладения ценностями и артефактами материальной, социальной, духовно-нравственной и художественной культуры белорусского региона? На следующем рисунке представлены умения, зафиксированные в образовательном стандарте (см. Рис. 2):

Формирование когнитивных, аналитико-аксиологических и конструктивных умений как раз и осуществляется в таких видах деятельности, как:

Создание «Паспорта своего региона», который отражает культурную специфику, природную красоту, особенности быта, традиций, образа жизни, диалектных языковых особенностей.

Самостоятельное усвоение учебного (социокультурного) материала; составление вопросов к учебному материалу (тексту) и ответов на основе анализа теоретического содержания текста; конспектирование содержания теоретического материала, данного в учебном тексте словаря-справочника; составление плана прочитанного текста; составление сообщения, выступление на лингвистическую лингвокультурологическую и социокультурную темы, нахождение изучаемых языковых, речевых, коммуникативных, социокультурных явлений, отраженных в тексте; социокультурное, лингвистическое комментирование; методы словарной работы (составление мини-словарей социокультурной направленности; связных высказываний; написание эссе, отзывов, рецензий, характеристик и т.д.).

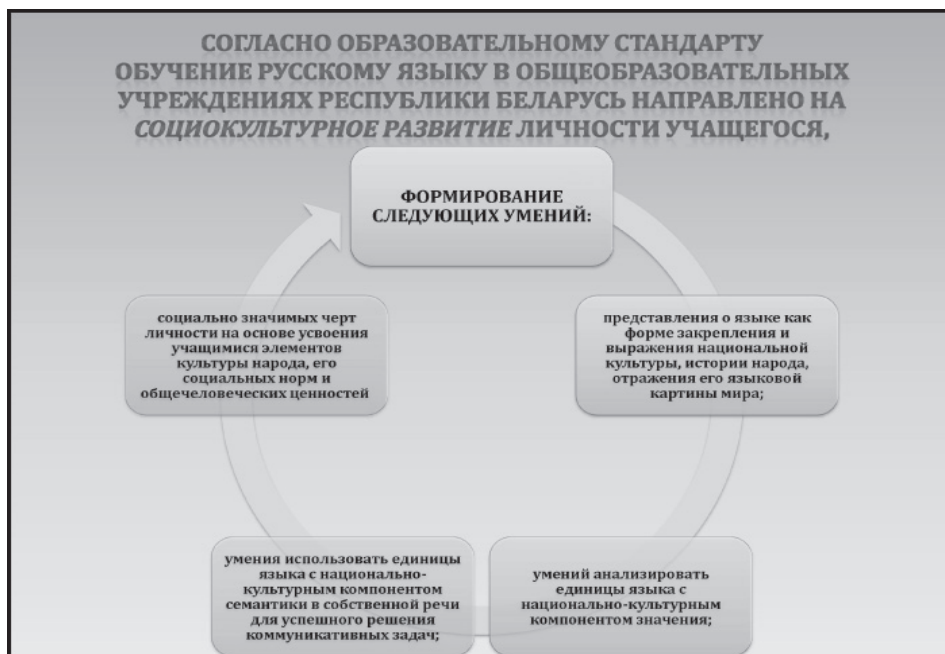


Рисунок 2. Перечень умений в соответствии с Образовательным стандартом Республики Беларусь.

Практико-ориентированные проекты, направленные на:

- осознание белорусско-русского двуязычия как социокультурного феномена и теснейшей связи, спроецированной на белорусскую и русскую культуры;
- развитие лингвокультурного компонента, который предполагает знание материальных реалий региона, репрезентированных в языке (единицы, характерные для жизни, социального устройства объектов и реалии общественной жизни на определенном этапе развития общества);
- осознание и репрезентирование ключевой роли и места всех категорий ценностей в жизни белорусского народа, предопределяющих поведение, жизненные установки и ориентиры, умение использовать и интерпретировать их в речевой деятельности;
- совершенствование коммуникативных умений по созданию собственных письменных (устных) высказываний в определенном типе, стиле и жанре речи.

Перечислим виды речевой деятельности, созданные на основе практико-ориентированных проектов:

1-й вид – составление социолингвистического портрета страны, региона, города, малой родины;

2-й вид – анализ статей для региональных языковых (фразеологизмы, диалектизмы, неологизмы, былички, сказания, пословицы и т.п.) и культурных справочников (прецедентные имена, тексты, ситуации, произведения всех видов искусства) с целью выявления культурных артефактов с приобщением презентационных аудио- и видеоматериалов.

Секция 4

3-й вид – синквейн как прием, позволяющий в нескольких словах изложить учебный материал на определенную тему.

4-й вид – составление художественного образа страны, региона, города, малой родины.

Здесь приведем пример интегрированной учебной деятельности на уроке русского языка с использованием текста «Репин в Белоруссии».

РЕПИН В БЕЛОРУССИИ

Илья Ефимович Репин, величайший творец русской живописи, жил на нашей белорусской земле, на Витебщине. С этой землей связана одна из страниц его творчества, эта земля дарила ему вдохновение, здесь он находил прототипы образов и сюжеты своих картин, испытывал радость общения с крестьянами и новые ощущения человека, получившего возможность после суеты шумного города наслаждаться первозданной тишиной хутора, нарушаемой лишь пением птиц да шепотом воды Западной Двины. В 1892 году художник приобрел имение в Здравнево, где много сил и времени уделял хозяйству. Первый сезон пребывания Ильи Ефимовича на хуторе оказался одним из самых плодотворных в его творчестве. За весну, лето и осень, кроме большого числа рисунков и эскизов, он создал четыре картины, которые относятся к лучшим его работам. Репин, где бы он ни жил, всегда писал портреты – маслом, акварелью, карандашом, пером. Любил писать с натуры, стремясь не только передать облик, но и внутреннюю суть человека. Художник создал огромную галерею портретов своих современников – художников, писателей, композиторов, артистов, а также людей физического труда. А как тщательно выписывал он эскизы персонажей своих знаменитых картин «Бурлаки на Волге» и «Запорожцы»! Здравнево теперь переименовали в Репино. Это уголок белорусской земли, где каждый может прикоснуться к неиссякаемому источнику мысли и чувства, каким было бессмертное творчество Ильи Ефимовича Репина.

А. Подлипский

Задания к тексту

Представьте, что Вы оказались в XIX в. и пришли в гости к Илье Ефимовичу Репину, который является Вашим хорошим знакомым. Свой взор Вы остановили на картине, которая была названа Ильёй Ефимовичем «Белорус», но название данной картины Вам еще не известно. А какой была бы Ваша личная версия названия картины? Постарайтесь подобрать интересное название для вышеупомянутого произведения искусства.

В 1892 г. художник И.Е.Репин приобрел имение в Здравнево. А как известно, творческие люди достаточно скрупулёзно выбирают место жительства, стараясь отыскать действительно «райский уголок», который будет вдохновлять его обладателя на сотворение новых шедевров. Опишите, вставляя в текст элементы повествования, как могло выглядеть имение величайшего творца русской живописи.

А теперь настало время представить себя в роли самого Ильи Ефимовича Репина. Вообразите, что к Вам пришёл богатый и влиятельный заказчик и желает приобрести себе картину для своего поместья. Заказчик не сообщает Вам, что именно должно быть нарисовано на картине, но даёт её название – «Прощальное эхо весны». А теперь составьте устный рассказ и, используя исключительно «вышшенную» лексику, поясните, что именно Вы изобразите на этой картине со столь интересным названием.

Как известно, И.Е. Репин любил писать с натуры. Представьте, что Вам дано задание: разыскать белорусскую девушку для написания портрета самим Ильёй Ефимовичем. Чтобы облегчить поиск красавицы, Вы решаете написать объявление, которое начинается со слов: «Милые девушки! Я ищу самую очаровательную среди Вас для написания очередного шедевра Ильёй Ефимовичем Репиным. Мне нужна голубоглазая богиня с типично славянским лицом и...». Дополните текст объявления и помогите Илье Репину разыскать музу для написания картины.

Своё очередное творение художник охарактеризовал в двух словах: форма и содержание. Пофантазируйте, что именно Илья Ефимович мог изобразить на своей картине. Когда определитесь с названием произведения, сопоставьте его тематику с тематикой одного из белорусских художников. Сравните два произведения. На какие детали в описании опираются авторы? Что Вы можете рассказать о материальных и художественных объектах, помещенных на картинах?

Илья Ефимович не пренебрегал общением с простыми крестьянами, написав впоследствии свою знаменитую картину «Бурлаки на Волге», отражающую все тяготы простых людей. Подберите три самых ярких и максимально точных прилагательных, которые, по Вашему мнению, характеризуют эту картину. В каких произведениях изобразительного искусства Беларуси изображена трудная жизнь белоруса-труженика? Запишите авторов и названия картин художников и предложите стихотворные строки из произведений белорусской литературы, отражающих основную тему картины.

Составьте небольшой рассказ на тему «Если я был бы Репиным, где бы я черпал вдохновение?» Опишите свой любимый уголок.

Напишите хвалебную оду великому русскому художнику, используя данные слова: *читать, творить, благородство, превосходство*.

А теперь представьте себя в роли журналиста. Вам дано задание написать статью о белорусском художнике, используя в качестве опорных слов следующие существительные: *искусство, мастер, достояние, уважение, гордость, красота, талант, творчество, личность*.

Рисуете? Нет? Не отчаивайтесь. Ведь картину можно нарисовать словесно. Пишите, описывайте и рассказывайте о том, что красиво и дорого Вашему сердцу.

Исходный текст «Репин в Белоруссии» выступает основным источником фоновой информации. Вкупе со статьями, представленными в словаре-справочнике и изученными учащимися, текст является базисной когнитивной единицей, подвергшейся трансформации и инпликации с помощью социокультурных умений и навыков, формируемых у учащихся в процессе работы. Созданные ими новые жанровые стилистические разновидности стали готовыми социокультурными продуктами учебной деятельности, обусловленной коммуникативно-прагматической направленностью второго модуля интегрированных упражнений, представленных согласно принципу концентрического расширения грамматического и лексического материала.

Таким образом, использование артефактов и ценностей материальной, социальной, духовно-нравственной и художественной культуры в качестве репрезентантов белорусского наследия, которые отражают социокультурное пространство страны, помогает включать учащегося в данное пространство не только в качестве «наблюдателя», но и в качестве «созидателя». При помощи теоретического содержания, изложенного в кластере, учащиеся овладевают системой знаний и умений,

которые находят свое применение в создании различных видов деятельности, а обучение языку на основе осознания ценностей и артефактов своего региона воспитывает (см. Рис. 3):



Рисунок 3. Аксиологическое развитие учащихся с точки зрения воспитывающего целеполагания.

ВЫВОДЫ

Поэтапная работа над 4-мя кластерами представляет собой систему, выстроенную в соответствии с возрастными и психологическими особенностями учащихся при восприятии и усвоении учебного материала. Так, для учащихся 5–7-х классов характерен перцептивный способ мировосприятия, и язык и культура воспринимаются как знаковые системы, репрезентирующие предметы окружающего мира, что обуславливает выбор кластера «Артефакты и ценности материальной культуры». Согласно психологической характеристике личности, для старшего подросткового возраста характерно формирование чувства «взрослости» и стремление к социальной «зрелости». Ведущей деятельностью подростков выступает общение [3**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 55] и включение в социум, следовательно, для учащихся 8–9-х классов предложен кластер «Артефакты и ценности социальной культуры». Для учащихся 10–11-х классов характерен перцептивно-аналитический уровень восприятия окружающей действительности, то есть учащиеся способны не только воспринимать окружающий мир в виде образов и понятий, но и структурировать его, выделяя ценностные ориентиры и аксиологические доминанты, что делает кластер «Артефакты и ценности духовно-нравственной и художественной

культуры» наиболее эффективным средством формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка. Посредством слова у учащихся строится шкала ценностей, реализуемая в языковой системе, они способны не просто воспринимать лингвистические образы, но и анализировать их, типологизировать и соотносить со своей личностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслова В.А. Краткий лингвокультурологический словарь-справочник : культурное пространство Витебщины / В.А. Маслова, С.В. Николаенко. Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. 164 с.
2. Николаенко С.В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей / С.В. Николаенко. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 172 с.
3. Николаенко С.В. Концепция обучения русскому языку в системе общего среднего образования Республики Беларусь / С.В. Николаенко, Л.А. Мурина, Ф.М. Литвинко, Г.И. Николаенко, Л.А. Худенко, Е.Е. Долбик, Р.С. Сидоренко // Русский язык и литература. 2015. № 9. С. 3–10.
4. Николаенко С.В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография / С.В. Николаенко. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 252 с.
5. Складорова Т.В. Возрастная педагогика и психология / Т.В. Складорова, О.Л. Янушкявичене. М. : Издательский дом «Покров», 2004. 71 с.

CULTURAL HERITAGE OF THE REGION IN THE BILINGUAL TRAINING PROCESS OF ESTABLISHMENTS OF GENERAL AVERAGE EDUCATION

S.V. Nikolaenko

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

Vitebsk, Belarus

The article presents educational and methodological materials that can be used for Russian language lessons as a practical basis for mastering the cultural heritage of Vitebsk region. Four clusters are included in the process of teaching the Russian language. The content of each cluster represents a specific area of socio-cultural knowledge: the world of artifacts and values of material culture, social culture, spiritual and moral and artistic culture. Socio-cultural skills and abilities that will be formed as a result of step-by-step work with the materials offered for Russian language lessons are studied and analyzed.

Key words: socio-cultural skills, Vitebsk region, types of educational activities, Russian language, artifacts and values.

УДК 81
**ОБУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА**

Нуруллина Г.М.

Казанский Федеральный Университет

Казань, Россия

Статья посвящена изучению категории рода русского языка в условиях билингвизма на основе культурологического подхода. В работе рассматривается денотативное значение категории рода, раскрывается содержание метафорического переосмысления категории рода.

Ключевые слова: категория рода, имя существительное, культурологический подход, метафоризация.

Современная методика обучения русскому языку в образовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения выполняет цели, обусловленные ролью языка в развитии и воспитании личности ребенка, в усвоении всех изучаемых в школе учебных предметов, а также цели, обусловленные статусом языка как средства межнационального общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности, как показателя культуры русского народа. Обучение русскому языку в условиях билингвизма ориентировано на: сохранение языка и культуры, гармонизацию межнационального общения, воспитание толерантного отношения к русскому языку, воспитание целостного национально-государственного самосознания.

Процесс обучения русскому языку в условиях билингвизма предполагает не только усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта, социальной и лингвокультурологической компетентности, культурно-языковой толерантности к изучаемому языку и русскому народу.

Изучение русского языка в национальной (в рассматриваемой нами татарской) школе занимает одно из важнейших положений, поскольку русский язык является государственным языком РФ и языком межнационального общения. Современный этап обучения русскому языку в нерусскоязычной аудитории ориентирован на интенсивный рост международных контактов и развитие межкультурной коммуникации.

Фундаментом методики преподавания русского языка в национальной школе является принцип *сопоставительного изучения* русского и родного языков. При изучении разных уровней языка обнаруживаются сходства и различия сопоставляемых языков. Значительный интерес для нерусских учащихся представляет собой морфологическая *категория рода* русских имен существительных, которая отсутствует в родном (татарском) языке. Учащиеся-татары часто задаются вопросом, почему, например, в русском языке *дуб* – существительное мужского рода, а *береза* – женского, почему *дитя* – среднего рода, а *ребенок* – мужского?

В школьной практике активно используется традиционный принцип изучения категории рода имен существительных, в котором рассматриваются различные

способы обозначения родового признака в татарском языке в сопоставлении с русским языком. Эти способы мы отразили в следующей таблице:

Способ обозначения	Семантический	Синтетический	Аналитический
Способ определения	Лексические группы: 1) семейные названия 2) названия животных 3) лицо мужского пола 4) лицо женского пола	Аффиксы со значением женскости: -ә = -ниц(a), -есс(a), -к(a)	Специальные слова: <i>ир</i> (мужчина), <i>кыз</i> (девочка), <i>хатын</i> (женщина), <i>ата-ана</i> (самец-самка)
Пример	1) эти (папа) – эни (мама), малай (мальчик) – кыз (девочка), егет (парень) – кыз (девушка), ир (муж) – хатын (жена); 2) угез (бык) – сыер (корова), этәч (петух) – тавык (курица); 3) имам, мулла, балтачы (плотник); 4) абыстай, асрау (прислуга), тегүче (швея)	шагыйрь (поэт) – шагыйрә (поэтесса); мөгаллим (учитель) – мөгаллимә (учительница); хадим (работник) – хадимә (работница); әдип (писатель) – әдибә (писательница)	татар ире (татарин) – татар хатыны (татарка), ата мәче (кот) – ана мәче (кошка), ата каз (гусак) – ана каз (гусыня), ата арслан (лев) – ана арслан (львица)

Наряду с традиционным изучением категории рода имен существительных мы рекомендуем рассматривать на уроках русского языка и лингвокультурологическую природу категории рода. По нашему мнению, культурологический подход связан со значимостью *категории рода* русских имен существительных как категории мыслительной, логической. Мы считаем, что процесс становления категории рода связан с особенностями строения общества, с понятием «человек и культура». На наш взгляд, изучение категории рода на уровне лингвокультурологии может облегчить путь усвоения учащимися-татарами понятия *род*, который отсутствует в родном (татарском) языке учащихся. Кроме того, культурологический подход связан с необходимостью совершенствования лингвокультурологического образования, в основе которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры.

Культурологический подход в обучении русскому языку отражен в работах А.Ю. Дейкиной, О.Н. Левушкиной, Л.А. Ходяковой, Л.И. Новиковой, Л.Г. Саяховой, З.Ф. Юсуповой, Г.М. Нуруллиной и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6]. При реализации культурологического подхода решается задача формирования культурологической компетенции учащихся при изучении русского языка, что предполагает расширение знаний учащихся о культуре, истории, музыке, изобразительном искусстве.

Для постижения содержания ценностей русской национальной культуры учитель обращается к словам-концептам русской культуры, к стилистически мар-

кированной лексике, к эквивалентной и безэквивалентной лексике. Основная цель на уроках русского языка в билингвальной среде – это погружение в мир русского языка и русской культуры, осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, воплощающей в себе историю, культуру, обычаи русского народа. Только через осознание глубины смысла ценностей русской культуры возможно воспитать у учащихся-билингвов эстетическое чувство к слову.

Культурологический подход изучения категории рода направлен на изучение номинативного значения у неодушевленных существительных, которые на уровне языковой системы не обладают денотативным значением рода, но они приобретают это значение на уровне художественной речи. Категория рода приобретает стилистическую функцию и тем самым становится метафорическим каркасом, на котором держится вся образная система. Важно донести до ученика мысль, что при метафоризации обычно сохраняется род того существительного, который переосмысливается в художественной речи. По мнению М.А. Кронгауза, «с точки зрения культуры противопоставление женского и мужского пола у человека важнее половых различий прочих существ и принципиально отличается от них хотя бы наличием громадного количества культурных ассоциаций, шаблонов поведения и восприятия, связанных с обоими полами» [7: 232]. Специфические образно-ассоциативные механизмы переосмысления исходных значений во второй номинации находят свое отражение в художественных текстах, в загадках, пословицах, поговорках, фразеологизмах.

Так, например, существительное *«самовар»* не имеет номинативного значения, но оно приобретает его в следующих загадках в результате переноса признаков, характеризующих одушевленные предметы: *«Четыре ноги, два уха, один нос да брюхо»*, *«Руки в боки, как начальник, раньше всех на стол встает, сам себе плита и чайник - сам заварит, сам нальет»*, *«Никогда не ест, а только пьет; а как зашумит – всех приманит»*, *«Медный бес на стол залез»*, *«Стоит ферт подбоченившись»*.

Кроме того, в детских стихотворениях и сказках *«самовар»* чаще всего становится не только одушевленным предметом, но даже и главным персонажем. Например, у Даниила Хармса мы читаем: *«Самовар Иван Иванович! На столе Иван Иванович! Золотой Иван Иванович! Кипяточку не дает, опоздавшим не дает, лежбежкам не дает»* [8]. У Корнея Чуковского *«самовар»* также является художественным персонажем, получившим признак пола: *«А на нём, а на нём, как на лошади верхом, Самоварище сидит и товарищам кричит...»* («Федорино горе») [9]. В этих произведениях самовар выступает как символ господства, величества. В сказке же Максима Горького, напротив, персонажу-самовару уготован трагический и бесславный конец, как следствие людской оплошности, невнимания, небрежности и незнания. В сказке чашки хохочут и поют: *«Жил-был самовар, // Маленький, да пылкий, // И однажды не прикрыли // Самовар тушилкой! // Был в нём сильный жар, // А воды немного; // Распаялся самовар, - // Туда ему дорога, // Туда и дорога-а!»* [10].

В указанных выше примерах слово *самовар* олицетворяет лицо мужского пола, то есть пол и род совпадают. При изучении категории рода в национальной (татарской) школе такое совпадение облегчит путь усвоения категории рода русского языка.

Кроме того, по нашему мнению, на уроках русского языка в условиях билингвизма важное место могут занимать творческие упражнения, предоставляющие учителю поле для развития у детей наблюдательности, изобразительной способности и выработки точности и образности речи. Учащиеся могут, например, создать свой собственный текст, написать сочинение по пословицам и поговоркам, которые являются отражением культуры русского народа. Применительно к слову «самовар» могут быть использованы следующие вербальные артефакты: «*В Тулу со своим самоваром ехать*» (отправляться или обращаться куда-нибудь, имея при себе то, что заведомо и в достатке есть на месте), «*Вкруте не выпить самовар*» (спешно делать что-либо), «*Сесть на готовый самовар*» (Жить на всем готовом, не работая), «*Поважничать с самоваром*» (попить чаю в компании), «*Выглядывать из-за самовара*» (жить в очень тесном доме).

Таким образом, в фольклоре, в поэтических и прозаических текста русского языка неживые предметы, явления природы часто персонифицируются. Образная антропоморфизация, основанная на стилистическом использовании существительных определенного рода, служит различным выразительным целям, позволяет усвоить национально-культурную специфику языковых средств. Метафоризация категории рода в таких случаях выполняет художественно-поэтическую, художественно-изобразительную функцию, описывает объект или его признаки, выражает оценочное или эмотивное отношение субъекта к обозначаемому, представляет объект как существующий в некотором художественно выстроенном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку [Текст] / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина // Русский язык в школе. - 2014. - № 4. - С. 12-17
2. Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: моногр. / Л.А. Ходякова. – М., Изд-во МГОУ, 2012. –292 с.
3. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография / Т.Ф. Новикова. – Белгород: Белгородский гос. ун-т, 2007. – 294 с.
4. Саяхова Л.Г. Методика преподавания русского языка. Лингвокультурология. Лексикография. Сб.статей. – Уфа: Рио БашГУ, 2006. – 336 с.
5. Юсупова З.Ф. Роль олимпиады по русскому языку как неродному в развитии билингвальной языковой личности // Язык и культура. - 2017. - № 2 (38) - С. 299-307.
6. Нуруллина Г. М. Словарная работа на уроках русского языка («Живое» слово как отражение языковой картины мира) // Русский язык в школе. – № 11. – 2015. – С. 27-30
7. Кронгауз М.А. Семантика: Учеб. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений / М.А. Кронгауз. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
8. Хармс Д. Иван Иванович Самовар [Электронный ресурс]. URL: <http://haharms.ru/stihi12.html> (дата обращения: 25.10.2017)

9. Чуковский К. Стихи для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stihi-rus.ru/1/chukovskiy/27.htm> (дата обращения: 26.10.2017).
10. Горький М. Самовар [Электронный ресурс]. URL: <http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/proza/rasskaz/samovar.htm> (дата обращения: 28.10.2017).

**THE GENUS CATEGORY OF NOUNS IN RUSSIAN LANGUAGE IN THE
CONTEXT OF BILINGUALISM (DIDACTICAL ASPECT)**

G.M. Nurullina

Kazan Federal University

Kazan, Russia

This article is devoted to studying of the category of gender of the Russian language in conditions of bilingualism on the basis of culturological approach. In the paper, the denotative meaning of the category of gender, the content of metaphorical rethinking of the category of gender.

Key words: the category of gender, noun, culturological approach, metaphORIZATION.

УДК 81

**К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА ТЕКСТОВ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО И ПРОДВИНУТОГО ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ**

Одинцова И.В.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

В статье рассматриваются некоторые характеристики текстов, отбираемых для начального и продвинутого этапов обучения русскому языку как иностранному. Тексты для начального этапа в статье определяются как «тематические примитивы», для продвинутого – как «тематические ассоциативы». Основой для выделения названных двух типов текстов называются такие признаки, как характер референтов, референциальных средств и референциального расстояния; смысловая связанность пропозиций; преобладающий тип логико-смысловой структуры текстов и синтаксической связи предложений; смысловые особенности слов.

Ключевые слова: начальный этап обучения, продвинутый этап обучения, текст, референт, референциальное расстояние, память слова.

Одна из задач лингводидактики – развитие речемышления учащихся с опорой на текст. Текст в зависимости от этапов обучения отличается кардинально. Условно тексты, адресованные учащимся начального этапа (НЭ), мы называем «тематическими примитивами», для продвинутого (ПЭ) – «тематическими ассоциативами».

В «тематических примитивах» отражен повседневный мир человека, который воспринимается им как существующий объективно и разделяется им совместно с другими людьми. «Закономерности, формирующие эту картину мира, – это закономерности повседневного бытия человека, построенные, с одной стороны, на основе простых обобщений повседневного эмпирического опыта, с другой – на основе коллективной памяти современного человека. Практический дискурс, в который погружен текст на НЭ, отражает социальные контакты наибольшей интенсивности и плотности» [1. С. 60]. Мир, отраженный в «тематических примитивах», консервативен, минимально подвержен изменениям. Он наследуется человеком и принимается им без доказательств и сомнений. Это продленный опыт его и других, основанный на неявном допущении тезиса «взаимности перспектив» [5: 14-16], то есть, человек, не раздумывая, верит в то, что другой видит мир в общем так же, как и он. Типизированность и разделенность нашего знания повседневности отражается и в речевом оформлении этого знания: оно в известной степени стандартизировано. Именно поэтому повседневность определяет отбор тем и текстов для НЭ (см., например, учебники: С.А. Хавронина С.А. «Говорите по-русски: Учебное пособие»; Одинцова И.В. «Что вы сказали? Книга по развитию устной речи и аудированию»).

На ПЭ в фокусе внимания оказываются многоаспектные проблемные темы. Тексты, ориентированные на ПЭ, обычно содержат не одну, предметную, тему, а несколько тем, не только предметных, но и ценностных, понятийных, эмоционально-оценочных и т.д. В основе понимания (интерпретации) подобных текстов лежит не «быстрая» (rapid conceptualization), а «отложенная, задержанная, приостановленная

концептуализация» (delayed conceptualization)» [3]. В процессе понимания таких текстов актуализируется как онтологический, так и феноменологический аспект смысла. Удерживая в центре внимания основную тему урока, отраженную в базовом тексте, на занятиях мы касаемся тем, ассоциативно связанных с ней. Текст, на основе которого строится весь комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, может быть специально написан для учебника. Однако чаще на ПЭ используются аутентичные тексты публицистического или художественно-публицистического стиля (см., например, учебники: Н.А. Баско «Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику», И.В. Одинцова «Он и она. Пособие по развитию навыков чтения и устной речи»). В роли учебного текста выступают и произведения художественной литературы, где доминантная тема прогнозирует развитие смежных тем, а комплекс лексических и лексико-грамматических упражнений делает возможным и доступным выход в речь на темы, ассоциирующиеся с базовой (см., например, учебник: Lubensky S., Odintsova I. «Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи», где в роли основного текста – текста для изучающего чтения – выступают рассказы М. Веллера, С. Мишина, А. Геласимова, С. Давлатова, Д. Рубиной, Л. Улицкой [4]).

При отборе текстов или их создании для НЭ и ПЭ выделяется ряд параметров, определяющих релевантность текстов для учебных целей. Это, например, «дистанция» между текстом и учащимся (доступность текстов лингвистической и предметной компетентности учащихся, их интересам и возрастным особенностям); характер и уровень сложности концептуальной основы текстов, их фреймовой организации (подробнее см. [5]) и т.д. Особое место в этом ряду занимает проблема отбора текстов с точки зрения их языкового оформления и смыслового содержания.

Текст на НЭ опирается на доступные учащемуся обычно полные референты. Преобладание доступных референтов предсказывает понимание новых слов, семантически с ними связанных. В текстах же ПЭ доступные референты могут быть редуцированы, что ведет к экономности языковых средств, обозначающих референт, или к косвенной его номинации.

В текстах НЭ полные референциальные средства являются языковой манифестацией единства смысловой связанности пропозиций вокруг одной темы. Поверхностная связанность отражает внутреннюю связанность пропозиций. Поверхностная связанность во многом обеспечивается высокой степенью кратности повтора (К.Ф. Седов) – среднего показателя количества повторов, соединяющих одно предложение с предшествующим текстом. Для текстов НЭ характерны грамматические и соименные лексико-грамматические повторы. Структурная связь предложений в текстах НЭ отличается синтаксическим параллелизмом, который обнаруживается в повторяющемся строении предложений. Основным типом синтаксической связи является паратакисис. Между терминальными узлами смысловой сети текста, таким образом, устанавливаются преимущественно симметричные отношения.

Для текстов ПЭ характерно широкое использование редуцированных референциальных средств, невысокая кратность повтора, среди которых преобладают повторы разноименные. Структурная связь предложений отличается неполным синтаксическим параллелизмом, что увеличивает силу экспрессии текста. В текстах ПЭ наряду с паратакисисом широко используется гипотакисис.

Референциальное расстояние (линейная близость) от референта, обозначенного словом, до ближайшего его упоминания в тексте НЭ, минимален, что делает топик максимально непрерывным (Т. Гивон). Между предложениями текста создается коммуникативная преемственность, которая заключается в том, что каждое последующее предложение «опирается на предшествующее, продвигая высказывание от известного, «данного», к новому, вследствие чего образуется тема-рематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяющая границы сверхфразового единства» [6. С. 21]. Сквозная тема в этом случае остается неизменной. Ремы распространяют, расширяют одну и ту же основу. Логико-смысловую структуру текста в этом случае можно охарактеризовать как последовательную или «цепную».

В текстах же ПЭ, наряду с «цепной», может быть «разветвленная» и даже «прерывистая» логико-смысловая структура текста. При сохранении общей смысловой перспективы текст может иметь несколько тем и подтем, а референты, сталкиваясь и конкурируя, создавать когнитивную и эмоциональную напряженность текста.

Целям смысловой связанности текста служат и метатекстовые элементы, широко присутствующие в текстах ПЭ и минимизированные в текстах НЭ. Метатекстовыми знаками в речевом произведении служат части высказывания, выражающие отношение автора к предмету речи (в лингвистике подобное явление принято называть субъективной модальностью). Субъективная модальность, являясь «глубинной характеристикой речи, во многом формирующей, связывающей высказывания, конституирующей речь как относительно самостоятельную область в диалектическом единстве «язык-речь» [7. С. 180], способна формировать смысл на глубинном концептуальном уровне. Появление в тексте «метатекстовых нитей», проясняющих «семантический узор» [8. С. 421] текста, вносящих «некий дополнительный смысловой “этаж”» [9. С. 133] в его содержание, делает текст ПЭ семиотически гетерогенным.

Каждое слово обладает семантической памятью, в основе которой лежит кодифицированное значение, зафиксированное в толковых словарях – «ближайшее» (А.А. Потебня), «первичное» (Э. Бенвенист) значение, в котором «представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [10. С. 77]. Общепринятое и разделяемое всеми значение обеспечивает взаимопонимание людей. Однако любое слово существует в ореоле модификаций конкретного значения, обусловленных синтагматическими, парадигматическими, прагматическими, ассоциативными связями, которые формируют вероятностную множественность значений (В.В. Виноградов, И.В. Арнольд, М.Н. Никитин). Слово, пройдя сквозь призму большого числа дискурсов, прирастает новыми смыслами, оценками, ассоциациями. Если на НЭ языковые знаки обычно придерживаются своего «референтного, т. е. социально санкционированного, «словарного ядра» значения [11], то в текстах ПЭ кодифицированное значение часто является лишь стимулом, ключом к пониманию. Если на НЭ мы лишь формируем у учащегося «память слова», то на ПЭ – пытаемся освободить мысль из плена слова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Одинцова И.В. Тематические примитивы как основа обучения иностранному языку на начальном этапе // Мир русского слова. 2014. № 1. С. 58-62.
2. Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004.
3. Tsur R. Toward a Theory of Cognitive Poetics. Amsterdam, etc.: Elsevier Science Publishers, 1992. P. 580.
4. Lubensky S., Odintsova I. Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Book 1. Texts. Assignments. Dictionary. USA: Indiana University: Slavica Publishers, 2010. С. 366.
5. Одинцова И.В. Работа с текстом как ментальная деятельность в лингводидактике // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. Материалы XII Международной научной конференции (Владимир, 26 – 28 сентября 2017 года), посвященной 65-летию кафедры русского языка. Владимир: Транзит-ИКС, 2017. С. 362-364.
6. Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высш. Школа. 1981. С. 183.
7. Солганик Г.Я. К проблеме модальности текста // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. Виноградовские чтения XII – XIII. М.: Наука. 1984. С. 174-186.
8. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8. Лингвистика текста. М.: 1978. С. 402—421.
9. Николаева Т.М. Метатекст и его функции в тексте (на материале Маринского Евангелия) // Исследования по структуре текста. – М., 1987
10. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание. Психология сознания. СПб.: Питер. 2001. С. 72-82.
11. Смирнова Н.М. Когнитивные аспекты социально-феноменологического анализа речевых коммуникаций // Когнитивный подход: Научная монография / Ответственный редактор – академик РАН В.А. Лекторский. М.: «Канон +», РООИ «Реабилитация». 2008. С. 464.

TO THE PROBLEM OF SELECTION OF TEXTS FOR THE INITIAL AND ADVANCED STAGES OF LEARNING

I.V. Odintsova

Moscow State University of M.V. Lomonosov

Moscow, Russia

The article examines some characteristics of the texts selected for the initial and advanced stages of teaching Russian as a foreign language. The texts for the initial stage in the article are defined as «thematic primitives», for the advanced one - as «thematic associatives». The basis for distinguishing the two types of texts mentioned is such features as the nature of referents, referential means and referential distance; the semantic affinity of propositions; the prevailing type of the logical and semantic structure of texts and the syntactic connection of sentences; semantic features of words

Key words: initial stage of training, advanced stage of training, text, referent, reference distance, word memory.

УДК 81

**ЛИНГВООРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕТОДИКИ
ПО АНТРОПОНИМИКЕ В РАБОТЕ С БИЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
АУДИТОРИЕЙ**

Н.Ю. Паудяль, Л.В. Филиндаш

Государственный университет управления

Москва, Россия

Статья посвящена образовательной методике использования материала по ономастике в билингвистической аудитории. Авторы подчеркивают такие общие черты в традиции именовании разных народов, как множественность имен, ложные имена, переименование. В статье приводятся примеры заданий по антропонимике на историческом и литературном материале. Авторы приходят к выводу, что подобные задания расширяют когнитивную базу учащихся, способствуют совершенствованию речевых навыков билингвов, т.е. формируют полифоническую языковую личность.

Ключевые слова: антропонимика, множественность имен, ложное имя, полинациональное и -языковое многообразие.

Новая чертой современного иностранного контингента, обучающегося в российских вузах, можно считать увеличение билингвов. Это, в первую очередь, значительное количество детей российских граждан-эмигрантов. Как правило, они достаточно хорошо владеют разговорным русским языком, чтобы освоить образовательную программу вузов РФ. С другой стороны, они не имеют необходимого объема систематизированных знаний грамматики, не обладают навыками письменной речи, не владеют умениями использовать стилистическое многообразие русского языка.

Одновременно растет число представителей стран ближнего зарубежья из среднеазиатского и кавказского регионов. Общей проблемой является незнание норм литературного русского языка. Орфоэпическая норма нарушается при произношении, ударении, интонационном построении фраз. Наибольшие сложности в грамматической норме – употребление всех частей речи. При использовании существительных особенно много ошибок связано с незнанием рода и падежной системы. Наиболее проблемной частью речи является глагол – формы, времена, согласование с существительным. Нарушение лексической нормы проявляется в неправильном выборе слов, что объясняется незначительным лексическим словарем, незнанием устойчивых словосочетаний и многозначной семантики русского языка. Ярко выраженной проблемой можно считать ошибки в построении предложения: порядок слов, согласование с существительных с прилагательными, причастиями, причастными оборотами и т.д.

Учитывая, что учебные группы многонациональны, начинать работу в них целесообразно с такого раздела ономастики, как антропонимика. Несмотря на то, что в науке ономастике (др.- греч. *ονομαστική* – искусство давать имена, от греч. *ονομα* - имя) существует много разделов, именно антропонимика дает возможность познакомить учащихся с широким спектром тем культурообразующего характера.

Ее материалы «отражают две противоположные тенденции: наличие универсальных явлений культуры, когда стираются границы между своим и чужим; сохранение уникальности отдельных миров» [1, 240].

Именованье – сложное многослойное явление в культуре любого народа, оно имеет глубокие исторические корни, связано с религиозными основами, ментальными чертами нации. Именословие как искусство обладает сакральностью, несет тайное знание, имеет глубочайший смысл. Обращение к ценностному дискурсу материала по ономастике «оптимизирует формы сотрудничества, углубляет представления о значимых ценностях..., позволяет выстроить адекватные ориентиры общения» [2, 185].

В целом, именной фонд любого языка – это такое ценное наследие, на основе которого можно строить убедительную работу интернационального характера. На этом материале легко доказывается тезис о единообразии многих проявлений такого универсального явления как именованье. Так, общими чертами являются обычаи народов давать многие имена, присваивать ложные, переименовывать и даже лишать человека имени.

От арабского мусульманского канона **множественности имен** исходит традиция множественности имен в современной среднеазиатской диаспоре. Арабская система имён является самой сложной и может включать до восьми категорий имен. Это объясняется структурой арабского имени, которая включает следующие элементы: кунья – отец того-то вместо «abu»; исм или алам – личное имя, даваемое при рождении...

Основная группа арабо-персидских имен имеет религиозные корни:

1) имя бога – Аллах означает не столько имя собственное, сколько нарицательное и воплощается в абстрактных понятиях, таких как Милостивый ко всем (Рахман); Великий, Непобедимый (Азиз); Всеведующий (Хабир); Снисходительный (Халим), Величайший (Азым) и др.;

2) имена персонажей Корана - Мохаммед, Али, Хусейн и др. вселяют надежду на покровительство и защиту святых. Многие персидские имена означают положительную характеристику: Рустам – «богатырь», Нариман - «сильный духом», Бахтияр - «счастливый». Умение объяснить значение и происхождение своего имени требует работы обучающихся со словарями, справочниками, что позволяет расширить их лексический запас.

Работа с такого рода материалом дает возможность преподавателю поднять глубокий пласт мировой культуры, наладить межкультурный диалог, продемонстрировать полиязычность современного мира. Существует множество возможностей составления заданий по тематике ономастики. В данной работе приводятся варианты, требующие языковых, исторических, общекультурных, литературных знаний.

Кластер заданий «Арабская ономастика»:

1. Младшая дочь пророка Мухаммеда, основателя ислама и его первой жены Хадиджи, единственная из всех детей дожила до его смерти, супруга Али, двоюродного брата Мухаммеда. Она почитается как образец лучших нравственных качеств – трудолюбия, терпения, богобоязненности, скромности. Эти качества отражены во многих ее прозвищах и титулах (куньях): «Освещающая», «Правдивая», «Лу-

чезарная», «Чистая», «Довольная», «Целомудренная», «Хвалимая», «Благословенная». Она была одной из самых красноречивых женщин, ее речи сохранились в книге «Красноречие женщин», использовались в качестве образца для обучения риторике.

Назовите ее имя. Каково значение имен Хадиджа, Мухаммед и Али.

2. Это арабское имя, одно из самых распространенных на Востоке, означает мусульманин, преданный Богу. В России это имя прославил певец и композитор азербайджанского происхождения, который говорил: «Азербайджан – мой отец, Россия – моя мать». Его считали звездой мирового уровня. Первый крупный успех пришел к нему на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Хельсинки в 1962 году за исполнение песни «Бухенвальдский набат». Одной из его последних песен стала песня «Прощай, Баку» на стихи Сергея Есенина (записана в 2007 году).

Назовите имя певца и композитора.

3. Этот поэт XIV века – один из величайших лирических поэтов мира. Уже в 8 лет он знал многие стихи из Корана, за что получил титул Хафиз. В его биографии мало фактов, однако сохранилась легенда о его встрече с полководцем Тимуром. Хафиз, родиной которого был крупный культурный центр Шираз, написал:

Когда красавицу Ширази своим кумиром избери

За родинку её отдам я и Самарканд и Бухару.

Когда поэта в нищенской одежде привели к жестокому владыке, тот спросил: «Как же ты, нищий, можешь отдать за какую-то родинку мой Самарканд?» На это Хафиз отвечает: «Ты видишь, государь, до чего довели меня мои щедрые подношения!»

А.С. Пушкин посвятил этому поэту стихотворение:

Не пленяйся бранной славой

О, красавец молодой!

Не бросайся в бой кровавый

С карабахскою толпой.

Найдите полное имя поэта, определите значение каждой его части. Прочитайте стихотворение А.С. Пушкина, проанализируйте его содержание. Что означает имя собственное Азраил в стихотворении Пушкина?

1. Фатима. Хадиджа – «желающая доминировать», «ребенок, родившийся раньше времени», Мухаммед – восхваляемый, достойный, Али – возвышенный.

2. Муслим Магомаев.

3. Шамсуддин Мухаммад Хафиз Ширази. Шамсуддин (солнце веры) Мухаммад (восхваляемый, достойный хвалы) Хафиз (хранитель, знающий наизусть Коран) Ширази (родом из города Ширази. Стихотворение А.С. Пушкина «Из Гафиза» (Лагерь при Евфрате). Азраил – ангел смерти в исламе и иудаизме, который переправляет души в загробный мир. Азраил означает «кому Бог помогает».

Тексты заданий могут содержательно варьироваться, т.е. преподаватель, учитывая тематику занятий, может ограничить материал до необходимого ему минимума. Более развернутые задания следует давать в качестве домашних эвристических, поскольку требуют поиска специальной информации и работы с ней.

Обычай скрывать свое имя и давать **ложное** истории и этнографы находят почти у всех народов мира, что объясняется сакральностью имени, исключитель-

ной важностью его для любого человека. Например, в Азербайджане сосуществование настоящего и ложного имени объясняется желанием ввести в заблуждение недобрых духов, стремлением не дать власть над ним другому (не всегда плохому) человеку. На Руси, как и в большинстве славянских стран, скрывали истинное имя и часто использовали ложное: ведь не имея представления о сущности человека, которая часто отражалась в имени, трудно причинить ему зло. Часто первое имя было заведомо непривлекательным (Крив, Неправ, Злоба) для более сильной защиты.

Материал по славянской ономастике может быть использован для занятий с билингвами славянского происхождения. Задания решают и общекультурные, и конкретные академические задачи, связанные с углубленным знанием русского языка и классической литературы, традиций и этикетных правил поведения.

Кластер заданий «Славянские имена»:

1. Прочитайте или посмотрите пьесу А.Н. Островского «Гроза». Назовите имена персонажей и их фамилии, восходящие к славянской традиции, объясните их «говорящее» значение.

2. Назовите фамилии писателей, поэтов, выдающихся деятелей культуры, чьи фамилии связаны со славянскими традициями, дайте краткую характеристику их деятельности.

3. Детский поэт, автор сказки в стихах. Был знаком с А.С. Пушкиным, который высоко оценил это произведение. Животное – помощник воинов – друг главного героя имел горб и маленький размер. Назовите сказку, фамилию автора, объясните ее происхождение.

4. Распределите древние русские имена в соответствии с их «характеристиками» по внешности, месту в семье, черте характера, роду занятий:

Баян, Бел, Большак, Воропай (грабитель), Девятко, Добрыня, Ждан, Кожемяка, Косой, Краса, Кудряш, Любим, Меньшак, Несмеяна, Первак, Прекраса, Селянин, Третьяк, Умник, Храбр, Чернава.

Ключи:

1. Тихон – тихий, тихоня; Дикой – грубый, невоспитанный человек, Кабанова (Кабаниха) – жестокая, толстокожая; Кудряш – фамилия по внешнему признаку – кудрявые волосы.

2. А.С. Пушкин от слова «пушка»; И.Ф. Крылов – от крыла; Баженов – от имени Бажен; Л.Н. Толстой – от характеристики «толстый».

3. Петр Павлович Ершов (1815 – 1869), от названия рыбы «ерш», сказка «Конек-Горбунок».

Использование материала по антропонимике в образовательном процессе с билингвами решает задачу формировать полифоническую языковую личность, «повышать речевую культуру обучающихся, развивать навыки эффективного взаимодействия, расширять общегуманитарный кругозор...» [3, 135].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Н.Ю. Паудяль. Диссипативность коммуникации в системе массовой культуры// Вестник университета, 2016. № 5. С. 240-247.
2. Н.Ю. Паудяль, Л.В. Филиндаш. Метод дихотомичного изучения культур и использование его результатов в учебной дисциплине «Межкультурная коммуникация»// Результаты научных исследований. Тюмень: АЭТЕРНА, 2016. С. 182-189.
3. Л.В. Филиндаш. Культурообразующая роль языка в среде студенческой молодежи// Наука сегодня. Вологда: Диспут, 2015. С. 134-135.

LANGUAGEINTERFACE METHODS OF THE ONOMASTICS IN WORKING WITH BILINGUAL AUDIENCES

N.Y.Paudyal, L.V. Filindash

State university of management

Moscow, Russia

The article is devoted to the educational methods of using the material on onomastics in bilingual audience. The authors emphasize such similarities in naming traditions of different nations, as the multiplicity of names, false names, rename. The article provides examples of tasks on anthroponyms with the historical and literary material. The authors come to the conclusion that such tasks enhance cognitive base of the learners, contribute to the improvement of language skills of bilinguals, i.e., form a polyphonic linguistic identity.

Key words: onomastics, the multiplicity of names, a false name, polynational and linguistic diversity.

УДК 81
**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ
ГРУЗИНСКИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Сидамонидзе Л.Ф.

Грузинский технический университет,
Общеобразовательная школа «IB MTHIEBI»
Тбилиси, Грузия

Выбор данной темы исследования обосновывается тем, что в условиях поликультурного мира изменились и психологические особенности обучаемых, что повлекло за собой необходимость трансформирования техники подачи информации при изучении русского языка. Перед нами встает задача обоснования взаимодействия педагога и учащегося в процессе междисциплинарного обучения с учетом методических и организационных условий. В статье исследуются различные уровни междисциплинарных связей в парадигме обучения русскому как иностранному в условиях социализации личности и ее подготовки к жизни в поликультурном пространстве. Изучается проблема соотношения междисциплинарного и учебно-воспитательного процесса. Анализируется аспект обучения практическому владению русским языком в условиях глобализации.

Рассматривается взаимосвязь образования и социального прогресса, при этом постулируется, что предметное взаимодействие опирается на индивидуальный подход к каждому обучаемому, что не исключает творческого развития самого преподавателя. Выбор той или иной интерактивной темы осуществляется с учетом возрастной категории учащихся и особенностями содержания национальных общеобразовательных программ смежных дисциплин.

В статье указываются особенности междисциплинарного подхода, когда обучающий текст, предлагаемый целевой аудитории, является гипертекстом и представляет собой включение множества смыслов, соединенных общей системой последовательных взглядов, позиций. В статье отмечается практический характер использования многоуровневого текстового материала, который и позволяет педагогу придерживаться в своей педагогической деятельности исследовательского метода. Рассматриваются варианты решения задач лингвообучения в контексте дискурса «свой-чужой», что способствует развитию исследовательских умений и навыков учащихся при изучении аутентичных текстов русской классической литературы. Предлагается на рассмотрение метод обучения Case-study, дается обоснование целесообразности этой формы обучения с учетом особенностей современной аудитории. Дается ответ на вопрос: чему школьник учится в ходе всех предложенных методик, на примере структуры конкретного интердисциплинарного урока рассматриваются цели и результаты такого обучения. В зависимости от поставленных целей изучаются основные принципы построения учебного курса и определяются цели междисциплинарного подхода в условиях билингвального обучения.

Ключевые слова: синергетический подход, междисциплинарный подход, языковая мотивация, национальная идентичность, гипертекстуальность.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в Грузии отмечается значительный подъем интереса к обучению русскому языку как иностранному, что во многом объясняется инновационными процессами, происходящими в экономической, социальной и внешнеполитической деятельности нашего государства. С изменением парадигмы обучения РКИ в условиях реформирования современной образовательной системы в нашей стране изменились и подходы к системе обучения. Формируется новый тип, так называемого, системного мышления, который подразумевает новый уровень поликультурного образования и модернизацию образовательных программ. Это единый процесс, который затрагивает все сферы общего образовательного пространства и который соответствующим образом регулирует систему билингвального обучения, чем так активно и плодотворно занимались и по сей день занимаются грузинские русисты.

Серьезные образовательные реформы в нашей стране позволяют выработать и установить новые методы и подходы в системе билингвального образования. Этот процесс отчетливо выявляет те ключевые компетенции, которыми должен в значительной степени владеть выпускник школы, что во многом и обусловило повышение требований к современному среднему и высшему образованию в Грузии в целом и к современному языковому образованию в частности.

В статье мы попытаемся обосновать актуальность междисциплинарного подхода в педагогической науке, который рассматривается как ответ на вызовы современной социокультурной жизни страны.

Междисциплинарный подход как инструментальный обучающего процесса обеспечивает и внутреннюю рефлексию учащихся и методологический диалог, которые, в конечном счете, приводят к преобразованию педагогической деятельности самого педагога. Педагог становится медиатором и от успешности его работы зависит установление диалога между различными системами ценностей и различными культурами.

Современное развитие идеи междисциплинарного обучения в Грузии определяется серьезной теоретико-экспериментальной базой западной, российской и грузинской психолого-педагогической науки. Специфика изучения РКИ в Грузии указывает на своеобразие билингвальной ситуации в нашей стране, когда лингвистический и этнический фон часто не отличаются друг от друга, что и делает лингвообучение на современном этапе развития невозможным без учета психолингвистических и культурологических факторов. Нельзя не отметить и тот факт, что в последнее время происходит диверсификация лингвистического образования и возникают новые тенденции в понимании методики обучения.

Заметим, что сама система билингвального образования в Грузии подразумевает весь спектр обучающих методик, направленных на погружение учащихся в очень гибкую коммуникативную систему, максимально приближенную к реальности. Соответственно исследования и методические разработки грузинских русистов основываются на лингводидактических особенностях преподавания и изучения русского языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики и этнической принадлежности.

ОБСУЖДЕНИЕ

Авторитарность обучения прошлых лет привела к регламентации деятельности самого педагога, поэтому процесс реформирования происходит достаточно трудно и неоднозначно. Это жизненно важный вопрос для нашей страны, которая только сейчас начинает выходить из системного постсоветского кризиса. Еще Илья Чавчавадзе говорил, что от хорошего обучения зависит судьба не только будущего поколения, но и самой страны. Какое образование мы предлагаем будущему поколению, каково положение системы образования в Грузии, и какие цели ставит перед министерством просвещения грузинское общество? Достаточно трудно найти однозначные ответы на все эти вопросы на фоне постоянной смены министерств образования и зачастую несистемных реформ в этой сфере.

На сегодняшний день мы встаем перед необходимостью формирования новых методических практик и систем, которые «предполагают формирование и развитие самоорганизующихся и саморазвивающихся систем» [1,43]. В этом контексте роль и назначение педагога в корне меняется. Мы полностью согласны с мнением Б. Пономаренко, что «преподаватель не может просто сообщать определенные знания по грамматике, лексике, страноведению обучающимся, он должен находиться с ними в постоянном диалоге, что предполагает тщательную выработку стратегии обучения, соответствующую организацию занятий и правильное целеполагание познавательной деятельности» [1,44]. Таким образом, для преподавателя РКИ разработка стратегии обучения начинается прежде всего с формирования мотивации у обучающихся. Мотивация становится одним из главных условий успешной реализации намеченных обучающих практик. Учитывая тот факт, что в основе междисциплинарного обучения лежит метод исследования или открытия, педагог ставит задачу не просто предоставить необходимый текст, а подтолкнуть учащегося к тому, чтобы он сам научился приобретать нужную информацию, научился бы обобщать ее и в дальнейшем самостоятельно использовать.

Итак, чему учится школьник в ходе подобной системы обучения? Прежде всего, умению исследовать и мыслить. Что вырабатывается у него в ходе занятий? Очень важные коммуникативные навыки и, что самое главное, сам он развивается как личность. Личностно-ориентированный метод обучения, персонализация – являются высшей целью интердисциплинарного обучения.

Заметим, что на базе функционирования кафедры русского языка в общеобразовательной школе «IB Mthiebi» была разработана стратегия обучения РКИ. Эти стратегии соотносятся с компетенциями и навыками, формированию которых они способствуют, а также с понятием «языкового и коммуникативного умения». Наши силлабусы и учебные программы составлены с учетом того факта, что только в единстве с потребностями современного общества могут быть реализованы те новые приципы работы, которые предлагает на сегодняшний день наша образовательная система.

Разработанные нами задания включают в себя комплекс грамматических упражнений, ориентированных на усвоение готовых речевых конструкций и их дальнейшее использование в речи. Развитие же коммуникативных умений позволяет нашим учащимся в дальнейшем самостоятельно обрабатывать информацию, интерпретировать ее, вести эффективное общение с носителем языка. Соответ-

ственно функциональность изучения РКИ проявляется в дальнейшей перспективе интегрирования наших учеников в любую социальную среду. Безусловно, каждый учащийся должен видеть практическую значимость тех знаний, которые он получает на наших занятиях, поэтому предлагаемый учебный материал не должен быть оторван от действительности, от тех реалий и вызовов, перед которыми стоит современное поколение.

Наш педагогический опыт и положительные результаты указывают, что мы движемся в правильном направлении и уже с 2012 года наши учебные планы претерпели некоторые существенные преобразования. Мы все активнее стали брать за основу интердисциплинарную систему обучения, а сегодня уже в старших классах перешли на совершенно новый для нас этап межкультурной иноязычной подготовки наших учеников. Расширение международных контактов в различных областях современной жизни показало, что для дальнейшей интеграции молодых людей в иной лингвосоциум необходимо указывать на особенности менталитета и моральные ценности разных культур в системе дискурса «свой-чужой». Заметим также, что дискурс «свой-чужой» в сфере лингвообучения позволяет расширить приемы преподавания, сделать их разнообразными и многосторонними. Применение данной оппозиции оказывает не только эмоционально-психологическое воздействие на обучаемого, но и формирует его социальные представления, что не менее важно для процесса коммуникации.

Сложный многоуровневый характер концепта «свой»-«чужой» определяет разнообразие аспектов его рассмотрения. Плоскость рассмотрения этого концепта лежит в междисциплинарной сфере гуманитарных исследований: этнопсихолингвистики, лингвострановедения и лингвокультурологии. В систему междисциплинарного обучения входит и чтение аутентичных и адаптированных текстов русской классической и современной литературы, что является одним из эффективных средств развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Так, например, при знакомстве с повестью Л.Толстого «Отец Сергей» учащиеся старших классов имеют возможность не только обратить внимание на поведенческие особенности главного персонажа, на социально-исторический и культурологический фон написания произведения, но и провести сопоставительный анализ с философской поэмой И.Чавчавадзе «Отшельник», что даст общую картину понимания сходств и различий ментальности разных этносов.

Хочется обратить внимание, что на современном этапе модернизации образования меняется и методология прочтения литературного произведения. Именно текст является уникальным средством обучения учащихся. В данном случае мы имеем ввиду интерпретирование литературного текста. Это весьма актуально для понимания билингвального обучения. Современный школьник не имеет высокой мотивации прочтения литературных текстов, что и сказывается на качестве понимания и разбора литературных произведений.

Педагогический эксперимент, который проходил на базе нашей общеобразовательной школы, позволил понять, какого рода дополнительные задания помогут наиболее полно раскрыть коммуникативные, языковые и психологические навыки учащихся. В этой связи важна работа педагога над новыми лексическими единицами, над смысловыми категориями, которыми проникнут весь текст. Ученикам были

предложены следующие задания: обратить внимание на время написания произведений, подумать над смысловым подтекстом заглавия произведений, создать психологический портрет главных героев, раскрыть значение деталей и так далее.

Сравнительный анализ проводился в контексте дискурса «свой-чужой», к которому мы обратились, поскольку важной особенностью оппозиции «свой-чужой» является его способность формировать оценочность в тексте. В ходе подобных уроков ученики не только перечитывают произведения, но и развивают навык работы с комментариями, с различного рода ресурсами в Интернете и другими мультимедийными средствами. Ученик учится писать, думать, размышлять. Данный подход приводит не только к простому культурному обмену на уровне коммуникации, но и к взаимообогащению и признанию многообразия современного мира, стиранию границ, к толерантности и терпимости, к естественной интеграции молодых людей в новое социо-экономическое пространство.

Обширный тематический материал, накопленный нашими педагогами, позволяет выявить и проанализировать ряд интересных явлений, происходящих в языке носителя, обосновать вариативность в словоупотреблении. Это дает возможность обучающимся обнаружить точки соприкосновения «чужой» культуры и этноса со своей национальной идентичностью, мировосприятием.

На сегодняшний день в наши учебные планы внесены произведения А.Пушкина, Л.Толстого, А.Чехова, И.Бунина, И.Куприна и других классиков. Для каждого художественного текста разработана система предтекстовых заданий, цель которых – минимизация основных лексико-грамматических трудностей в понимании прочитанного, закрепление лексики и грамматики урока на основе разного типа упражнений. Большое внимание в предтекстовых заданиях уделяется семантизации незнакомой лексики, объём которой увеличивается от текста к тексту.

Многолетний опыт позволяет нам проводить свои исследования, обобщать и анализировать их, моделировать процесс обучения русскому языку как иноязычному дискурсу, представляющему собой сложную систему, основанную на синергетических принципах, когда язык, среда и носитель языка являются открытыми к восприятию и пониманию. Становление, развитие, а значит, и образование человека невозможны без личностного переживания, осознания образа мира: «это не одна какая-нибудь область мира в виде предметного знания, но именно целостного мира, сосредотачивающая себя в одном индивидуальном человеческом существе»[2,56].

Необходимость перехода от статичной системы образования к открытому обучению очевидна. Однако этот процесс всегда связан с трудностями. Он не только обостряет проблемы готовности преподавателей, но и подводит к поиску адекватных методов и технологий образования. Всегда затруднителен бывает переход от старой системы преподавания к новой, которая заключается в признании основы принципа сотрудничества и равноправия обучающего и обучаемого. В связи с этим встает вопрос о выработке концептуальных и системных подходов, которые найдут свое отражение в новых школьных учебниках и других обучающих ресурсах. А это означает, что мы наконец-то должны отойти от безальтернативного, сухого, оторванного от реалий, тематического материала и перейти к сложному и многомерно-му гипертексту, позволяющему сочетать в себе различные современные подходы и стили, и реализовывать цели билингвального образования.

Говоря о роли гипертекста в обучающих системах, мы подходим к главной проблеме обучения РКИ – формированию полноценной духовной личности, владеющей не только узко-предметными знаниями, но и четко представляющей себе закономерность функционирования разных процессов в области социологии, культурологии и других специальных дисциплин. В этом вопросе основная нагрузка лежит на вопросе междисциплинарного обучения как в средней школе, так и в вузах. Данной теме посвящены работы М.Котляр и Е.Павловой на уровне школьного образования и Е.Степановой на уровне высшего. Так, в работе Е. М. Степановой, например, предлагается использовать при обучении иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений междисциплинарный подход, который позволит объединить «лингвистическую, профессиональную, компьютерную и культурологическую направленность обучения магистрантов в единое целое» [3,81].

Интердисциплинарный принцип обучения выявляет функциональность интегрированного подхода, подразумевающего взаимопроникновение смежных учебных дисциплин русского и грузинского языков и литературы, а также интеграцию русского языка как иностранного с дисциплинами естественных наук. Достаточно большой опыт в этом направлении позволяет нам отметить динамику развития процесса обучения русскому. Многочисленные интегрированные проекты, запланированные и реализованные совместно с другими предметными кафедрами, помогают нам расширить поле деятельности наших педагогов, а также делают систему преподавания насыщенной и плодотворной. Только за последние два года нами было запланировано и осуществлено более 10 интегрированных проектов совместно с кафедрой естественных наук, кафедрой математики, английского языка, истории и ART –студией. Тексты, которые мы предлагаем обучающимся, являются учебными. Они могут быть аутентичными или адаптированными, но всегда сопровождаются предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми заданиями. Основные цели этих заданий направлены на усвоение лексических и грамматических единиц, развитие умений устной и письменной речи. Междисциплинарно ориентированное чтение способствует более правильной организации урока, применению полученных знаний в собственных монологических устных и письменных высказываниях, что дает возможность билингвам понимать лексические и семантические оттенки слов.

В качестве примера можно привести урок, проведенный в нашей школе. Тема урока: «Мир парадоксов и абсурда по книге «Алиса в стране чудес»». Урок был сделан в формате Power Point, носил междисциплинарный характер, поскольку включал в себя не только библиографические сведения об авторе Льюисе Кэрролле, но и раскрывал загадки истории создания данного произведения и интересные факты о персонажах. Дальше следовала работа над терминологией художественно-выразительных средств (парадокс, абсурд, пародия, гротеск), причем каждое понятие вводилось с текстовыми примерами из самого произведения.

Следующим этапом была работа над непосредственно тематическим материалом, которая включала в себя семантическую и лексическую работу. Учащимся было предложено на рассмотрение несколько видов парадокса (смыслового и языкового порядка): первый на уровне использования каламбура, когда два рядом стоящих слова при произношении дают третье, либо слово является омонимом или

многозначно (например: Мыши летучие.. Мыши ли, тучи ..летят ли тучи кошек.. или же Видела сон, будто идет она с кошкой под мышкой или мышкой под кошкой). В ходе такого рода занятия проводится работа над произношением, чтением, при этом она имеет вид игры.

Второй парадокс изучается на уровне смысловых категорий. Затрагивает сферы психологии, философии. «Я старше, значит я умнее, я умнее, значит я старше! - говорит попугай Лори или «Чем неправильнее, тем правильнее». На этом этапе занятия осуществляется работа над смыслом, вводится элемент диспута и основной упор идет на выработку у учащихся умений аргументировать, приводить примеры и отстаивать свою позицию.

Следующим этапом ведения урока является сфера, которая, на первый взгляд, не имеет никакого отношения к материалу, но на деле оказывается, что она имеет прямое отношение к аспекту междисциплинарного обучения. Педагог дает информацию относительно того, что еще задолго до основ квантовой физики, которая становится так актуальна в наше время, самим писателем, ученым, математиком по образованию, преподававшим в Гарвардском университете, были рассмотрены такие понятия как «черная дыра», «портал» и так далее.

Составленный учителем текст – это адаптированный текст научного содержания, касающийся последних исследований квантовой физики и «черных дыр». Очень занимательный этап сопоставления описанного в книге и реальных исследований в области физики дает общие представления о мире и стимулирует обучающихся вести коммуникацию на русском языке.

Теперь рассмотрим этот урок структурно. Структурно урок-исследование, назовем его так, будет выглядеть следующим образом. Представим это в виде этапов: первый этап – это мотивация. На этом этапе необходимо зафиксировать внимание ученика на предложенной теме. На самом деле именно первый этап в дальнейшем во многом будет определять ход урока и отвечать за его успех. Следующим этапом станет подача и изучение информации вместе с педагогом. На этом этапе активность двух звеньев урока (педагог-ученик) практически одинакова. Хорошо раскрытый материал позволит педагогу предложить учащимся уже самостоятельно приступить к исследованию, которое на этом этапе будет проявляться в форме систематизации и организации предложенной информации. Этот этап является своего рода сигнальным тестом, который поможет педагогу определить качество понимания и восприятия новой информации. В случае успешного прохождения этого этапа педагог смело может предложить своим ученикам попытаться связать полученную информацию с уже имеющейся, самостоятельно провести аналогии, обобщить и сделать первые выводы. Позиция педагога на этом этапе будет направляющей, но ни в коем случае не определяющей. Этот этап очень важен для того, чтобы учащийся научился отстаивать свои взгляды, с одной стороны, и вырабатывать умение слушать и уважать чужое мнение, с другой. Это немаловажная деталь нашего обучения, если мы хотим воспитать наших детей свободными и толерантными, ответственными и самостоятельными. Наконец, мы приступаем к предпоследнему этапу нашего урока, когда ученик должен понять для чего было потрачено столько времени на изучение предложенной темы, что это ему даст в будущем. Иными словами, это период подведения итогов или рефлексии. И теперь уже главным действующим

лицом становится педагог. Наступает именно тот момент, ради которого все было спланировано. Преподаватель видит результаты своего труда, в любом случае, это помогает ему понять: состоялся ли урок, достиг ли он поставленной цели, реализовали ли себя две стороны этого процесса. В обоих случаях это поможет определить дальнейшие шаги, даст педагогу понимание последующих задач, связанных с планированием урока. Все это входит в конкретную задачу применения знаний, полученных в ходе урока.

Безусловно, возникают определенные сложности, с которыми мы сталкиваемся в формате междисциплинарного обучения. Для реализации межпредметного подхода в аспекте изучения РКИ нам представляется обязательным решение ряда важных задач, связанных с представлением изучаемого языка не просто как отдельно взятого коммуникативного фактора, а как систематизированную структуру, которая будет способствовать обмену информацией, накоплению знаний и самообразованию, что станет гарантом качества подготовки обучающихся, эффективным способом целевого осмысления и применения комплекса полученных знаний, умений и способов деятельности. Следовательно, нам еще предстоит не раз возвращаться к этой теме и активно сотрудничать в этом вопросе с нашими коллегами из России и других стран, которые имеют серьезные наработки в вопросе междисциплинарного билингвального обучения РКИ.

Другим аспектом нашей работы в формате междисциплинарного обучения является система работы над кейс-текстами (Case study) и текстами-блоками, представляющими собой рассуждение вокруг какого-либо обобщенного тезиса или идеи. И, как правило, кейсы представляют собой особый, так называемый, «казусный» текст юридического содержания. Проблема внедрения метода - Case study в практику школьного и высшего образования в настоящее время является актуальной. Но самое главное, что нас привлекает в этом методе - это его способность устанавливать сотворчество учащегося и преподавателя. Кроме того, несомненным достоинством данного метода является готовность учащегося делать собственные умозаключения, совершенствовать оценочные и аналитические навыки. Будучи интерактивным и междисциплинарным методом, он завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся. Ученик учится комментировать текст с точки зрения полученного коммуникативного задания, выделять в тексте семантические и языковые единицы, прогнозировать содержание текста на основе смыслового анализа и конструировать собственное высказывание. С другой стороны, метод case-study позволяет преподавателю расширить и свой творческий потенциал.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Междисциплинарный характер изучения иностранного языка на уровне признания, адаптации и интеграции в языковое пространство позволяет нашим учащимся на практике применять полученные знания и навыки, легче интегрироваться в языковую среду. А конечным итогом становится формирование позитивного отношения к другой культуре и ее носителю, что позволяет в случае необходимости разрешить любой конфликт, возникающий в поликультурном обществе путем дискуссий и обсуждений.

Разработка и апробация средств педагогической синергетики в условиях билингвального образования предусматривает комплекс мер практического и орга-

низационного плана. С одной стороны, это связано с изучением индивидуальных особенностей обучающихся групп, а с другой - с повышением профессиональной компетенции преподавателей и обязательным системным мониторингом учебно-воспитательного процесса занятий, регулярным обменом опытом, что обеспечивает успешное функционирование новых учебных программ. Синергетический подход позволяет сохранять инновационность в обучении, высокое качество предметных знаний, профессиональное становление и адаптацию будущего специалиста через различные учебные дисциплины с учетом их междисциплинарных связей.

Методологические подходы исследования в педагогике постепенно отходят от детерминированной системы познания языка и приближаются к синергетическому методу обучения, позволяющему направить образовательный процесс учащихся грузинских общеобразовательных школ и студентов государственных вузов на осмысление и выявление общности социальных и языковых явлений, на признание единства мировосприятия поколений, на выявление общих связей, с одной стороны, и осмысление неоднозначности мира, с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пономаренко Б. Профессиональное образование: опыт, противоречия, тенденции реформирования. М., 1995.
2. Шадриков В. Философия образования и образовательные политики. М. «Наука», 1993.
3. Степанова Е. Русский язык для всех, методическое руководство для преподавателя. М. «Русский язык», 1989.

INTERDISCIPLINARY RELATIONS AS A MEANS OF MOTIVATING GEORGIAN STUDENTS IN CONDITIONS OF BILINGUAL EDUCATION

L. Sidamonidze

Georgian Technical University

Tbilisi, Georgia

Boarding school "IB MTHIEBI"

Tbilisi, Georgia

The choice of this research topic is justified by the fact that in the conditions of the multicultural world, the psychological characteristics of the trainees also changed, which necessitated the transformation of the information technology for the study of the Russian language. We are faced with the task of justifying the interaction between the teacher and the student in the process of interdisciplinary training, taking into account the methodological and organizational conditions. The article explores the different levels of interdisciplinary connections in the paradigm of teaching Russian as a foreign language in conditions of socialization of the individual and its preparation for life in a multicultural space. The problem of correlation between the interdisciplinary and educational process is being studied. The aspect of teaching practical Russian language skills in the context of globalization is analyzed.

The interrelation between education and social progress is considered, and it is postulated that subject interaction is based on an individual approach to each trainee, which does not exclude the creative development of the teacher himself. The choice of this or that interactive theme is carried out taking into account the age category of students and the peculiarities of the content of national general education programs of related disciplines. The article specifies the features of the interdisciplinary approach, when the training text offered to the target audience is hypertext and represents the inclusion of a multitude of meanings connected by a common system of consecutive views and positions. The article notes the practical nature of the use of multi-level text material, which allows the teacher to adhere to the teaching method of the research method.

The variants of the solution of the problems of linguistic learning in the context of the discourse «native-foreign» are considered, which contributes to the development of the students' research abilities and skills in the study of authentic texts of Russian classical literature. The method of teaching the case-study is proposed for consideration, the rationale for the feasibility of this form of instruction is given, taking into account the characteristics of the modern audience. An answer is given to the question: what the student learns in the course of all the proposed methods, an example of the structure of a specific interdisciplinary lesson deals with the goals and results of such training. Depending on the goals set, the main principles of the training course are defined and the objectives of the interdisciplinary approach are determined in the context of bilingual education.

Key words: synergetic approach, interdisciplinary approach, language motivation, national identity, hypertextuality.

УДК 81

**О НЕКОТОРЫХ ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ
СИСТЕМНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА**

Синячкина Н.Л., Тодорова И.Д.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Статья посвящена осмыслению объяснительного потенциала, содержащегося в трудах выдающегося русского ученого-системолога Г.П. Мельникова, который может быть использован в процессе преподавания русского языка.

Ключевые слова: системная лингвистика, системная типология языков, внутренняя детерминанта, событийность, событийный коммуникативный ракурс, развивающееся событие.

ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

1. В последние два десятилетия появились работы отечественных лингвистов, посвященные системному подходу к языку выдающегося российского ученого Г.П. Мельникова. Лингвистическая концепция ученого, прежде всего, основывается на постоянном анализе результатов различных направлений в изучении языка. Она способствует более глубокому пониманию множества типологий языков и их взаимодополнительности [6; 8; 9; 12]. Подход ученого к осмыслению накопленного различными исследователями знания позволило ему предложить свое целостное описание языка.

2. Как представляется, в процессе подготовки лингвистов недостаточно уделяется внимания выдающемуся вкладу Г.П. Мельникова в науку о языке. Речь идет о выявлении им внутренних детерминант четырех морфологических типов языков, выделенных основоположником системного подхода к языку – В. фон Гумбольдтом. Вместе с тем, если эту гумбольдтовскую морфологическую классификацию знают, то о мельниковской детерминантной классификации языков зачастую лингвисты-выпускники имеют слабое представление или не имеют его вообще. Как мы полагаем, знание основных положений системного подхода важно для осмысления многих аспектов, в т.ч. современного преподавания языков, языкового сознания, теории и практики перевода и др.

3. Учитывая факт увеличения исследований, посвященных системной типологии языков Г.П. Мельникова, в этой статье мы остановим внимание на некоторых возможностях системной типологии языков, а также на малоизвестной работе ученого, которая, по нашему мнению, обладает большой объяснительной силой в преподавании русского языка. Эта статья была подготовлена к публикации коллегами и учениками Г.П. Мельникова: М.Ю. Федосюком, Т.Л. Ляхнович, Т.В. Ващекиной [11].

Возрастающий интерес к учению Г.П. Мельникова. «“Системы всюду!” этот лозунг чаще других встречается в современной науке, политике, хозяйственной и общественной жизни. <...>. Очевидно, что основным понятием не может не быть понятие системы ...» [6: 15, 21].

Об интересе исследователей к системной лингвистике говорят работы ряда отечественных и зарубежных лингвистов (Л.Г. Зубкова, А.Ф. Дрёмов, М.Ю. Федосюк, В.Н. Денисенко, М.А. Рыбаков, Е.А. Красина, Н.А. Бубнова, О.И. Валентинова, С.А. Лутин, М.Э. Дубровина, Т.В. Ващекина, У.М. Бахтикиреева, В.П. Синячкин, Л.В. Кривошлыкова, Е.А. Маркова и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]).

Как отмечают последователи системного подхода: «Влияние гения Геннадия Прокопьевича Мельникова более всего выразилось в восприятии мысли, что вне понимания целого как системы объяснительные возможности науки оскудевают, обессиливают – искажается само представлений о причине и вызванных ею последствиях» [4: 12].

Сам Г.П. Мельников писал, что опыт, накопленный в области системно-типологической, детерминантной классификации языков способствует выявлению «системных отношений и законов эволюции иных сложных систем, например биологических и социальных» [10: 356]; <...> системная типология языков позволяет не только интегрировать «достоинства различных, часто методологически различных, лингвистических дисциплин, но и выявить места взаимной “стыковки” лингвистики, математики и вычислительной техники к их безусловной взаимной выгоде» [10: 367].

Важнейший вклад в науку и высокий уровень преемственности в науке.

Авторитетный ученый Л.Г. Зубкова в предисловии к «Системной типологии языков» Г.П. Мельникова пишет: «За два века существования теоретического языкознания как вполне самостоятельной науки при всем многообразии школ и направлений лишь в немногих лингвистических концепциях можно найти целостное изложение общей теории языка и ее основных проблем с четко осознанной и аргументированной опорой на глубоко продуманную, самостоятельно выработанную понятийную и методологическую базу» [8: 6].

По мнению Л.Г. Зубковой, в современной российской лингвистике к такой целостной теорией «едва ли не в первую очередь следует отнести лингвистическую концепцию» Г.П. Мельникова. В этой концепции ученым освещались практически все основные общелингвистические проблемы (объект, предмет, методы языкознания; соотношения языка и общества; функция языка в обществе как надсистеме; соотношения языка и сознания как внеязыкового, так и собственно языкового; действительность; языковой знак; общее, особенное и отдельное в языке; природа межъязыковых различий; развитие языка).

Труды Г.П. Мельникова посвящены всем аспектам и уровням языка (фонология, морфология, синтаксис, лексическая и грамматическая семантика). основополагающие вопросы общего и частного языкознания были исследованы ученым «на материале языков различных типов и семей – индоевропейских, урало-алтайских (прежде всего тюркских), семитских, банту, китайско-тибетских» [8: 6].

Важнейшим вкладом Г.П. Мельникова в науку является «раскрытие содержания предугадывавшегося В. Гумбольдтом понятия внутренней формы каждого из четырех его “морфологических классов” в отношении к “стадиальным классам” И.И. Мещанинова – Г.А. Климова <...>, а также конкретизация тех внешних факто-

ров, которые направляют развитие языковой системы к тому или иному типологическому полюсу» [8: 4].

Перспективы использования системного подхода в процессе преподавания русского языка. Отечественные ученые подвергают осмыслению современные миграционные процессы в России, в том числе массовые переезды в русскоговорящую среду носителей типологически разных языков, в частности, тюркских. Они отмечают, что плохо владеющие русским языком и русским литературным языком мигранты неизбежно сталкиваются с проблемами адаптации. В этой связи важным представляется обратить внимание преподавателей-русистов на ошибки в русской речи носителей тюркских языков. Зачастую они обуславливаются «воспроизведением типологических особенностей агглютинативного языка». Отсюда особую значимость приобретает знание преподавателей русского языка и РКИ о типологических свойствах языков обучаемой аудитории слушателей. Это знание помогало бы диагностике ошибок и способствовало бы разработке *методики преодоления подобных 'типологических ошибок'*. «Разработанная Г.П. Мельниковым системная типология языков, направленная на вскрытие глубинных причин, обусловивших формирование и взаимозависимость формы на всех уровнях языка, могла бы стать незаменимым фундаментом в этом деле. Повседневные вопросы практического преподавания могут и должны решаться при поддержке высокой теоретической науки» [5: 351].

Остановимся на некоторых, с нашей точки зрения, интересных в методических целях положениях Г.П. Мельникова. Ученый исходил из понимания, что *инкорпорирующие языки* образуются на основе коммуникативных потребностей малых коллективов охотников-собираателей; *агглютинативные языки*, со своей стороны, присущи для коллективов животноводов-кочевников, общение между которыми часто прерывались из-за выпаса скота на летних пастбищах; *флективные языки*, характерные для оседлых коллективов земледельцев, для которых очень важна высокая помехоустойчивость языка, изолирующие *языки* свойственны для неоднородных языковых коллективов, для которых наиболее важно легкое поддержание текущих контактов [10].

По Г.П. Мельникову, формирование языка происходит в зависимости от потребностей носителей языка и условий их вживания в окружающую среду. В связи с этим, можно установить, что зарождение индоевропейского строя началось еще когда племена охотников-собираателей делали попытки усвоить культуру земледелия. Вследствие этого, меняется их образ жизни. Таким образом, население начинает увеличиваться и начинает теряться возможность сохранить общение между членами данной группы, существующее до этого. Для более успешной коммуникации в группе, её члены должны максимально взаимодействовать между собой, а это возможно, только благодаря надежному способу передачи информации. Именно поэтому формируется такая система языка, которая предохраняет от недопонимания между членами языковой группы [10].

Способы достоверной передачи информации между адресатом и адресантом. В русском языке довольно часто можно заметить элементы, повторяющие определенную информацию [11]. Например, в словосочетании *голубой потолок* – голубой, как и слово *потолок* имеет значение мужского рода, единственного числа,

именительного падежа. Если, например, скажем слово *крашеный*, то в сознании появляется ассоциация со существительным мужского рода, единственного числа, именительного падежа, вследствие чего адресант и адресат уверены, что они правильно понимают друг друга. Но, допустим, если произнести слово *крашеный*, а за ним слово *розетка*, то это ошибка вызывает сомнения в сознании нашего собеседника. Таким образом, система языка построена так, чтобы при возникновении сомнения и его предотвращения выяснялась причина, исправлялась и коммуникация продолжилась дальше.

По Г.П. Мельникову, есть ещё один очень надежный способ для увеличения понимания информации [11]. Говорящий должен подавать информацию таким образом, чтобы собеседник мог бы предугадать, что будет следовать дальше. Для того, чтобы адресат смог предугадывать, сюжет должен подаваться как описание картины с причинно-следственными связями. Если нам известна причина, то коммуниканты предугадывают дальнейшую развертку событий. И когда догадки получают подтверждение, то это означает, что все правильно понято. Поэтому русскоговорящим людям нужно любое содержание представить нашему собеседнику в виде развивающегося события. Индоевропейские языки, обладая сложной грамматической системой, обеспечивающей возможность слушающему предугадать в наибольшей степени, что будет в конце, приспособлены к подаче информации как развивающегося события.

Вместе с тем, в таком типе языков сложнее бывает описать, например, пейзаж и картину, где все статично и нет никакого развивающегося события. В каждом языке есть такие сюжеты, которые удобно выразить, есть и такие, которые сложно. «Так, для русского языка неудобны сюжеты, содержание которых трудно подвести под разряд развивающихся актуальных событий. К числу таких сюжетов относятся картины состояния, бытийные, посессивные и родовидовые, где вообще нет действия, а если они и связаны с представлениями о действиях, то лишь о нереальных, например в сослагательных и условных предложениях» [10: 120].

В случае, если у сюжета отсутствует динамика, то мы можем и подобрать метафору, чтобы то, о чем мы рассказываем выглядело, как развивающееся событие. Например, отмечает ученый, мы подаем информацию: *Москва - столица России*. В данном примере, мы не наблюдаем никакого развивающегося действия. Но при помощи метафоры мы можем оживить свою речь. И сказать: *Москва представляет собой столицу России*, таким образом мы уже внесли динамику в предложение и в нашем сознании это воспринимается, как будто Москва совершает какое-то действие [11].

Г.П. Мельников, говоря о предложениях, описывающих состояние дел, относил их также к тем предложениям, в которых отсутствует динамика. Но поскольку, уже выяснилось, что *русский язык стремится превратить несобытийные сюжеты в событийные*, то с помощью метафоры мы можем описать состояние дел, как событийное действие. Если мы скажем: *Сентябрь!*, *Заморозки!*, *Зима!*, *Красные щеки!*, то наш собеседник не воспримет легко содержание нашего высказывания. А если например, скажем так: *Идет сентябрь*; *Приходят заморозки*; *Стоит зима*; *Щеки горят*, мы используем метафору и таким образом, превращаем неразвивающиеся события в развивающиеся, для наиболее яркого понимания картины происходящего.

Обращаясь к вопросу о переводе с русского на английский язык предложений с союзами *но* и *а*: «*Я пришел, но...* и *Я пришел, а...*?», ученый отмечает, что очевидно в английском языке в любом случае будет использован только союз *but*. Однако союз *а* обозначает особый случай. Предположим, пишет ученый, «я принёс для вас кучу книг и говорю: ‘Вам я сделал такую надпись, ему — такую, ей — такую’ и вдруг замолчал. И тогда вы спрашиваете: ‘*А мне какую?*’».

Что такое союз *а*? Это своего рода сигнал тревоги. Он означает, что ситуация разговора навела на тему, но передача информации почему-то прервалась. Этот сигнал может быть подан слушающим, который спрашивает: *А мне какую?*, — а может быть предугадан говорящим. И тогда я, не дожидаясь вашего вопроса, скажу: *А вам я красными чернилами написал признание в любви*. Говоря *а...*, я информирую собеседника о том, что я его понимаю и не просто подтверждаю его право на прогноз, но еще и догадываюсь о том запросе, который у него возник» [11: 14-15].

Ещё один способ, благодаря которому, по мнению Г.П. Мельникова, можно превратить обычное высказывание в развивающееся действие — способ словообразования. Каким образом в русском языке суффиксы со значением участника события: *-тель*, и *-щик*, и *-ник*, *-ун* выражают событийно и не событийные сюжеты? Например, суффиксы *-тель*, *-ун* выражают существительное со значением деятеля, но все-таки между ними существует разница. Например слова: *обогреватель* и *прыгун* — чаще всего слова со суффиксом *-тель* имеют приставку. Кроме слова *обогреватель* можно сказать какое-нибудь другое слово: *согреватель*, *подогреватель* и т.д. Если, рассмотрим глагол *обогреть*, то для носителя русского языка очевидно, что кто-то или что-то является подогревающим, а что-то — подогреваемым. В слове же *прыгун* нет приставки. В русском языке при развивающемся событии всегда указывается инициатор действия и тот на кого переходит само действие. А в примере, с суффиксом *-ун*, *прыгун* прыгает только для себя, а само действие ни на кого не переходит, лишь указывает на инициатора [11: там же].

ВЫВОДЫ

Весь строй русского языка, с точки зрения системной типологии языков, пронизан чувством событийности и именно этим можно объяснить многие его, казалось бы, „странные особенности“ [11: 10]. Думается, что дальнейшее более внимательное изучение достижений системной лингвистики помогут нам в актуализации важных догадок Г.П. Мельникова, которые имеют прикладное значение непосредственно в процессе преподавания русского языка, в т.ч. РКИ.

Работы Г.П. Мельникова по системной лингвистике важны для осмысления коммуникативного ракурса русского языка, его внутренней детерминанты и для более глубокого осмысления теории и практики перевода, в том числе с русского языка на тюркские и наоборот [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У.М., Синячкина Н.Л. Учебно-методическое пособие по основам письменного перевода (казахский-русский). М.: Изд-во РУДН, 2011. 107 с.

2. Бубнова Н.А., Валентинова О.И., Рыбаков М.А. Филологические методы исследования состояний и изменения сознаний по их отражениям в тексте и языке // Филологические науки (Научные доклады высшей школы). №5, 2017. С.108-114.
3. Валентинова О.И., Преображенский С.Ю., Рыбаков М.А. Забытые парадигмы языкознания: системология Г.П. Мельникова // Филологические науки (Научные доклады высшей школы). №5, 2016. С.85-91.
4. Валентинова О.И., Денисенко В.Н., Преображенский С.Ю., Рыбаков М.А. Системный взгляд как основа филологической мысли. М.: Издательский Дом ЯМК, 2016. 440 с. (Язык. Семиотика. Культура).
5. Валентинова О.И. О практическом потенциале системной типологии в процессе языковой адаптации носителей тюркских языков // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы тюркологии: язык – литература – культура», 17-18 ноября 2016 года, г. Москва. М.: Издательство РУДН, 2016. 816 с. С.349-353.
6. Денисенко В.Н., Красина Е.А. Общая теория систем и языковая системология проф. Г.П. Мельникова. Методология и метод. Статья 1. //Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». М.: РУДН, 2014. №1. С.15 – 21.
7. Дубровина М.Э. Эволюция тюркской категории склонения в контексте системной лингвистики (на материале языка древнетюркских рунических памятников) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 13. Востоковедение, африканистика. Вып.1. Март 2013. СПб.: Издательство СПбГУ, 2013. С. 10-17.
8. Зубкова Л.Г. О главном лингвистическом труде Г.П. Мельникова // Г.П. Мельников. Системная типология языков / Отв. редактор Л.Г. Зубкова. М.: Наука, 2003. 395 с. С.6-17.
9. Красина Е.А. Многомерная классификация языков Э. Сэпира и системная типология Г.П. Мельникова // Материалы I Международной научно-методической конференции «Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы: Сб. статей. Москва, РУДН, 1 – 4 ноября 2008 года. М.: РУДН, 2008. С. 430 – 434 (871 с.).
10. Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы, методы, модели // Г.П. Мельников / Отв. ред. Л.Г. Зубкова. М.: Наука, 2003. 395 с.
11. Мельников Г.П. В чём состоит своеобразие русского языка и какими факторами оно обусловлено. (Подготовлено к публикации М.Ю. Федосюком, Т.Л. Ляхнович, Т.В. Ващекиной) // Политическая лингвистика / Гл. ред. А.П. Чудинов; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» – Екатеринбург, 2012. – Вып. 2(40). – С.13-19.
12. Uldanai Bakhtikireeva, Vladimir Sinyachkin. “Understanding from the inside”: Theory of Language determinants by Russian scientist Gennadiy P. Melnikov (1928-2000) // SGEM 2017 Conference Proceedings. 4-th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Scitences and Arts. 24-30 August, 2017, Albena Co., Bulgaria. Volume II. Pp. 1107-1114 .

**SYSTEMIC LINGUISTICS FOR THE TEACHING
OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

N.L. Sinyachkina, I.D. Todorova

Peoples Friendship University of Russia

Moscow, Russia

The article devoted to understanding the explanatory potential contained in the works of the outstanding Russian scientist-systemology G. P. Melnikov, which can be used in the process of teaching the Russian language.

Key words: systemic linguistics and systemic typology of languages, internal determinants, eventfulness, event communication perspective, developing event.

УДК 81

**ТИПОЛОГИЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ
ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

Смирнова Ю.Г.

Алматинский университет энергетики и связи

Алматы, Казахстан

Статья посвящена типологии онлайн-ресурсов и их лингводидактическому потенциалу. Обозначены приоритетные черты будущего конкурентоспособного специалиста: информационная и мультимедийная грамотность, грамотность в сфере информационно-коммуникационных технологий и др. Показаны преимущества модели BYOD в контексте обучения языкам в университетской среде. Выявлены перспективные аспекты в области формирования цифровой среды в обучении языкам. Представлена типология наиболее эффективных онлайн-ресурсов, использование которых позволяет оптимизировать процесс обучения языкам в условиях применения модели BYOD.

Ключевые слова: Интернет, онлайн, e-learning, язык, словарь, корпус, MOOK, библиотека, текстотека, аудио, видео, вебинар.

1. ВВЕДЕНИЕ

Партнерство по качествам и умениям XXI века (организации-участники: компании Apple, Cisco Systems, корпорации Intel, Microsoft, образовательный фонд Oracle, фонд университетского образования Scholastic Education и др.) в рамках стратегии, направленной на помощь учащимся в достижении успеха в рамках современной глобальной экономики, выделило ряд предметов, являющихся неотъемлемой составляющей успешного обучения, в числе которых ведущее место отведено чтению, словесности и международным языкам. Здесь же обозначены навыки обучения и инновационного мышления: творческий подход и инновации, критическое мышление и решение задач, общение и сотрудничество. Движущими факторами современного мира являются технологии, которые связаны с большими объемами информации, с быстрым изменением технологических инструментов, а также беспрецедентными возможностями для сотрудничества и внесения индивидуального вклада в общее дело. Эффективные граждане должны обладать рядом функциональных и мыслительных навыков: информационной грамотностью, мультимедийной грамотностью, грамотностью в сфере информационно-коммуникационных технологий. В стратегии выделены приоритеты в качествах и умениях, необходимых в жизни и профессиональной деятельности. Особое внимание необходимо уделять совершенствованию гибкости и способности к адаптации, инициативности и самостоятельности, навыкам социальных и межкультурных взаимодействий, продуктивности и подотчетности, лидерству и ответственности.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

2.1 Модель BYOD как оптимальный путь «легализации» мобильных устройств в процессе обучения языкам

Сегодня все больше голосов звучит в пользу создания цифровой образовательной среды, в том числе в обучении языкам. Для этого должны быть созданы не-

обходимые условия: это качественный высокоскоростной интернет-доступ, техническое оснащение или применение модели BYOD; использование онлайн-сервисов, обеспечивающих совместную работу; продуманная концепция информационной безопасности в цифровой образовательной среде; ИКТ-компетентность участников образовательного процесса, etc.

Сравнительно новой является аббревиатура BYOD (англ. «принеси свое устройство с собой»). Смысл BYOD в том, что преподаватель мотивирует студентов приносить на занятия свои ноутбуки, планшеты и смартфоны. BYOD решает две очень важные проблемы:

1. проблему обеспечения каждого студента мобильным устройством, являющимся собственностью и заботой студента, а не организации образования;

2. повсеместная практика – запрещать студентам использовать мобильные устройства. BYOD – это путь к «легализации» мобильных устройств в учебном процессе и превращению из врагов в союзников.

2.2. Перспективные аспекты в области формирования цифровой среды в обучении языкам

...В области формирования цифровой образовательной среды можно выделить несколько интересных и перспективных аспектов.

1. Построение профессионального сообщества филологов-практиков, обладающих компетенциями в области информационных технологий.

2. Интернет-обучение для преподавателей-филологов, в том числе повышение квалификации.

3. Социальные сети и их потенциал в обучении языкам.

4. Стратегии улучшения осведомленности в филологической области: использование цифровых возможностей и вебинаров в обучении.

5. Программное обеспечение с открытым кодом: возможности для обучения языкам.

6. Студент с особыми образовательными потребностями как законодатель моды в формировании цифровой образовательной среды в обучении языкам.

7. Аналитика в системе оценивания и обработка больших данных в контексте обучения языкам.

8. Цифровой портфель как индивидуальная траектория студента в обучении языкам.

9. Геймификация (игры) в обучении языкам.

10. Цифровые учебники в обучении языкам и «линейная» модель разделения контента на дискретные единицы. Что не так с современными цифровыми учебниками?

11. Перевернутый класс в обучении языкам: риски и возможности.

12. MOOKи в обучении языкам как возможность выхода за рамки учебного плана.

13. Преподаватель, инструктор, тренер: смешанная модель обучения языкам и преобразование взаимоотношений между преподавателями и студентами.

14. Учение с увлечением: организации образования как экзаменационные фабрики и мотивация в обучении языкам.

15. Формирование различных стилей обучения у студентов за счет контента и специальных приложений в обучении языкам.

16. Стратегии критического мышления для инноваций: вовлечение студентов в поиск и осуществление цифровых решений в обучении языкам. Метод проектов.

Важнейшим навыком в методической работе преподавателя является критическое мышление при работе с данными в Интернете и рациональное построение материала учебного занятия на основе этой информации. Ряд современных онлайн-ресурсов позволяет преподавателю эффективно решать обозначенную задачу в контексте изучения языков в условиях университета [Азимов, 2011; Смирнова, 2016, 2017].

2.3. Группы онлайн-инструментов, оптимизирующих процесс обучения в условиях использования модели BYOD

Можно выделить несколько групп онлайн-инструментов, которые могут эффективно применяться в процессе обучения языку.

Библиотеки (например, <http://www.rsl.ru/ru/s4/services1>, <http://window.edu.ru/>, <http://www.rmebrk.kz/resources>, <http://kazneb.kz/> etc.).

Корпуса (Алматинский корпус казахского языка http://web-corpora.net/KazakhCorpus/search/?interface_language=ru, Британский национальный корпус <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>, Генеральный интернет-корпус русского языка <http://www.webcorpora.ru>, Национальный корпус русского языка <http://ruscorpora.ru/index.html>, Корпуса звучащей речи <http://spokencorpora.ru/> etc.)

Словари (словари сайта «Грамота.ру» <http://www.gramota.ru/slovari/>, а также <http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050>, <http://dict.ruslang.ru/>, <https://ru.termincom.kz/terminder/koldanystagy-salayk-terminder-turaly/>, <http://tapemark.narod.ru/les/index.html> etc.)

Текстотеки, онлайн-учебники, компьютерные обучающие программы (например, текстотека МГУ им. М.В.Ломоносова http://www.cie.ru/rus_news_22, учебники РКИ <http://www.russian.ucla.edu/beginnersrussian/>, <http://www.ruslan.co.uk/>, <https://www.lexiconbridge.com/index.cfm>, <https://www2.gwu.edu/~slavic/golosa/>, <http://www.russianfirstcircle.com/>, компьютерная обучающая программа «Русский язык для всех» <http://ruskiymir.ru/education2/rki/prog/113795/> etc.).

МООК, некоммерческие культурно-просветительские проекты, вебинары (<http://interneturok.ru/>, <https://newtonew.com/>, <https://www.lektorium.tv/>, <https://pushkininstitute.ru/>, <http://soyle.kz/>, <http://arzasmas.academy/>, <https://postnauka.ru/>, <http://universarium.org/>, etc.).

Аудиоресурсы (радиoproграмма «Словарь ударений» <http://gramota.ru/slovari/radiogovorim/>, аудиоспектакли <http://new.gramota.ru/mmedia/forgottenclassics>, серия «Золотые лекции Русского Мира» <http://ruskiymir.ru/media/radio2/programs/the-program-golden-lecture-of-the-russian-world/>, радиоальманах «Говорим по-русски» <http://echo.msk.ru/programs/rusalmanach/>, школьная фонохрестоматия <http://www.staroradio.ru/shfh> etc.).

Видеоресурсы (видеолекции <http://new.gramota.ru/mmedia/videolinks>, <http://new.gramota.ru/mmedia>, <https://webinar.pushkininstitute.ru/lections.php> etc.).

Специализированные службы (www.gramota.ru, www.doc-style.ru, www.grammar.ru etc.).

Инструменты для работы с текстами (<https://orfogrammka.ru/>, <https://glvrd.ru/>, <http://test-the-text.ru/>, <http://www.antiplagiat.ru/>, <http://ru.readability.io/> etc.).

Программы для подготовки презентаций, электронных учебных курсов (<https://prezi.com/>, <https://www.powtoon.com/>, <http://www.courouselab.ru/>, <http://www.ispring.ru/> etc.).

Сервисы для командной работы (<http://en.linoit.com/>, <https://realtimeboard.com/>, <https://padlet.com/> etc.).

Инструменты для развития устной речи (<http://www.voki.com/>, <http://vkaraoke.org/>, <http://karaoke-video.ru/>, <http://www.karaoke.ru/>, <https://www.thinglink.com/edu> etc.).

Инструменты для развития письменной речи (<http://puzzlecup.com/crossword-ru/>?, <http://toondoo.com/>, <http://www.wordle.net/>, <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=> etc.).

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие Интернета и онлайн-ресурсов привело к тому, что сегодня значительное количество людей используют информацию не из книг на твердом носителе, а из электронных источников. В Интернете лучше организована подача информации: здесь есть аудио- и видеоконтент, высказывания экспертов и аналитиков, гиперссылки, инфографика, анимация, у многих сайтов – привлекательный интуитивный интерфейс и высокий уровень юзабилити. Дополнительный стимул для пользователей – скорость обновления информации, а также бесплатный доступ ко многим ресурсам. Представленные в работе тезисах наиболее эргономичные онлайн-инструменты – далеко не исчерпывающий список возможностей и инструментов, предоставляемых Всемирной паутиной, но также и важный шаг в практической помощи преподавателям-лингвистам и студентам, изучающим языки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2011. – №6.
2. Русский язык. Функциональные стили речи: Цифровой учебник / Сост. Ю.Г.Смирнова [Электронный ресурс]. – Алматы: АУЭС, 2016. – CD.
3. Смирнова Ю.Г. Онлайн-инструменты в научной и методической работе преподавателя-филолога: Вебинар [Электронный ресурс]. – Алматы: АУЭС, 2017. – <https://www.youtube.com/watch?v=wO6QMD7Qk3E>

**TYOLOGY OF ONLINE RESOURCES AND THEIR ROLE IN LANGUAGE
TEACHING**

Y.G. Smirnova

Almaty University of Power Engineering and Telecommunications

Almaty, Kazakhstan

The article is devoted to the typology of online resources and their didactic potential. Reader can see the priorities in education of the future competitive specialist: information and media literacy, literacy in information and communication technologies, etc.; the advantages model of BYOD in the context of language learning in the University. Also reader can see promising aspects in the field of the digital environment for language training. Author shows the typology of the most effective online resources, the use of which allows to optimize the process of language teaching in the conditions of use of BYOD.

Key words: Internet, online, e-learning, language, dictionary, corpus, MOOC, library, texts, audio, video, webinar.

УДК 81
РЕФЛЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Сюрмен О.В., Мирзоева Л.Ю.

Университет имени Сулеймана Демиреля

Каскелен, Казахстан

В связи с внедрением стратегии трехязычия в образовательное пространство Республики Казахстан особую актуальность обретает подготовка полиязычных кадров для системы образования. В то же время современный учитель должен соответствовать вызовам времени, в том числе – иметь высокоразвитое рефлексивное мышление (в нашем случае оно преломляется еще через призму полиязычия). Следовательно, необходимо разработать стратегию постоянного профессионального совершенствования преподавателя иностранных языков с учетом полиязычной среды, в которой ведется преподавание. По нашему мнению, рефлексивный подход необходимо осуществлять применительно к 1) знаниям о структуре и функционировании языка в условиях полиязычия (в том числе – к лингвокультурной подготовке, которая в условиях полилингвизма обретает особую важность); 2) самооценке уровня владения государственным, русским и иностранным языками и путях совершенствования самоподготовки.

Ключевые слова: рефлексивное обучение, полиязычная среда, полилингвизм, профессиональное совершенствование.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития лингвометодических исследований значительное количество работ было посвящено теме полиязычия и проблемам обучения иностранному языку в условиях полиязычия. Однако, большинство исследований, посвященных данным проблемам, были сфокусированы на особенностях обучения иностранному языку детей мигрантов, которые изучали иностранный язык для его последующего использования как языка-посредника при обучении в школе [1, 2, 3]. Исследования по обучению иностранному языку в условиях полиязычия были проведены в таких странах, как Израиль [4], Непал [5], Нигерия [6] и Пакистан [7], где ситуация полиязычия сильно отличается от той, которая имеет место на данный момент в Казахстане. Представители более ста тридцати национальностей, проживающих на данный момент в Казахстане, владеют казахским, являющимся государственным языком, или русским, признанным в Казахстане языком межнационального общения в дополнение к родному языку. Многочисленны также группы мигрантов, коренных казахов, проживавших на территории Китая, Турции или Афганистана и вернувшихся в Казахстан, которые владеют только разговорным казахским, а также языком того региона, где они проживали раньше. Само казахское население делится на несколько групп с точки зрения владения языками: билингвы, свободно владеющие как казахским так и русским языками; билингвы, лучше владеющие казахским, чем русским и наоборот; а также те, кто владеет только казахским или только русским языками. Таким образом, в одной группе преподаватель иностранного языка может иметь дело с обучающимися, у которых различна сте-

пень владения несколькими или одним языком, что предполагает и наличие различных культурных ценностей у учащихся. Кроме этого, политика трёхязычия, принятая на данный момент в Казахстане, предполагает использование казахского, русского и английского языков для преподавания различных предметов как в школе, так и в высших учебных заведениях, что в свою очередь предполагает обучение языку (в нашем случае – английскому) не только для использования в ситуациях повседневного общения, но и для академических целей. Следовательно, будущие учителя английского языка в Казахстане должны быть подготовлены в соответствии с требованиями языковой политики государства и полиязычного общества. В цели данной статьи входит выявление основных проблем связанных с обучением английскому языку в условиях полиязычия в Казахстане и обсуждение возможных путей решения данных проблем путем рефлексивного обучения будущих учителей английского языка.

Обучение английскому языку в условиях полиязычия в Казахстане

Как было отмечено выше, в Казахстане существует множество различных ситуаций полиязычия. В больших городах, где есть выбор между школами с казахским или русским языком обучения, или в регионах с однородным населением, полиязычие может и не быть проблемой в классе. Однако, в небольших районах или деревнях с одной школой, а также в университетах, где учатся студенты из разных регионов страны (порой вместе со студентами из других стран), проблема полиязычия становится серьезной как для обучающихся, так и для преподавателей.

По словам А. Литлджона, только в процессе обучения можно наиболее четко увидеть те факторы, которые непосредственно влияют этот процесс [8, С.11]. Следовательно, необходимо постоянное исследование тех проблем, с которыми учащиеся могут столкнуться при изучении иностранного языка в условиях полиязычия, где три языка (казахский, русский и английский) используются как языки обучения для того, чтобы иметь возможность решить данные проблемы. Авторами данной статьи было проведено исследование с целью выявления проблем, с которыми преподаватели сталкиваются в процессе преподавания английского языка в полиязычных группах. Анализ 32 интервью, проведенных с преподавателями одного из университетов Казахстана, позволил выявить следующие наиболее часто встречающиеся проблемы:

1) низкая мотивация студентов, связанная с недостаточно интересным или непонятным для них содержанием учебных материалов, что было обусловлено наличием в них реалий другой культуры (например, тексты об английских или американских знаменитостях, которые совершенно неизвестны многим казахоязычным студентам);

2) невозможность использовать один язык для более эффективного объяснения какого-либо понятия, которое студентам трудно объяснить на английском (например, разница между *be used to* и *get used to*);

3) нежелание студентов говорить на английском из-за сильного акцента (казахского, турецкого, китайского), проблем с произнесением отдельных звуков и ударением;

4) интерференция языковых навыков родного языка с языковыми навыками иностранного (например, опущение окончания множественного числа *s* у суще-

ствительных при их использовании с числительными, использование порядка слов в предложении как в родном языке, использование неправильных сочетаний слов, или организация информации в параграфе как в родном языке в процессе выполнения письменных заданий).

Мы уверены, что круг проблем, связанных с преподаванием английского языка в полиязычной аудитории, не ограничивается только теми, которые нам удалось выявить, поэтому постоянные исследования и использование их результатов при разработке курсов и обучающих материалов для будущих учителей английского языка помогут улучшить качество преподавания в полиязычной аудитории. «Практикующие учителя уверены, что как специальная профессиональная подготовка, так и дальнейшее профессиональное развитие являются важными факторами в развитии у учителей иностранного языка навыков работы в полиязычных школах» [1. С. 76]. По нашему мнению, рефлексивное обучение, а вслед за ним – и рефлексивная деятельность учителя помогут справиться со всеми вышеуказанными проблемами.

Рефлексия также может помочь понять разницу между культурами, а изучение культуры англоязычных стран наряду с культурой народов, проживающих на территории Казахстана поможет будущему учителю предугадать многие проблемы, с которыми можно столкнуться в полиязычной аудитории, и предотвратить их, исключив, например, культурно- несоответствующий материал, или предупредив проблемы поведенческого характера, такие, как нежелание работать в одной группе с представителями другого пола, или нежелание студентов задавать вопросы учителю в случае, если что-то непонятно.

Одной из важных стратегий, также способствующих, по нашему мнению, подготовке качественных специалистов для работы в условиях полиязычия, является обучение не только иностранному языку, но и казахскому, и русскому языкам как двум наиболее употребляемым языкам в Казахстане. Это, в первую очередь, поможет понять и предотвратить ошибки, связанные с интерференцией. Во-вторых, это поможет будущим учителям осознать, какие языковые навыки в сфере родного языка, уже имеющиеся у студентов, могут быть использованы как основа для развития новых компетенций при изучении английского языка.

Сиарова и Эссоемба утверждают, что учителя, преподающие язык должны сотрудничать с учителями, преподающими другие предметы на этом языке для того, чтобы использовать по возможности одинаковые языковые формулы для объяснения заданий и регулировки работы в классе [9]. При подготовке учителей английского языка следует обращать их внимание на тот факт, что, так как в казахстанских школах и университетах некоторые предметы преподаются на английском языке, целью обучения языку должно являться не только повседневное общение, но и использование языка для академических целей, и учитель должен быть готов оказать студентам поддержку при изучении предметов на английском языке. «Учителя должны обладать навыками, необходимыми для обучения через анализ и преодоление языковых барьеров. К тому же они должны отлично владеть техникой постановки вопросов и объяснения» [10. С.1]. По нашему мнению, будущие учителя английского языка также должны осознавать, что в зависимости от контекста, в котором будет использован язык, учащимся должно быть позволено использовать

не только стандартный вариант английского языка. «Не обязательно, например, полиязычный студент, использующий английский только как язык общения, должен иметь произношение как у человека, для кого этот язык является родным. Его произношение может быть произношением полиязычного человека» [11. С.14].

А. Литлджон говорит о необходимости «начать создавать основу для сбора информации» для того, чтобы иметь возможность «представить полную картину, включающую в себя уровень мотивации студентов, их отношение к изучаемому иностранному языку, к культуре изучаемого иностранного языка, к школе / университету ... и т. д.» [8. С.14]. Имея информацию такого рода, мы сможем создать курс иностранного (английского) языка, соответствующий современным реалиям. Использование опыта в преподавании иностранного языка в условиях полиязычия, который уже накоплен в других странах, создание профессиональных сообществ для поддержки учителей, работающих в полиязычных классах, с целью обмена информацией и опытом, а также формирование рефлексивного взгляда на свою работу и, как следствие, улучшение стандартов преподавания, сотрудничество между школами и с экспертами [1.С. 78-79] также помогут улучшить стандарты преподавания в условиях полиязычия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение, хотелось бы отметить, что следует согласиться с утверждением А. Литлджона о том, что «использование языка – это социально предопределенное явление, которое не является раз и навсегда закрепленным; напротив, оно воссоздается и интерпретируется заново каждым, кто изучает язык, в процессе построения его идентичности» [8. С.9]. Следовательно, учителя иностранного языка должны получать соответствующую подготовку для того, чтобы успешно работать в полиязычной среде, что, в свою очередь, включает изучение таких аспектов лингвометодической деятельности преподавателя, как «педагогика, психология, когнитивистика, культурология» [8. Р.5], а также специфическая методика преподавания иностранного языка, основы социалингвистики и практические навыки владения языками, которые используются в различных ситуациях общения в том регионе, где протекает их профессиональная деятельность.

Будущие учителя должны также уметь осуществлять сбор информации о том, как изучаемый (в нашем случае – английский) язык используется в различных условиях, а также творчески интерпретировать данную информацию в процессе обучения английскому языку как своеобразному *lingua franca*, что возможно лишь при рефлексивном подходе к обучению языку и к профессиональной деятельности вообще. Следовательно, можно говорить о рефлексивной компетенции как о необходимом компоненте успешной профессиональной деятельности учителя иностранного языка в условиях полиязычия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Language teaching and learning in multilingual classrooms. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 99 p. URL: http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/multilingual_classrooms_en.html (accessed 17.05.2017)

2. Teaching in multilingual contexts: current challenges, future directions. /A. Ahmed, G. Cane and M. Hanzala (eds). Cambridge scholars publishing, 2011. 205p.

- 3.]Ismaili M. Teaching English in multilingual setting //Procedia - Social and Behavioral Sciences.2015. No.199. P. 189 – 195.
- 4.Kalekin-Fishman D. Teaching language in a culturally diverse environment: the case of Israel // Mediterranean Journal of Educational Studies. 1996. Vol. 1. No.1. P. 63-74.
- 5.Poudel P. P.Teaching English in Multilingual Classrooms of Higher Education: The Present Scenario //Journal of NELTA. 2010.Vol. 15 No. 1-2. P. 121-133.
- 6.Adamo G. E., Igene S. O.Teaching English in a Multilingual and Multicultural Context: The Nigeria Experience //IAFOR International Conference on Language Learning. Official Conference Proceedings.2015.URL: http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/iicll2015/IICLL2015_07373.pdf (accessed 15.05.2017).
- 7.Rasheed S., Zeeshan M., Zaidi N. A.Challenges of Teaching English Language in a Multilingual Setting: An Investigation at Government Girls Secondary Schools of Quetta, Baluchistan, Pakistan // International Journal of English Linguistics.2017. Vol. 7. No. 4. P.149-157.
- 8.Littlejohn A. Real world language teaching // Teaching in multilingual contexts: current challenges, future directions. /A. Ahmed, G. Cane and M.Hanzala (eds).Cambridge scholars publishing, 2011. P. 3-17.
- 9.Siarova H., Essoemba M.A.Language support for youth with a migrant background: policies that effectively promote inclusion // SIRIUS Network Policy Brief Series, Issue No. 4. SIRIUS.2014. P.8.
10. Kyeyune R.Challenges of using English as a medium of instruction in multilingual contexts: a view from Ugandan classrooms // Language, Culture and Curriculum. V.6 No.2. 2003. P. 173-184.
11. Kirkpatrick A. English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT //Language Teaching.Cambridge University Press. 2010. P. 1-18.

REFLECTIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT

O.Syurmen, L.Mirzoyeva

SuleymanDemirel University

Kaskelen, Kazakhstan

Training professionals for successful teaching in multilingual contexts has become an issue of high importance in the Republic of Kazakhstan due to the implementation of trilingual policy in education. To be able to cope with challenges of teaching English in multilingual classes for different purposes requires a teacher to have developed reflective skills in order to assess and address the needs of students taking into account their first language. The present research is a qualitative study aimed at defining the issues of teaching English in multilingual contexts in Kazakhstan. The researchers suggest strategies for developing awareness of pre-service teachers about the aforementioned issues through reflective learning. Reflecting on language structure and function in multilingual contexts, self-assessment of proficiency in foreign (English), Kazakh and Russian languages and cultural training are necessary for successful teaching of foreign language in multilingual contexts.

Key words: reflective learning, multilingual contexts, multilingualism, professional development.

УДК 81
**ЛИНГВООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ
КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАНЦАМ**

Федулова Е.Г.

Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая
Академия Вооруженных сил Российской Федерации»

Москва, Россия

Статья приглашает исследователей к дискуссии о значимости лингвоориентированного обучения в системе высшего образования. Автор предлагает собственное видение методики преподавания русского языка иностранцам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, лингвоориентированное обучение.

«Ну почему латиноамериканцы не могут научиться приходить вовремя?!», или «Почему тайцы не могут научиться кипятить воду, которую используют для приготовления ледяных кубиков?». Ответ же прост: их учили тому, что соответствовало их культуре», – очень точно замечает небезызвестный Эдуард Холл, основывавшийся в своих исследованиях взаимосвязи языка и культуры на работе «Язык, мысль и реальность» (1956) Бенджамина Ли Уорфа, продолжавшего идеи Франца Боаса.

Это ответ на вопрос, который зачастую можно слышать от преподавателей: «Ну почему меня не понимают? Неужели я плохо объясняю?» или «Скорее всего, мы имеем дело с учеником, мало интересующимся русским языком, нет мотивации к обучению» и пр. В данном случае и вопрос, и ответ являются неверными. Причиной этому является факт, что лингвоориентированное обучение русскому языку, которое, казалось бы, является данностью, на сегодняшний день становится все более забытым. Каковы же причины этого?

Во-первых, современная система обучения русскому языку иностранцев, которая не предполагает учёт национальных особенностей обучающихся. Доказательством чему являются разнонациональные группы, наполняемость которых в некоторых вузах достигает 20-30 человек. Во-вторых, неверное (недостаточное) понимание страноведческой компетенции преподавателем [1. С. 52] [1. Р. 52]. В-третьих, разделение понятий «национальные особенности» и «мировоззрение». В данном случае учитываются лишь общие вопросы поведения обучающихся без относительности к языковым явлениям и их восприятию.

Действительно, обращаясь к той или иной теме (в частности, грамматическому явлению), преподавателю РКИ необходимо учитывать не только методику работы с ней, но ряд других аспектов:

1) психологические особенности конкретного обучающегося (правополушарный/левополушарный);

2) национальные особенности (мировоззрение, восприятие окружающей действительности, отличительные особенности национального

Секция 4

характера и др.), что будет накладывать отпечаток и на восприятие грамматических явлений в языке. Будучи явлением социальным, он не только отражает национальный характер, но и сам создавался когда-то «по образу и подобию» определенного народа, нации;

3) синкретизм культур (характерное явление для стран Латинской Америки, Африки, ряда стран Юго-Восточной Азии и др.), возникший от наложения национальной и колониальной культур;

4) процесс глобализации – зачастую под влиянием американского варианта английского языка (даже на уровне терминов и понятий в другие языки).

При этом не стоит забывать еще об одном важном факте: «Недопонимание [преподавателем] того, что готовность воспринимать чужое (чуждое!) не является естественным свойством человека. Наоборот, человеку свойственна ксенофобия» [1. С. 52] [1. Р. 52]. Большею частью иностранные обучающиеся не готовы, к восприятию чуждой культуры (и даже не желают ее воспринимать).

В последнее время в обществе наблюдается странная закономерность. При, казалось бы, набирающем обороты процессе глобализации и общего единения культур, напротив все активнее становятся голоса не об объединении, а об отделении, скорее изоляции одного народа (национальности) от другой, и как следствие его национальной культуры, традиций и религии. Порой голоса об изоляции национальной идентичности столь сильны, что перерастают в национализм и ксенофобию по отношению к иным культурам. Уже сегодня становится очевидным факт, что глобализация – процесс чуждый социуму, так как в противовес ей запущен механизм разрушения именно этих социальных связей, которые с большими трудностями формировались несколько последних десятилетий.

Если 20-10 лет назад обучающиеся с радостью включались в процесс изучения иной культуры, однако нынешние ученики не только не желают познавать ее, но и категорически не приемлют. Это касается в первую очередь иностранных слушателей из Эфиопии, Алжира, Индии, Вьетнама, Кореи и все чаще Китая. Их нежелание принимать русские традиции, кухню и др. переходит и в отказ от восприятия языка, его скорее психологическое невосприятие, чем неспособность к обучению. Среди факторов, способствующих формированию подобных настроений, можно выделить идеологические, политические и, безусловно, особую роль средств массовой информации.

При обучении языку даже частная задача может обращать нас к вышесказанному. Так, рассмотрим тему пространственных предлогов (*в, через*) в русском языке. Важность данной темы определяется ещё и тем, что «отношение к пространству проникает во все другие культурные системы» [2. С. 257] [1. Р. 257]. и «человек использует пространство во всех своих видах деятельности» [2. С. 257] [1. Р. 257]. Говоря о языке, нельзя также не вспомнить известное высказывание Э. Холла: «Пространственные изменения меняют тональность сообщения, придают ему иной акцент» [2. С. 300] [2. Р. 300] А. де Сент-Экзюпери в произведении «Полет в Аррас», размышляя о роли языка в оформлении пространственных представлений отмечает: «Что такое расстояние? Я знаю, что значение пространства для человека можно подсчитать, взвесить и измерить. Истинное пространство – не забота глаза. Пространство дано лишь духу. Его ценность может лишь определить язык, потому что лишь язык связывает вещи воедино» [3. С. 275] [3. Р. 275]

Аналогичные взгляды разделял и Эдуард Сепир, наставник и учитель Уорфа. Он писал: «Совершенно иллюзорно полагать, что человек приспосабливается к действительности без помощи языка и что язык лишь является случайным средством в решении особых проблем связи и мышления. Дело в том, что так называемый «реальный мир» в значительной степени является результатом языковых привычек того или иного сообщества людей» [2. С. 300].

Недооценивать данную тему нельзя, потому что, опять-таки, как свидетельствует Э. Холл, «Наши трудности в понимании чужих представлений о пространстве неизмеримо возрастают, когда мы вступаем в контакт с народами незападных культур» [2. С. 293] [2. Р. 293]. Безусловно, носитель русского языка не будет испытывать затруднений при выборе того или иного предлога. Почему же возникают трудности, например, у обучающихся из Анголы?

В первую очередь, следует отметить, что это тема достаточно сложная для самого португальского языка. Большое количество предлогов осложняется еще и тем, что они часто комбинируются (скорее сливаются) с артиклями. Предлоги португальского языка также могут сливаться с местоимениями, в том числе указательными (*este, esta, isto, esse, essa, isso*), и даже с некоторыми наречиями.

В этом отношении можно говорить о «явлении полифункциональности предлога в системе португальского языка» [4]. «Предлог – это особый лексико-грамматический класс слов в системе функционально-семантических полей португальского языка, как на уровне словосочетания, так и на уровне предложения. Реализуя отношения между разными лексико-грамматическими классами слов, сам предлог приобретает дополнительную семантику» (там же). Явление перехода из одной части речи в другую существует и в русском языке, однако оно не касается исконных простых непроезженных предлогов.

Одна из грамматических трудностей португальского языка – это слияние предлогов с артиклями и местоимениями. Некоторые лингвисты отмечают его как грамматическое явление *crase* (кразис) – стяжение. Большинство русскоязычных учебников не упоминают его как грамматическое явление, хотя подтверждают слияние предлога *a* с определённым артиклем женского рода (над этой буквой в этом случае ставится ударение *acento grave* – `a).

Интересно, что сами носители португальского языка (например бразильцы) испытывают трудности при освоении этого явления. В Бразилии подобного рода грамматические вопросы зачастую включают в обязательный минимум для собеседования с соискателями на высокооплачиваемые должности.

Сравним значения пространственных предлогов в португальском и русском языках. Так, предлог *a* (*в* – русск. яз.) имеет следующие значения в португальском языке:

1. В направлении (куда?): *Vou a Portugal*. При этом учитывается время поездки, её продолжительность (что не рассматривается в русском языке). Предлог *a* в значении направления используется, если речь идет о **недолгой поездке** (еду на пару недель **в** Португалию), либо **о походе куда-то ненадолго** (зайду к ней домой на пару часов), в то время как предлог *para* в смысле направления означает переезд (уезжаю в Португалию навсегда (или надолго)), либо поход куда-то, где вы задержитесь надолго (иду домой (с работы), иду в школу (чтобы пробыть там весь день)).

Секция 4

2. Расстояние до определённого места: *A duas quadras da casa*.
3. Интервал, период: *De 200 a 300 unidades*; в этом случае предлог выполняет функцию артикля.
4. Место направления, положения : *Entrar na sala* (войти в комнату).
5. Вступать: *Engressar no partido* (вступать в партию).
6. Контакт с чем-л.: *O vento sopra na cara* (ветер дует в лицо).
7. Завернуть во что-л.: *Embrulhar meu jornal* (завернуть в газету).
8. Время: *A uma hora da tarde* (я проснулся в час дня).
9. Количество: *Bagagem de cem quilos* (багаж весом 100 кг).
10. Призыв к чему-л., вовлечение в деятельность: *Convocar para o exército* (призвать в армию).
11. Приходить в состояние: *Chegar o desespero* (прийти в отчаяние).
12. Быть примером: *Tomar como exemplo* (взять в пример).
13. Рисунок: *Camisa de riscas / Camisa listada* (рубашка в полоску).
14. Место жительства: *Vivi em Moscovo* (я живу в Москве).
15. Дистанция: *A dois passos* (в двух шагах).
16. Время рождения, дата: *Em Dezembro faz frio* (в декабре холодно).
17. Быть одетым во что-то: *Mulher de branco* (женщина в белом) [5].

В каждом случае используется соответствующий предлог либо вовсе не употребляется, подчеркивая тем самым, что в португальском языке указание на пространство в этом случае не отсутствует.

В русском языке употребляется для обозначения:

1. Места, направления, нахождения: *Положить что-л. в стол; Уехать в Санкт-Петербург; Подать заявление в университет; Учиться в университете*.
2. Область деятельности, состояние кого-н.: *Весь день в работе; Впасть в сомнение*.
3. Состояние, форма, вид чего-н.: *Сахар в кусках*.
4. Внешний вид, оболочка, одежда: *Завернуть в бумагу; Конфеты в обёртке; Одеться в шубу*.
5. Количество каких-л. Единиц: *Комедия в трёх актах; Отряд в сто человек*.
6. Момент времени: *В прошлом году; В один день*.
7. Соотношение чисел: *В три раза меньше*.
8. Ради, для, в качестве чего: *Сделать что-н. в насмешку; Не в обиду будет сказано*.
9. Семейное сходство с кем-л.: *Весь в отца*.
10. Расстояние от чего-н.; временной отрезок: *В двух шагах от дома; В пяти минутах езды*.
11. Обозначение предметов, лиц, явлений, по отношению к которым что-н. происходит, наблюдается: *Недостаток в образовании; Знток в предмете; Разбираться в людях; Разница в годах*.
12. Обозначение субъекта, носителя состояния. *В человеке живёт уверенность; В душе радость* [6].

Таким образом, португальский язык имеет больший объем значений предлога **в**. В ряде случаев предлог переходит в функцию артикля.

Предлог *por cima de* (*через* – русск. яз.) также не совпадает в значениях с русским предлогом *через* и в разных контекстах используются его варианты – *o*, *a*, *atraves*, *por meio*, *rassados* и пр.

Показателен случай, произошедший в группе обучающихся из Анголы, которые не могли понять, что предложения «Машина проехала через лес» и «Машина переехала через мост» имеют разное значение предлога ЧЕРЕЗ. Схематично их можно представить следующим образом (рис.1):



Рис.1. Значения предлога ЧЕРЕЗ

Fig. 1. Values preposition THROUGH

Зная перевод слов, входящих в состав данных синтаксических конструкций, слушатели выбрали в словаре значение предлога ЧЕРЕЗ – *por cima* (например, *через реку*) для обоих случаев, а не *através*.

Почему же это происходит? Ответ очевиден. В данном случае мы сталкиваемся с осознанием действительности, обусловленным традиционным национальным представлением об окружающем мире. Так, в африканской культуре отношение к пространству особое, отличное от европейского. Его особенностью является то, что его ограничивает только дом, а все, что за его пределами – это уже бесконечность. Традиционный африканский интерьер жилища может предполагать черный пол и белые стены, символизирующие расширение пространства. Таким образом, жилище – это ограниченное пространство, все, что вне его – не имеет границ. Следовательно, любое препятствие может быть легко преодолимо – «в значении *через* – *поверху*».

По этой же причине обучающиеся не могли обнаружить видимые препятствия для выполнения боевой задачи бригады – реку, которую необходимо было форсировать в целях уничтожения бригадных резервов противника и высоту, на которой располагалась артиллерийская батарея.

Трудности в обучении языку слушателей из Анголы объясняются и переводом с русского языка на португальский, который не является португальским как таковым, потому что существуют его разновидности – в Португалии, Бразилии и Анголе. Это касается и военной терминологии (например, «винтовка» – *rifle* (бразил.) / *fuzil* (ангол.), становится предпочтительнее в армии Бразилии, как дань английскому варианту термина. При этом на каждый из вариантов португальского языка оказывают влияние национальные особенности – латиноамериканские или африканские.

Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс упрощения обучения, его минимизация (а в сегодняшнем понимании – оптимизация учебного процесса) – не приводит к улучшению его качества и уж тем более не способствует истинному «взаимопониманию в диалоге культур» [1]. Поэтому в последнее время мы все чаще «низводим национальные и социальные особенности до уровня фольклора; это превращает их в товар, обмениваемый на широком рынке, где все ценности, по мнению Тойнби (1889-1975) [7], складываясь, взаимно аннулируются и где вместо

понятия «диалог культур» возникает понятие «обмен продуктами культуры» [3. С. 53] [3. Р. 53].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. СПб. : Златоуст, 2015. 172 с.
2. Фаст Д. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Э. Холл / пер. с англ. Ю.В. Емельянова. М. : Вече, 432 с.
3. Цит. по: Фаст Д. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Э. Холл / пер. с англ. Ю.В. Емельянова. М. : Вече, 432 с.
4. Гренадерова О.Л. Полифункциональность предлога: на материале португальского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 149 с.
5. Русско-португальский учебный словарь / сост. А.А. Залязняк. М. : Русский язык, 1978. 504 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. : А-Темп, 2010. 874 с.
7. Арнольд Джозеф Тойнби – британский историк, философ истории, культуролог и социолог. Один из разработчиков цивилизационной теории, автор двенадцатитомного труда по сравнительной истории цивилизаций «Постижение истории». Исследователь процессов Глобализации, критик концепции европоцентризма.

LINGUO-ORIENTED EDUCATION AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGNERS

Fedulova E.G.

The Military Educational and Scientific Center of the Ground Forces “Combined-arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation”

Moscow, Russia

The article invites researchers to a discussion about the importance of linguistic-oriented teaching in the system of higher education. The author offers her own vision of the methodology of teaching Russian to foreigners.

Key words: Russian as a foreign language, teaching methodology, linguistic-oriented learning.

УДК 81
ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО
СЛОВАРЯ ПО ФАРМАЦИИ

Шаталова Л.С.

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

Актуальность тематики статьи определена необходимостью создания учебного терминологического словаря для иностранных студентов-медиков, цель исследования – определение характеристик такого словаря и его структуры, анализ отбора и презентации терминологической лексики по фармации. Материал исследования – терминологический минимум по данной дисциплине, в работе использовались метод дефиниционного анализа, метод лингвистического описания, статистическая обработка полученных результатов. Данные результаты исследования позволят практическому созданию такого рода словаря. В статье рассматривается возможность создания учебного терминологического словаря по фармации, анализируются функции, целевая направленность учебного словаря и определяются его характеристики, особенности отбора и презентации лексики, намечается структура словарной статьи.

Ключевые слова: учебная лексикография / educational lexicography, учебный словарь / educational dictionary, комплексный методический подход / integrated methodical approach, полиаспектная целевая направленность / polyaspect target orientation, функции учебного словаря / functions of the educational dictionary, структура словарной статьи / structure of an entry.

Исследования современных лингводидактов констатируют, что для создания учебного лексикографического произведения необходимо обеспечить взаимосвязанное решение двух основных проблем: 1) традиционных лексикографических проблем (отбора лексики, способа ее презентации, системы помет и др.); 2) а также проблем методического характера (учета этапа обучения, вида речевой деятельности, стиля речи, родного языка учащихся, уровня общей культуры учащихся и т.п.). Сегодня современные словари носят смешанный, синтетический характер, пытаются отвечать требованиям универсальности, а одной из важных характеристик учебного словаря является его комплексность [1]. Соответственно, создание такого полиаспектного словаря является методически оправданным. Комплексный подход при создании учебного словаря позволит совместить сочетание различных элементов значения в одном словаре, что будет способствовать решению одной из основных задач учебного словаря – овладению языком профессии. Принцип комплексности хорошо поддерживается использованием обобщающих таблиц, схем, таблиц, рисунков как средств наглядной семантизации.

Моделируемый учебный лингво-предметный словарь по фармации ориентируется на определенный этап обучения, возраст обучаемых, общие принципы обучения языку и исходит из целевой установки развития и совершенствования лингвистического компонента профессиональной компетенции иностранных студентов-фармацевтов: владение навыками работы с профессионально ориен-

тированным текстом (восприятие, понимание, воспроизведение, порождение). Лингвистическое содержание материала словарных статей позволит скорректировать знания иностранных учащихся в практическом освоении русского языка и понимании профессиональных текстов; сформирует их активные лексико-грамматические навыки и речевые умения не только в период обучения, но и при прохождении производственной практики в российских фармацевтических учреждениях. Так, например, мы предлагаем активно использовать на занятиях данный словарь после формирования коммуникативной компетенции в объеме 2 сертификационного уровня владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах и изучения основных структурно-синтаксических моделей, используемых в научном медицинском стиле речи [2].

Методическая направленность словаря должна проявиться и в целенаправленном отборе словника, в специфике определения значений слов, в приемах подачи сочетаемости слов и других его характеристиках. Сформулированная цель обучения диктует необходимость создания такого учебного терминологического словаря, который может включать не только толкование термина, но и его грамматические характеристики, отмечать основные парадигматические характеристики определяемой дефиниции (связь с тематически родственными словами, синонимами, антонимами, словообразовательные ряды и т.д.), определять основные правила употребления этого слова (синтагматические свойства слова, грамматическая и лексическая сочетаемость с другими словами и др.) [3, 4].

Важную роль в отборе лексики для учебного терминологического словаря играет принцип коммуникативной ценности, тесно связанный с принципом сочетаемости. Реализация этого принципа заключается в том, чтобы отобрать такие лексические единицы, которые характеризовались бы широкими сочетательными возможностями. Использование всех этих принципов при отборе лексических единиц в учебный словарь позволит достаточно объективно определить объем словника, оптимизировать его [5, 6]. Таким образом, будущий учебный словарь по фармации должен содержать все существенные правила употребления важнейших для конкретной цели обучения и конкретного акта коммуникации терминов.

После декларации сформулированной цели данного учебного словаря подробнее остановимся на основных принципах отбора терминов по фармации. Современные русские и иностранные словари трактуют термин «фармация» как комплекс научно-практических дисциплин, изучающих проблемы изыскания, получения, исследования, производства, хранения и отпуска самых различных лекарственных средств и товаров медицинского назначения, а также как сферу профессиональной деятельности фармацевтических работников. В фармацию, как систему наук, включают фармакологию (изучает действие лекарственных веществ на организм), фармакогнозию (изучает лекарственные растения), фармацевтическую химию (занимается вопросами синтеза и анализа лекарственных средств), фармакотерапию (занимается лечением больного / болезней лекарственными средствами), технологию фармацевтических препаратов и лекарственных форм (разрабатывает научные основы изготовления и производства лекарственных средств в условиях малых, средних и крупных фармацевтических предприятий, а также в аптечных условиях), клиническую фармакологию (изучает воздействие лекарственных средств на

организм больного человека; один из новых разделов медицинской науки, биофармацию (изучает влияние физико-химических свойств, особенностей лекарственной формы и технологии) [7, 8, 9]. Как мы видим, перечисленный список дисциплин весьма внушителен, здесь нужен серьезный интегративный отбор базовых и наиболее частотных терминов для учебного словаря, необходимых и достаточных для изучения профессионального языка.

Системность предполагает тематическую связанность всех отобранных лексических единиц, представляющие собой иерархически подобранные тематические группы, которые характеризуются различными типами отношений. Словарь позволит моделировать будущую речевую деятельность обучаемых студентов-фармацевтов, т.е. определить сферы речевой деятельности, выделить основные темы и ситуации, соответствующие конечным целям обучения, с последующим отбором языковых средств, достаточных для общения в этих сферах. Идеографическое описание научной терминологии в учебном лингво-предметном словаре для использования ее в таких профессиональных видах деятельности, как обучение, перевод, редактирование можно рассматривать как способ, инструмент семантизации термина [10]. Мы предлагаем ограничиться в данном учебном словаре описанием базовых и частотных терминов, терминосочетаний и терминоединств по следующим тематическим направлениям: классификация лекарственных средств и препаратов по сферам применения и фармакологическому действию; классификация лекарственных средств и препаратов по фармакологическим группам; классификация лекарственных форм; технологии приготовления лекарственных средств и препаратов; способы и пути введения/приема лекарственных средств и препаратов; дозировка (режим, кратность, изменение и т.п.) лекарственных средств и препаратов. На наш взгляд, отбор профессиональной терминологии именно в этих тематических группах дает широкие возможности лексикографическому описанию и позволяет повысить качество профессионального высказывания будущих специалистов по фармации. Это обусловлено также прагматикой обучения и большим объемом профессиональной лексики.

Так, например, термины и терминосочетания, используемые только для классификации лекарственных средств и препаратов по сферам назначения и фармакологическому действию, демонстрируют огромные синонимические возможности словообразовательной системы русского языка. Ср.: *бактерициды – бактерицидные средства – обеззараживающие средства; тиазиды – тиазидные средства – тиазидоподобные средства; опиаты – опиатные средства – опиоидные средства; анестетики – местные анестетики – местные анестезирующие средства – местноанестезирующие средства; анальгетики – болеутоляющие средства; диуретики – диуретические средства – мочегонные средства; психотропные средства – психолептики – психолептические средства – психостимуляторы – психингибиторы – психоблокаторы – антипсихотические средства; седативные средства – успокаивающие средства; антибиотики – антибиотики широкого спектра действия – антибиотики направленного действия – антибиотики целенаправленного действия – антибиотики узконаправленного действия; гепатотропные средства – гепатопротекторы – гепатопротекторные средства.*

Широкое поле деятельности для лексикографического описания представ-

ляют собой базовые и частотные термины и терминосочетания, входящие в классификацию способов и путей/приему лекарственных средств и препаратов. Ср., например, две большие группы путей введения лекарственных средств и препаратов *парентеральное введение* и *энтеральное введение* могут включать следующие группы терминов способов введения лекарств: *интраназальное введение – введение через нос*; *трансдермальное введение – введение через кожу – подкожное введение*; *ректальное введение – введение в прямую кишку*; *пероральное введение – прием лекарства через рот*; *сублингвальное введение – прием лекарства под язык*; *инфузия – медленное капельное введение лекарства*; *ингаляция*; *эпидуральное введение – введения лекарственного средства в спинномозговой канал* и т.д. На использовании таких примеров синонимичных терминов ярко проявляется феномен вариантности, что очень важно при обучении языку профессии, а работа с подобными терминами строится на развитии ассоциативного мышления, что способствует лучшему усвоению иностранного языка.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать следующее. На сегодня практически не существует лингвистического и лексикографического исследования профессионального языка фармации, который характеризуется подвижностью лексического состава, его постоянным развитием, с каждым годом обогащается вновь образованными лексическими единицами, а существующие термины и терминосочетания дополняются новыми и добавочными значениями, что объясняет появление многозначных, синонимичных, антонимичных терминов [11]. Профессиональный язык фармации представлен широкими словообразовательными связями и разнообразными синтаксическими моделями, характеризуется широкими сочетательными возможностями отобранных дефиниций, что дает возможность для качественного лингвистического и лексикографического исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2001. 288 с.
2. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Макарова М.А. Говорим о фармакологии по-русски. М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2014. 108 с.
3. Шаталова Л.С., Торшин В.И. Физиология человека / Учебный терминологический словарь для иностранных студентов-медиков в 2-х частях. Часть 1. А-Н. М.: РУДН, 2016. 536 с.
4. Шаталова Л.С., Торшин В.И. Физиология человека / Учебный терминологический словарь для иностранных студентов-медиков в 2-х частях. Часть 1. О-Ю. М.: РУДН, 2017. 458 с.
5. Беликов В.Г. Фармация – наука и специальность// Фармация. М., 1979, № 4. С. 59-61.
6. Бурова Г.П. Базовые понятия языка фармации: терминология и когнитивно-прагматические аспекты // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, вып. №75,

2008. С. 101-104.
7. Сливкин А.И. Краткий словарь фармацевтических терминов: справочное пособие / И.И. Сливкин. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. 73 с.
 8. Казаченок Т.Г. Фармацевтический словарь. Латинско-русский. Русско-латинский. Минск: Высшая школа, 1991. 624 с.
 9. Шварц Г.Я. Энциклопедический словарь терминов фармакологии, фармакотерапии и фармации. М.: Литтерра, 2008. 575 с.
 10. Морковкин В.В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977. С. 28-37.
 11. Татаринов В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь / В.А. Татаринов. М.: Московский лицей, 2006. 526 с.

**PRINCIPLES OF ACADEMIC TERMINOLOGICAL DICTIONARY
ON PHARMACY**

Shatalova L.S.

People's Friendship University of Russia

Moscow, Russia

The topicality of the article is determined by necessity of creation of terminological dictionary training for foreign medical students, the aim of the study was to determine the characteristics of this dictionary and its structure, the analysis of selection and presentation of terminology in the pharmacy. Material research and terminology at least in the discipline, he used the definitive method of analysis, method of linguistic description, statistical processing of the obtained results. The results of the study will enable the practical creation of such dictionary. The article discusses the academic terminological dictionary of pharmacy, analyzes the function, the focus of the learning dictionary and identifies its characteristics, peculiarities of selection and presentation of vocabulary, planned the structure of a dictionary entry.

Keywords: educational lexicography, educational dictionary, integrated methodical approach polyaspect target orientation, functions of the educational dictionary, structure of an entry.

УДК 81
**ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ-БИЛИНГВАМИ
ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Юсупова З.Ф.

Казанский федеральный университет
Казань, Россия

В статье автор рассматривает актуальные вопросы усвоения именных частей речи в школьном курсе русского языка в условиях развития национально-русского двуязычия. Актуальность проблемы заключается в том, что учителя нередко испытывают затруднения в объяснении причин интерферентных ошибок учащихся-билингвов, не всегда подбирают эффективные формы и методы работы, упражнения для предупреждения и преодоления этих ошибок. Методы исследования: анализ, констатирующий эксперимент, обобщение, описание, наблюдение. Результаты исследования заключаются в том, что обоснована необходимость учета грамматических особенностей русского и родного языков учащихся, использовать потенциал текста как дидактической единицы при усвоении грамматического материала об именах, продумать систему дополнительных упражнений и заданий, направленную на отработку наиболее трудных случаев, обусловленных расхождениями в русском и родном языках учащихся. Автор предлагает методические рекомендации относительно изучения категории рода, числа и падежа имен, обосновывают необходимость обращения внимания на раскрытие функциональных особенностей именных частей речи в русском языке. Результаты исследования могут быть интересны для практикующих учителей русского языка, преподающих русский язык как неродной в условиях национально-русского двуязычия.

Ключевые слова: русский язык в школе, учащиеся-билингвы, именные части речи, грамматические признаки, интерферентные ошибки, функциональный подход.

ВВЕДЕНИЕ

Для современной лингвометодики актуальными остаются вопросы содержания, форм билингвального образования, а также подготовки билингвальных педагогических кадров (В. П. Синячкин [1], Л. З. Шакирова [2], К. З. Закирьянов [3], Р. Г. Давлетбаева [4], Z. F. Yusupova, D. I. Rakhimova, T. A. Korneeva [5], Н. Л. Кольчикова, Л. И. Чебодаева [6], Н.Х. Шарыпова [7] и др.). По мнению Л. З. Шакировой, «главный концепт изучения русского языка в иноязычной среде – ключевое понятие двуязычия, осмысленное с лингвопедагогических позиций. Русский язык в его устной и письменной форме, выступая, подобно родному языку, средством коммуникации, становится в процессе его освоения и средством метальной деятельности» [2, с. 14-15].

Актуальными остаются вопросы обучения морфологии в школьном курсе русского языка с учетом специфики обучения билингвов. В качестве основных можно выделить такие вопросы, как взаимосвязанное изучение морфологии и синтаксиса, внимание к словообразованию, орфографии, стилистическим особенностям частей речи и др.

В конце XX века усилилось внимание к изучению функциональных особенностей языковых единиц [3; 10], в частности и частей речи, возможностям использования текста как дидактической единицы в процессе усвоения грамматических признаков частей речи. В современных учебниках русского языка всё чаще авторы обращают внимание на употребление той или иной части речи в структуре текста, включают как теоретические, так и практические задания и упражнения, посвященные функциональным особенностям частей речи. Считаем, что данный вопрос должен получить своё методическое решение и применительно к именам (именным частям речи), которые по школьной программе изучаются в 5 и 6 классах основной школы (в зависимости от программы).

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы проанализировать трудности, с которыми учащиеся-билингвы сталкиваются при изучении именных частей речи на уроках русского языка. В качестве основных методов исследования нами использовались анализ, наблюдение, описание, обобщение, классификация, применение которых способствовало достижению поставленной цели. В качестве материала исследования послужили устные и письменные ответы учащихся-татар, а также упражнения в действующих учебниках русского языка.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Совершенствование методики изучения именных частей речи предполагает опору на лингвистические особенности этих частей речи, поскольку невозможно научить правильно употреблять имена без осознания учащимися-билингвами их лингвистической природы. Несмотря на то, что имеются сходства в русском и татарском языках, причиной интерферентных ошибок учащихся-билингвов становятся расхождения. Например, отсутствие грамматической категории рода, специфика категорий падежа и числа у имен в русском и родном (татарском) языках учащихся предполагает разработку методики изучения данного материала с учетом как самого русского языка, так и специфики обучения учащихся-билингвов.

Поддача теории об именных частях речи должна быть соотнесена с современными лингвистическими взглядами ученых. Следует отметить, что современные учебники русского языка стараются следовать данному принципу. Например, стоит отметить, что с развитием таких направлений лингвистики, как функциональная грамматика, коммуникативная лингвистика, лингвистика текста, внимание ученых обращено на функционирование языковых единиц. При первом знакомстве с именными частями речи учащиеся-билингвы должны осознать, что имена необходимы, чтобы называть предмет или лицо (имя существительное), их признаки (имя прилагательное), количество (имя числительное), а местоимения указывают на предмет, признак или количество, но не называют их. Для этого рекомендуется использовать тексты, организовать самостоятельное наблюдение учащихся над употреблением существительных или прилагательных и подведение их к выводу о том, почему мы употребляем имена в речи, для чего они нужны, какую функцию они выполняют (более подробно см.: [9; 10]). При этом целесообразно анализировать не один, а несколько текстов, чтобы показать учащимся роль имен в текстах, разных по стилю и жанру. Например, учащиеся должны обратить внимание на то, что отличается употребление имен прилагательных в художественном и научном текстах.

Во-вторых, теоретические сведения о функциях имен должны найти отражение в системе языковых и предречевых упражнений. Нередко в учебниках русского языка мы наблюдаем наличие краткой теоретической информации, однако в дальнейшем она не отрабатывается в системе упражнений. В системе упражнений также должны преобладать тексты, к которым разрабатываются задания и вопросы. Так, учащимся важно потренироваться в употреблении имен (то есть речь идет о выполнении языковых и предречевых упражнений) (более подробно см.: [8]). В-третьих, при изучении именных частей речи должно быть больше внимания обращено на выполнение речевых упражнений учащимися-билингвами. Самостоятельное конструирование предложений и написание сочинений должны быть в приоритете, поскольку это позволит определить, какие ошибки в употреблении именных частей речи допускают учащиеся и какие из этих ошибок являются интерферентными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя, следует отметить, что функционально-семантический и текстоориентированный подходы способствуют совершенствованию лингвистических основ обучения именованным частям речи в школьном курсе русского языка. Известно, что предупреждение и преодоление интерферентных ошибок требует особой системы работы учителя в национальной аудитории. Для совершенствования написанного и приобретения речевого опыта важно, чтобы учащиеся анализировали тексты своих сочинений, выявляли наиболее удачные и менее удачные случаи употребления имен в собственном тексте, предложили стилистически наиболее уместные варианты. Усвоение грамматических признаков именных частей речи будет более успешным, если учитель сможет организовать деятельность учащихся на уроке по преодолению интерферентных ошибок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Синячкин В.П. Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире (Предисловие к тематическому выпуску Вестника) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. № 5. 2015. С.11-16.
2. Шакирова Л.З. Казанская лингвистическая школа и лингвометодика // Казанская лингвометодическая школа: Шакирова Лия Закировна: сборник статей и воспоминаний, посвященный юбилею доктора педагогических наук, профессора Лии Закировны Шакировой /сост. Н. Н. Фаттахова, З. Ф. Юсупова. Казань: Магариф-Вақыт, 2016. 196 с.
3. Закирьянов К.З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. Выпуск 1. Т. 17. 2012. С. 498-502.
4. Давлетбаева Р.Г. Методическая система формирования билингвальной личности младшего школьника: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Казань, 2010. 54 с.
5. Rakhimova D.I., Yusupova Z.F., Korneyeva T. A. Olympiad in Russian Language as a form of bilingual student linguistic development // Journal of Language and Literature. Vol. 7. No. 3. August, 2016. pp. 145-148/

6. Кольчикова Н.Л., Чебодаева Л.И. Формирование билингвальной языковой личности в образовательном процессе в национальной школе // Мир науки, культуры, образования. № 5 (60). 2016. С. 159-161.
7. Шарыпова Н.Х. Двуязычие в Татарстане. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. 252 с.
8. Юсупова З.Ф. К вопросу о системе упражнений по изучению именных частей речи в функционально-семантическом аспекте// Мир науки, культуры, образования. № 6 (55). 2015. С. 179-182.
9. Юсупова З.Ф. К вопросу о совершенствовании теоретических основ обучения русскому языку как неродному (на материале изучения морфологии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. Тамбов: Грамота, 2016. № 10: в 3-х ч. Ч. I. С. 216-218.
10. Юсупова З. Ф. Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе: конец XX и начало XXI в.: монография. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 162 с.

**LINGUO-ORIENTED EDUCATION AS THE MOST IMPORTANT
COMPONENT WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING FOREIGNERS
RUSSIAN LANGUAGE**

Z.F. Yusupova

Kazan Federal University

Kazan, Russia

The article deals with topical questions of nominal parts of speech in the school course of Russian language in the conditions of development of national-Russian bilingualism. We are talking about students who, along with the native language (e.g., Tatar, Chuvash, Bashkir, Mordovian, Udmurt, etc.), studying Russian language. The urgency of the problem is that teachers often have difficulty in attributing interference errors bilingual students do not always select the effective forms and methods of work, exercises to prevent and overcome them. The author believes that the teacher needs to consider the grammatical peculiarities of the Russian and native languages of students use the potential of text as a didactic unit in the assimilation of grammar material about the names, to think over system of additional exercises and tasks aimed at practicing the most difficult cases due to differences in the Russian and native languages of students. In the article the author offers the methodical recommendations on study of the category of gender, number and case name, justify the need for paying attention to disclosure of the functional characteristics of nominal parts of speech in the Russian language.

Key words: Russian language in school, students-bilinguals, the nominal parts of speech, grammatical characteristics, interference, functional approach.

Научное издание

**ОТ БИЛИНГВИЗМА
К ТРАНСЛИНГВИЗМУ:
ПРО И КОНТРА**

Составители:

Бахтикиреева Улданай Максумовна

Валикова Ольга Александровна

Дмитрюк Сергей Валерьевич

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн и верстка *С.В. Дмитрюк*

Подписано в печать 27.11.2017 г. Формат 70×100/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 45,47. Тираж 130 экз. Заказ 1863.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41