



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЯЗЫКИ И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ**

Том 14 № 3 (2017)

DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3

<http://journals.rudn.ru/education-languages>

Научный журнал

Издается с 2004 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61172 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

Синячкин В.П., доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов
E-mail: word@list.ru

Заместитель главного редактора

Бахтиркирева У.М., доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Российский университет дружбы народов
E-mail: uldana@mail.ru

Ответственный секретарь

Валикова О.А., доктор философии (PhD), научный сотрудник УНИП, Российский университет дружбы народов
E-mail: vestnik_valikova@mail.ru

Члены редакционной коллегии

Джусупов Маханбет — доктор филологических наук, профессор, Ташкентский государственный университет мировых языков, Узбекистан

Дмитрюк Сергей Валерьевич — кандидат филологических наук, редактор издательского отдела МИЛ, Россия

Евдокимова Светлана — доктор филологических наук, профессор, профессор славистики и компаративной литературы, кафедра славянских языков, Университет Браун, США

Ефремов Александр Петрович — доктор физико-математических наук, профессор, Российский университет дружбы народов

Жаксылыков Аслан Жамильевич — доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, РК

Жаркынбекова Шолпан Кузаровна — доктор филологических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Астана, РК

Канагараджа Суреш — почетный профессор, кафедра прикладной лингвистики и английского языка; директор Центра миграционных исследований Пенсильванского университета, США

Кибальник Сергей Акимович — доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ИРЛИ РАН, Санкт-Петербург, Россия

Кулибина Наталья Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

Куриленко Виктория Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов

Лебедько Мария Григорьевна — доктор филологических наук, профессор, Дальневосточный федеральный университет, Россия

Маслова Валентина Абрамовна — доктор филологических наук, профессор, Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь

Муди Эндрю — PhD, доцент, кафедра английского языка; заместитель декана, факультет искусств и гуманитарных знаний; Университет Макао, КНР

Муранка Наталия — доктор филологических наук, профессор, профессор русистики и компаративной литературы, факультет философии, Университет Константина Философа, Словакия

Протасова Екатерина Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, лектор, Отделение современных языков Хельсинкского университета, Финляндия

Прошина Зоя Григорьевна — доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия

Руденко-Моргун Ольга Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, Российский университет дружбы народов

Тарасов Евгений Федорович — заведующий отделом психолингвистики ИЯ РАН (ФАНО), глава московской психолингвистической школы (МПШ), доктор филологических наук, профессор, главный редактор журнала «Вопросы психолингвистики» (в составе базы Russian Science Citation Index на платформе Web of Science), Москва, Россия

Гюстанова Мадина Владимировна — доктор филологических наук, профессор, Линчепингский Университет, Линчепинг, Швеция

Шляхов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, профессор, Российский университет дружбы народов

Фирман Уильям — доктор политических наук, профессор, специалист в области языковой политики, почетный профессор Университета Индианы, Центр евразийских исследований, Блумингтон, США

ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЯЗЫКИ И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ

ISSN 2312-802X (online); ISSN 2312-8011 (print)

4 выпуска в год

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ

Языки: русский, английский, французский, немецкий, испанский

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) на базе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru (НЭБ), Академия Google (Google Scholar), Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, Cyberleninka

Цель и тематика

В тематическое поле журнала входят актуальные проблемы общего языкознания, лингводидактики, а также интегративные направления новейшей филологии: лингвокультурология, социолингвистика, политическая лингвистика, вопросы билингвизма, межкультурная коммуникация. На протяжении своей истории журнал презентовал стратегии эффективной лингводидактики, механизмы восприятия и усвоения иностранного языка в прагматическом аспекте, методики преподавания русского и иностранного языков и др.

Начиная с 2016 г. журнал расширяет исследовательский контекст публикаций и приглашает к сотрудничеству литературоведов, культурологов, историков, философов и других представителей гуманитарного знания. Вместе с тем особое внимание уделено краугольным вопросам современного языкознания: Языку в Человеке и Человеку в Языке; Языку в поликультурном обществе; особенностям языкового сознания билингвальной личности; механизмам восприятия и усвоения иностранного языка в когнитивном и прагматическом аспектах; лингводидактике и многим другим.

Миссия (сверхзадача) журнала — интегрировать лингвистический и экстралингвистический опыт специалистов разных стран и научных направлений с целью разработки универсальной стратегии толерантного взаимодействия между представителями различных языков и культур. Редколлегия журнала убеждена, что Язык (и свой, и чужой) может быть мостом к постижению другой культуры, ментальности, этнической сущности. Ослабление конфронтационного восприятия Другого и провозглашение самоценности каждого языка и каждого этноса в мультикультурном социуме — миссия «Вестника», решаемая на уровне конкретных исследовательских задач, среди которых:

- установление, описание, систематизация языковых фактов по заявленной проблематике;
- публикация результатов экспериментальных методик преподавания и изучения иностранных языков;
- исследование языковых процессов в поликультурном пространстве;
- изучение би- и транслингвальных практик в литературе и медиа и т.д.

Правила оформления статей, архив и дополнительная информация размещены на сайте: <http://journals.rudn.ru/education-languages/about/submissions>

Электронный адрес: uldanai@mail.ru; vestnik_valikova@mail.ru

Редактор: *И.В. Успенская*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Адрес редакционной коллегии серии «Вопросы образования: языки и специальность»:

ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198

Тел.: (495) 434-20-12; E-mail: lingj@rudn.university

Подписано в печать 04.09.2017. Выход в свет 20.09.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 16,13. Тираж 500 экз. Заказ № 814. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41; ipk@rudn.university



**RUDN JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND TRANSLINGUAL
PRACTICES**

VOLUME 14 NUMBER 3 (2017)
DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3
<http://journals.rudn.ru/education-languages>
Founded in 2004

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Professor Dr. Vladimir Sinyachkin
Peoples' Friendship University of
Russia
E-mail: word@list.ru

VICE-EDITOR

Professor Dr. Uldanai Bakhtikireeva
Peoples' Friendship University of
Russia
E-mail: uldanai@mail.ru

EXECUTIVE SECRETARY

PhD Olga Valikova
Peoples' Friendship University of
Russia
E-mail: vestnik_valikova@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Prof. Suresh Canagarajah — Pennsylvania State University, USA

Prof. Mahanbet Dzhusupov — Uzbekistan State University of World Languages, Tashkent, Uzbekistan

PhD Sergey Dmitryuk — The Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Prof. Svetlana Evdokimova — Brown University, USA

Prof. Aleksandr Efremov — Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Prof. Aslan Zhaksylykov — Kazakh National University of Al-Farabi, Almaty, Kazakhstan

Prof. Sholpan Zharkynbekova — Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

Prof. Sergey Kibalnik — the Institute of Russian Literature (the Pushkin House), Russian Academy of Sciences

Prof. Natalya Kulibina — The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Dr. Viktoriya Kurilenko — Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Prof. Lebedko Maria Grigorievna — Far Eastern Federal University, Russia

Prof. Valentina Maslova — Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

Prof. Andrew Moody — University of Macau, China

Prof. Natalia Muranska — Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovak

Prof. Ekaterina Protassova — University of Helsinki, Helsinki, Finland

Prof. Zoya Proshina — Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Prof. Olga Rudenko-Morgun — Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Prof. Eugeni Tarasov — Linguistics Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Prof. Madina Tlostanova — Linköping University, Linköping, Sweden

Prof. Vladimir Shlyahov — Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Prof. Wiliam Firman — Indiana University, USA

RUDN JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND TRANSLINGUAL PRACTICES

Published by the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

ISSN 2312-802X (online); ISSN: 2312-8011 (print)

4 issues per year

Languages: Russian, English, French, German, Spanish

Articles have been published in this journal are indexed by several systems: Russian Science Citation Index, (RSCI) by "Electronic Scientific Library" foundation (eLibrary.ru), Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, Cyberleninka, State Commission for Academic Degrees and Titles of Russian Federation

Aim and Scope

The thematic field of the journal includes actual problems of general linguistics, didactics, as well as integrative areas of modern philology: cultural linguistics, sociolinguistics, political linguistics, bilingualism issues, cross-cultural communication.

During its ten-year history the Journal has been offering for discussion by the scientific community significant problems of modern linguistics: Language in Human and Human in Language; Language in a multicultural society; peculiarities of bilingual linguistic consciousness of the individual; mechanisms of perception and learning of foreign language in the cognitive and pragmatic aspects; effective strategy of linguistic didactics and many others.

From 2016, the Journal extends the research context of publications and invites for cooperation culture experts, historians, philosophers, and other representatives of the humanities.

Mission (the supertask) of the Bulletin is to integrate linguistic and extra-linguistic experience of experts from different countries and scientific disciplines. We try to develop universal strategy of tolerant interaction between people of various languages and cultures. The Editorial Board believes that the Language (Own, and Others') may not be only the barrier, but also a bridge between cultures, mentalities and ethnic identities. Our Mission may be implemented in the research tasks as:

- Identification, description, classification of linguistic facts of declared problematics;
- Publication of the results of experimental methods of teaching and learning of foreign languages;
- The study of language processes in multicultural environment;
- The study of bi- and translingual practices in literature, media; etc.

Further information regarding notes for contributors, subscription, and back volumes is available at: [//journals.rudn.ru/education-languages/about/submissions](http://journals.rudn.ru/education-languages/about/submissions)

E-mail: uldanai@mail.ru; vestnik_valikova@mail.ru.

Editor *I.V. Uspenskaya*

Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419

Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Address of the editorial board Series «Problems of education: languages and speciality»:

Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

Ph. +7 (495) 434-20-12; E-mail: lingj@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia"
6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	345
МЕМЕНТО	
Большакова Н.Г., Шустикова Т.В. Вспоминая Веру Николаевну Вагнер К 90-летию со дня рождения (16.02.1927—03.04.2008)	347
ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	
Джусупов М. Билингвальное образование: проблема звуковой и лингвокультурной интерференции	351
Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И., Осипова А.А. Библийский перевод и проблема транскulturации: репрезентация реалий для исламской аудитории	359
Александрова О.И. Языковая ситуация в российском мусульманском сообществе	369
Салимова Д.А. Интерес к родному языку и сохранение этнической самоидентификации у российских немцев	375
Булгарова Б.А., Брагина М.А., Новосёлова Н.В., Золотых Е.А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма	384
Римонди Дж. Проблема билингвизма в свете языковой ситуации иностранных учащихся в Италии	393
Николаенко С.В. Социокультурные сферы жизни белорусского языка в условиях двух государственных языков	399
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ АСПЕКТЕ	
Дебрэнн М. Языковой портрет билингвальной личности (на основе дневников О.И. Давыдовой)	406
Калинин С.С. Диглоссия средневековых глоссаторов: лингвокультурологический анализ древневерхне-немецко-латинских глоссариев VIII—X вв.	416
Исабекова У.К. Языковая личность Махмуда Кашгари в диалоге культур Средневековья	423
АРСЕНАЛ	
Кулибина Н.В. Роль художественного текста в обучении детей-билингвов русскому языку	431
Кривошопова Н.В. Детский билингвизм: проблемы при усвоении русского и болгарского языков	436
Соколовский Д.И. Лингводидактический подход к категории сравнения в русском и арабском языках	441
Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М. Учебные пособия как основное средство обучения русскому языку репатриантов-казахов	448
Гаджиева А.А. Особенности изучения фразеологии казахского языка в русскоязычной аудитории	454
Нечаева Е.В., Каргы Т.А. Штампы устной разговорной речи при обучении русскому языку как иностранному	460
Шонтукова И.В. Соблюдение единых подходов к изучению русского языка в Кабардино-Балкарской Республике: проблемы и возможности	466
Ю Люй. Усвоение русских указательных и личных местоимений китайскими студентами-филологами	473
Одинцова И.В. Текст и дискурс в лингводидактике	478
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ	
Афанасьева А.С. Архетип «дом» в прозе русскоязычных писателей Казахстана: билингвизм как способ обретения «своего» места в мире (на материале романа Г. Бельгера «Туюк су»)	483
Лупачева Т.А. Языковая личность транскulturного автора и ее отражение в художественном тексте	493
Яковлева С.В. Литературно-художественный транслингвизм (на материале повести Чингиза Айтматова «Материнское поле»)	499
Фалькнер Д. Восприятие идей Льва Толстого Людвигом Витгенштейном	504
ТЕЗИСЫ	
Амосова О.К. Принципы межкультурной кооперации России и Китая	517
ПОЛИЛОГ	
Дианова Л.П. Культура в транспозиции: отзыв на статью У.М. Бахтикиреевой, О.А. Валиковой, Ж. Кинг «Транслингвизм: коммуникативный мост или “культурная бомба?”»	521
ESSE EST	
Данилова С. «Зов Танатоса»: о поэзии Сильвии Плат	526

CONTENTS

FROM THE EDITOR-IN-CHIEF	346
MEMENTO	
Bolshakova N.G., Shustikova T.V. Remembering Vera Nikolaevna Vagner: On occasion of 90th anniversary (16.02.1927—03.04.2008)	347
LANGUAGES IN CONTACT: THEORY AND PRACTICE	
Dzhusupov Mahanbet M. Bilingual education: on problem of phonetic and linguocultural interference	351
Khukhuni Georgy T., Valuitseva Irina I., Osipova Anna A. New testament realia for islamic reader: the problem of representation.....	359
Aleksandrova Oksana I. Linguistic situation in islamic community of Russia.....	369
Salimova Daniya A. About the interest in native language and preservation of ethnic self-identification of the Russian Germans	375
Bulgarova B.A., Bragina M.A., Novoselova N.V., Zolotykh E.A. Classification and typology of Bilingualism	384
Rimondi Giorgia. The Problem of Bilingualism in the Light of the Linguistic Situation of Foreign Students in Italy	393
Nikolaenko Sjarhei V. Sociocultural spheres of life of the Belarusian language in the context of two state languages	399
LANGUAGE PERSONALITY IN POLYLINGUAL ASPECT	
Debrenne M. The French Language in the Diaries of Olga Davydova as a base for bilingual person's linguistic portrait	406
Kalinin S.S. On the diglossy of Middle-Age glossator: the linguistic-cultural anylasy of the Old High German-Latin glossaries of VIII—X centuries	416
Issabekkova U. Makhmud Kashgari's identity in dialogue of cultures in the Middle Ages	423
ARSENAL	
Kulibina N.V. The role of literary text in teaching bilingual children Russian language	431
Krivoshapova N.V. Children's bilingualism: problem of natural learning Russian and Bulgarian Languages	436
Sokolovski D. Linguo-didactic point of view on category of comparison in Russian and Arabic languages	441
Agmanova Atirkul, Asmagambetova Batima. Textbook as the primary tool of learning Russian Language for Kazakh-repatriate students.....	448
Gadzhieva A.A. On teaching phraseology of the Kazakh Language in the Russian-speaking audience.....	454
Nechaeva E.V., Kargy T.A. The stamps of oral spoken language in teaching Russian as a foreign language	460
Shontukova I.V. Compliance with universal approaches to the study of Russian in schools of Kabardino-Balkarian Republic: challenges and opportunities	466
You Lu. On the problem of understanding the personal and demonstrative pronouns by Chinese students-philologists	473
Odintsova I.V. The text and discourse in lingvodidaktik	478
LITERARY SPACE	
Afanasyeva A.S. Archetype "Home" in the prose of Russian-language writers of Kazakhstan: bilingualism as a way of realizing person's "place in the world" (on the material of "Tuyk Su" by H. Belger).....	483
Lupachyova T.A. Linguistic identity of transcultural author and its representation in fiction.....	493
Yakovleva S.V. On literary translingualism (based on Chingiz Aimatov's novel "Mother Earth").....	499
Falkner Dirk. The reception of Leo Tolstoy's ideas by Ludwig Wittgenstein	504
ABSTRACTS	
Amosova O.K. Principles of intercultural cooperation between Russia and China.....	517
POLYLOG	
Dianova L.P. Culture in transposition: review on «Translingualism: Communicative Bridge or "Cultural Bomb?"» by Baktikireeva U., Valikova O., and King J.	521
ESSE EST	
Danilova S. "The Call of Thanatos": about the poetry by Sylvia Plat	526

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

«Язык — это дух народа», — гласит один из постулатов лингвистики, которая преодолела замкнутость структуралистской парадигмы и провозгласила Человека альфой и омегой исследовательского познания. Гносеологические горизонты филологии расширились; вместе с усложнением объекта исследования, будь то языковая личность или лингвокультурное сообщество, усложнились и эвристические методы, используемые исследователями гуманитарного направления в их поиске.

Сложно не согласиться с тезисом, что язык народа отражает его коллективную психологию, культуру и *modus vivendi*. Однако следует признать и тот факт, что в мире мобильных перемещений людей через границы и расстояния, активных миграционных процессов, культурной диффузии и языковых контаминаций говорить о наличии гомогенного и целостного этнического самосознания необъективно. Глобальное сообщество сегодня преимущественно полилингвально. Внутри языковой личности, какой бы этнос эта личность ни представляла, происходят сложнейшие процессы взаимодействия как минимум двух ментальных тезаурусов и прагматиконов. Результаты этих процессов могут быть как положительными (высокий уровень владения двумя и более языками, сложный «образ мира», позволяющий индивиду не только воспринимать реальность более многообразно, но и повышать собственную внутреннюю толерантность и готовность к мирному сосуществованию с Другим), так и отрицательными (дефекцитарность восприятия, действие механизмов интерференции и пр.).

Вот почему наши авторы, размышляя о явлениях би-, поли- и транслингвизма, пытаются осмыслить данные категории всесторонне. В большинстве случаев они реализуют иммерсивный подход к исследованию, применяя метод полного погружения в определенную языковую среду/ситуацию. На основе социологических опросов, результатов собственной педагогической деятельности и подробного текстологического анализа наши авторы предлагают читателю свое видение проблемы *жизни в поликультурном обществе*, которую с уверенностью можно назвать онтологической для современности. Надеемся, что публикуемые материалы прольют свет на многие важные вопросы филологии и стимулируют наших читателей к дальнейшим размышлениям.

С уважением,
главный редактор
Владимир Синячкин

FROM THE EDITOR-IN-CHIEF

“Language is the spirit of the people”, — says one of the postulates of linguistics, which overcame the closed nature of the structuralist paradigm and proclaimed a Human as the Alpha and Omega of the research cognition. The epistemological horizons of philology expanded; together with the complication of the target of research, whether it is a linguistic person or a linguistic cultural community, the heuristic methods used by researchers of the humanitarian direction in their search have become more complicated.

It is difficult to disagree with the thesis that the language of the people reflects its collective psychology, culture and modus vivendi. However, it should also be recognized that in the world of mobile movement of people across borders and distances, active migration processes, cultural diffusion and linguistic contamination, it is biased to talk about the existence of homogeneous and integral ethnic self-awareness. The global community today is mostly polylingual. Inside the linguistic persona, no matter what ethnic group this person represents, the most complex processes of interaction of at least two mental thesaurus and pragmaticon occurs. The results of these processes can be either positive (a high level of proficiency in two or more languages, a complex “image of the world” that allows an individual not only to perceive reality more diverse, but also to increase his own inner tolerance and readiness for peaceful coexistence with the Other), or negative (defectiveness of perception, the operation of interference mechanisms, etc.). That’s why our authors, thinking about the phenomena of bi-, poly- and translingualism, try to describe these categories comprehensively. In most cases, they implement an immersive approach to research by applying the “full immersion” method to a specific linguistic environment/situation. On the basis of sociological surveys, the results of their own pedagogical activity and detailed textual analysis, our authors offer the Reader their own vision of the problem of *life in a multicultural society*, which can be called as ontological for the modern. We hope that the published materials will shed light on many important questions of philology and stimulate our readers to the further reflections.

Sincerely,
Editor-in-Chief
Vladimir Sinyachkin



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-347-350

ВСПОМИНАЯ ВЕРУ НИКОЛАЕВНУ ВАГНЕР К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ (16.02.1927—03.04.2008)

Статья посвящена памяти выдающегося ученого и замечательного педагога Веры Николаевны Вагнер, которая в течение многих лет работала на подготовительном факультете Российского университета дружбы народов. В методику преподавания русского языка как иностранного (РКИ) В.Н. Вагнер внесла неоценимый вклад, ее работы послужили теоретическим обоснованием для развития других частных методик, ориентированных на разные языковые контингенты иностранных учащихся.

В истории Российского университета дружбы народов имя Веры Николаевны Вагнер занимает особое место. Ее исследования и научные работы охватывают разные стороны филологии, но центральное место среди них занимает разработанная ею лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с учетом особенностей языковой и речевой культуры обучающихся. Многолетние исследования, проводимые В.Н. Вагнер, завершились защитой докторской диссертации на тему «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи».

После окончания словацкой женской гимназии В.Н. Вагнер поступила на философский факультет Университета им. Яна Коменского в Братиславе. В Российском университете дружбы народов она работала с 1960 г. — момента его создания — в то время он носил название «Университет дружбы народов им. Патрица Лумумбы».

В научной деятельности Веры Николаевны глубокий интерес к научным исследованиям и творческий подход к практике преподавания русского языка как иностранного были неразрывно связаны. Она была убежденным сторонником лингводидактической концепции поэтапного сознательно-практического овладения иностранными учащимися системой русского языка в процессе обучения РКИ. Неслучайно, что в одной из ее статей рассматривались вопросы «обучения сознательному конструированию речевых высказываний». По ее мнению, именно на базе усвоенной системы языка развиваются речевые умения учащихся.

Вера Николаевна последовательно отстаивала принципы тщательного отбора языкового материала и системного обучения лексике и синтаксису русского языка как иностранного с учетом родного языка студентов или языка-посредника.

В ее работах содержатся чрезвычайно важные для практики преподавания наблюдения, выводы и рекомендации. Ее научно-методические работы по данной проблематике неоднократно переиздавались, что свидетельствует об их востребованности.

Наряду с вопросами, традиционно привлекающими к себе внимание преподавателей-практиков, Вера Николаевна обращалась и к тем, которые имеют важное значение для овладения новым языком. Так, в одной из работ Веры Николаевны рассматриваются вопросы обучения технике русского письма англоязычных учащихся.

Вера Николаевна развивала идею о необходимости формирования у учащихся умения осмысливать факты изучаемого языка. Именно поэтому она придавала большое значение обучению двустороннему переводу, в том числе и на начальном этапе овладения новым языком, в частности, русским.

В докторской диссертации Веры Николаевны сформулированы основные положения национально-ориентированной методики преподавания РКИ в сопоставлении с английским, французским, немецким, чешским, болгарским, латинским языками (именно этот термин — «национально-ориентированная методика» — использовался во второй половине XX в., а затем ему на смену пришел термин «лингвоориентированная методика»). В диссертации была рассмотрена сущность национально-ориентированной методики и ее лингвистические особенности и основы.

В диссертации были вскрыты лингводидактические универсалии, основанные на характере межъязыковых соотношений. Была определена их реализация при отборе и организации языкового материала, а также при выборе способа его изложения и закрепления.

На основе сопоставления русского языка с английским, французским, немецким, чешским и болгарским языками были выделены важные направления научных исследований, для чего автору диссертации потребовалось выполнить многоаспектные исследования, в частности, следующие:

- на основе сопоставления языков определить базовые позиции в артикуляции русских звуков, в освоении русской интонации;
- сопоставить категории одушевленности-неодушевленности, рода, числа, падежа существительных и личных местоимений, прилагательных, а также степени сравнения прилагательных в разных языках;
- рассмотреть глагольные времена, их межъязыковые семантические различия и видовые значения в сопоставлении со значениями времен других языков, а также союзы, частицы, модальные слова;
- систематизировать и семантизировать лексический материал.

Автором была предложена методическая реализация сопоставительного принципа обучения РКИ, проведена конкретизация основных положений национально-ориентированного метода обучения русскому языку как иностранному.

На основе проведенных исследований автор предлагает методы эффективно-го обучения речевой деятельности на изучаемом русском языке. Двужычие рассматривалось Верой Николаевной как лингвистическая, психолингвистическая

и социолингвистическая проблема. Она исследовала принципы создания частных методик преподавания РКИ, специфику учебника русского языка, ориентированного на учащихся определенной национальности.

Методологическая концепция, предложенная В.Н. Вагнер, впервые была реализована в учебниках русского языка для словаков. Особое внимание она уделяла особенностям обучения РКИ англоговорящих студентов. Результаты исследования этих проблем явились лингвистической и социокультурной основой созданных Верой Николаевной учебников для англоговорящих учащихся. Первым среди них был учебник «Russian» (М.: Высшая школа, 1967), написанный в соавторстве с Ю.Г. Овсиенко.

Написанные Верой Николаевной монографии, учебники и учебные пособия: «Russian for English-Speaking Learners» (М.: Высшая школа, 1984); «Russian for English-Speaking Learners. В 2 томах» (М.: Высшая школа, 2007); «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим», «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи» и «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межязыкового сопоставительного анализа» — убедительно доказывают перспективность предложенного автором подхода к обучению иностранцев РКИ. Работы Веры Николаевны стали мощным стимулом развития теории и практики преподавания РКИ. Проблема учета национальных особенностей учащихся, их языковой и речевой культуры, а также национальной культуры носителей того или иного языка и в настоящее время занимает важное место в подготовке студентов-иностранцев.

Прошло много лет, но предложенная В.Н. Вагнер методика служит теоретическим обоснованием для создания других частных методик, ориентированных на разные языковые контингенты иностранных учащихся.

Доктор педагогических наук, профессор, Вера Николаевна работала на кафедре русского языка № 2 подготовительного факультета, на которой обучались студенты медико-биологического профиля. Национально-ориентированная методика преподавания русского языка как иностранного, предложенная В.Н. Вагнер, на протяжении многих лет являлась основой для успешного обучения англоговорящих иностранцев русскому языку и была высоко оценена специалистами.

Вера Николаевна была эрудированным человеком, круг ее интересов был широк и не ограничивался лишь научными исследованиями, проблемами обучения РКИ; он включал самые разные области: литературу, философию, историю, искусство, общественную жизнь.

Коллеги Веры Николаевны, работавшие с ней, хорошо ее знавшие или просто знакомые помнят ее не только как замечательного ученого, но и как принципиального человека, умеющего отстаивать свои взгляды, отмечают силу характера, твердость ее убеждений и умение за них постоять. И в то же время это был человек дружелюбный, позитивный, оптимистичный, прекрасная мать двух дочерей и бабушка, нежно заботившаяся об их воспитании.

История статьи:

Запланирована: 10.04.2017

Принята к публикации: 24.05.2017

Модератор: В.П. Синячкин

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Большакова Н.Г., Шустикова Т.В. Вспоминая Веру Николаевну Вагнер: к 90-летию со дня рождения (16.02.1927—03.04.2008) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 347—350. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-347-350

Сведения об авторах:

Большакова Нина Георгиевна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов. E-mail: bolshakova-n@inbox.ru

Шустикова Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов. E-mail: shustikova@yandex.ru

Article history:

Planned: 10.04.2017

Accepted: 24.05.2017

Moderator: V.P. Sinyachkin

Conflict of interests: none

For citation:

Bolshakova N.G., Shustikova T.V. (2017) Remembering Vera Nikolaevna Vagner: On occasion of 90th anniversary (16.02.1927—03.04.2008). *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 347—350. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-347-350

Bio Note:

Bolshakova Nina Georgievna is a Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Russian Language Department No. 2, Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: bolshakova-n@inbox.ru

Shustikova Tatyana Viktorovna is a Doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Department of Russian language No. 2 of Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: shustikova@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-351-358

УДК 81

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМА ЗВУКОВОЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

М. Джусупов

Узбекский государственный университет мировых языков
ул. Кичик Халка йули, квартал Г-9А, дом 21-а, Ташкент, Узбекистан, 100138

Статья посвящена анализу и описанию проблемы речевой интерференции, которая является результатом контактирования элементов родного и изучаемого языков в сознании обучающихся. Проявление речевой интерференции в лингвистической и методической науке традиционно рассматривается как односторонний процесс — отрицательное влияние особенностей родного языка на процесс овладения неродным языком. В статье речевая интерференция рассматривается как результат двустороннего процесса — отрицательного влияния родного и неродного языков на процесс овладения вторым языком. В связи этим анализируются научные точки зрения отечественных и зарубежных ученых на понимание и определение речевой интерференции, которая одинаково присуща всем индивидам, овладевающим неродным языком в процессе системного обучения в школе и в вузе как в условиях искусственного билингвизма, так и в условиях естественной иноязычной языковой среды (естественного билингвизма) за пределами школьного и вузовского обучения. Описывается потенциальная и фактическая речевая интерференция на материале фонем и их позиционных разновидностей русского и тюркских языков; выявляются ее истоки. Рассматривается лингвокультурная интерференция как результат невладения, например, тюркофонами традициями культуры русского народа, которые отражены в словарном запасе в качестве лингвокультурем и сформированы в сознании носителей языка в виде национальных психообразов.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное образование, контактирование языков, полиаспектность интерференции, звуковая интерференция, лингвокультурная интерференция, психообраз

1. ВВЕДЕНИЕ

Процесс обучения неродному (второму, иностранному) языку сопровождается контактированием парадигматических и синтагматических единиц родного и изучаемого языков в сознании индивида.

Языковой контакт (или языковое контактирование) происходит на всех уровнях овладения индивидом неродным языком. На каждом уровне владения вторым языком языковое контактирование в сознании обучающегося имеет свои особенности, которые, как правило, соответствуют степени владения им устной и письменной речью на неродном языке.

Результатом языковых контактов в сознании индивида является и речевая интерференция, которая характеризуется разноплановостью. Она охватывает все ярусы языка: выделяется уровневая интерференция (звуковая, лексическая, сло-

вообразовательная, морфологическая, синтаксическая), стилистическая интерференция, ситуативная интерференция и др.

Первой и долго присутствующей в речи на втором языке индивида является звуковая (или фонетико-фонологическая) интерференция, которая связана с незнанием, с несовершенным владением парадигматическими и синтагматическими свойствами фонем неродного языка как классов (совокупности) позиционных разновидностей [1—3].

Человек может прекрасно общаться на неродном (например, русском) языке, грамотно излагать свои мысли письменно, но в его устной речи может присутствовать звуковая интерференция.

Речевая интерференция — непостоянная категория. Это преходящее явление, т.е. чем лучше человек овладевает неродным языком, тем меньшей интерференции подвергается его речь на изучаемом языке. Речевая интерференция подразделяется на потенциальную и на фактическую интерференцию. Потенциальная интерференция — это теоретически возможный объем речевой интерференции при изучении неродного языка. Например, в тюркских языках нет губно-губных фонем <ф>, <ф'>, <в>, <в'>, поэтому все турки в русской речи потенциально должны их неправильно произносить.

Фактическая интерференция — это реальный объем неправильных произношений этих губно-губных фонем и их позиционных разновидностей в русской речи тюрков.

Приведем пример: 100 учащихся-тюркофонов теоретически должны сделать 100 ошибок при произношении одного слова с русским звуком [ф] (потенциальная, т.е. теоретически возможная интерференция), но из этих 100 тюркофонов 30 правильно произносят русский звук [ф] в этом слове, а 70 — неправильно, т.е. с ошибкой (фактическая интерференция).

На продвинутом этапе билингвального образования появляется речевая интерференция, связанная с незнанием переносного значения лексической единицы, недопониманием контекста (смысловая или семантическая интерференция), незнанием стилистических особенностей (функционально-стилевая, эмоционально-экспрессивная окраска и т.п.), т.е. стилистическая интерференция.

Обучающийся уже владеет вторым языком, может читать, писать, говорить, но при этом у него наблюдаются ошибки, связанные с незнанием культурных традиций, ценностной системы того народа, для которого этот язык является родным. Это лингвокультурная интерференция [4; 5], которая может изучаться как в монолингвальном, так и в би- и полилингвальном планах. Лингвокультурная интерференция — это объект исследования теории языка в целом и сопоставительного языкознания и сопоставительной лингвокультурологии в частности.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

2.1. Полиаспектность понимания речевой интерференции и звуковая интерференция

В лингвистическую науку термин «интерференция» ввели представители Пражского лингвистического кружка [см.: 2. С. 6—7]. Точки зрения ученых на интер-

ференцию как на лингвистическое явление, возникающее при взаимодействии как минимум двух языков и проявляющееся в речи индивида на втором (неродном, позднее изучаемом) языке, не всегда совпадают:

— интерференция объясняется как отрицательный результат взаимодействия языков, что проявляется в виде нарушений норм изучаемого языка в процессе использования его билингвом [6. С. 22; 7. С. 148];

— интерференция — отрицательный перенос;

— интерференция — совокупность отрицательного и положительного переносов, так как оба типа переноса есть результат взаимодействия и взаимовлияния контактирующих языков. Сторонники этой точки зрения не противопоставляют отрицательный перенос (интерференцию) положительному переносу (фацилитации), считая, что оба типа переноса — результат одного и того же явления — интерференции [1. С. 8];

— интерференция рассматривается лишь как «перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык» [8. С. 132; 9. С. 97—98], т.е. как односторонний процесс при контактировании языковых систем;

— интерференция понимается не как механизм взаимодействия языков, а как результат этого взаимодействия [10. С. 135—136].

Во всех этих дескрипциях речевой интерференции она, как правило, рассматривается как односторонний процесс, т.е., как отрицательное влияние особенностей родного языка на процесс овладения неродным языком. Мы же рассматриваем речевую интерференцию на неродном языке как двусторонний процесс: ошибки в речи на изучаемом языке — это результат отрицательного влияния особенностей как родного языка, так и изучаемого.

Обратимся к примеру: почему тюркофоны русский звук [ф] произносят неправильно, т.е. как звук [п]? Это происходит по следующим причинам: 1) звука [ф] нет в родном языке учащихся, т.е. происходит отрицательное влияние особенностей родного языка; следовательно, тюркофон вместо [ф] произносит [п] (фонарь — понарь); 2) звук [ф] есть в изучаемом (русском) языке, поэтому происходит отрицательное влияние особенностей изучаемого (русского) языка на языковое сознание тюркофона: особенности русской фонетики «принуждают» произносить звук, которого нет в родном языке обучающегося. Присутствие в русском языке элементов, которых нет в родном языке тюркофона, оказывает отрицательное влияние на овладение русским языком.

В данной работе мы не будем подробно рассматривать разновидности уровней (фонетическая, лексическая, словообразовательная, морфологическая, синтаксическая), парадигматической (реинтерпретация, гипердифференциация, гиподифференциация, субституция и др.), синтагматической интерференции (плюс-сигментация, минус-сигментация, метатеза и др.), стилистическую интерференцию и просодическую интерференцию (акцентную, интонационную, сингармоническую), а также перцептивную интерференцию.

Изложенные взгляды на интерференцию касаются языка в целом, т.е. интерференции на всех уровнях языковой системы. При контактировании одного языка с другим (другими) интерференция каждый раз будет отличаться контексту-

альными особенностями как системного характера (например, казахско-русская, казахско-французская, казахско-немецкая и т.д.) так и стратумного порядка (например, казахско-русская фонетическая, казахско-русская морфологическая и т.п.).

2.2. Билингвальное образование и лингвокультурная интерференция

В процессе обучения русскому языку казахов такие слова, как *той* и *свадьба*, гипотетически не должны порождать речевую интерференцию, так как они на первый взгляд являются эквивалентными. Но у билингва возникает вопрос: о какой именно свадьбе идет речь: о свадьбе в доме жениха (келін түсіру той, беташар той, келіншек (келін) той) или же о свадьбе в доме невесты (қыз той, қыз узату той)? Именно эта смысловая полиаспектность понятия казахского *тоя* и отсутствие такой смысловой полиаспектности в понятии *русской свадьбы* является причиной порождения смысловой и лингвокультурной интерференции как у казахов, изучающих русский язык, так и у русских, изучающих казахский язык. Это обстоятельство является причиной формирования в сознании индивида и общества неправильных (искаженных) психообразов языковых единиц, отражающих в неродном языке понятия, явления, предметы.

Рассмотрим примеры.

1. Казах из аула приглашен на русскую свадьбу. Свадьба началась. В какой-то момент приглашенный спрашивает: «Какая это свадьба: проводимая стороной невесты (қыз той) — свадьба по случаю бракосочетания дочери, или свадьба, проводимая стороной жениха (келіншек той (беташар той)) — свадьба по случаю бракосочетания сына?» Ему отвечают, что это общая свадьба, она в данном случае проводится совместно обеими сторонами: и стороной жениха, и стороной невесты. Казах в недоумении: так нельзя. Надо же сначала провести свадьбу в доме невесты.

2. Русский приглашен на казахскую свадьбу. Свадьба проходит в доме невесты, т.е. это қыз той (қыз узату той) — свадьба по случаю бракосочетания дочери.

В разгар свадьбы русский спрашивает: «А почему со стороны жениха очень мало людей? Почему сторона жениха не принимает активного участия в проведении свадьбы? Так нельзя. Или родители жениха не хотят, чтобы их сын женился на этой девушке?» Ему долго и подробно объясняют, что есть еще одна свадьба — свадьба в доме жениха. Именно там сторона жениха примет активное участие в проведении свадьбы. А здесь, на этой свадьбе в доме невесты, со стороны жениха приглашается конкретное количество людей. На свадьбе в доме невесты они гости.

Итак, налицо смысловая и лингвокультурная интерференция, которая вызывается несколькими причинами:

1) в результате сформированности в сознании казахофона двух разных психообразов свадьбы джигита и девушки (или мужчины и женщины):

а) психообраз *қыз той, қыз узату той* (свадьба по случаю выдачи замуж дочери),
б) психообраз *келіншек той (келін той), беташар той* (свадьба по случаю женитьбы сына — или же свадьба по случаю принятия невесты в дом жениха);

2) в результате сформированности в сознании русофона общего (целостного) психообраза свадьбы.

Итак, психообраз, сформированный в сознании индивида, выросшего в условиях родной национальной стихии, является сугубо национальным, хотя в его общем содержании как явления (например, свадьба — той) обязательно присутствует и общечеловеческий аспект. Таким образом, национальная культура формирует национальные психообразы в сознании носителей этого языка и этой национальной культуры.

Национальные психообразы предметов, явлений окружающей нас действительности в сознании человека и константы национальной культуры являются источниками смысловой, а в итоге лингвокультурной интерференции, появляющейся в речи билингва на неродном языке. О взаимосвязи социолингвистики, лингводидактики, методики и лингвокультурологии подробно см. [5; 11]. При билингвальном образовании процесс преодоления лингвокультурной интерференции является наиболее сложным, так как он связан с глубоким и широким знанием индивидом культуры и истории народа изучаемого языка.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речевая интерференция — результат контактирования в сознании индивида языковых систем родного и изучаемого языков.

Речевая интерференция — это двусторонний процесс, а не односторонний, как традиционно провозглашается во многих научных исследованиях, посвященных билингвизму и методике обучения неродному языку, т.е. интерференция — это результат не только отрицательного влияния особенностей родного языка на процесс овладения неродным языком, но и отрицательного влияния особенностей изучаемого языка, так как таких особенностей в родном языке обучающихся нет.

Речевая интерференция — непостоянная категория. Это преходящее явление: чем лучше обучающийся овладевает неродным языком, тем меньше выражена интерференция в его речи на втором языке. Исчезает она при совершенном овладении неродным языком.

В понимании речевой интерференции нет единого мнения: существуют разные научные концепции — лингвистическая, психологическая, психолингвистическая и др., но все они имеют под собой прочную научную основу (понятия, термины, методика анализа и т.д.).

Речевая интерференция проявляется на всех уровнях языка, а также в стилистике, лингвокультурологии. В плане сегментном и суперсегментном она типологически классифицирована на парадигматический и синтагматический типы интерференции, на сегментные типы интерференции (фонетическая, лексическая т.д.), на суперсегментные типы интерференции (акцентная, интонационная, сингармоническая и т.д.).

Нейтрализация интерференции в речи учащихся осуществляется постепенно, в зависимости от уровня обучения, целей обучения, подготовленности аудитории (уровня владения изучаемым языком). Она подразумевает:

— лингводидактическое описание языкового материала родного и изучаемого языков, который порождает речевую интерференцию: выявление сходств и различий, определение истоков различий;

— разработку системы учебно-языковых заданий, направленной на преодоление обучающимися потенциальной и фактической речевой интерференции, проявляющейся в процессе овладения ими системой неродного языка (фонетика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис), историей и культурой народа;

— внедрение разработанной системы учебно-языковых заданий в учебный процесс школы и вуза.

В процессе обучения неродному языку с целью нейтрализации интерференции в речи инофонов следует привлекать и факты фацитации (сходства двух языков), которые облегчают овладение вторым языком, формируют в сознании обучающихся уверенность в возможности правильного и быстрого овладения неродным языком.

© Джусупов М., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент: Фан, 1991. 240 с.
2. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке в условиях финско-русского двуязычия. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 193 с.
3. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка. Ч. 1. 3-е изд. Ташкент: Ўқитувчи, 1965. 128 с.
4. Джусупов М. Межъязыковое и межкультурное контактирование: понятие, слово, психологический образ, интерференция / Филологические науки. 2016. № 5. С. 22—34.
5. Жумашева А.Ш. Лингвокультурология в условиях диалога культур и проблема интерференции. Павлодар, 2010. 287 с.
6. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Выща школа, 1979. 264 с.
7. Тіл білімі сөздігі / Словарь по языкознанию / под общ. ред. Э.Д. Сулейменовой. Алматы: Ғылым, 1998. 544 с.
8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
9. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель-АСТ. Хранитель, 2007. 752 с.
10. Верещагин Е.М. Заметки о монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» // Вопросы порождения речи и обучение языку / под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. М., 1967. С. 135—136.
11. Джусупов М. Социоллингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность) // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 22—28.

История статьи:

Поступила в редакцию: 24.04.2017

Принята к публикации: 20.07.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Джусупов М. Билингвальное образование: проблема звуковой и лингвокультурной интерференции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 351—358. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-351-358

Сведения об авторе:

Джусупов Маханбет — доктор филол. наук, профессор Узбекского государственного университета мировых языков, Узбекистан. E-mail: mah.dzhusupov@mail.ru

BILINGUAL EDUCATION: ON PROBLEM OF PHONETIC AND LINGUOCULTURAL INTERFERENCE

M. Dzhusupov

Uzbek State University of World Languages
Kichik Halka str., 21-a, G-9A block, Tashkent, Uzbekistan, 100138

This article deals with analysis and description of language (in particular, phonetic and linguocultural) interference phenomenon. Such type of interference appears as a result of contacting elements of native and target languages in a consciousness of a learner. Speech interference in linguistic and methodological sciences is traditionally considered as one-sided process, in accordance with which it is negative influence of features of native language on the process of acquirement of target language. Speech interference is considered in this article as a result of double-sided process: negative influence of native and non-native languages on the process of acquirement of target language. Scientific points of view of native and foreign scholars are analyzed here to comprehend and define the types of speech interference. Speech interference is inherent equally to all individuals, who study non-native language in the process of school or university education in conditions of artificial or natural bilingualism. Potential and factual speech interference is characterized on the material of phonemes and their positional varieties in Russian and Turkic languages. Sources of interference are revealed in this article. Linguocultural interference is considered as a result of lack of knowledge of foreign culture.

Key words: bilingualism, bilingual education, languages in contact, multiaspect of interference, phonetic interference, linguocultural interference, psychoimage

REFERENCES

1. Dzhusupov M. *Zvukovye sistemy russkogo i kazahskogo jazykov. Slog. Interferencija. Obuchenie proiznosheniju* [Phonetic system of the Russian and Kazakh languages. Syllable. Interference. Teaching of pronunciation]. Tashkent: Fan, 1991. 240 s.
2. Lyubimova N.A. *Foneticheskij aspekt obshhenija na nerodnom jazyke v uslovijah finsko-russkogo dvujazychija* [Phonetic aspect of communication in non-native language in condition of the Finnish-Russian bilingualism]. Leningrad: Izd-vo LGU, 1988. 193 s.
3. Polivanov E.D. *Opyt chastnoj metodiki prepodavanija russkogo jazyka* [An experience of particular teaching the Russian language]. Ch. 1. 3-e izd. Tashkent: O'qituvchi, 1965. 128 s.
4. Dzhusupov M. *Mezhjazykovoje i mezhkul'turnoe kontaktirovanie: ponjatie, slovo, psihoobraz, interferencija* [Interlingual and intercultural contacting: notion, word, psychoimage, interference]. *Filologicheskie nauki*. 2016. № 5. S. 22–34.
5. Zhumasheva A.Sh. *Lingvokul'turologija v uslovijah dialoga kul'tur i problema interferencii* [Linguoculturology in condition of the dialog of cultures and problem of interference]. Pavlodar, 2010. 287 s.
6. Vajnrakh U. *Jazykovye kontakty: sostojanie i problemy issledovanija* [Languages in contact]. Kiev: Vyssha shkola, 1979. 264 s.

7. Til bilimi sozdigi. *Slovar' po jazykoznaniju* [Linguistic dictionary]. Pod red. Je.D. Sulejmenovoj. Almaty: Gylym, 1998. 544 s.
8. Rozental' D.E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticeskix terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: Prosveshhenie, 1976. 543 s.
9. Shukin A.N. *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguodidactic encyclopaedic dictionary]. Moscow: Astrel'-AST. Hranitel', 2007. 752 s.
10. Vereshagin E.M. *Zametki o monografii U. Veinreicha "Jazykovye kontakty"* [Notes of U. Veinreich's monograph "Languages in contact"]. Voprosy porozhdenija rechi i obuchenie jazyku [Issues of speech creation and teaching language]. Pod red. A.A. Leont'eva, T.V. Rjabovoj. Moscow, 1967. S. 136—136.
11. Dzhusupov M. *Sociolingvistika, lingvodidaktika, metodika (vzaimosvjaz' i vzaimoobuslovlennost')* [Sociolinguistics, Linguodidactics, Methodology (interconnection and interdependence)]. Russkij jazyk za rubezhom. Moscow, 2012. № 1. S. 22—28.

Article history:

Received: 24.04.2017

Accepted: 20.07.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Dzhusupov M. (2017) Bilingual Education: on problem of phonetic and linguocultural interference. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 351—358. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-351-358

Bio Note:

Mahanbet Dzhusupov is a Professor at Uzbekistan State University of World Languages, Tashkent, Uzbekistan.
E-mail: mah.dzhusupov@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-359-368

УДК 81

БИБЛЕЙСКИЙ ПЕРЕВОД И ПРОБЛЕМА ТРАНСКУЛЬТУРАЦИИ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РЕАЛИЙ ДЛЯ ИСЛАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Г.Т. Хухуни¹, И.И. Валуйцева¹, А.А. Осипова²

¹ Московский государственный областной университет
ул. Радио, д. 10А, Москва, Россия, 105005

² Московский педагогический государственный университет
ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, Россия, 119991

В статье рассматриваются аспекты передачи новозаветных реалий в «Центральноазиатском» переводе Библии на русский язык. Версия существует в трех вариантах. При репрезентации религиозных реалий прослеживается аккультурация; применительно к светским реалиям можно говорить о переводческой генерализации.

Ключевые слова: Новый Завет, перевод, культура, ислам, аккультурация, реалия, генерализация

1. ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о том, что можно называть «транскультурацией» библейских текстов, т.е. вопрос об их адаптации к читательской (а потенциально и «обращаемой») аудитории, встал уже перед первыми евангелистами, передававшими слова Учителя на «лингва франка» античного мира — греческом (можно вспомнить здесь слова Цицерона о том, что по-гречески читают почти повсюду, а латинский ограничен своими достаточно небольшими пределами: “Graeca leguntur in omnibus fere gentibus, Latina suis finibus, exiguis sane, continentur” (речь в защиту поэта Архия (Pro Archiaroeta X. 23))). Поскольку христианство оказалось, говоря словами С.С. Аверинцева, «обреченным на перевод», такого рода деятельностью в той или иной степени приходилось заниматься практически всем, кто передавал Священное Писание на различные языки. Наглядные примеры подобной транскультурации/аккультурации можно увидеть при репрезентации реалий: даже в отнюдь не носящем адаптивного характера Синодальном переводе Библии наряду со *статиром* употребляется *полушка*, а вместе с *преторией* — *воевода*. Наиболее полное теоретическое обоснование указанная стратегия нашла, как известно, в созданной в середине прошлого века концепции динамической эквивалентности, где тезис о необходимости изменения формы сообщения для передачи его содержания (опять-таки прежде всего в плане элиминации культурных различий) стал доминирующим. В соответствии с ее установками был создан (с разной степенью удачности) ряд версий Библии на различных языках. При этом наряду с собственно переводами на те или иные идиомы (прежде всего «экзотические»)

создавались и тексты на современных «лингва франка» (в первую очередь английском), предназначенные для тех, кто, не будучи представителем «англоязычных культур», тем не менее в силу различных причин нередко пользовался им не реже (а иногда и чаще), чем языком своего этноса. Аналогично на рубеже прошлого и нынешнего столетий возник и был реализован проект создания русскоязычной Библии, но ориентированной на исламскую аудиторию.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Эта версия, подготовленная в Казахстане американскими миссионерами, получила наименование «Среднеазиатского (иначе — «Восточного») перевода»¹. Его создатели сообщают: «Полный текст был впервые издан в 2003 году. Тщательно пересмотренная, откорректированная версия была напечатана в 2009 году. Текст продолжает подвергаться незначительным улучшениям по мере обработки командой перевода всех полученных откликов» [1]. Особо оговаривается тщательная подготовка к изданию: «Безусловно, команда переводчиков стремилась передать истинный смысл текста оригинала без искажений. Для гарантии точности перевода текст прошел различные этапы проверки, включая последнее одобрение профессионального консультанта по переводу Священного Писания, который знает более 20 языков, включая древнегреческий и древнееврейский» [2].

Краткая история появления указанного перевода и отношения последнего к предшествующим версиям представлена в монографии А.С. Десницкого, где ему дается следующая характеристика: «Это явно миссионерский перевод... В его основе лежит та идея, что читателей-мусульман не надо сразу отпугивать книгой, которая выглядит как христианская — нужно убрать из текста и издания абсолютно все, что привнесено христианской традицией и добавлено к тексту Писания» [3. С. 234].

Собственно говоря, эта цель весьма четко была сформулирована и создателями проекта, подчеркивавшими, что подобную аккультурацию решено было проводить достаточно последовательно — начиная от имен и религиозных понятий и кончая внешним оформлением: “The Central Asian Russian Scripture (CARS) project was born to meet this need. We created a new, easier-to-read version of the Scriptures in Russian, and adapted names and terms to fit the Islamic context. Iisus (Jesus) became Isa, Moisey (Moses) became Musa, and Avraam became Ibrahim², the names they were familiar with. Baptism became the ‘ritual of immersion in water’, church became ‘fellowship of believers’, Christian became ‘believer in the Messiah’ and the ‘Bibliya’ became ‘Holy Scriptures’ with a green cover (holy books are green in Islam) and Islamic style border decoration” [4].

¹ По-английски его обычно называют Central Asian Russian Scripture.

² Аналогично в Новом Завете в Евангелии от Матфея сам Матфей именуется Матай, Иоанн стал Иоханом, Иаков — Якубом и т.п., а, например, Первое соборное послание Петра (в рассматриваемой версии озаглавленное «Петира»), которое в Синодальном переводе начинается со слов «Петр, апостол Иисуса Христа...», звучит следующим образом: «От Петира, посланника Исы Масиха...» [8].

Не ставя целью охарактеризовать данную версию в целом¹, считаем целесообразным обратить внимание на следующие моменты. Во-первых, она предназначена именно для исповедующих ислам жителей бывшего СССР, прежде всего народов Средней (Центральной) Азии и Северного Кавказа. Во-вторых, выбор русского языка (а не местных языков) объясняется (другой вопрос, насколько такое объяснение отвечает истине) якобы проводившейся в Советском Союзе политикой русификации, вследствие которой миллионы проживающих в данном регионе мусульман перешли на русский как на первый язык и утратили способность читать на своем языке: “As a legacy of the Soviet Union, many Central Asian Muslim peoples spoke and read Russian as their first language. If you gave them Scripture in their national language, they would accept it, but they couldn’t read it” [4]. В-третьих, использовать для миссионерской деятельности наиболее распространенный в русскоязычном пространстве Синодальный перевод по ряду причин было сочтено нецелесообразным: «Несмотря... на то, что Писание давно было переведено на русский язык, большинство коренных жителей Центральной Азии не желают его читать, поскольку тот традиционный русский перевод не приспособлен к азиатской культуре. Когда некоторые азиаты слышат слово “Библия” — название, данное русскими и другими народами Священному Писанию, — у них создается впечатление, что это книга “для европейцев”. Религиозная терминология, использованная в традиционном переводе, чужда коренным жителям Центральной Азии, которые, говоря о том же самом, используют другие слова» [2]². В-четвертых, была принята во внимание и присущая отдельным исповедующим ислам народам бывшего СССР специфика, вследствие чего было создано несколько вариантов данного перевода: CARS (Central Asian Russian Scriptures), представляющая собой стандартную версию для большинства (именно ее текст в дальнейшем служит материалом исследования), CARSA, или так называемая версия с Аллахом³, предназначенная для наиболее консервативных общин Дагестана, и таджикская версия (CARST). Как отмечают создатели, «в связи с уникальными лингвистически-

¹ В основу новозаветной части ее текста была положена версия, опубликованная в 1991 году на русском языке в Стокгольме [10]. Как отмечает А.С. Десницкий, перевод сразу вызвал множество нареканий, местами он походил скорее на пересказ, да и содержал явные ошибки... он вскоре перестал распространяться — зато его отредактированная версия, дополненная новыми переводами ВЗ книг, стала основой сразу для двух переводов [3. С. 234] (перевода Международного библейского общества 2007 г., который в данной статье не рассматривается, и интересующего нас «Центральноазиатского/Восточного перевода»).

² Вместе с тем авторы проекта подчеркивают, что Библия в историко-культурном отношении отнюдь не может считаться для данной аудитории чем-то чужеродным: «Верно то, что Священное Писание — это чисто восточная книга, написанная жителями Азии, а не Европы. По исследованию, можно заметить, как много общего между еврейской культурой времен Писания и традиционной культурой Центральной Азии» [2].

³ Ср. начало книги Бытия (в переводе именуемой «Началом») в данной версии: «В начале Аллах сотворил небо и землю», — с другими: «В начале Всевышний сотворил небо и землю» [11; 8]. Аналогично, как отмечают создатели, «в этой версии также используются имена *Хава* для Евы, *Иблис* для дьявола, *Шайтан* для сатаны, как принято среди наиболее консервативных членов целевой аудитории» [5].

ми и культурными установками эта версия использует формы имен, специально отобранные комиссией в Таджикистане»¹ [1].

Указывая, что «все, кроме этих различий, в трех версиях практически идентично» [1], участники данного проекта формулируют его задачи следующим образом²: «Команда, работавшая над “Восточным переводом”, стремилась к созданию такого перевода, который бы:

- избегал чрезмерного применения славянизмов и церковных выражений;
- подчеркивал восточные корни оригинального текста и его связь с традициями и жизнью Центральной Азии;
- был достаточно прост для понимания даже обычными, простыми людьми;
- был написан на хорошем русском языке и точно передавал смысл оригинала.

Главным способом достижения культурных целей было особое внимание, которое уделялось выбору религиозной терминологии и звучанию имен основных персонажей Писания. Для более легкого понимания текста читателями команда “Восточного перевода” следовала общепринятым принципам смысловых переводов» [5]³.

Как отмечалось выше, данный перевод (подобно другим переводам, выполненным «по Найде» на языки коренных народов Африки, Южной Америки, Австралии и т.п.) носит явно выраженный миссионерский характер. Однако если первые переводы в основном были рассчитаны на относительно «девственную» по отношению к христианству аудиторию, то перед создателями «Восточного перевода» стояла в известном смысле более сложная задача, поскольку в определенном отношении его потенциальные читатели были знакомы с некоторыми библейскими сюжетами и персонажами, но через то переломление, которое они получили в мусульманской традиции. Именно последняя и должна была стать опорным пунктом восприятия текста.

Однако, как хорошо известно, библейские книги (включая новозаветные) содержат не только термины и слова, обозначающие реалии собственно религиозного характера, по отношению к которым основным принципом данного перевода приходится считать достаточно последовательную исламизацию (см. выше), но и довольно большое количество лексических единиц, отражающих жизнь и быт Палестины 1 в. н.э., когда происходили описываемые в Новом Завете события. В предлагаемой статье содержится попытка рассмотреть репрезентацию некоторых из такого рода «неглавных» лексем⁴, соотнеся ее в первую очередь с Синодальным переводом как своего рода эталонным текстом Священного Писания для русской переводческой традиции.

¹ Так, Иисус Христос в этой версии именуется *Исо Масех* (в других вариантах *Иса Масих*), Моисей — *Мусо* (в стандартной версии — *Муса*), Иоанн Креститель — *Яхъё* (в *CARS* — *Яхия*, хотя автор Евангелия от Иоанна назван *Иоханом*) и др. (см. соответствующие места в [11; 8]).

² Отметим, что в другом источнике [2] некоторые формулировки содержат незначительные отличия от процитированных ниже, однако никаких принципиальных расхождений между ними не наблюдается.

³ Комментируя данные положения, А.С. Десницкий заметил: «В общем, это вполне типичный идеал динамической эквивалентности» [3. С. 235].

⁴ Примеры приводятся по [12] и [8] соответственно.

Среди реалий, имеющих отношение к носителям власти, как мы уже писали [6], большой интерес представляет наименование должностного лица (Деяния 9: 35), прекратившего беспорядки, вызванные возмущением жителей Эфеса против апостола Павла. В Синодальном переводе он именуется *блюстителем порядка*, хотя функции данного должностного лица (в оригинале именуемого ὑραμματαῦς) отнюдь не ограничивались исключительно полицейскими обязанностями. В рассматриваемой версии предложен эквивалент *один из начальников города*. Учитывая, что носитель данного титула действительно возглавлял городскую администрацию вместе со стратегом, подобную репрезентацию, пожалуй, можно считать вполне удачной. Разумеется, как это всегда имеет место при видо-родовой замене, локальный и исторический колорит данной лексической единицы оказывается несколько затушеванным (впрочем, так обстоит дело и в Синодальном переводе); однако в семантическом отношении такая передача представляется даже более подходящей с точки зрения ее адекватности.

Еще одна лексема, на этот раз относящаяся к представителю римской власти (см., например, (Деяния 13: 7)), воспроизведена в Синодальном переводе в своем исконном виде — *проконсул* (в греческом тексте использовано наименование ἀνθύπατος)¹.

«Восточный перевод» вновь предпочитает ту же лексему с обобщенным значением *правитель*, нивелируя таким образом достаточно существенное различие в статусе обоих должностных лиц. Однако об «ориентализации» реалии в данном случае опять-таки говорить не приходится, поскольку ни в *хана*, ни в *эмира* римский проконсул отнюдь не превращается.

Обратимся к еще одной единице, обозначающей носителей власти, которые в оригинале (Деяния 16:20) именуется *стратегами* (καὶ προσαγαγόντες αὐτοὺς τοῖς στρατηγοῖς). Создатели Синодального перевода (возможно, под влиянием соответствующего фрагмента церковнославянского текста) прибегли к приему ярко выраженной доместикации, заменив античную реалию русской, к моменту появления данной версии уже ставшей историзмом: «И, приведя их к *воеводам* (здесь и далее курсив наш. — *Авт.*)...» В «Центральноазиатской» версии по-прежнему предпочтение отдается лишенной какой-либо ярко выраженной историко-культурной коннотации единице: «привели их к *начальникам города*...».

Достаточно широко, как известно, представлены в Новом Завете римские военные реалии, что вполне понятно, учитывая наличие в тогдашней Палестине римских гарнизонов. Примеры из Синодального перевода: *сотник из полка* (ἐκατοντάρχης ἐκ σπείρης) (Деяния 10:1), *тысяченачальник полка* (χιλιάρχος τῆς σπείρης) (Деяния 21: 31). В «Восточном переводе» соответственно: *римский офицер из полка*, *командир римского полка*, вполне нейтральные по своему характеру.

Одной из наиболее разнообразных групп слов-реалий в Новом Завете являются денежные единицы различного происхождения (греческие, римские, иудейские). Проблема передачи их названий в переводах на разные языки была рассмотрена авторами в [7]. В Синодальном переводе в основном сохраняются

¹ Здесь и далее греческий текст воспроизводится по [13].

наименования, представленные в оригинале: *кодрант* (Мф. 5: 26), *лента* (Мк. 12: 42), *драхма* (Лк. 15: 8), *дидрахма* (Мт. 17: 24), *статир* (Мф. 17: 27) и др. (наиболее заметное исключение — выражение «пока не отдашь и последней *полушки*» (Лк. 12: 59) (в греческом тексте — ἕως καὶ τῆς ἑσχάτου λεπτὸν ἀποδοῖς)). В рассматриваемой версии в основном тексте чаще всего дается обобщенно-приблизительное соответствие (*грош, медная монетка, серебряная монета, монета* и др.). Однако в подавляющем большинстве случаев создатели перевода сочли необходимым приложить объяснительный комментарий с указанием наименования соответствующих единиц и их краткой характеристикой: «Букв.: “кодранта”. Кодрант — римская мелкая монета»; «Букв.: “две лепты, что составляет один кодрант”. Это была просто мизерная сумма»; «Букв.: “два ассария”. Ассарий — $\frac{1}{16}$ динария, монеты, которая равнялась дневному заработку наемного работника»; «Букв.: “десять драхм”. Драхма — древнегреческая серебряная монета, по стоимости примерно равная дневной плате наемного работника»; «Дидрахма (две драхмы) — древнегреческая монета, равная примерно двухдневному заработку наемного работника. Согласно Таурату¹, каждый взрослый мужчина-иудей должен был платить ежегодный налог на храм (см. Исх. 30:11-16)»; «Букв.: “статир” — монета достоинством в две дидрахмы» и др.

Остановимся также на репрезентации в рассматриваемом переводе единиц, обозначающих реалии, имеющие отношение к иудейской действительности. Среди них прежде всего целесообразно назвать *синедрион*, выполнявший функции высшего религиозного и судебного учреждения. В Синодальном переводе, как известно, дается транскрипция (транслитерация) используемого в исходном тексте греческого *Συνέδριον*; создатели «Восточного перевода» предпочли описательный (перифрастический) перевод², причем в несколько отличающейся в различных фрагментах форме. Так, в (Мт. 5: 22) читаем: «Кто назовет своего брата ничтожеством, тот будет отвечать перед *Высшим Судом*», а, скажем, в (Мк. 14.55) — «Главные священнослужители и весь *Высший Совет* искали показания против Исы...» [8]. Однако самого принципа репрезентации указанное расхождение, естественно, не меняет.

Своеобразно обстоит дело с передачей слов-реалий, обозначающих в тексте Нового Завета представителей двух ведущих течений иудаизма — фарисеев и саддукеев. Применительно к первым чаще всего применяется прием, рассмотренный выше. Так, выражение *фарисеи* и *книжники* (Мф. 15:1) (в оригинале *Φαρισαῖοι καὶ γραμματεῖς*) передается как *блюстители Закона* и *учители Таурата*; слова апостола Павла на суде (Деяния 23: 6) «я фарисей, сын фарисея...» (в оригинале: *ἐγὼ Φαρισαῖός εἰμι, υἱὸς Φαρισαίων*) представлены как «я *блюститель Закона*, сын *блюстителя Закона*». Вторые же фигурируют под своим традиционным именем: Си-

¹ Используется в соответствии с Кораном арабское название Пятикнижия Аналогично *Забур* — Псалтырь, *Инжил* — Евангелие.

² См. дефиницию данного понятия в известном труде А.В. Федорова: «<...> использование слова или сложного слова, или словосочетания для обозначения соответствующего понятия на основе элементов и морфологических отношений, уже реально существующих в языке. В своей основе это перевод описательный, перифрастический» [14. С. 151].

нодальному «Потом пришли к Нему *саддукеи*...» (Мк. 12: 18) (греч. Καὶ ἔρχονται Σαδδουκαῖοι πρὸς αὐτόν), — соответствует «К Исе подошли *саддукеи*...», — с пояснением: «*Саддукеи* — аристократическая религиозная партия иудеев, члены которой отвергали идею воскресения мертвых, не верили в ангелов и в духов. Саддукеи имели огромное влияние в Высшем Совете иудеев»). Аналогично обстоит дело в примере из Деяний апостолов. В Синодальном переводе (Деяния. 23: 7) «произошла распря между *фарисеями* и *саддукеями*...» (греч. ἐγένετο στάσις τῶν Φαρισαίων καὶ Σαδδουκαίων), в «Восточном» находим: «между *блюстителями Закона* и *саддукеями* разгорелся спор...» Таким образом, собственно «исламский колорит» опять-таки ограничивается именем собственным *Иса* и арабским эквивалентом Пятикнижия *Таурат*.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Не имея возможности из-за ограниченного объема статьи подробно останавливаться на других связанных с нашей темой моментах, еще раз отметим, что «восточность» «Среднеазиатского перевода» (поскольку речь идет о представленном в данной работе материале) характерна отнюдь не для всех представленных в тексте Нового Завета реалий. Напротив, применительно к значительному количеству единиц, не связанных непосредственно с религиозно-мировоззренческой и ономастической стороной, преобладает скорее, если можно так выразиться, стремление к «дереализации» текста, т.е. использованию при передаче слов и словосочетаний, не имеющих ярко выраженной национально-культурной коннотации (исключением можно считать сохранение наименования *саддукеи*, хотя на *фарисеев* оно не распространяется), что вполне естественно для версий, создаваемых по принципам «смысловой/динамической эквивалентности», образцом которых считается [9]. При всей спорности положенных в основу подобных переводов лингвокультурных установок, один из ведущих современных отечественных библеистов, характеризуя текст «Восточного/Центральноазиатского перевода» как пример «далеко идущей аккультурации при переводе для мусульман», тем не менее счел необходимым указать: «Надо сказать, что он достаточно популярен, причем не только среди читателей из народов с исламской культурой; этот перевод стал первым приемлемым по качеству “смысловым” переводом полной Библии на русский язык... и потому привлек внимание читателей, стремившихся получить именно такой перевод» [3. С. 234, 236].

© Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И., Осипова А.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Version Information // Bible Gateway. URL: <https://www.biblegateway.com/versions/%D0%A1%D0%B2%D1%8F%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4-CARS/> (дата обращения: 21.09.2016).
2. О переводе // Священное Писание. Восточный перевод. URL: <http://www.slovocars.org/ru/o-perevode> (дата обращения: 21.09.2016).

3. *Десницкий А.С.* Современный библейский перевод: теория и методология. М.: Издательство ПСТГУ, 2015. 432 с.
4. *Pierce A.* The Central Asian Russian Scripture Project // Transformed. Living the Gospel in Everyday World. URL: <https://www.westernseminary.edu/transformedblog/2015/11/04/the-central-asian-russian-scripture-project/> (дата обращения: 21.09.2016).
5. Священное Писание, Восточный перевод (CARST). URL: <https://www.bible.com/versions/853-carst-sviashchennoie-pisaniie-vostochnyi-pierievod> (дата обращения: 21.09.2016).
6. *Хухуни Г.Т., Осипова А.А.* «Возвращенная реалья» и ее межъязыковая передача (лексема ‘᾿ραϑαατεῦς’ в английских и русских переводах Библии) // Верхневолжский филологический вестник. Научный журнал. 2015. № 3. С. 37—43.
7. *Хухуни Г.Т., Осипова А.А.* Стратегия передачи денежных единиц в переводах Нового Завета: опыт сопоставления // Язык. Культура. Перевод. Сборник научных трудов. К юбилею проф. Г.Г. Молчановой. М.: Тезаурус, 2015. С. 66—72.
8. Священное Писание (Восточный перевод) // Bible Gateway. URL: <https://www.biblegateway.com/versions/%D0%A1%D0%B2%D1%8F%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4-CARS/#booklist> (дата обращения: 21.09.2016).
9. Good News Translation. URL: <http://www.biblestudytools.com/gnt/> (дата обращения: 23.09.2016).
10. Слово жизни. Новый Завет в современном переводе. Stockholm, 1991. 299 с.
11. Священное Писание, Восточный Перевод (Версия с «Аллахом») // Biblics. URL: <http://www.biblics.com/ru/bibliya/svyashchennoe-pisaniie-vostochnyy-perevod-versiya-s-allakhom> (дата обращения: 22.09.2016).
12. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета с параллельными местами и приложением. Перепечатано с издания Московской Патриархии. М.: Российское библейское общество, 2013. 1346 с.
13. Greek-English Interlinear Bible. New Testament. URL: http://www.logosapostolic.org/bibles/interlinear_nt.htm (дата обращения: 07.08.2016).
14. *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 13.03.2017

Принята к публикации: 14.06.2017

Модератор: В.П. Синячкин

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Хухуни Г.Т., Валуицева И.И., Осипова А.А. Библейский перевод и проблема транскulturации: репрезентация реалий для исламской аудитории // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 3. С. 359—368. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-359-368

Сведения об авторах:

Хухуни Георгий Теймуразович — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и англистики, Московский государственный областной университет. E-mail: khukhuni@mail.ru

Валуицева Ирина Ивановна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Московский государственный областной университет. E-mail: irinaiv-v@yandex.ru

Осипова Анна Александровна — доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и прикладного языкознания, заместитель директора Института филологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: assya@yandex.ru

NEW TESTAMENT REALIA FOR ISLAMIC READER: THE PROBLEM OF REPRESENTATION

Georgy T. Khukhuni¹, Irina I. Valuitseva¹, Anna A. Osipova²

¹ Moscow State Region University

Radio str., 10A, Moscow, Russia, 105005

² Moscow State University of Education

M. Pirogovskaya str., 1/1, Moscow, Russia, 119991

The paper deals with some aspects of the representation of New Testament realia in Central Asian Russian Scripture. This translation exists in three variants. The translation of the religious realia is characterized with obvious acculturation, whereas the representation of the secular realia often is based on the generalization principle.

Key words: New Testament, translation, culture, Islam, acculturation, realia, generalization

REFERENCES

1. Version Information. Bible Gateway. URL: <https://www.biblegateway.com/versions/%D0%A1%D0%B2%D1%8F%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4-CARS/>
2. O perevode. Svjashhennoe Pisanie. Vostochny jperevod. URL: <http://www.slovocars.org/ru/o-perevode> (data obrashhenija: 21.09.2016).
3. Desnickij A.S. *Sovremennyj biblejskij perevod: teorija i metodologija*. M.: Izdatel'stvo PSTGU, 2015. 432 s.
4. Pierce A. The Central Asian Russian Scripture Project. Transformed. Living the Gospel in Everyday World. URL: <https://www.westernseminary.edu/transformedblog/2015/11/04/the-central-asian-russian-scripture-project/> (data obrashhenija: 21.09.2016).
5. *Svjashhennoe Pisanie, Vostochnyj perevod* (CARST). URL: <https://www.bible.com/versions/853-carst-sviashchiennoie-pisaniie-vostochnyi-pierievod> (data obrashhenija: 21.09.2016).
6. Huhuni G.T., Osipova A.A. «*Vozyrashhennaja realija*» i ee *mez#jazykovaja peredacha* (leksema 'γραμματεὺς' v *anglijskikh i russkikh perevodah Biblii*). Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. Nauchnyj zhurnal. 2015. № 3. S. 37–43.
7. Huhuni G.T., Osipova A.A. *Strategija peredachi denezhnyh edinic v perevodah Novogo Zaveta: opyt sopostavlenija. Jazyk. Kul'tura. Perevod*. Sbornik nauchnyh trudov. K jubileju prof. G.G. Molchanovoj. M.: Tezaurus, 2015. S. 66–72.
8. *Svjashhennoe Pisanie (Vostochnyj perevod)*. Bible Gateway. URL: <https://www.biblegateway.com/versions/%D0%A1%D0%B2%D1%8F%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4-CARS/#booklist> (data obrashhenija: 21.09.2016).
9. Good News Translation. URL: <http://www.biblestudytools.com/gnt/> (data obrashhenija: 23.09.2016).
10. *Slovo zhizni. Novyj Zavet v sovremennom perevode*. Stockholm, 1991. 299 s.
11. *Svjashhennoe Pisanie, Vostochnyj Perevod (Versija s «Allahom»)*. Biblics. URL: <http://www.biblics.com/ru/bibliya/svyashchennoe-pisanie-vostochnyj-perevod-versiya-s-allakhom> (data obrashhenija: 22.09.2016).

12. *Biblija. Knigi Svjashhennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta s parallel'nymi mestami i prilozhenijami. Perepechatano s izdanija Moskovskoj Patriarii.* М.: Rossijskoe biblejskoe obshhestvo, 2013. 1346 s.
13. Greek-English Interlinear Bible. New Testament. URL: http://www.logosapostolic.org/bibles/interlinear_nt.htm
14. Fedorov A.V. *Osnovy obshhej teorii perevoda.* М.: Vysshaja shkola, 1983. 303 s.

Article history:

Received: 13.03.2017

Accepted: 14.06.2017

Moderator: V.P. Sinyachkin

Conflict of interests: none

For citation:

Khukhuni G.T., Valuitseva I.I., Osipova A.A. (2017) New Testament realia for Islamic Reader: the problem of representation. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 359–368. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-359-368

Bio Note:

Khukhuni Georgiy Teimurazovich is a Doctor in Philology, Professor, Head of the Department of Theory of Language and English, Moscow State Regional University. E-mail: khukhuni@mail.ru

Valuitseva Irina Ivanovna is a Doctor in Philology, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Moscow State Regional University. E-mail: irinaiv-v@yandex.ru

Osipova Anna Aleksandrovna is a Doctor in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Applied Linguistics, Deputy Director of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: assya@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-369-374

УДК 81

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В РОССИЙСКОМ МУСУЛЬМАНСКОМ СООБЩЕСТВЕ

О.И. Александрова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2А, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается языковая ситуация в российском мусульманском сообществе. Объектом исследования является мусульманский дискурс как один из религиозных субдискурсов, характеризующихся наличием диглоссии, под которой понимается одновременное сосуществование двух языков, применяемых в разных функциональных сферах. В российской мусульманской полиэтнической среде наблюдается ситуация полиглоссии, когда в коммуникации используются не только сакральный арабский язык и национальный язык верующих, но и русский язык, традиционно имеющий статус официального языка общения всех мусульман Российской Федерации. Использование верующими одного из нескольких языков обусловлено типом коммуникации в религиозном дискурсе. Так, общение с Богом — чтение молитв и священных текстов — осуществляется на арабском языке, как предписывает Коран. Личная и коллективная коммуникация может проходить как на национальном, так и на русском языке в зависимости от уровня владения коммуникантами указанными языками. Массовая коммуникация, которая включает общение на институциональном уровне, осуществляется, как правило, на русском языке с помощью средств массовой информации. Русский язык, традиционно используемый духовными управлениями мусульман, на наш взгляд, способствует консолидации российского этнополитического и полиэтнического мусульманского сообщества, отличающегося терпимостью и стремлением к миру.

Ключевые слова: исламский дискурс, диглоссия, полиглоссия, билингвизм, полиэтническая среда, коммуникативное пространство

1. ВВЕДЕНИЕ

Российское мусульманское сообщество

В связи с активизацией процессов исламизации и реисламизации, наблюдающихся не только в России, но и во всем мире, повлекших за собой изменения в общественно-политической ситуации, возникает острая необходимость изучения особенностей ислама, в том числе его дискурсивных параметров. Специфическими в нем по сравнению с другими религиями будут признаны не только ценности и ключевые концепты, но и коммуникативные характеристики, которые, на наш взгляд, заслуживают особого внимания.

Участниками исследуемой нами религиозной коммуникации являются члены мусульманской общины, так называемой уммы (от арабского *أُمَّة* — нация, народ, *أُمَّة مُحَمَّد* — община Мухаммеда, мусульмане [1]), насчитывающей в Российской

Федерации по разным оценкам от 16 до 20 миллионов человек. Мусульманская община очень разнородна по своему составу, что обусловлено ее многонациональностью и принадлежностью ее представителей к различным направлениям ислама. Большая часть мусульман Российской Федерации причисляет себя к суннитам (сторонникам религиозно-правовой школы ислама, признающей достоверность канонических сборников хадисов — жизнеописаний пророка Мухаммада) различных толков. Мусульмане Поволжья, внутренней России и Сибири придерживаются суннитского мазхаба ханафитского толка, а мусульмане Северного Кавказа — шафиитского (направления суннизма различаются ритуальными, бытовыми и социальными правилами). Кроме того, в России есть сунниты ханбалитского и маликитского мазхаба, шииты, салафиты и ваххабиты. С точки зрения возрастного состава мусульманская община наполовину состоит из молодежи (десять лет назад мусульманская община почти наполовину (48,8%) состояла из молодежи (до 40 лет)) [2. С. 26], по данным социологической службы американского института по исследованию общественного мнения Pew Forum on Religion and Public Life, к 2013 году около половины мусульман — люди моложе 30 лет.

Этнический состав российской мусульманской общины разнообразен: ее представляют татары, башкиры, чеченцы, дагестанцы, кабардинцы, черкесы, балкарцы, аварцы, кумыки, ингуши и другие народы и народности [2. С. 27]. Кроме «этнических» мусульман в умме начинают формироваться новые сообщества из тех этносов, которые ранее исповедовали иные религии: в ислам обращаются славяне, евреи, народы Сибири и Крайнего Севера и др., так называемые «новообращенные», «русские мусульмане» и т.п. [3].

Часть представителей указанных этнических групп относится к билингвам, владеющим в равной (или неравной) степени национальным и русским, национальным и арабским или русским и арабским языками. Довольно большая часть мусульман (главным образом городское население) является русскоязычной и плохо владеет национальным языком, интересуясь при этом исламом, историей исламской цивилизации и национальной историей [2. С. 27], и лишь малая часть, наиболее образованная, владеет несколькими языками — национальным, русским и арабским (как вариант — национальным, русским и турецким), в таком случае речь идет о многоязычии. Комбинация языков, которыми владеют мусульмане, может варьироваться. Например, в сельской местности мусульманин может владеть национальным и инонациональным, частично русским и арабским языками (например, аварским, кумыкским, русским, арабским). При этом очень важно разграничивать билингвизм/многоязычие за пределами религиозного общения и в его границах.

Билингвизм российских мусульман вне религиозного общения может быть национально-русским, русско-национальным, национально-инонациональным [4. С. 30—31], при этом под билингвизмом понимается «совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения» [5. С. 120]. Здесь должна быть сделана оговорка: так как за русским языком закреплен статус государственного языка и языка межнационального общения народов России, функционально используемые билингвами языки не

вполне равноправны. Несмотря на разнообразие социально-коммуникативных систем, сложившихся на разных территориях России, активизацию процессов повышения национального самосознания в национальных республиках, статус русского языка как государственного остается более высоким по сравнению с национальными. Следовательно, в данном случае целесообразно говорить о диглоссии, при которой говорящий осознанно выбирает язык коммуникации. Функциональная закреплённость языков значительно усиливается в пределах религиозного дискурса.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Типы коммуникации и языковая закреплённость

В условиях религиозного общения использование разных языков, как правило, соответствует определенному типу коммуникации — гиперкоммуникации, личной, коллективной или массовой коммуникации.

Арабский язык в мусульманстве признается сакральным, так как представляет собой код, на котором в священном Коране запечатлены истины, переданные Богом пророку Мухаммаду. Перевод Корана на другие языки не желателен во избежание инотолкования, хотя неоднократно предпринимались попытки его перевода (точнее, перевода смыслов Корана, так называемые тафсиры) на разные языки, включая русский, татарский, кумыкский, чеченский, ингушский и др. В аспекте дискурсивного исследования арабский язык является основным средством гиперкоммуникации [б. С. 20], т.е. общения со Всевышним, осуществляемого через молитву и чтение священных книг. В исламе знакомство с Кораном и обращение к Богу в соответствии с мусульманскими канонами требует от верующего знания арабского языка, отстоящего от национальных языков мусульман России и с точки зрения исторического родства, и с точки зрения типологии. Кроме того, сложность представляет графика арабского языка, затрудняющая самостоятельное чтение священных текстов. Следовательно, содержание «сакрального слова как воплощения Божественной сущности» [б. С. 20] может быть затемненным для мусульманина, не владеющего арабским, и тогда для него как участника дискурсивной ситуации более значимыми становятся экстралингвистические факторы дискурсивного события и его тональность.

В случае неспособности верующего подобрать арабоязычную «формулу», соответствующую коммуникативному событию, или в иных случаях (например, при внутренней молитве) в качестве средства коммуникации используется родной язык. Таким образом, большое значение приобретает религиозное образование верующего и уровень владения арабским языком.

Национальный язык (в том числе русский) используется в личной и коллективной религиозной коммуникации, под которой подразумевается диалогичное или групповое общение между верующими [б. С. 20], в частности, общение представителя религиозного института, владеющего теологическим знанием (муфтия, имама-мухтасиба, имама), и верующего (личная коммуникация) или верующих (групповая коммуникация), не владеющих или владеющих в меньшей степени

таким знанием. Значение роли мусульманского духовенства заметно возрастает в связи с проблемой невысокого уровня владения мусульманами арабским языком и, как следствие, неспособностью к самостоятельному чтению оригинальных священных текстов. В местных (особенно сельских) мусульманских организациях — махаллях (от арабского محلي — местный [1]) имамы обсуждают с верующими вопросы веры и соблюдения шариата исключительно на национальном языке.

В крупных российских городах все чаще наблюдается объединение мусульман по этническому или субконфессиональному принципу (анклавизация), особенно это касается трудовых мигрантов, вследствие чего открываются узбекские, таджикские, азербайджанские и другие мечети [2. С. 26], так называемые мусалля (от арабского مصلى — место для молитвы, молельня [1]), в которых групповое общение осуществляется только на национальном языке. С другой стороны, в мегаполисах и крупных городах действуют мечети, в которых религиозное общение после чтения молитв на арабском языке проходит преимущественно на русском языке, что обусловлено полиэтническим составом приходящих в них верующих. Муфтий, принимающий решения по шариату, имам, читающий хутбу (пятничную проповедь) или имам-мухтасиб, отвечающий на вопросы верующего, могут быть разной с верующим национальности, и тогда языком коммуникации для них будет русский язык. Такая ситуация общения является очень важной, так как для этих коммуникантов язык общения является неродным и не является сакральным, но при этом обсуждаются вопросы веры и религии, по которым инотолкования, подмены и вольная интерпретация нежелательны.

Русский язык в силу статуса государственного языка Российской Федерации становится основным средством массовой коммуникации в исламском дискурсе. К массовой коммуникации относятся обращения мусульманского духовенства к верующим через СМИ (специализированные телеканалы, радиостанции, мусульманские сайты и др.). Учитывая стремительно растущую численность мусульман в России и общественно-политические настроения, СМИ становятся для мусульманского духовенства одним из важнейших инструментов воздействия на верующих.

На русском языке осуществляется и общение мусульман России на институциональном уровне — на уровне духовных управлений мусульман, которых в России насчитывается более 60. В задачи управлений входит объединение мусульман России и сохранение российской мусульманской традиции, а также административная деятельность, следовательно, и русский язык выполняет консолидирующую функцию.

В исламе основным сводом религиозно-правовых норм является шариат, соблюдение которого является обязательным. Шариат, основанный на извлечениях из Корана, охватывает почти все сферы деятельности человека и в некоторых мусульманских странах является единственной правовой системой. В Российской Федерации, где юридический кодекс является светским, следование шариату регулируется и контролируется духовенством. Толкования законов шариата, извлеченные из арабских первоисточников, переводятся представителями духовенства и на национальный, и на русский язык, что может привести к различному восприятию и смысловому смещению.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Российское мусульманское сообщество представляет собой многочисленную полиэтническую группу верующих, объединенных общностью религиозных взглядов и направляемых в вероисповедании исламским духовенством, использующих в своем коммуникативном пространстве одновременно несколько языков. За каждым из используемых языков закреплены определенные функции, обусловленные типом коммуникации верующих, что указывает на диглоссию или полиглоссию. Арабский язык является средством передачи божественной истины, кодом гиперкоммуникации — общения со Всевышним, маркером исламского дискурса. Национальный язык может использоваться верующими во всех типах коммуникации от обращения к Богу через внутреннюю молитву до массовой коммуникации, но в основном является средством группового общения на религиозные и околорелигиозные темы. Русский язык как государственный используется в массовой коммуникации и выполняет консолидирующую функцию в российском мусульманском сообществе.

© Александрова О.И., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь: ок. 42000 слов. 6-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1985. 944 с.
2. Кобищанов Ю. Мусульмане России, коренные российские мусульмане и русские мусульмане (окончание) // Россия и мусульманский мир. № 11. М.: Изд-во Института научной информации по общественным наукам РАН, 2003. С. 24—48.
3. Герейханов Г.П. Мусульманская умма в фокусе социально-философского анализа. Ч. 2. Историко-культурные аспекты формирования мусульманской уммы в России. Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. Т. 2. Вып. 1. 2013. URL: <http://www.j-spacetime.com> (дата обращения: 16.09.2016).
4. Магомедова Т.И. Типологическая картина двуязычия в Дагестане: история и современное состояние. Rhema. Рема № 12. М.: Изд-во МПГУ, 2011. С. 28—34.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 606 с.
6. Прохватилова О.А. Экстралингвистические параметры и языковые характеристики религиозного стиля // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2006. С. 19—26.

История статьи:

Поступила в редакцию: 20.04.2017

Принята к публикации: 27.06.2017

Модератор: С.В. Дмитрюк

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Александрова О.И. О языковой ситуации в российском мусульманском сообществе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14 № 3. С. 369—374. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-369-374

Сведения об авторе:

Александрова Оксана Ивановна — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет РУДН. E-mail: alexandrova_oi@pfur.ru

LINGUISTIC SITUATION IN ISLAMIC COMMUNITY OF RUSSIA

O.I. Aleksandrova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10-2 A, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of linguistic situation in RF Islamic community. The object of the research is Islamic discourse as a type of religious discourse, characterized by diglossia, that is understood as simultaneous use of two languages in different functional areas. In Islamic polyethnic community in Russia it is possible to tell about polyglossia, since RF Moslems of different nationalities use not only sacral Arabic and their national languages but also Russian, that has a status of official language used by members of Islamic community. Using of a particular language depends on the type of communication in the religious discourse. Communication with God through namaz and reading sacred texts is possible only in Arabic. Personal and group communication is usually carried out in national language, including Russian. Mass communication on the institutional level is carried out in Russian through media. Russian language used by Spiritual Directorates of the Muslims helps to unite RF polyethnic Islamic community that tends to be tolerant and dovish.

Key words: Islamic discourse, diglossia, polyglossia, bilingualism, polyethnic community, communicative space

REFERENCES

1. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'* [Arabic-Russian Dictionary]: Ok. 42000 slov. 6-e izd., stereotip. Moskva: Rus. jaz., 1985. 944 s.
2. Kobishhanov Ju. *Musul'mane Rossii, korennye rossijskie musul'mane i russkie musul'mane* [Muslims of Russia, Aboriginal Muslims of Russian and Russians Muslims.] (okonchanie). *Rossija i musul'manskij mir*. № 11. Moskva: Izd-vo Instituta nauchnoj informacii po obshhestvennym naukam RAN, 2003. S. 24–48.
3. Gerejhanov G.P. *Musul'manskaja umma v fokuse social'no-filosofskogo analiza*. Ch. 2. Istoriko-kul'turnye aspekty formirovanija musul'manskoj ummy v Rossii [Muslim Umma in a Focus of Social and Philosophical Analysis. Part 2. Historical and Cultural Aspects of Muslim Umma Forming in Russia]. *Jelektronnoe nauchnoe izdanie Al'manah Prostranstvo i Vremja*. T. 2. Vyp. 1. 2013. URL: <http://www.j-spacetime.com> (date 16.09.2016).
4. Magomedova T.I. *Tipologicheskaja kartina dvujazychija v Dagestane: istorija i sovremennoe sostojanie* [Typology of Bilingualism in Dagestan: Past and Current Situation]. *Rhema. Rema* № 12. Moskva: Izd-vo MPGU, 2011. S. 28–34.
5. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. M.: Sov. Jenciklopedija, 1966. 606 s.
6. Prohvatilova O.A. *Jekstralingvisticheskie parametry i jazykovye harakteristiki religioznogo stilja* [Non-linguistic Parameters and Language Features of Religious Style]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija 2. Jazykoznanie. 2006. S. 19–26.

Article history:

Received: 20.04.2017

Accepted: 27.06.2017

Moderator: S.V. Dmitryuk

Conflict of interests: none

For citation:

Aleksandrova Oksana I. (2017). Linguistic Situation In Islamic Community of Russia. *RUDN Journal of Language and Translingual Practices*, 14 (3), 369–374. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-369-374

Bio Note:

Alexandrova Oksana Ivanovna is a PhD in Russian Language, is Assistant-professor at General and Russian Linguistics Department of Peoples Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia. E-mail: alexandrova_oi@pfur.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-375-383

УДК 81'27

ИНТЕРЕС К РОДНОМУ ЯЗЫКУ И СОХРАНЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Д.А. Салимова

Елабужский институт
Казанский федеральный университет
ул. Казанская, 89, Елабуга, Россия, 423500

Проблема языка и культуры российских немцев как самостоятельного этноса остается дискуссионной в течение многих десятилетий. Необходимы новые исследования, основанные на показаниях самих этнических немцев, что позволило бы сделать ряд объективных выводов о причинах и мотивах утраты/сохранения этнокультурных корней и языка. В исследовании применены следующие методы: историографический, сбор и анализ материала, опрос респондентов, интерпретация. Материалы статьи основаны на данных переписи населения, очных встреч со 120 потомками российских немцев разных поколений, проживающими в Казани. По теме автором (в том числе в соавторстве) опубликовано 10 статей в различных российских журналах, проведена тематическая конференция в рамках Елабужских филологических чтений в 2015 г. Из опрошенных нами российских немцев языком предков владеет примерно 30%, но даже у внуков и правнуков этнических немцев, не владеющих немецким языком, тяга к «немецкости» проявляется довольно ощутимо: привязанность к национальной кухне, музыке, интерес к Германии как к государству, что позволяет говорить о тенденции к сохранению этнокультурных кодов у молодых российских немцев.

Ключевые слова: российские немцы, этнолингвокультурная самоидентификация, этнос, миграция, история России, респонденты, анкетирование

1. ВВЕДЕНИЕ

Вопросы, связанные с образованием, культурой, языковой политикой, демографической ситуацией и семьей, проблемами адаптации, интеграции, ассимиляции, положением этнических немцев в России и российских немцев в Германии сегодня не раз становились предметом научных исследований социологов, культурологов, языковедов. Развернутый обзор литературы по данной тематике мы дали в предыдущих своих статьях [1; 2]. Проблема сохранения этнической самоидентификации представляет наиболее острую тему: число этнических немцев в России уменьшилось так резко, что это не может не вызывать тревогу и стремление к научному осмыслению этого отрицательного явления.

Согласно статистическим данным, по переписи населения 1989 г., в СССР немцев проживало 2 млн 38 тыс., из них в РСФСР 842 тыс. человек. Через 13 лет, по переписи 2002 г., в России оставалось уже около 600 тыс. немцев. Перепись

2010 г. зарегистрировала на территории России 394 138 немцев, т. е. всего за 8 лет немцев убыло на треть, стало на 203 074 человека (34%) меньше, чем в 2002 г. Такие огромные расхождения в числе представителей этноса в недалеких десятилетиях не наблюдаются больше по отношению ни к одной другой нации [1. С. 134].

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Термин «самоидентификация» не имеет в науке однозначного определения, хотя ученые единодушны в мнении о том, что этническая характеристика очень значима и сложна в изучении как социальная характеристика. В этническое самосознание входят когнитивный компонент (представления), чувственно-эмоциональная сфера, поведенческий и индивидуально-личностный компоненты [3. С. 163—168]. Идентификация/самоидентификация (понятие, введенное еще З. Фрейдом) понимается нами как важнейший механизм социализации человека/народа, сравнение субъектом свойств объектов действительности между собой с целью установления тождественности, осознания групповой принадлежности, формирования социальных установок. В приоритетном слое структуры этнической идентичности — язык, дистинктивные признаки: поведение, образ жизни, этнические установки, традиции, праздники, музыка и т.д.

Что же происходит с этносом в России, который в течение нескольких столетий отличался особыми характеристиками: трудолюбием, стремлением к знаниям, дисциплинированностью. «Даже в условиях Российской империи удельный вес лиц, получивших образование выше начального, у немцев — 4,6% (по России — 1,11%), т.е. в четыре раза выше превышал средний», — констатирует В.Г. Чиботарева [4. С. 135].

Известно: важнейший признак этнонациональной принадлежности — это владение родным языком. В материалах о данных социологического опроса немецкого народа [5. С. 268] читаем: из 4658 человек неполное среднее образование имеют 12,7%, среднее специальное — 28,6%, неоконченное высшее — 10%, высшее — 31,7% (в целом по России — 16%), имеют ученую степень — 1,2% (в целом по России 0,1%). Почти 80% опрошенных считают себя российскими немцами, 16,9% причисляют себя к русским, свободно общаются на немецком 22%, 24% совсем не владеют немецким языком, 39,6% понимают, но с трудом общаются. Подчеркивается, что чем старше респонденты, тем выше уровень владения немецким языком.

Методология

Созданная на базе ЕИ КФУ группа ученых уже два года ведет исследования проблем жизни и языка российских немцев. Одной из причин создания такой группы стало сотрудничество наших преподавателей со специалистами из Германии; второй — неожиданное для нас открытие, заключающееся в обнаружении в архиве нашего института личных дел более 10 специалистов, этнических немцев, работавших в 1950—1990 гг. в пединституте и внесших большой вклад в развитие образования в нашем регионе. Затем наши поиски расширились: от наших бывших преподавателей, выходцев из Автономии немцев Поволжья, мы «протянули

нити» ко многим этническим немцам, проживающими в настоящее время в разных регионах России. Наша длительная интернет-переписка привела к доверительным контактам и дала возможность провести анкетирование с российскими немцами (первого и третьего поколений); были также очные неоднократные встречи, общение ВКонтакте, на форуме RusDeutsland и др.

В зависимости от степени открытости респондентов анкеты были составлены нами в трех вариантах: от 13 до 300 вопросов. Приведем самый короткий вариант из них:

1. ФИО.
2. Возраст, образование, знаете ли историю российских немцев?
3. ФИО. деда/бабушки (откуда они родом).
4. Кем по национальности Вы себя считаете?
5. Какой язык Вы признаете родным и первым, какой — иностранным?
6. Как Вы считаете, кто такие «российские немцы»: это представители немецкой нации, представители русской нации, самостоятельный этнос?
7. Собираетесь ли Вы переезжать в Германию? Если да/нет, почему?
8. Как оцениваете уровень владения немецким языком? Если бы были созданы условия, стали бы Вы изучать (или совершенствовать) немецкий язык?
9. В чем видите свою «немецкость»? Любите ли германские блюда, песни, праздники?
10. Будете ли обучать своих детей немецкому языку?
11. Какие национальные праздники Вы отмечаете?
12. Какие блюда немецкой кухни готовились (готовятся) у Вас дома?
13. Какую музыку (песню) Вы больше всего любите?

Результаты анкетирования показали, что самоидентификация российских немцев как этноса связана с рядом факторов: она зависит от возраста, образования, места проживания, истории семьи и др. Представим выборочный, но целенаправленный и сфокусированный на самых интересных, на наш взгляд, фрагментах, краткий обзор ответов российских немцев¹.

Александр (68 лет): Считаю себя русским, (родители, немцы Поволжья, были депортированы в Джамбульскую обл., Казахской ССР), в советское время немцев не любили, родители пытались не афишировать свое немецкое происхождение, немецкого не знаю.

Светлана (67 лет): Считаю себя российской немкой, прекрасно владею языком... Я вспоминаю своего отца, родившегося и выросшего в республике немцев Поволжья. Хотя в последующей своей жизни он жил и работал среди людей, говорящих на русском языке, ему так и не удалось преодолеть некоторые как фонетические, так и грамматические ошибки в русском языке. Помню, мы часто посмеивались над ним и говорили: «Папа, скажи “ложка”, скажи “орёл”, скажи, что ты делал сегодня в саду?» На что он отвечал с улыбкой: «Лёшка, орол, я красил сегодня почку (бочку)».

Галина (58 лет): Говорю на трех языках: русском, немецком, татарском... Самое мое любимое блюдо, которое мне готовила моя бабушка, — это штрудели, а вот нуделн-суппе (вареные сухофрукты, с мякотью булки) я жаловала не совсем. Мне очень нра-

¹ Здесь и далее орфография, пунктуация, стилистика, знаки эмоджиконы, как правило, сохраняются.

вился также шниттсуппе (лапша с куриным бульоном), хотя татарская лапша-токмач и этот шниттсуппе мало чем отличаются.

Катя (34 года): Немецкий язык знаю плохо, но считаю себя российской немкой... В детстве «немецкости» во мне было больше. Помню забавную приговорку, которую повторяли бабушка и дедушка, качая меня на коленях: «Коккен, коккен — нихт ферштейн... Цап-царап — ауфидерзейн!» Ярким детским воспоминанием было то, как нас встречали: с накрытым столом, громкими восклицаниями «О, майн энгельдин!!!» И до сих пор моя мама балует нас блюдами немецкой кухни, которым научилась от свекрови: тампфнудель, клейс.

Андрей (28 лет): Немецкий знаю хорошо, считаю его родным языком, но люблю и русский язык... Бабушки и дедушки и по маминой, и по папиной линии все разговаривали на немецком, на диалекте (Швабский диалект), и до сих пор дома мы разговариваем на немецком языке, родители, когда пошли в школу, совсем не знали русского языка, и только в школе научились, потому что жили в немецкой деревне Цветнополье (Blumenfeld) Азовского района. По вероисповеданию мы Лютеране-евангелисты. Ну думаю я, наверно на двух языках... и сны снятся на двух))))))

Кристина (25 лет): Немецкий знаю в совершенстве... Часто бываю в Германии. Хочу уехать на постоянное местожительство.

Ксения (25 лет): (Уровень владения языком — разговорный), все понимаю, говорю, грамматика хромает немного, но я подтяну в этом году все)))))) Есть все условия в университете; к сожалению, здоровья и времени не всегда хватает, но очень хочется подтянуть язык.

Бабушка всегда говорит, что во мне много немецкой крови, я очень пунктуальная и чистоплотная, очень люблю немецкую кухню и все праздники, хотя многие схожи с русскими, но благодаря университету я праздную и Weinachten и рождество, Ostern и пасху. А что касается немецкой музыки... Да, люблю, часто слушаю, но только не рок.

Борис (25 лет): Немецкий язык в школе не изучал. Сейчас самостоятельно восполняю этот пробел. Трудно сказать, какой язык я считаю родным. С одной стороны, я родился и вырос в России, говорю и думаю по-русски, а с другой стороны, когда я был в Германии, то иногда думал по-немецки... Что касается ментальности, то я впитал в себя традиции разных народов: русский, немецкий, кавказские (так как родился на Кавказе).

Денис (33 года), хотя и знает немецкий язык, по его словам, «неважно», шутливо идентифицирует себя #Der spassvogel#. О себе он пишет: «Мама отца — немка. Так что я лишь на $\frac{1}{4}$ немец. Мой прадед немецкий коммунист, коренной берлинец, тайно бежал из Германии от фашистской расправы с семьей в СССР в 1931 году». ВКонтакте.ру в его комментариях и ответах мы обнаруживаем немецкие фразы: «Das reicht! Genugend! Хайль» и др. то в латинской, то в кириллической графике, что позволяет говорить о некоем смешении этнокодов в его языковом сознании. Возможно, такая языковая мозаичность у него появляется в модусах иронии, сарказма, некоторого протеста и т.д; талантливый молодой мужчина, который уже успел опубликовать свои исследования как серьезную книгу в Москве, на наш взгляд, представляет собой пример некоей обособленности, нечеткой этносамоидентификации.

Аркадий (1929—1991), у которого и свидетельство о рождении, и паспорт в Немецкой автономии были когда-то оформлены на немецком языке (ксерокопии у

нас имеются), по письмам его внучки Елены, в детстве не знал русского языка, но со временем потерял все навыки немецкого языка, его следует назвать «ранним рецессивным билингом», т.е. билингом с детства, у которого один из языков регрессирует: «фосилизации/Fossilisierung» по S. Montrul [8]. А вот сама Елена (28 лет) превосходно знает язык исторических предков.

Виктория (25 лет): Мой дедушка в семье иногда со мной говорит по-немецки, так как я преподаватель немецкого языка. Подготовка немецких блюд абсолютно на любой праздник... А книг у нас дома много и на русском, и на немецком языке.

Примерно четверть опрошенных нами — это люди, совершенно не владеющие немецким языком и не проявляющие никакого интереса к языку предков: *Анна (21 год)* родным языком признает только русский; немецкий язык, праздники, культуру не знает, никогда в Германии, на родине своего дедушки, чистокровного немца, не была. *Анатолий (34 года)* не знает немецкого языка, в Германии не был.

Своеобразен ответ *26-летнего Виктора* (родился и вырос в России), внука поволжского немца, который упорно отрицал присутствие «немецкости» в нем; вот его ответы на большинство вопросов: *родным языком считаю русский; в Германии не был, не интересуюсь, не знаю, не могу сказать*. Ответ на 13-й вопрос: молодой мужчина, отец двоих детей, слушает «без конца», как он сам пишет, Бони М (Boney M), записи немецкой рок-группы 70-х гг., причем не может объяснить специфику своего музыкального вкуса.

Сергей (28 лет): Я лютеранский пастор, историей как любитель занимаюсь... Отношу себя к немцам, конечно...

При этом он «немецкий считает вторым родным», т.е. первым признает русский язык, отмечая, что большинство немцев в колониях на территории современной РФ были лютеранами. Восхищает его кругозор, знание истории и особенностей языка русских немцев.

Кстати, певица Анна Герман происходит из семьи немцев-меннонитов. Для нашего восточно-прусского «Плата» характерна замена «I» на «O» с умляутом. Не «Ich», а «Oek» и так далее. Окончания артиклей проглатывались: de вместо der и die, dat вместо das. Вообще много «o» с умляутом в разных словах и множество заимствований из балтского прусского языка, особенно в топонимах. Так, город Тапиау первоначально назывался у пруссов Тапиов, Гермау-Гермова и т.д.

В завершение краткого обзора ответов респондентов приводим более полно отрывки, которые говорят о том, что Россия может потерять в будущем еще один корпус очень грамотных и хороших российских специалистов.

(6) Как Вы считаете, кто такие «российские немцы»: это представители немецкой нации, представители русской нации, самостоятельный этнос?

Сергей (22 года): Русские немцы, хм, это и не русские и не немцы, как бы обидно это не было, но приехавших в Германию из России окружающие, хоть немцы и дружелюбный народ, все равно будут считать русскими, а в России быть причастным к немецким корням — это очень сложно! У русских особое мышление, связанное в первую очередь с войной, при слове «Немец» они сразу думают про фашистов и Гитлера. Поэтому в детстве бывало порой сложно, иногда я даже не хотел, чтобы меня часто называли по фамилии, я понимал, что она отличается, и поэтому стеснялся ее, но по-

том я понял, что моя фамилия уникальна, перестал комплексовать и стал гордиться ею. Поэтому мы отдельный, самостоятельный этнос, который, к сожалению, будет не понят обеими сторонами. Но мы — уникальны.

(7) Собираетесь ли Вы переезжать в Германию? Если да/нет, почему?

На этот вопрос я отвечаю: «Да, еще раз да!». Я ни в коем случае не хочу сказать, что Россия плохая страна, как и везде, тут есть и плюсы и минусы. Почему я хочу в Германию? — ну, это вызов самому себе, это что-то новое. Также я на протяжении долгих лет понимаю, что я немец и меня туда тянет, боюсь, что это чувство не объяснить словами. Так как я экономист, с этой позиции я так же отдаю предпочтение Германии, их уровень жизни, как бы его ни ругали сами немцы, очень высок, по сравнению с Россией... Рано или поздно у меня с женой будут дети, я мечтаю, чтобы сын реализовал мою мечту, конечно, если он сам этого захочет, то я отдам его в профессиональный футбол, а этот спорт в Германии также на десяток голов выше!

Юля (21 год): в ответе на вопрос о национальности отмечает следующее (подобные ответы встречаются довольно редко): ... немка; вообще с рождения со мной говорили на немецком, потому что готовились к переезду в Германию. Но первый язык все-таки русский. Об этносе думаю, первоначально — представители немецкой национальности. Сейчас можно сказать, что самостоятельный этнос. «Тут я немец, а там — русак».

Ответы на другие вопросы: в ФРГ собирались и собираюсь. Вижу для себя больше возможностей там. Языковые компетенции: уровень В1. Детей учить своих немецкому языку — да, стала бы. О кухне — да, готовим немецкие блюда семьей и отмечаем праздники: естественно это Рождество и Пасха в даты, как и в Германии. Любимые блюда: кребели, клёзы, штрудели, кухены с ягодами. Музыкальные предпочтения: *Stille Nacht*.

В статье «Российские немцы сами о себе» подчеркивается, что из ста опрошенных 50,1% заявляют, что согласны с названием этнонима «русские немцы» [6], вместе с предложениями номинаций «немцы России», «поволжские немцы», «русские немцы» это составляет почти 90% опрошенных, т.е. большая часть российских немцев действительно видит в названии своей этнической принадлежности оба компонента: российское и немецкое начала. Такая же проблема идентификации отмечается и в Европе: “The survey confirms that the absence of the unilateral expert opinion on the term ‘Russian Germans’ can, to a certain degree, be explained by a variety of approaches to the identification of the term by mass consciousness” [7. P. 50].

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осознавая некую статистическую ограниченность исследования (всего 120 респондентов), все же позволим себе подытожить наши размышления и наблюдения. Остаться истинным билингом (русско-немецким) удастся далеко не всем нашим соотечественникам. Русский и немецкий языки, как нами подчеркивалось, “which belong to different language families and groups, and whose speakers have differing cultural traditions and belief systems, differ drastically not only in their grammatical and phonetic systems, but in the nuances of perception of a piece of information based on the speaker’s innate system of linguistic consciousness” [8. P. 219]. Тем не менее наш оптимистичный прогноз в плане признания немецкого языка перспективным для немцев России связан в первую очередь с тем, что наши респонденты — это

люди с высшим образованием, с достаточно высокой самооценкой, активно работающие в разных сферах общественной жизни; это активные пользователи социальных сетей, охотно идущие на контакт с исследователем.

Итак, из опрошенных нами российских немцев, заявляющих о себе как о представителях самостоятельного этноса, примерно лишь одна треть знает немецкий язык, сто процентов заявляют, что прекрасно владеют русским языком и уважают русскую культуру.

Интерес к немецкому языку как к доминантному признаку нации проявляют молодые и образованные люди, а также те, кто избрал профессию, связанную с немецким языком. В соцсетях большинство молодых российских немцев свое имя или фамилию предпочитают дать в латинской графике: *Leinweber, Anri, Katrin* и т.д.

У второго поколения российских немцев признаки самоидентификации проявляются намного слабее, чем у их детей, современной молодежи.

Даже у тех внуков и правнуков этнических немцев, не владеющих немецким языком, тяга к «немецкости» проявляется: это выявлено нами на разных уровнях (привязанность к национальной кухне, музыке, интерес к Германии как к государству), т.е. можно говорить о сохранении этнокультурных кодов у российских немцев: дисперсное расселение российских немцев, которое повлекло за собой стирание–вымывание национального сознания, к счастью, все же не привело к тотальной миграции как в этнокультуре, так и в плане этнодемографии. Известно, что у билингва в большей степени, чем у монолингва, развита готовность к заимствованию, набор готовностей многоязычного человека отличается от готовности одноязычного человека. Существующий термин — «вторичная языковая личность» — не совсем подходит, так как упор в нем делается на языковую, а не социальную и социокультурную составляющие коммуникативной компетенции. Мы предлагаем остановиться на термине «бинациональная личность», отражающем не только наличие бинациональной картины мира, но и взаимовлияние двух культур и языков, вплоть до их синтеза, но на новом уровне восприятия и сознания. Хотя и распространена точка зрения о том, что для языковой личности характерна доминанта все-таки одного языка, а второй постепенно вытесняется, данные по молодым респондентам — немцам России подтверждают их гармоничную бикультурность и бинациональность. Уважительное отношение к русскому языку, в некоторых случаях признание обоих языков (и русского, и немецкого) родными, стремление устремить взор в корни — истоки своего народа, при этом активно вступать в социальные группы и сообщества людей с родственными этническими корнями — вот основные черты, присущие большей части молодых людей из российских немцев.

© Салимова Д.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Салимова Д.А., Данилова Ю.Ю., Крапоткина И.Е. Историко-социальный подход к проблеме языка и культуры российских немцев Поволжья (на материале опубликованных архивных документов) // Политическая лингвистика. 2015. Вып. 4 (54). С. 134–139.

2. Данилова Ю.Ю., Салимова Д.А., Крапоткина И.Е. О «рожденных в России и рожденных Россией» немцах в истории русской литературы // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 293—297.
3. Арутюнян Ю.В., Дробижнева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. М.: Аспект-Пресс, 1999. 271 с.
4. Чеботарева В.Г. Немецкие колонии Российской империи — «государство в государстве» // Этнографическое обозрение. 1997. № 1. С. 127—144.
5. Российские немцы. XXI век: материалы Международной научно-практической конференции и социологического опроса. Москва 2008. М., 2011. 372 с.
6. Российские немцы сами о себе // Московская немецкая газета. URL: <http://www.ru.mdz-moskau.eu/rossijskie-nemcy-sami-o-sebe>
7. Dinges Julia. The identification of the russian germans in the german-speaking countries of Europe / Socialinis darbas 2006 m. Nr. 5(1): 50—56.
8. Daniya Salimova, Hope Johnson. Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student / Life Science Journal 2014; 11 (5s), 11 (5s): 219—223. URL: <http://www.lifesciencesite.com> 42

Финансирование:

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №15-04-00011а «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации».

История статьи:

Поступила в редакцию: 14.03.2017

Принята к публикации: 19.06.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Салимова Д.А. Об интересе к родному языку и о сохранении этнической самоидентификации у российских немцев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 375—383. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-375-383

Сведения об авторе:

Салимова Дания Абузаровна — доктор филологических наук, профессор Елабужского института Казанского федерального университета. E-mail: daniya.salimova@mail.ru

ON THE INTEREST IN NATIVE LANGUAGE AND PRESERVATION OF ETHNIC SELF-IDENTIFICATION OF THE RUSSIAN GERMANS

D.A. Salimova

Yelabuga Institute
Kazan Federal University
Kazanskaya str., 89, Yelabuga, Kazan, Russia, 423600

The problem of language and culture of the Russian Germans as independent ethnos remains debatable within many decades; the new researches based on testimonies of ethnic Germans would allow to draw a number of objective conclusions on the reasons and motives of loss/preservation of ethnic-cultural roots. In the research the following methods are applied: historiographic, data collecting and analysis, respondents poll, interpretation. *Results:* Article data are based on correspondence,

meetings with 120 descendants of the Russian Germans from different generations. Discussion: authors have published 10 articles in various scientific journals of Russia. In 2015 the thematic conference was held in Yelabuga. *Final report*: about 30% of Russian Germans know the language of their ancestors, but even for grandsons and great-grandsons of the ethnic Germans who do not know German, thirst for “germanity” is shown in different aspects: national cuisine, music, interest in Germany. It allows to speak about a tendency of ethnic-cultural codes preservation for young Russian Germans.

Key words: Russian Germans, ethno-linguo-cultural self-identification, ethnos, migration, history of Russia, respondents, poll

REFERENCES

1. Salimova D.A., Danilova Yu.Yu., Krapotkina I.E. *Istoriko-social'nyj podhod k probleme yazyka i kul'tury rossijskikh nemcev Povolzh'ya (na materiale opublikovannykh arhivnykh dokumentov)* [Historical-social approach to the problem of the language and culture of Russian Germans in the Volga region (based on published archival documents)]. *Politicheskaya lingvistika*. 2015. Vyp. 4 (54). S. 134–139.
2. Danilova Yu.Yu., Salimova D.A., Krapotkina I.E. *O «rozhdyonnykh v Rossii i rozhdyonnykh Rossiej» nemcah v istorii russkoj literatury* [On the “born in Russia and born by Russia” Germans in the history of the Russian literature]. *Mir nauki, kul'tury, obrazo-vaniya*. 2015. № 6 (55). S. 293–297.
3. Arutyunyan Y.V., Drobizheva L.M., Susokolov A.A. *Ethnosociologiya* [Ethnosociology]. M.: Aspekt-Press, 1999. 271 s.
4. Chebotareva V.G. *Nemeckie kolonii Rossijskoj imperii — «gosudarstvo v gosudarstve»* [German colonies of the Russian Empire — “State in the state”]. *Ehtnograficheskoe obozrenie*. 1997. № 1. S. 127–144.
5. *Rossijskie nemcy. XXI vek: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii i sociologicheskogo oprosa* [Russian Germans. XXI century: materials of the International scientific and practical conference and the sociological survey]. Moskva 2008. M., 2011. 372 s.
6. *Rossijskie nemcy sami o sebe*. Moskovskaya nemeckaya gazeta [Russian Germans about themselves]. Moscow German newspaper. URL: <http://www.ru.mdz-moskau.eu/rossijskie-nemcy-sami-o-sebe>
7. Dinges Julia. The identification of the russian germans in the german-speaking countries of Europe / *Socialinis darbas* 2006 m. Nr. 5(1): 50–56.
8. Daniya Salimova, Hope Johnson. Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student / *Life Science Journal* 2014; 11 (5s), 11 (5s): 219–223. URL: <http://www.lifesciencesite.com> 42.

Acknowledgments:

The work was carried out with the financial support of the Russian Foundation for the Humanities, project No. 15-04-00011a “The Language and Culture of Russian Germans in Migration: Problems of Self-Presentation and Self-Identification”.

Article history:

Received: 14.03.2017

Accepted: 19.06.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Salimova D.A. (2017) About the interest in the native language and about preservation of ethnic self-identification of the Russian Germans. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 375–383. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-375-383

Bio Note:

Salimova Daniya Abuzarovna is a Doctor in Philology, professor in Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Russia, Tatarstan). E-mail: daniya.salimova@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392

УДК 81

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КЛАССИФИКАЦИИ И ТИПОЛОГИЗАЦИИ БИЛИНГВИЗМА

Б.А. Булгарова, М.А. Брагина, Н.В. Новосёлова, Е.А. Золотых

Российский университет дружбы народов
Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье исследуются современные достижения в области изучения билингвизма, анализируются его различия с диглоссией, рассматриваются ведущие аспекты интерференции. *Цель:* систематизировать типы билингвизма на основе различных методов классификации. *Результаты:* установлено, что анализируемые феномены имеют ряд общих и специфических черт, что позволило сопоставить взгляды на поставленную проблему зарубежных и отечественных ученых. *Заключение:* массовый билингвизм и двуязычие стали нормой для современного общества. Проведенный анализ дает более точное представление о лингвистической модели билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм, диглоссия, двуязычие, субординативный билингвизм, медиальный билингвизм, координативный билингвизм, интерференция

1. ВВЕДЕНИЕ

Внимание исследователей к проблеме различных аспектов билингвизма продолжает возрастать. Во многом это происходит благодаря тенденциям языковой политики в современном мировом сообществе. Все развитые государства определяют вопросы языковых контактов и языковой ситуации как эссенциальный модус многоязычия в сфере международных отношений, что обуславливает актуальность изучения данного феномена во всех его проявлениях. Опираясь на возрастающую роль многоязычия, на материалы исследований русских и зарубежных лингвистов, авторы попытались разграничить и систематизировать типы билингвизма, основываясь на наиболее известных методиках классификации. Целью данной статьи является определение основных периодов классификации разновидностей и типов билингвизма.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

События политической жизни, укрепление экономических и культурных связей между разными странами являются основными причинами, оказывающими влияние на формирование билингвизма.

Отметим, что в научной литературе отсутствует единый подход к определению понятий «билингвизм» и «двуязычие». Однако большинство ученых, к примеру, Л.Л. Нелюбин [1] и Р.К. Миньяр-Белоручев [2. С. 176] склонны определять би-

лингвизм как владение двумя языками, достаточно часто используемыми в коммуникации. А.Д. Швейцер [3. С. 481—482] полагает, что первым языком, как правило, признается родной, вторым — неродственный, но широко употребляемый той или иной этнической общностью. В свою очередь, У. Вайнрайх [4. С. 25—60] под понятием «двуязычие» подразумевает практику попеременного пользования двумя языками. В.Ю. Розенцвейг уточняет: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой, в зависимости от ситуации общения» [5].

Важно дифференцировать понятия «билингвизм» и «диглоссия». Сущность диглоссии заключается не во владении двумя генетически разными языками, а в способности свободно говорить на двух подсистемах национального языка (территориальных диалектах, просторечии) или двух его вариантах, когда на определенной территории существуют две его исторические формы употребления, применяемые носителями в соответствующих функциональных сферах. Ярким примером *внутриязыковой диглоссии* является знание уэльского и шотландского диалектов английского языка жителями Соединенного Королевства. Однако существует альтернативное понятие диглоссии, обозначающее особый вариант билингвизма — в данном случае термин употребляют без определения «внутриязыковая».

Диглоссия характеризуется ситуацией несбалансированного двуязычия, когда одна из версий языка имеет статус «высокого», а другая — «низкого» языка. Но могут быть и такие ситуации, когда «низкий» язык имеет статус родного для всего населения территории, а «высокий» считается родственным по отношению к материнскому языку. Так, к примеру, обстояло дело с церковнославянским и русским языками в допетровский период России. В некоторых случаях «высокий» язык является неродственным надэтническим (экzogлоссным) языком определенной территории в контексте разнообразия этнического состава населения. Диглоссия имеет следующие признаки:

функциональность распределения языков: высокий (*H*), применяется в небытовых, «высоких» сферах коммуникации (религия, наука, образование и т.д.) и низкий (*L*) — родной для носителя, принятый в бытовом общении, в некоторых «низких» жанрах художественной литературы и письменности;

искусственность (школьность) овладения престижным языком — «высоким» языком овладевают не в семейно-бытовом общении в детстве, в обиходе;

экzogлоссность (надэтничность) *H*-языка — не является родным для носителей нескольких *L*-языков;

престижность *H*-языка в массовом сознании данного общества.

Подчеркнем, что билингвизм является скорее не статичной, а динамичной категорией. Следовательно, индивид может менять свой билингвальный профиль при изменении социальной среды или из личных побуждений. Например, человек может потерять навыки устного общения на ранее освоенном языке в случае, когда он большую часть времени разговаривает на втором языке.

Билингвизм представляет собой сложный, многоаспектный феномен, который имеет не только собственно языковую (речевую) природу, но и социальную де-

терминированность, подразумевающую обусловленность культурологическими и психологическими аспектами. Освоение такого феномена, как билингвизм требует не только теоретических изысканий в сфере лингвистики, но и практических навыков, приобретенных в процессе преподавания иностранных языков и решения вопросов языковой политики, что предполагает наличие междисциплинарного подхода и учета знаний в области психологии, лингвистики, социологии и других наук.

Особенность билингвизма как языкового феномена заключается в происходящих в современном обществе информационных процессах, приводящих к коренным изменениям социального характера. Наряду с информационной революцией общество претерпевает языковую революцию, ядром которой являются социально-коммуникативные аспекты билингвизма. Большой поток информации разрывает границы между государствами, поэтому получение информации в простой и доступной форме становится достаточно важным фактором. Развитие всеобщих мультилингвальных процессов в рамках глобального цифрового общества в первую очередь связано с ценностью передаваемой информации. Современный билингвизм по мере развития таких средств коммуникации, как телевидение и Интернет быстро распространяется по всему земному шару.

Данные обстоятельства существенно изменяют образовательную среду любого учебного заведения в контексте интеграции конкретно взятой страны в информационное пространство. Так, использование новых педагогических технологий (мультимедийные учебные пособия, обучение в режиме онлайн, вебинары или дистанционное обучение) активно способствует формированию билингвального образования в современном обществе.

Большое значение для развития билингвизма имеет присоединение России к Болонскому процессу, оказывающему сильное воздействие на становление российской системы билингвального образования, конечной целью которого является формирование конкурентоспособной системы образования европейского типа. Этот путь поможет облегчить процесс присоединения России к глобальной системе ценностей.

Еще одним фактором сотрудничества между иностранными государствами стала потребность в билингвальном обучении. Последнее, будучи базисом профессиональной подготовки, является для развитых стран одним из направлений по формированию условий для свободного передвижения студентов за границей с целью обеспечения беспрепятственного доступа к качественному образованию, а также обеспечению престижности дипломов российских вузов в странах Европы.

Таким образом, нахождение общества в границах глобального информационного пространства способствует динамичному обмену информацией на базе билингвизма, что становится ключевым фактором развития единого межкультурного пространства. Формирование у человека новой информационной культуры под влиянием билингвизма становится реальным благодаря пересечению как минимум двух языков. Процесс овладения иностранными языками упрощается вследствие восприятия чужой культуры. В целом, билингвизм сам становится универсальной культурой, обеспечивающей усвоение культурных ценностей других народов — это должно стать аксиомой для современной цивилизации.

В характеристике билингвизма важным является понятие языковой ситуации, под которой понимается функциональная общность языков и их исторических форм употребления, обслуживающих определенные социальные стратумы. Соответственно, исходя из количества используемых в отдельно взятом социуме языков разграничиваются одноязычные и многоязычные языковые ситуации. В настоящее время доминантный характер имеют такие обстоятельства, при которых в одном обществе сосуществуют два-три, а иногда и четыре языка. Например, Финляндия — двуязычная, Бельгия — трехязычная, Швейцария — четырехязычная страна.

Наибольшее влияние на характер языковой ситуации в соответствующем социуме оказывает официальный статус языка, а также его роль в жизни языкового коллектива. Существуют два основных типа языковых ситуаций: сбалансированный и несбалансированный. Первый тип подразумевает равноправное функциональное распределение языков в обществе, что встречается довольно редко. Условно сюда можно отнести Швейцарию, где на законодательном уровне гарантировано равноправие четырех государственных языков — французского, итальянского, немецкого и ретороманского. Узкое применение ретороманского языка (его использует примерно 1% населения) ограничивает диапазон его общественных функций (в частности, этот язык используется преимущественно в семье).

Отношение языка к культуре у двуязычных индивидов — важный аспект билингвизма. Помимо вопроса об отношении одного языкового кода к другому стоит вопрос об отношении одной культуры к другой. Диапазон от смешанного до координативного типа билингвизма образуется соотношением между двумя культурами в билингвальном сознании индивида. Возникает так называемый феномен *аккультурации*, когда имеет место приближение суммы культурных элементов в рамках одной этнической общности к культуре другой.

Стоит также остановиться на таком явлении, как *интерференция*, которая в современной лингвистике представлена несколькими концепциями. Смысл данного понятия заключен в процессе и результате взаимодействия языковых систем, присутствующих в речи билингва. Важно отметить, что порождаемая и воспринимаемая человеком речь на языке вторичной системы вытекает из представлений, сформированных системой его языка и искаженных ассоциаций звуковых систем родного и неродного языков.

Отметим, что изучение интерференционных явлений в речи билингва целесообразно проводить, используя психолингвистический подход. Суть его заключается в рассмотрении причин возникновения интерференции, ее признаков и коммуникативного эффекта, а также характера протекания самого процесса в рамках речевой деятельности. Изучение интерференции также рассматривается в социолингвистическом аспекте с учетом различных социальных этнолингвистических условий языкового взаимодействия, влияющих на степень интерференционных явлений, а именно: происходит ли взаимодействие языков в двуязычном (многоязычном) социуме или в отсутствие иноязычного речевого окружения; каков состав (национальный и этнический) рассматриваемого языкового региона (присутствуют ли в нем говоры и диалекты); в какой конкретно сфере общения ана-

лизируются языковые контакты; каков возрастной состав двуязычного населения, уровень владения родным и вторым языком, его образовательный ценз.

Е.М. Верещагин предложил следующую типологию билингвизма. В основе типологии лежит оценка правильности/неправильности иноязычной речи. Исследователь выделяет три типа билингвизма: субординативный, медиальный и координативный [6. С. 27—31], каждый из них соотносится с конкретной формой аккультурации.

Субординативный билингвизм рассматривается как исходная ступень формирования билингвизма. Суть заключается в том, что второй язык «встраивается» в первый — происходит взаимное приспособление языков. Однако интерференция затрудняет данный процесс. Умения и навыки билингва, имеющие отношение к усвоению иностранных языков, играют вторичную роль по сравнению с теми, которые связаны с владением родным языком. Как следствие, происходит нарушение языковой системы, узуса и нормы в речевых произведениях, порождаемых на фоне субординативного билингвизма. Как отмечает Е.М. Верещагин, «...система нарушена в том случае, если так сказать нельзя. Норма оказывается нарушенной тогда, когда так сказать можно, но никогда не говорится» [7. С. 53]. Когда форма речи не согласуется с ситуацией общения, норма нарушается. Преподавателю иностранного языка нецелесообразно использовать данный тип билингвизма, поскольку его речь будет содержать нарушение общепринятых правил.

Слабая, или начальная, аккультурация. Тип отношений: новые культурные элементы и иноязычные речевые произведения адаптированы; речевое поведение билингва на другом языке оценивается как неправильное.

Медиальный билингвизм является промежуточной стадией формирования билингвизма, на которой происходит продолжение процесса приспособления языков и постепенно снижается уровень интерференции. В речи билингва содержатся и неправильные, и правильные речевые произведения. Для реализации методико-дидактических задач, направленных на организацию и осуществление процесса изучения иностранного языка, владение медиальным типом билингвизма не является достаточным. Речь преподавателя, являясь основным средством его профессиональной компетенции, обязана соответствовать двум критериям: быть правильной и риторически грамотной.

Средняя, или продвинутая, аккультурация. Наличие регулярно неадаптируемых новых культурных элементов или языковых форм, только адаптируемых форм, существование ряда форм, адаптируемых по закономерностям вероятностного процесса.

Координативный билингвизм — третий, или завершающий, этап формирования билингвизма, который отличается выработкой соотношения родного и иностранного языков, принадлежащих одному носителю, когда оба языка выступают как равнофункциональные параллельные системы. Речевым характеристикам родного языка (содержательность, выразительность, членение на паузы, темп речи и др.) соответствуют схожие признаки речи на иностранном языке. Как отмечает Е.М. Верещагин, в данной ситуации «для речи двуязычного человека характерны правильные речевые высказывания, и отличия от речи монолингва возможны только на лексико-семантическом уровне» [7. С. 49]. Достижение данно-

го уровня билингвизма является основным вектором цели для каждого квалифицированного преподавателя иностранного языка.

Полная, или конечная, аккультурация. Полностью усваивается вторая культура и второй язык, речевое и неречевое поведение билингва всегда правильно в первичной этнической общности и во вторичной.

Отметим, что к билингвам ошибочно относят только тех, кто говорит на двух разных языках с раннего возраста: детей смешанных браков или мигрантов. Однако языки билингвов не всегда являются для них родными. При этом владеть двумя языками в равном объеме и на одинаковом уровне практически невозможно ввиду определенных факторов, влияющих на уровень владения языком (к примеру, это зависит от интенсивности говорения, возраста и ситуаций, в которых тот или иной язык использовался). Это касается не только билингвов, но и всех полиглотов — всегда присутствует доминирующий язык, говорить на котором человеку наиболее комфортно. При этом перевод (к примеру, с русского на английский и обратно) в данном случае не котируется. Билингвизм обязательно подразумевает не только умение свободно говорить на двух и более языках, но и думать на них, легко их варьируя.

Билингвизм может быть как *врожденным, так и приобретенным*, но целенаправленное обучение языку с младенчества не является его ключевым признаком. Когда овладение двумя языками происходит с раннего детства, говорят о врожденном билингвизме. В этом возрасте механизмы усвоения второго языка практически аналогичны тем, благодаря которым происходит овладение первым. По мере взросления запоминание языка происходит менее продуктивно. Когда дети учат второй язык в школе, имеет место так называемый *последовательный* (или *сукцессивный*) билингвизм. Обучение при этом происходит на основе сравнения и сопоставления. Так, грамматику и фонетику второго языка ребенок начинает осознавать «по контрасту» с первым. Как правило, после 8—11 лет вероятность абсолютного овладения языковыми конструкциями и фонетической системой снижается. Но это не говорит о том, что билингвом нельзя стать во взрослом возрасте.

Особой, крайней формой билингвизма является *переводческий билингвизм*. Но далеко не каждый билингв может стать переводчиком, в то время как каждый переводчик обязан быть билингвом. Билингвизм профессионального переводчика кроется не столько в знании двух языков, сколько в умении находить в языках речевые аналогии и средства для выражения мыслей.

Важно отметить возможность билингвизма повышать металингвистические способности. Знание формы языка (звуковой системы языка (фонологическая компетенция), грамматических маркеров (морфологическая компетенция) и грамматических правил (синтаксическая компетенция)) предполагает наличие металингвистической компетентности. Существование взаимосвязи между металингвистической компетентностью и языковой способностью является ключевым компонентом когнитивного развития.

Определенный интерес языковедов вызывает вопрос о разграничении *искусственного* и *естественного билингвизма*. Логично рассматривать искусственный билингвизм в его противопоставлении естественному, который подразумевает

овладение языком в процессе социальной адаптации. Параллельное изучение языка в рамках естественного билингвизма является средством адаптации.

Искусственный билингвизм предполагает владение двумя лингвокультурными системами, одна из которых усвоена в специальных условиях обучения. Однако в научной литературе он понимается по-разному. Связано это с тем, что предметом исследования может быть как формирующийся билингвизм, так и сформированный искусственный билингвизм, который представляет собой результат процесса целенаправленного обучения. При этом достижение цели (усвоение языка) может укладываться в достаточные широкие временные рамки. Другими словами, цель при искусственном билингвизме заключается в потенциальной возможности использования языка в контексте профессиональной и личностной самореализации.

Учитывая условия возникновения естественного и искусственного билингвизма, специалисты выделяют две возрастные формы: детский и взрослый. Естественный билингвизм эффективнее всего формируется в раннем детстве, когда происходит полное погружение в соответствующую языковую среду, и предполагает отсутствие следующих факторов: структурированной модели в процессе овладения языковыми явлениями; целенаправленного процесса обучения; преподавателя, использующего в своей работе конкретную методику.

При этом естественный билингвизм предполагает наличие следующих условий: наличие языковой среды; неограниченное время общения; естественные ситуации общения; обширная речевая практика в разнообразных ситуациях.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что существующие классификации видов, разновидностей и типов билингвизма демонстрируют различные подходы к анализу данного явления. В большинстве случаев исследователи уделяют особое внимание условиям формирования билингвизма, особо выделяя такие факторы, как взаимосвязь языка и мышления, количество усвоенных действий, уровень владения иностранным языком, тип межъязыковой связи (устойчивость языкового контакта, его продолжительность), модель взаимодействия речевых механизмов, уровень их устойчивости, степень дифференциации между взаимодействующими языками (число соответствий и различий между структурами и элементами языков), условия формирования билингвизма, характер ситуации общения, степень родства языков и др.

Таким образом, билингвизм — сложный феномен, являющийся предметом исследования лингвистики и социологии, а также методики преподавания иностранных языков. Учитывая тот факт, что билингвизм возникает там, где происходит интеграция разных культур, важно определить его роль. В частности, билингвизм обеспечивает процесс обогащения индивида культурными ценностями многообразных этносов. Однако всегда стоит учитывать, что билингвизм порой способен заложить определенные противоречия в личности как ребенка, так и взрослого человека, поскольку отличающиеся друг от друга языки и культуры отражают разное отношение к аналогичным явлениям в рамках конкретного общества.

© Булгарова Б.А., Брагина М.А., Новосёлова Н.В., Золотых Е.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
2. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Как стать переводчиком? М.: Готика, 1999. 176 с.
3. *Швейцер А.Д.* Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
4. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972.
5. *Розенцвейг В.Ю.* Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 80 с.
6. *Верещагин Е.М.* Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. М., 1969.
7. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

История статьи:

Поступила в редакцию: 09.03.2017

Принята к публикации: 16.06.2017

Модератор: С.В. Дмитрюк

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Булгарова Б.А., Брагина М.А., Новосёлова Н.В., Золотых Е.А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 384–392. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392

Сведения об авторах:

Булгарова Белла Ахмедовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 1 ФРЯиОД РУДН. E-mail: bulg_Bella@mail.ru

Брагина Марина Александровна — кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка № 1 ФРЯиОД РУДН. E-mail: mbragina@inbox.ru

Новосёлова Наталья Викторовна — старший преподаватель кафедры русского языка № 1 ФРЯиОД РУДН. E-mail: natino69@yandex.ru

Золотых Екатерина Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации РУДН. E-mail: ek.zolotykh@gmail.com

CLASSIFICATION AND TYPOLOGY OF BILINGUALISM

B.A. Bulgarova, M.A. Bragina, N.V. Novoselova, E.A. Zolotykh

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article covers contemporary achievements in the sphere of bilingualism, deepens the understanding of such phenomena as diglossia and language interference. *Aim.* We've tried to systematize the types of bilingualism based on different methods of classification. *Materials and Methods.* Systems' comparative and typological analysis. *Results.* The conducted analyses showed that bilingualism (as a phenomenon) has a number of common and specific features depending on many social indexes. We've compared the views of foreign and Russian scientists on the problem. The result is more exact

understanding of bilingualism linguistic model. *Conclusions.* Mass bilingualism has become the norm of contemporary society.

Key words: Bilingualism, diglossia, bilingualism, subordinative bilingualism, medial bilingualism, coordinative bilingualism, an interference

REFERENCES

1. Neliubin L.L. *Tolkovyi perevodcheskii slovar'* [Explanatory Translation Dictionary]. Moscow: Flinta: Nauka, 2003. 320 s. (in Russian)
2. Min'iar-Beloruhev R.K. *Kak stat' perevodchikom?* [How to Become a Translator?]. Moscow: Gotika, 1999. 176 s. (in Russian)
3. Shveitser A.D. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, 1990. S. 481—482. (in Russian)
4. Vainraikh U. *Odnoiazychie i mnogoiazychie.* Novoe v lingvistike [Monolingualism and Multilingualism]. Moscow, 1972. Vol. 6. S. 25—60. (in Russian)
5. Rozentsveig V.Iu. *Iazykovye kontakty* [Language Contacts]. Leningrad: Nauka Publ., 1972. 80 s. (in Russian)
6. Vereshchagin E.M. *Voprosy teorii rechi i metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov* [Problems in the Theory of Speech and Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, 1969. S. 27—31. (in Russian)
7. Vereshchagin E.M. *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuiazychiia (bilingvizma)* [Psychological and Metric Characteristics of Bilingualism]. Moscow, M.V. Lomonosov Moscow State University, 1969. 322 s.

Article history:

Received: 09.03.2017

Accepted: 16.06.2017

Moderator: S.V. Dmitryuk

Conflict of interests: none

For citation:

Bulgarova B., Bragina M., Novoselova N., Zolotykh E. (2017) Classification and typology of bilingualism. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 384—392. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392

Bio Notes:

Bulgarova Bella Akhmedovna is PhD in Philology at the Department of the Russian language No. 1 within the Faculty of Russian language, RUDN University. E-mail: bulg_Bella@mail.ru

Bragina Marina Alexandrovna is PhD in Philology, the Head of the Department of the Russian language No. 1 within the Faculty of Russian language, RUDN University. E-mail: mbragina@inbox.ru

Novoselova Natalia Victorovna is a senior lecturer at the Department of the Russian language No. 1 within the Faculty of Russian language, RUDN University. E-mail: natino69@yandex.ru

Zolotykh Ekaterina Arkadievna is PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Russian Language and Intercultural Communication, RUDN University. E-mail: ek.zolotykh@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-393-398

УДК 81

ПРОБЛЕМА БИЛИНГВИЗМА В СВЕТЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ИТАЛИИ

Дж. Римонди

Московский педагогический государственный университет
v.le S. Michele 9 — Dipartimento A.L.E.F., Парма, Италия, 43121

Статья посвящена вопросу билингвизма в итальянской образовательной среде. Анализ феномена билингвизма как социального порождения выявляет ряд факторов — как социальных, так и историко-культурных, демографических и дидактических. Специфическая роль билингвизма в современном контексте исследуется на примере итальянского современного общества. Особое внимание уделяется вопросу об эффективном обучении двуязычных студентов. Анализ данных опроса PISA и других статистических материалов (Eurydice, Eurostat) приводит нас к выводу о том, что обучение итальянскому языку обрело большую популярность, в то время как уровень образовательного предложения все еще является недостаточным. Это обусловлено причинами социального характера и так называемым вертикальным билингвизмом.

Ключевые слова: двуязычные студенты, итальянская образовательная среда, социокультурный профиль иностранца, вертикальный билингвизм

1. ВВЕДЕНИЕ

Многообразие языков — «сердце европейского замысла», оно отражает разные культуры, являясь при этом ключом к их пониманию. Евросоюз, символ мультикультурной среды, в течение последних десятилетий содействует взаимодействию между культурами и языками, особенно в образовательном аспекте. Повышение уровня всемирной мобильности и увеличивающиеся иммиграционные потоки оказывают значительное влияние на образовательные системы. Становится очевидной потребность в подготовке и повышении квалификации кадров всех уровней образовательного аппарата, чтобы успешно работать с учащимися, еще мало знающими язык той страны, в которой они живут. В этом нуждаются не только учащиеся, приехавшие из-за рубежа, но и студенты-билингвы. Жизнь и воспитание в семье, где сосуществуют два (или более) языка, формируют лингвистические компетенции особого типа и определяют соответствующие способы обучения говорящих. Именно поэтому студенты-билингвы имеют особые потребности, в частности, им требуются специальные ресурсы для обучения. Ранее это понималось главным образом в общем смысле признания культурного разнообразия как части успешной образовательной практики. Однако отношение к языковому разнообразию иногда затемняется предрассудками. Существует мнение, что употребление других языков может замедлять процесс освоения языка обучения. Также отсутствует понимание того, что навыки первого языка являются

наиболее важными инструментами для изучения нового языка. В большинстве европейских стран региональные или национальные стандарты не предоставили достаточных указаний для развития профессиональных навыков педагогов или ресурсов, позволяющих преподавателям поддерживать двуязычных учащихся в процессе обучения на местном языке.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

2.1. Проблемы усвоения второго языка

Студенты-билингвы отличаются друг от друга с точки зрения языковых навыков как на родном, так и на используемом при обучении языке. Некоторые владеют навыком свободной устной речи, однако не обладают достаточно развитой грамматической компетенцией и способностью к осознанному чтению текста; другие, напротив, хорошо владеют грамматикой. Некоторые студенты никогда не употребляют язык обучения; другие могут успешно справляться с повседневными коммуникативными потребностями, но при этом нуждаются в поддержке при употреблении академического языка.

Возможно, самой большой проблемой для интеграции двуязычных учащихся в образовательных учреждениях является отсутствие педагогических практик, разработанных специально для студентов-билингвов. Как правило, билингвы воспринимаются в педагогическом плане как представители редуцированного, «усеченного» знания языка, что приводит их в группы студентов с более низкими языковыми навыками. Такое отношение к билингвизму не только влияет на чувство собственного достоинства учащегося, но и не учитывает разницу между когнитивным потенциалом студента его и конкретными возможностями.

2.2. Уровни билингвизма

В повседневном смысле быть билингвом — значит в одинаковой степени владеть двумя языками. Именно это имел в виду Леонард Блумфилд [1]: “In the extreme cases of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speaker around him... In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages” [1. P. 55—56].

Итак, долгое время определение билингвизма опиралось на идеальную и абстрактную обстановку, в которой *двуязычный с детства* имеет двойную лингвистическую компетенцию благодаря тому факту, что он вырос с родителями, говорящими на разных языках. Предполагалось, что это позволяло ему интегрировать две языковые системы на достаточно глубоком уровне психолингвистической организации.

Значительный шаг вперед сделали два лингвиста американской школы — Эйнар Хауген, который в 1953 г. определил билингвизм как способность создавать на иностранном языке правильные предложения, имеющие смысл, и Уриель Вайнрайх, автор фундаментального труда по развитию исследований о билингвизме и лингвистической интерференции “Languages in Contact” (1953). Под влиянием этих ученых понятие билингвизма расширило свое терминологическое поле, вмещая в себя градации в употреблении одного или более одного языка.

Как показывают современные исследования, в билингвизме существуют многочисленные промежуточные состояния: рецептивная (пассивная) компетенция, «начальный билингвизм» (А.Р. Дибольд, 1967), владение хотя бы одним из четырех видов речевой деятельности (Макнамара, 1967).

Судя по всему, если встать на позицию итальянского исследователя Ренцо Тигоне [2; 3], можно утверждать, что билингвизм соответствует уровню компетенции, достаточному в целях эффективной коммуникации на разных языках, где под эффективностью понимается способность правильно понимать смысл сообщения и (или) параллельная способность создать понимаемые сообщения, действуя при этом более одного языкового кода.

2.3. Материалы к исследованию обучения итальянскому языку как второму родному

В целях научного описания следует провести социально-лингвистическое разделение между горизонтальным билингвизмом, характерным для обществ, в которых все употребляемые в них языки имеют одинаковый социальный статус, и вертикальным билингвизмом, когда только один язык считается официальным, как это происходит в Италии, где существуют многочисленные диалекты и миноритарные языки. Все эти вопросы должны быть приняты во внимание и в процессе преподавания итальянского языка как иностранного. Кроме того, недавние исследования в этой области явно показывают, что причины неуспеваемости иностранных студентов во многом зависят также от их интеграции в итальянское общество и методов обучения.

В связи с этим интересно обратиться к опросу, проведенному Европейской комиссией совместно с агентствами исследований Eurydice и Eurostat. Приведем некоторые контекстуальные данные, позволяющие оценить языковое разнообразие в Италии.

Иностранные студенты, учащиеся в Италии, имеют средний показатель ОБСЕ (показатель организации по безопасности и экономическому сотрудничеству в Европе): 7,5% против 12%, хотя процент вырос на пять пунктов между 2003 и 2012 гг. и обещает вырасти за следующие годы. Что касается языка, на котором осуществляется внутрисемейная коммуникация, уже опрос PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений) 2009 г. показал, что 96,1% (EU 92,9%) студентов говорили на языке обучения дома, а 4,9% (EU 7,1%) дома общались на другом языке.

По сравнению с предыдущим опросом данные PISA 2012 и PISA 2015 указывают на тенденцию внутреннего мультилингвизма. На 100 учащихся, рожденных в Италии от иностранных родителей, 83,2% (ОБСЕ 85,1%) дома говорят на языке обучения и 9,8% (ОБСЕ 4,4%) на другом языке; иностранные студенты, говорящие на языке обучения, составляют 2,6% (ОБСЕ 5%), а 4,4% обучающихся (ОБСЕ 5,5%) говорят на другом языке.

Таким образом, в Италии 85,8% учащихся (+10,3% по сравнению с PISA 2009) говорят по-итальянски, а 14,2% дома говорят на другом языке.

Представленные нами данные оказываются значительными с точки зрения их влияния на будущую лингвистическую политику, ориентированную на успешное

повышение качества образовательной системы для всех категорий студентов. Однако лингвистическое состояние, характерное для учащихся-мигрантов (детей, подростков, взрослых), еще более сложно и многогранно: оно является настолько дифференцированным явлением, что даже самые дескриптивно развернутые понятия первого, второго и родного языков часто оказываются неадекватными.

Критерий по возрасту позволяет подтвердить принципиальное различие между одновременным («ранним») билингвизмом, при котором человек осваивает два языка одновременно в первые годы жизни, и последовательным билингвизмом, когда второй язык изучается уже после освоения первого. Второе поколение учащихся-мигрантов, представленное детьми мигрантов, имеет все навыки, необходимые для осуществления одновременного билингвизма.

Следует отметить, что в последние годы итальянская школа сталкивается с усложнением учебной обстановки в связи с увеличением числа иностранных студентов. Италия, как и другие европейские страны, в последние двадцать лет стала местом постоянного проживания для многих иностранных семей и сейчас находится в переходной фазе, еще не осуществлена стандартизация образовательных средств для студентов-иммигрантов.

Несмотря на то, что итальянская образовательная система имеет в качестве одной из своих целей преподавание итальянского как второго языка, она до сих пор не принимала во внимание возможности сохранения родного языка учащихся-иностранцев уже на ранних стадиях их обучения.

Традиционное социолингвистическое различие между горизонтальным и вертикальным билингвизмом связано с другим важным различием, предложенным У.Е. Ламбертом (1959) и впоследствии развитым итальянскими исследователями Д. Деметрио и Г. Фаваро [4], — с дифференциацией раннего и позднего двуязычия. Первому соответствует лингвистическая ситуация ребенка, достигшего хорошего уровня компетентности в родном языке, к которому затем добавляется иностранный язык. В этом случае двуязычного ребенка можно считать носителем обоих языков с большими преимуществами в когнитивном развитии (лучшая двусторонняя организация мозга, способность к анализу языковых явлений и к изучению новых языков). Что касается позднего билингвизма (последовательного, дополнительного), освоение нового языка является социально детерминированным. Недооценка обществом первого языка приводит к изучению второго (доминирующего) языка, так что процесс освоения происходит за счет родного языка и может привести к снижению уровня владения двумя языками. Эта ситуация характеризуется неоднозначностью как на лингвистическом, так и на культурном уровне: родной язык хранит символическое и эмоциональное значения, но не имеет соответствующего престижа и функциональности; с другой стороны, второй язык лишен всяких аффективных значений и сводится лишь к языковому средству.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если признать, что билингвизм не является негативным явлением, необходимо преодолеть убеждение старой педагогической психологии, которая видела в двуязычии главную причину неуспеваемости на уровне личностного развития и обучения.

Адекватность современного языкового образования, которое поставило в центр внимания лингвистическое и личностное переживание обучаемого, подтверждена педагогической практикой.

Однако остается ряд вопросов. По данным, опубликованным в досье Каритас [5], самые значительные причины образовательной неуспеваемости иностранных студентов сводятся к трем показателям: редкому посещению уроков, неадекватным методикам обучения и недостаточной интеграции.

Следовательно, в итальянских образовательных учреждениях существует явная проблема интеграции иностранных учащихся. Это следует иметь в виду, чтобы предложить возможные решения поставленной проблемы.

В миграционных контекстах состояние двуязычия сопровождается реальными когнитивными и поведенческими проблемами, но появление этих феноменов чаще всего вызывают внешние условия социального характера при обучении, а также вертикальное положение билингвизма, при котором признается ценность и достоинство одного языка и периферийное положение других. Изучение билингвизма в действии также позволяет определить ряд педагогических стратегий, которые могут быть применены в современной многоязычной и мультикультурной системе образования. Поэтому двуязычное межкультурное образование возникает как идеальная модель, к которой образовательная система должна быть направлена, и как сфера, которая может предоставить важную информацию в области лингвистического образования.

© Римонди Дж., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Bloomfield L.* Language. NY: Henry Holt and Co, 1933. 564 p.
2. *Titone R.* Bilinguismo precoce ed educazione bilingue. Roma: Armando, 1972. 455 p.
3. *Titone R.* Early Bilingual Education. The Italian Experience. Toronto: Canadian Scholars' Press, 1995. 328 p.
4. *Demetrio D., Favaro G.* Immigrazione e didattica interculturale. Firenze: La Nuova Italia, 1992. 115 p.
5. Caritas/Migrantes. Immigrazione e globalizzazione. Dossier statistico 2005–2011. Roma: Idos, 2005. 512 p.

История статьи:

Поступила в редакцию: 04.04.2017

Принята к публикации: 23.06.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Римонди Дж. Проблема билингвизма в свете языковой ситуации иностранных учащихся в Италии // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 393–398. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-393-398

Сведения об авторе:

Римонди Джорджия — магистр философии, аспирант кафедры методики преподавания русского языка МПГУ кафедры славистики Пармского государственного университета (Италия) Отдела теории Института мировой литературы им. А.М. Горького. E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

THE PROBLEM OF BILINGUALISM IN THE LIGHT OF THE LINGUISTIC SITUATION OF FOREIGN STUDENTS IN ITALY

G. Rimondi

Moscow State Pedagogical University
v.le S. Michele 9 — Dipartimento A.L.E.F., Parma, Italy, 43121

The article is devoted to the issue of bilingualism in the Italian educational environment. An analysis of the phenomenon of bilingualism as a social product includes a series of social, as well as historical, cultural, demographic and didactic factors. The specific role of bilingualism in the contemporary context is analyzed on the example of Italian society. A particular attention is paid to the issue of effective teaching of bilingual students.

The analysis of PISA survey data and other statistical materials (Eurydice, Eurostat), leads us to the conclusion that the need for teaching Italian language has grown strongly in recent years, while the level of the educational offer is still insufficient. The growth of these phenomena is often caused by external conditions of social nature, as well as by the vertical position of bilingualism, which often recognizes the value of the local language, at the expense of the first language.

Key words: bilingual students, Italian educational environment, socio-cultural profile of the foreign student, vertical bilingualism

REFERENCES

1. Bloomfield L. *Language*. New York: Henry Holt; 1933. 564 p.
2. Titone R. *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando; 1972. 455 p.
3. Titone R. *Early Bilingual Education. The Italian Experience*. Toronto: Canadian Scholars' Press; 1995. 328 p.
4. Demetrio D., Favaro G. *Immigrazione e didattica interculturale*. Firenze: La Nuova Italia, 1992. 151 p.
5. Caritas/Migrantes. *Immigrazione e globalizzazione. Dossier statistico 2005—2011*. Roma: Idos; 2005. 512 p.

Article history:

Received: 04.04.2017

Accepted: 23.06.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Rimondi G. (2017) The Problem of Bilingualism in the Light of the Linguistic Situation of Foreign Students in Italy. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 393—398. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-393-398

Bio Note:

Rimondi Giorgia is PhD student at the Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russian Federation), University of Parma (Parma, Italy), Department of Slavic Studies of the Institute of World Literature of A.M. Gor'kij (Moscow, Russian Federation). E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-399-405

УДК 81

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СФЕРЫ ЖИЗНИ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

С.В. Николаенко

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
пр-т Московский, 33, Витебск, Беларусь, 210038

В Белоруссии (Республике Беларусь) равноправный статус имеют белорусский и русский языки. Оба являются государственными, средства массовой информации выходят на двух языках, в учреждениях общего среднего образования выделено одинаковое количество учебных часов на предметы «Белорусский язык», «Белорусская литература», «Русский язык», «Русская литература». Однако паритета в использовании в различных видах коммуникации между языками нет. В статье анализируется степень использования белорусского языка в социальной сфере современного белорусского общества.

Ключевые слова: равноправие языков, языковая ситуация в Беларуси, образовательный процесс, социокультурная компетенция

1. ВВЕДЕНИЕ

Исключительная статусность разных языков в странах мира, их исключительность, титульность, разноплановость функций в социально-экономической действительности определяются прежде всего теми рангами, которые имеют социально-культурный характер. Профессор Н.Б. Мечковская справедливо отмечает: «... на Земле нет двух тождественных языковых ситуаций, нет двух языков с равным объемом коммуникации, с одинаковой историей и одинаковым будущим» [1. С. 13]. В Белоруссии белорусский язык (впрочем, как и русский, являющийся также государственным языком) имеет коммуникативный, юридический, учебно-педагогический статус. В статье мы остановимся подробно на первой и третьей сферах функционирования белорусского языка в сопоставлении с русским.

Около ста языков в мире имеют статус государственных; к ним относится и белорусский. В условиях билингвизма на территории Беларуси в средствах массовой информации, учебном процессе, в коммуникации белорусский язык употребляется значительно ниже, чем русский. Стоит отметить, что такая языковая ситуация характерна не для всех регионов страны. Например, исторические связи Гродненского региона отразились и на расширенном употреблении языка во многих социальных сферах, начиная от органов исполнительной власти, заканчивая сферой образования (так, 80% выпускников средней школы в качестве централизованного тестирования выбрали в этом учебном году белорусский язык). Несколько иная ситуация в Витебском регионе, граничащем с Российской Федерацией.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

В сравнении с Гродненским регионом, в Витебском регионе только 24% выпускников учреждений общего среднего образования 2016 г. на централизованном тестировании выбрали белорусский язык. Таким образом, социальная характеристика современной языковой ситуации определяется несбалансированностью русско-белорусского двуязычия. Вместе с тем белорусский язык, который имеет юридический статус, достаточно развит на всей территории страны. Он не имеет никаких ограничений ни в какой сфере жизни общества. Этим и определяется уникальность социальной ситуации в республике, когда два языка являются государственными и имеют равные права. Как используют они эти права? И здесь коммуникативная практика иллюстрирует явный перевес русского языка как более престижного и мощного в сферах общественной жизни: в органах власти, в сфере образования, в оформлении названий населенных пунктов, в сфере культуры и средствах массовой информации, в хозяйственной сфере. По данным некоторых исследований, белорусский язык применяется в тех сферах, которые его использовали традиционно, например, в оформлении документов в государственных учреждениях (заседаний ученых советов университетов, заседаний исполкомов, наглядной агитации во время выборных кампаний, при оформлении в делопроизводстве наградных документов и т.д.). Первичность белорусского текста присутствует в таких документах, как свидетельство о рождении, заключении брака, аттестаты и дипломы. Многие районные газеты выходят на белорусском языке. Поэтому ученые, деятели культуры, педагогическая общественность предлагают различные варианты повышения заинтересованности населения в употреблении белорусского языка.

Белорусский ученый А. Трофимчик [2] называет семь причин говорить по-белорусски, являющихся предпосылками использования родного языка в самых широких общественных сферах. Перечислим их. Первая причина — прагматичность. Ее автор объясняет ситуациями, когда в жизни может выручить «беларуская мова» (белорусский язык). В качестве примера приводится ситуация, когда девушка поступила в американский университет только потому, что в анкете указала свое белорусскоязычие, что для учреждения образования стало эксклюзивным.

Калі чалавек карыстаецца роднай, ён становіцца не толькі мацнейшым і мудрэйшым, таму што абапіраецца на досвед продкаў, але яшчэ і адчувае сябе ўпэўнена, бо іграе ў сваю гульню. Гэтыя веды будуць асабліва карыснымі для кіраўнікоў кампаній і прадпрыемстваў: мова вылучыць кампанію з шэрагу сабе падобных, а кліенты падсвядома будуць успрымаць такую арганізацыю як сваю родную і будуць ёй давяраць (Когда человек пользуется родным языком, он становится не только сильнее и мудрейшим, потому что опирается на опыт предков, он еще и ощущает себя уверенно, так как играет в свою игру. Эти знания будут особенно полезными для руководителей компаний и предприятий: язык выделит компанию из ряда себе подобных, а клиенты подсознательно будут воспринимать такую организацию как свою родную и будут ей доверять — пер. автора) [3].

Вторая причина — юридичность языка. В Конституции и Законе о языках Республики Беларусь два языка признаются равноправными. Известный писатель В. Орлов пишет:

Наша мова — адна з найдаўнейшых дзяржаўных нацыянальных моў у Еўропе. Дзеля параўнання: кастыльская (гішпанская) ужывалася ва ўрадавых дакументах ад XIII ст., ангельская зрабілася афіцыйнай у 1362 г., а французская — у 1400 г. (Наш язык — один из древнейших государственных национальных языков в Европе. Для сравнения: испанский употреблялся в правительственных документах с XIII в., английский стал официальным в 1362 г., а французский — в 1400 г. пер. автора) [4].

Третья причина — эстетичность — связана с тем, что многие соседи Беларуси (русские, литовцы, латыши) признают белорусский язык одним из красивейших языков мира. Неслучайно Адам Мицкевич, поляк по происхождению, очень хорошо знал белорусский язык и владел им, писал на нем свои стихотворения. А белорусский поэт П. Бровка, восторгаясь «сваёй мовай» (своим языком — пер. автора), писал: «У любімай мове, роднай, наскай, ах, якія словы: “Калі ласка!..”»

Этичность, или культурность, — четвертая причина. Это объясняется ментальностью народа, отраженной в языке, литературе. Художественное наследие русских писателей белорусского происхождения Ф. Достоевского, И. Бунина, И. Шкляревского и белорусских классиков Янка Купалы и Якуба Коласа, безусловно, свидетельствует о том, что социокультурная деятельность в нашей стране в своей глубинной основе имеет белорусский язык. А это значит, что белорусский язык — это языковая «визитная карта» белорусской культуры на международном уровне.

Аргументом в пользу пятой причины — интеллектуальности — выступает тезис, что человек живет столько жизней, сколько он знает языков. Подобная ситуация обеспечивает возможность сосуществовать с другими народами, пользоваться их культурным наследием. Важность белорусского языка для развития интеллекта обусловлена исторически, потому что без языка народу невозможно обойтись, а интеллекту в полной мере развиваться. Нобелевские лауреаты, известные ученые, в том числе лингвисты, имеющие белорусские корни, — это гордость мировой науки. Влияние белорусскоязычных основ не позволяет в полной степени человеку, живущему в Беларуси, полностью стать русскоязычным. Этими причинами являются произношение, грамматические и лексические особенности и др. Однако надо отметить, что многие граждане Беларуси не знают родного языка, несмотря на то, что в государстве оба языка равноправны. Так, в школьном образовании на изучение русского и белорусского языков с 1—11 классы отведено одинаковое количество часов, на телевидении, радиовещании, вывесках, в рекламе белорусский язык используется наравне с русским. Поэтому трудно не согласиться с Владимиром Дубовко, прожившим большую часть жизни в Москве, который считает:

жыць з людзьмі, сустракаючыся з імі штодня, і не ведаць іх мовы — я лічу недастойным людскай годнасці. Апрача таго, гэта значыла б прызнацца ў сваёй бяздарнасці» (жить с людьми, встречаясь с ними ежедневно, и не знать их языка — я считаю недостойным человеческого достоинства. Кроме того, это значило бы признаться в своей бездарности — пер. автора).

Актуальность — шестая причина. Язык — душа народа, основа нации, поэтому употребление белорусского языка является подтверждением патриотизма. Говоря на белорусском языке, человек проявляет уважение к предкам, вызывает уважение представителей других национальностей. Это объясняется седьмой причиной — патриотичностью.

В сфере образования современной Беларуси также появляются научно обоснованные работы о необходимости изучения культуры своей страны средствами языка [5]. В Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» заявлен гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни, здоровья, свободного развития личности. Русский язык как феномен культуры изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью: в процессе обучения русскому языку в аспекте социокультурности главным является ориентация на передачу учащимся мира культуры в основных ее видах: литературе, музыке, изобразительном искусстве и др. Такая передача возможна только при помощи языка, выступающего основным способом трансляции культуры.

Социокультурные знания помогают учащимся воспринимать и ощущать окружающий мир, понимать и уважать взгляды, ценности, традиции своего народа. В динамично развивающемся мире для обучения белорусских учащихся необходимы в первую очередь такие знания, которые будут способствовать пониманию реалий русской и белорусской культур; определению национального характера с опорой на образцы из лучших произведений искусства; ориентированию в укладе повседневной жизни и быте белорусов; постижению мира материальных артефактов, социальных, духовно-нравственных, художественных ценностей своего народа; осознанию исторических событий, усвоению народных традиций, правил общения, окрашенных национальным колоритом.

Такая социализация, включенная в ту или иную предметную технологию, позволит анализировать и сравнивать факты, явления русской и белорусской культур и сделает процесс обучения русскому/белорусскому языку уникальным. Лингвокультурологический подход создает условия для изучения русского языка как феномена культуры, выступающего в качестве средства хранения и передачи ценностей русской и белорусской культур, являющихся основой взаимосвязанного лингвокультурологического и социокультурного развития учащихся. При этом в процессе познания русского языка у обучаемых формируется отношение к культуре как совокупности материальных, социальных, духовных и художественных ценностей как русского, так и белорусского культурного наследия, создаваемых народами в условиях определенной эпохи [6].

Социокультурный подход, реализующий лингвометодическую систему социокультурного развития учащихся в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь в процессе обучения русскому языку, предполагает овладение социокультурными ценностями и знаниями, которые помогают обучаемым усвоить нормы поведения, предписывающие определенные стандарты и правила, и формируют их гражданскую позицию, социально значимые для последующего активного включения в избранную социально-экономическую, политическую, образовательную и т.д. сферы деятельности современного общества [7].

Такие интегрированные знания из разных взаимосвязанных дисциплин (лингвистики, литературоведения, культурологии, лингвокультурологии и др.) формируют у учащихся ценностное видение особенностей и закономерностей жизни общества и культуры в ее различных видах:

— в материальной культуре (реальные исторические памятники, сохранившаяся архитектура, орудия труда, машины, предметы быта, одежда, произведения изобразительного искусства, письменные источники и т.д.);

— социальной культуре (нормативная система: обычаи, нравы, законы; социальное положение: статус, трудолюбие, профессия, семья, терпимость и др.; политическая система: свобода слова, гражданская свобода, законность, гражданский мир и др.);

— духовной культуре (витальные: качество жизни, природная среда и др.; моральные: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, порядочность и др.; эстетические: красота, идеал, гармония);

— художественной культуре (шедевры национального, русского и мирового искусства, значимые для страны произведения литературы, изобразительного искусства, музыки и др.) [8. С. 3—12].

3. ВЫВОДЫ

На современном этапе развития белорусского общества и образования все очевиднее становится необходимость комплексного, взаимосвязанного изучения языковых, лингвокультурологических и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии. Целесообразность такого подхода обусловлена тем, что задача учебного процесса — не просто изучение культуры, а формирование языковой личности учащегося путем вхождения ее в социум и культуру своей страны. Значит, социокультурный подход к обучению русскому языку рассматривается как процесс, обеспечивающий социокультурное развитие личности учащегося и ее компетенций на основе овладения междисциплинарными сведениями, ценностями материальной, социальной, духовно-нравственной, художественной белорусской и русской культур.

© Николаенко С.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мечковская Н.Б.* Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. 7-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 312 с.
2. *Трафімчык А.* Сем прычын гаварыць па-беларускі // Зборнік мытэрыялаў Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі “Моўныя правы і іх абарона”. 2015. Т. 1. С. 119—128.
3. *Шкиленок М.* Трудности перевода: белорусский язык как коммерческое предпочтение. URL: <http://news.tut.by/tv/284812.html> (дата обращения: 17.09.2016).
4. *Арлоў У.* Беларуская мова ў Вялікім Княстве Літоўскім. URL: <http://www.arche.by/by/page/ideas/14760> (дата обращения: 24.09.2016).
5. *Николаенко С.В.* Инновационные лингвокультурологические модели и механизмы в обучении языку: модель культурно-языкового центра // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2013. № 2. С. 147—153.

6. Николаенко С.В. Проблемы формирования социокультурной компетенции: теоретические аспекты // Ученые записки ВГУ им. П.М. Машерова: сб. науч. тр. 2014. Т. 18. С. 127—132.
7. Николаенко С.В. Кластер как лингвометодический феномен, объединяющий ценностные приоритеты в единую аксиологическую систему // Вестник ЦМО МГУ (Вестн. ИРЯиК МГУ). Серия: Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 2. С. 5—49.
8. Николаенко С.В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5—11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку: монография. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. 252 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 24.02.2017

Принята к публикации: 20.06.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Николаенко С.В. Социокультурные сферы жизни белорусского языка в условиях двух государственных языков // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 3. С. 399—405. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-399-405

Сведения об авторе:

Николаенко Сергей Владимирович — доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. E-mail: ns-lk@mail.ru

SOCIOCULTURAL SPHERES OF LIFE OF THE BELARUSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF TWO STATE LANGUAGES

S.V. Nikolaenko

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
pr-t Moskovsky, 33, Vitebsk, Belarus, 210038

The Belarusian and Russian languages have equal status in the Republic of Belarus. Both of them are used in the media sphere, education and clerical work. Teaching in the institutions of general and high education is realized according to the equal number of class hours for disciplines as ‘Belarusian language’, ‘Belarusian literature’, ‘Russian language’, ‘Russian literature’. But there is no parity of using in different types of communications between the languages. The ways of using the Belarusian in social sphere of modern Belarusian society is analyzed in this article.

Key words: equality of languages, language situation in Belarus, learning process, cultural and social competence

REFERENCES

1. Mechkovskaya N.B. *Obshchee yazykoznanie. Strukturnaya i sotsial'naya tipologiya yazykov* [General Linguistics. Structural and social typology of languages]. 7-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2009. 312 s.
2. Trafimchyk A. *Sem prychny gavaryts' pa-belaruski* [Seven reasons to speak in Belarusian]. Zbornik myteryalyaŭ Mizhnarodnai navukova-praktychnai kanferentsyi “Moŭnyya pravy i ikh abarona”. 2015. T. 1. S. 119—128.

3. Shkilenok M. *Trudnosti perevoda: belorusskii yazyk kak kommercheskoe predpochtenie* [Difficulties in translation: Belarusian as a commercial preference]. URL: <http://news.tut.by/tv/284812.html> (Date 17.09.2016).
4. Arloŭ U. *Belaruskaya mova ŭ Vyalikim Knyastve Litoŭskim* [Belarusian language in the Grand Duchy of Lithuania]. URL: <http://www.arche.by/by/page/ideas/14760> (Date 24.09.2016).
5. Nikolaenko S.V. *Innovatsionnye lingvokul'turologicheskie modeli i mekhanizmy v obuchenii yazyku: model' kul'turno-yazykovogo tsentra* [Innovative linguoculturological models and mechanisms in teaching language: a model of the cultural and linguistic center]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2013. № 2. S. 147–153.
6. Nikolaenko S.V. *Problemy formirovaniya sotsiokul'turnoi kompetentsii: teoreticheskie aspekty*. *Uchenye zapiski VGU im. P.M. Masherova: sb. nauch. tr.* 2014. T. 18. S. 127–132.
7. Nikolaenko S.V. *Klaster kak lingvometodicheskii fenomen, ob'edinyayushchii tsennostnye priority v edinuyu aksiologicheskuyu sistemu* [Cluster as a linguistic method that combines value priorities into a single axiological system]. *Vestnik TsMO MGU (Vestn. IRYaiK MGU)*. Seriya: Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2015. № 2. S. 5–49.
8. Nikolaenko S.V. *Teoriya i praktika sotsiokul'turnogo razvitiya uchashchikhsya 5–11 klassov: natsional'no-kul'turnyi sodержatel'nyi aspekt v kontekste obucheniya russkomu yazyku: monografiya* [Theory and practice of social and cultural development of pupils of 5–11 classes: the national-cultural content aspect in the context of Russian language teaching]. Vitebsk: VGU imeni P.M. Masherova, 2015. 252 s.

Article history:

Received: 24.02.2017

Accepted: 20.06.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Nikolaenko S.V. (2017) Sociocultural spheres of life of the Belarusian language in the context of two state languages. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 399–405. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-399-405

Bio Note:

Nikolaenko Sjarhei Vladimirovich is the Dean of the Philology Department, Doctor of pedagogic sciences, associate professor, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus. E-mail: ns-lk@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-406-415

УДК 81

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ОСНОВЕ ДНЕВНИКОВ О.В. ДАВЫДОВОЙ)

М. Дебрени

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет
ул. Пирогова, д. 1, Новосибирск, Россия, 630090

Данная работа входит в цикл работ о дневниках, написанных на французском и русском языках Ольгой Ивановной Орловой-Давыдовой (1813—1876), хранящихся в ГПНТБ г. Новосибирска. Из примерно двадцати общих тетрадей мемуарного наследия пять написаны на французском языке. Они представляют собой авторизированные и исправленные копии оригиналов, в которых на основе девиатологического анализа ошибок и исправлений мы различаем автора, переписчика, проверяющего и исправляющего. В статье рассмотрен уровень владения французским языком данной диаристики, ее типичные ошибки, маркеры транскодирования между русским и французским языками (а также другими языками). Итогом исследования является вывод о том, что люди круга О.И. Орловой-Давыдовой не практиковали переключение кодов, так как их уровень владения французским, английским и/или немецким языками был высоким вследствие иммерсивного их использования (раннее обучение методом «гувернантки» (по Л. Щербе), постоянная практика, включающая обучение, чтение и путешествия).

Ключевые слова: переключение кодов, двуязычие, освоение иностранных языков, речевые ошибки, дневники, русская аристократия

1. ВВЕДЕНИЕ

В работе представлен проект и первые результаты исследования дневников графини О.И. Орловой-Давыдовой (урожд. Барятинской, 1814—1876, далее О.И.). В распоряжении группы исследователей из НГУ находится шесть общих тетрадей (ОТ), содержащих дневниковые записи за 1834—1870-е гг. и написанных преимущественно на французском языке. Как стало очевидно при анализе содержания тетрадей, они являются копиями с оригиналов, хранящихся в РГБ. Предположительно работа над дневником велась следующим образом.

Автор-билингв О.И. записывала с определенной регулярностью события своей жизни, собственные размышления и переживания. В случае путевых заметок она, возможно, опиралась на краткие записки, не дошедшие до нас. По ходу написания она исправляла допущенные ошибки, а также редактировала свой текст: мы видим исправления обоих видов. Тем не менее текст содержит некоторое количество ошибок (орфографических, грамматических, лексических) на французском языке.

В определенный момент данные тетради были кем-то скомпилированы и переписаны в общие тетради (по 240 страниц каждая). На данном этапе исследова-

ния мы не можем сказать, кем и когда тетради были переписаны. Почерк переписчика — каллиграфический как во французском, так и в русском вариантах рукописей — отличается от почерка О.И. По языковым характеристиками «переписчик» также билингв. В некоторых случаях при переписывании он/она исправил(-а) ошибки автора, но при допустил(-а) свои (как языковые, так и технические, когда пропущено слово или целый фрагмент текста). Так же, как и автор, переписчик мог заметить ошибку и тут же исправить ее, не нарушая общую каллиграфичность текста.

Переписанные тетради, можно полагать, предназначались для чтения другими лицами: мужем О.И. Владимиром (владеющим, помимо французского и русского, еще и английским языком, на котором он вел свой дневник, и итальянским), другими членами ее большой семьи. При чтении иногда возникали вопросы, вызванные ошибками переписчика, в особенности пропусками. Отсюда появление в переписанных тетрадях вопросительных знаков карандашом.

Наконец, человек, имеющий доступ к оригиналам, произвел правку переписанных тетрадей, внес пропущенные фрагменты, исправил грамматические, лексические, орфографические, а также фактологические ошибки. Однако в некоторых случаях и этот редактор допустил свои ошибки. На основе анализа почерка исправлений, а также сути изменений, внесенных в текст, мы полагаем, что эту работу могла выполнить сама О.И.

Сопоставление оригиналов дневников (хранящихся в РГБ) и копий позволило нам сделать вывод о том, что уровень владения французским языком автора (О.И.) и переписчика сопоставимы. Переписчик не исправил ошибки автора и допустил свои только в тех случаях, когда сложно было разобрать личное имя, написанное неразборчиво в конце строки. Поэтому мы считаем, что предложенный в этой работе анализ девиатологического материала (ошибки и исправления в оригиналах и в копиях) позволит нам выстроить языковой портрет этой билингвальной личности наряду с предстоящим анализом авторской лексики и фиксации в дневниках примеров действия механизма переключения кодов.

2. ОБСУЖДЕНИЕ И МЕТОДЫ

2.1. Девиатологический анализ

Приведем анализ девиатологического материала для одной общей тетради (единица хранения 601-2). В ней встречаются орфографические и грамматические ошибки. Напомним, что мы говорим здесь об ошибках, отмеченных в переписанных тетрадях, и нам пока трудно различать ошибки самой О.И. и ошибки переписчика.

В тексте ОТ мы встречаем различные виды орфографических ошибок, не исправленных впоследствии переписывающим или проверяющим (всего 120 ошибок, 86% от общего количества). Наиболее частотны ошибки в употреблении диакритики (34 ошибки). Гораздо менее частотны лишние *s* и *t* в конце слова (13 ошибок), ошибки в написании глагольных форм (12 ошибок), одна согласная вместо двух (11 ошибок), две согласные вместо одной (8 ошибок). Совсем редкими оказались ошибки в написании корневого морфа (6 ошибок), пропуски не-

мого *e* в конце слова (5 ошибок), лишнее *e* в конце слова (5 ошибок), ошибки в передаче на письме гласного звука (5 ошибок), интерпретации топонимов (5 слов), пропуски немого конечного согласного (4 ошибки).

Незначительное количество составляют ошибки, связанные с неоправданной заменой гласного в словах (3 ошибки), неоправданной заменой согласного в топонимах и антропонимах (3 ошибки), неправильной передачей носового гласного звука (смешение AN/EN, AIN/EIN) (3 ошибки), со слитным написанием двух слов (2 ошибки), с отдельным написанием слова (1 ошибка).

Особенно интересен пример на с. 34 ОТ-2. В одной записи в трех разных вариантах присутствует один и тот же топоним: *Chamoinie — Chamounie — Chamounix*. На наш взгляд, это доказывает, что человек, который переписал этот текст, не был знаком с этим топонимом (т.е. это не О.И.).

Всего грамматических ошибок, допущенных в тексте ОТ, но не исправленных переписывающим или проверяющим, — 30 (14% от общего количества).

Чаще всего встречаются ошибки, проявляющиеся в отсутствии обязательного согласования причастия в формах прошедших времен с глаголом *avoir* при прямом дополнении перед причастием (5 ошибок), в отсутствии грамматического показателя множественного числа (4 ошибки), в неправильном выборе рода прилагательного (4 ошибки).

Менее частотны ошибки, проявляющиеся в использовании причастия прошедшего времени вместо инфинитива и наоборот (3 ошибки), в отсутствии обязательного согласования причастия в формах прошедших времен с глаголом *être* (2 ошибки), неоправданном согласовании причастия в формах прошедших времен с глаголом *avoir* (2 ошибки), отсутствии обязательного согласования причастия в пассивной форме (2 ошибки), неправильном выборе рода существительного (2 ошибки).

Практически не встречаются ошибки, проявляющиеся в отсутствии обязательного согласования причастий в возвратных формах глагола (использование форм м.р. вместо форм ж.р.) (1 ошибка), использовании неправильного глагольного управления (1 ошибка), неправильном употреблении артиклей (1 ошибка), употреблении неверного вспомогательного глагола в составной конструкции прош. вр. (1 ошибка), употреблении неверного глагольного наклонения (1 ошибка), неверном употреблении предлога (1 ошибка).

В ходе анализа в ОТ-2 было выявлено 93 исправления нескольких типов. По характеру исправления можно четко разделить на два типа. Анализ исправлений можно увидеть в [1].

2.2. Сопоставление ошибок О.И. Давыдовой на французском языке с ошибками современных носителей русского языка, изучающих французский язык

Язык и стиль дневников О.И. полностью зависели от авторской целеустановки. Все записи могут быть условно распределены по трем группам:

- 1) путевые заметки, в которых, часто в телеграфном стиле, просто перечислены места, посещенные автором, и кратко изложены впечатления увиденного;
- 2) бытовые заметки, описывающие действия автора в течение дня;

3) тексты духовно-мистического содержания, в которых автор обращается к Богу. Записей последнего типа особенно много после скоропостижной смерти младшей сестры О.И. — Марии в 1843 г.

В языковом отношении эти тексты не равноценны. Синтаксис текстов последнего типа намного богаче, чем синтаксис текстов первых двух групп: предложения в таких записях, часто осложненные; в лексическом же плане путевые и бытовые заметки интереснее и содержат большое количество иностранных слов, в частности, топонимов.

В данной работе нас интересуют прежде всего отклонения от языковых норм, допущенные О.И. в ее французских записях.

Типов ошибок в индивидуальной письменной речи О.И. не так много — всего 25, к тому же некоторые типы представлены единичными примерами. Для сравнения укажем, что в письменных работах современных русских студентов, изучающих французский язык на продвинутом уровне обучения, выявляется до 140 различных типов и до 550 частных подтипов ошибок [2]. Самыми же частотными ошибками О.И. стали следующие:

— в разряде орфографических: неоправданное удвоение согласного или, наоборот, замена сдвоенных согласных одним;

— в разряде грамматических: ошибки в согласовании причастий прошедшего времени со вспомогательным глаголом *avoir* (неоправданное согласование в тех случаях, когда это не нужно, и, наоборот, отсутствие обязательного согласования при прямом дополнении перед причастием).

В дневниковых записях О.И. мы не находим тех ошибок, которыми изобилуют работы современных русских студентов, а именно ошибок в употреблении артиклей. По имеющимся данным, использование носителями русского языка артикля во французском языке всегда сопровождается большим количеством отклонений от нормы. Так, по данным нашей объемной картотеки, среди ошибок, допущенных современными русскими студентами, ненормативные употребления артиклей составляют более 13%. Однако у О.И. нет ни одной ненормативной мены определенного артикля на неопределенный (и наоборот), нет неоправданного пропуска артикля или неоправданного его ввода, в том числе в конструкциях типа *N de N*.

Единичны в письменной речи О.И. ошибки в выборе рода существительного, хотя ошибки в выборе родового категориального признака типичны для речи любого иностранца, говорящего по-французски: род французских субстантивов семантически не мотивирован и морфологически слабо маркирован.

Среди типичных ошибок, допускаемых носителями русского языка во французском языке, нужно также отметить неправильный выбор предлога при глаголе (в нашей картотеке такие ошибки составляют 5,7%). Управление французского глагола другими частями речи не поддается никакой логике и не совпадает ни с предложным, ни с беспредложным управлением в русском языке. У Давыдовой же мы находим всего лишь 3 примера неправильной конструкции с глаголом *aider* — использование косвенного дополнения вместо прямого: *pouvoir lui aider (l'aider)* (не имея возможности ему помочь (запись от 30 авг. 1836 г.)). В этом случае очевидна интерференция с русским глаголом (*помогать кому*), ставшим «ли-

дером» среди «провокаторов» ошибок и в речи наших современных студентов. Но во всех остальных случаях Давыдова никогда не ошибалась.

У Давыдовой также нет ошибок в выборе временных форм (в частности, при согласовании времен, в использовании видо-временных различий французских глаголов), в выборе форм наклонения, залога. За редким исключением нет и пропуска показателей множественного числа. Пунктуационные ошибки у О.И. также отсутствуют, и это неудивительно, если учесть, что французская пунктуация менее строгая, чем русская. Но у Давыдовой нет и тех «излюбленных» дополнительных запятых между предложениями в составе сложноподчиненного, которыми изобилуют работы современных студентов — носителей русского языка.

В целом, мы приходим к выводу, что допущенные О.И. нарушения языковых норм не сопоставимы с ошибками современных русских студентов, изучающих французский язык в условиях школы или университета. Можно ли тогда сравнить ошибки О.И. с теми, которые допускают сами франкофоны?

Грамматические ошибки, допущенные О.И., — это прежде всего ошибки в согласовании причастий прошедшего времени со вспомогательным глаголом *avoir*. Носителям французского языка также плохо дается правило согласования причастия с предшествующим прямым дополнением. О.И. таких ошибок допущено довольно много: *Melle Guinet les avait rencontré (rencontrés)* (Мадемуазель Гинэ их встретила (запись от 19/24 сент. 1835 г.)). Это правило дается О.И. с большим трудом, тем более что тут возникает интерференция с русским, родным, языком: О.И. имеет тенденцию согласовать причастие с подлежащим «на русский манер» (а не «по-французски» — с прямым дополнением), причем даже тогда, когда это не нужно: *Kitty acorrigée mon thème italien* (должно быть *corrigé*) (Китти проверила мой перевод на итальянский (запись от 19 окт. 1830 г.)). Все это приводит к возникновению оригинальных ошибок, например: *En arriv antchez Maman nous l'avons trouvé strèsinquiète (trouvée)* (По приезде мы нашли маму очень взволнованной (запись от 24/5 окт. 1835 г.)), или *Maman a Dieu merci bien dormie (dormi)* (Слава Богу, мама хорошо спала (*ibidem*)) при неизменяемом причастии *dormi*. Мы считаем, что данная, типично «французская», ошибка у О.И. осложнена интерференцией с русским языком.

Другая ошибка, сближающая французскую речь О.И. с речью самих франкофонов, — замена инфинитива причастием: *il ne sava it pastro pou la placée (placer)* (он не очень-то и знал, куда ее поместить). Русские студенты такого рода ошибки допускают очень редко (13 случаев из 7000), наверное, потому, что, переводя мысленно с русского на французский, они не могут смешать инфинитив *поместить* с причастием *помещенный*. Зато французы постоянно допускают такую ошибку с глаголами первой группы из-за их омофонии.

Орфографических ошибок у О.И. очень мало. Так, она практически не ошибается в использовании диакритики, и это отличает ее тексты как от текстов современных русских студентов, способных не только забыть об обязательных диакритических знаках, но и добавить лишние диакритические знаки, так и от текстов самих французов, часто игнорирующих элементы диакритики. Явным слабым звеном в орфографии О.И. являются сдвоенные согласные. Некоторые слова она почти всегда пишет с ошибкой: *allarme (alarme)* (тревога), *comunier (communier)*

(причащаться). Но и эта черта ее орфографии не отличается от типичной французской: согласно исследованиям, ошибки на сдвоенные согласные, допускаемые французами, составляют до 17% от общего количества всех орфографических ошибок. Если учесть, что других ошибок О.И. не допускает, это можно считать характерной чертой ее французской письменной речи.

Лексических ошибок у нее также мало. Иногда она смешивает омофоны (например, *éthique/étique* (этический/худющий), *chair/chaire* (плоть/кафедра)). Нельзя не отметить в ее текстах и некоторые устойчивые русские семантические кальки: *à uneheuredelanuit (une heure du matin)* (в час ночи), *mon jour de naissanc e (mon anniversaire)* (мой день рождения), *je me suis occupéetoute la journée (j'aitravaillé)* (я занималась (имеется в виду уроками) училась весь день), *rencontré la nouvelle année (fêté la nouvelle année)* (встретить Новый год). О.И. также допускает устойчивую и в наше время ошибочную кальку *me féliciter avec la nouvelle année (souhaiter une bonne année)* (поздравить меня с Новым годом).

Отдельно остановимся на выполненных О.И. исправлениях собственных ошибок. Помимо добавленных при переписывании слов и даже фрагментов предложений, такие исправления касаются личных окончаний глаголов (*je serais, nous serons*) и имен во множественном числе (*chaquesoirs, des chevaux de postes*), правильного выбора офомона (*qu'elle/quelle, s'est/c'est, scène/cène, prêt/près*), написания сдвоенных согласных (*immité, raison + n + ement*), согласования причастных форм (*jet'ai écrite, nous nous sommes couché + s*). Некоторые исправления неоправданны (там, где исходная форма была правильной) и, наоборот, вносят ошибку: *la matiné es'est passée* исправлено *passé* (утро прошло (запись от 11/23 сент. 1835 г.)). Другой случай требовал исправления, но оно не было завершено: *Grand-Maman craint quetune t'ennuye rasquand même* исправлено *t'ennuye*, а нужно *t'ennuyes* (бабушка боится, как бы ты не заскучал (запись от 19/28 авг. 1830 г.)). Одно из исправлений полностью искажает смысл предложения и делает его абсурдным: это можно понять лишь в том случае, если исправления вносились намного позже, когда исходный замысел был забыт, или выполнялись вообще другим лицом, что не исключено, учитывая различия почерков (исправления сделаны более мелким и неровным почерком): слово *автограф*, написанное *othographe* (вместо *autographe*) было исправлено на *orthographe* (*орфограф), отчего высказывание с перечислением предметов, хранящихся в веймарском доме И.В. Гёте, стало абсурдным: *une collection de porcelaine sanciennes <...> d'orthographes de Voltaire* (коллекция старинного фарфора <...> и *орфографов Вольтера (запись от 10/22 июня 1836 г.)). Заметим, что в двух других случаях это слово написано правильно. Необходимо подчеркнуть, что после исправлений О.И. Давыдовой грамматических омофонов, неправильных глагольных окончаний и показателей множественного числа ошибок в дневниках практически не осталось, хотя в ранних записях неправильные согласования могли быть пропущены.

В целом, насыщенность ошибками дневников невелика. В текстах за 1830 г. она составила примерно одну ошибку на тетрадный лист. В последующих записях (за 1834 г.) ошибок и исправлений еще меньше, и они составили одну ошибку на три-четыре страницы. Меньше всего отклонений от норм и исправлений в дневниках за 1843 г., но затем количество ошибок вновь увеличивается и сохраняется

в соотношении одна ошибка на тетрадный лист (несмотря на то, что листы, как уже писалось, *проверены*). Можно сказать, что французская письменная речь О.И. претерпела определенную эволюцию: в 1830-е гг. количество грамматических ошибок, главным образом в согласовании причастий, относительно велико, затем их число уменьшается, почти полностью исчезают ошибки типа «необоснованное согласование причастия с глаголом *avoir*», а отклонения в согласовании причастий в формах прошедших времен с глаголом *avoir* при прямом дополнении перед причастием фактически исчезают. Но позже, после сильного духовного кризиса, пережитого Ольгой Ивановной, и несмотря на то, что она продолжала жить в Париже до весны 1844 г., в ее текстах появляются новые типы ошибок, в частности варваризмы (например, *hospitablement* — семантическая калька с русского *гостеприимно*, запись от 16/28 авг. 1844 г.), погрешности в личных глагольных формах: *onpriet (prie)* (молятся), *jeparis (parie)* (держу пари), *nous y trouvont (trouvons)* (мы находим там). Удивительно в этом отношении ее написание слов *dîner* (ужин) и *déjeûner* (обед): в первых дневниках она постоянно их пишет как *dîné* и *déjeûné* (т.е. как субстантивированные причастия), затем в течение нескольких лет пишет правильно, а начиная с 1844 г. опять устойчиво неправильно. Возросшее количество ошибок при переписывании создает впечатление некоторой небрежности, которую можно объяснить тем, что в 1844—1845 гг. О.И. была занята больше светскими приемами, нежели чтением и изучением языков.

Таким образом, можно утверждать, что О.И. знала французский язык в совершенстве и допускала в своих дневниковых записях небольшое количество ошибок, характерных скорее для франкофона, чем для иностранца. Можно также предположить, что ее орфография ничем не уступала орфографии ее современников-французов. В той среде, в которой она вращалась, такое положение дел скорее было правилом, чем исключением. Стоит также отметить, что ни одна ошибка О.И. не искажает звуковой образ слов, и можно предположить, что ее устная речь была безупречной. Некоторые из ее ошибок доказывают это: она пишет *vraissemblable (vraisemblable)* (вероятный), отображая на письме произношение. Даже забывая согласовать причастие во множественном числе, она все равно пишет *nous nous sommes misés à table (mises)* (мы сели за стол), т.е. в устной речи она правильно и, скорее всего, автоматически, не задумываясь, выполняла согласование, ведь если бы она не делала этого, причастие звучало бы как [mi], а не как [miz]. Орфографических ошибок, искажающих звучание слов, было найдено только две: очень распространенная и среди современных русских студентов ошибка *religion (religion)* (религия) и *prière des agonissants (agonisants)* (отходная молитва (запись от 22 сент./2 окт. 1844 г. С. 155.)).

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дневники О.И. Давыдовой как свидетельство ее многоязычия

Характерным явлением билингвизма и плюрилингвизма является свободный переход от одного языка к другому, особенно во время общения с «себе подобными» — другими билингвами или плюрилингвами. Иноязычные вкрапления во франкоязычных тетрадях О.И. в основном представлены русскими единицами,

хотя встречаются и английские, и отдельные слова на немецком или итальянском. Они представлены как целыми высказываниями, так и отдельными словами. В виде целых высказываний приведена, например, речь ее маленьких детей: *Как хорошо если бы у маменьки было теперь молоко для Катеньки. Я буду Бога просить, дай Бог маменьке молоко, дай Бог дай Бог* (слова дочери На[та]лии после рождения сестреники). По мере того как дети подрастают, их слова приводятся по-французски: очевидно, в младенчестве дети говорили на русском и только потом начинали учить иностранные языки с гувернанткой. Встречаются также высказывания русской прислуги (*Владимир Петрович приехал*) или нежные слова, обращенные к мужу в те периоды, когда его нет рядом, например: *Душа моя, когда я поцелую тебя пламенно, так пламенно, как я тебя люблю. Да благословит тебя наш Отец, который Один знает всю мою любовь к тебе* (запись от 14 янв. 1834 г.). Все иноязычные вставки подчеркнуты.

Кроме отдельных высказываний-вкраплений, чаще всего мы находим изолированные слова: топонимы, личные имена, реалии.

Русские топонимы обычно даются по-русски (*Воскресенск, Архангельский*) за исключением самых распространенных, таких, как французские названия Санкт-Петербурга или Москвы. Вследствие этого иногда в одном высказывании соседствуют *Petersbourg* и *Царское Село*. По возможности О.И. использует французский вариант топонима. Это касается не только русских наименований городов, но и немецких, итальянских: например, она пишет *Francfort, Mayence*, а не *Frankfurt* или *Mainz*.

Интересно заметить, что О.И. не всегда последовательна в своих решениях: имена родных и близких она всегда пишет по-французски (*Wladimir, Léonille*), даже когда это русские уменьшительно-ласкательные имена детей (*Nalie, Katinka*), но некоторые имена остаются в русском написании, например *отец Григорий*. Чаще всего имя одного и того же человека у нее всегда одинаково написано. Например, художник *Айвазовский* — всегда по-русски, а *Брюллов* — по-французски (*Brullov*). Сложные для транскрибирования фамилии типа *Хвоцинский* она никогда по-французски не пишет.

Реалии могут быть написаны как по-русски (*терема*), так и по-французски, в транскрипции (*téléga*), однако первых в четыре раза больше. Французскими (латинскими) буквами написаны слова, обозначающие средства передвижения (*возок, телега, дрожки, кибитка*), различные реалии быта (*корчма, балаганы*), предметы одежды (*кокошник*) и один орнитоним (*баклан*).

Подавляющее большинство тех слов, которые написаны кириллицей, относятся к религиозной лексике: *всенощная, дякон, протопоп, сочельник, молебен, христосоваться, заутреня, панихида* и т.п. Встречаются некоторые названия блюд: *уха, блины, збитень* (в такой орфографии), *пряники*. Есть названия художественных произведений.

Тем не менее нельзя сказать, что использование французского или русского языка у О.И. очень систематично: например, на одной странице слово *чуваши* может быть написано и по-русски, и по-французски, *тройка* по-русски, а *tarantasse* по-французски, *новейник* по-русски, а *kakochnik* по-французски.

Наши наблюдения позволяют заключить, что, скорее всего, люди круга О.И. не имели привычки переключаться с одного языка на другой. Русские вкрапления в ее дневниках ограничиваются цитированием действительно произнесенных по-русски слов детей и прислуги, топонимикой, некоторыми фамилиями, французское написание которых означает, вероятно, что эти имена произносились «на французский манер», с ударением на последнем слоге, а также реалиями, которые действительно относятся к непереводаемым словам: слова *telègue* или *drozhki* были заимствованы французским языком [3]. А тот факт, что религиозная лексика осталась полностью на русском, скорее всего, доказывает, что вся духовная сторона жизни осмысливалась на этом языке.

Проведенное исследование проливает свет на языковые аспекты дневниковых записей «чистого» билингва, какой была О.И., изучившего французский язык в детстве «методом гувернантки» [4]. Однако для составления ее полного языкового портрета нам предстоит исследовать языковые особенности, ошибки и исправления ее оригинальных тетрадей, а также русскоязычных фрагментов дневников.

© Дебрэнн М., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дебрэнн М. Сопоставительный девиатологический анализ переписанных дневников О.И. Давыдовой и первичных текстов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14. Вып. 3. С. 59—75.
2. Debrenne M. Les erreurs de français des russophones Limoges: Lambert-Lucas, 2011. 165 p.
3. Иванова Е.А. Русская лексика как источник пополнения французского словаря и дискурса XV—XX вв. (Системно-функциональный аспект): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003.
4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974.

Финансирование:

Работа проведена с финансовой поддержкой РГНФ проект (№ 16-24-08001).

История статьи:

Поступила в редакцию: 15.03.2017

Принята к публикации: 26.05.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования :

Дебрэнн М. Языковой портрет билингвальной личности (на основе дневников О.И. Давыдовой) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 406—415. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-406-415

Сведения об авторе:

Дебрэнн Мишель — доктор филологических наук, доцент кафедры французского языка Гуманитарного института Новосибирского национального исследовательского государственного университета. E-mail: micheledebrenne@gmail.com

THE FRENCH LANGUAGE IN THE DIARIES OF OLGA DAVYDOVA AS A BASE FOR BILINGUAL PERSON'S LINGUISTIC PORTRAIT

M. Debrenne

Novosibirsk State University
Pirogov 1, Novosibirsk, Russia, 630090

This paper is a part of a research on diaries written in French and Russian by Olga Davydova (1813–1876) which are located in the Scientific Technological Library of Novosibirsk. Amongst 20 copybooks, five are in French. They are authorized and proofed copies of originals, in which we can distinguish the author, the copyist, the checker and the corrector, using the analysis of errors and corrections in the text. In this paper we present the level of correctness in French, typical errors and transcoding markers between French and Russian, with some elements of others languages of the author. Our conclusions are that the people from O.I. Davydova's social circle didn't use language switching and their level of French, as also English and German, was quite high, not only because of their early learning (the so-called "gouvernante method") but also because of lifelong learning, reading and travelling.

Key words: code-switching, bilingualism, foreign language acquisition, speech errors, diary, Russian aristocracy

REFERENCES

1. Debrenne M. *Sopostavitelnyj deviatologicheskii analiz perepisannykh dnevnikov O.I. Davydovoy i pervykh tekstov* [Comparative deviatological analysis of rewritten diaries by O. Davydova and the primary texts]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsia*. 2016. T. 14. Vol. 3. P. 59–75. (in Russ.)
2. Debrenne M. *Les erreurs de français des russophones*. Limoges: Lambert-Lucas, DL 2011. 1 vol. (165 p.)
3. Ivanova E.A. *Russkaya leksika kak istochnik popolneniya frantsuzskogo slovarya i diskursa XV–XX vv. (Sistemno-funktsionalnyi aspekt)* [Russian lexical system as a source of replenishment of the French dictionary and discourse of the 15th–20th centuries. (System-functional aspect)]. Barnaul, 2003 [dissertation] (in Russ.)
4. Cherchba L.V. *Prepodavanie inostrannykh yazokov v shkole, obshie voprosy metodiki* [Teaching of foreign languages in secondary school, and General questions of methodology]. Moscow: Vysshaya shkola, 1974. (in Russ.)

Acknowledgments:

The work was carried out with the financial support of the Russian Foundation for the Humanities, project No. 16-24-08001.

Article history:

Received: 15.03.2017

Accepted: 26.05.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Debrenne M. (2017) The French Language in the Diaries of Olga Davydova as a base for bilingual person's linguistic portrait. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 406–415. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-406-415

Bio Note:

Debrenne Michèle is a Doctor in Philology, docent, professor at Novosibirsk State University. E-mail: micheledebrenne@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-416-422

УДК 81

ДИГЛОССИЯ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ГЛОССАТОРОВ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКО-ЛАТИНСКИХ ГЛОССАРИЕВ VIII—X вв.

С.С. Калинин

Кемеровский государственный университет
ул. Красная, 6, Кемерово, Россия, 650043

В работе представлен комплексный лингвокультурологический анализ древневерхненемецких глоссариев VIII—X вв. в перспективе двуязычия его авторов. Известно, что основным языком религии, науки и культуры в средневековой Европе являлся латинский язык, который был социально «престижнее». В средневековых немецких государствах древневерхненемецкий, а позднее и средневерхненемецкий языки находились по отношению к нему в подчиненном положении. Представляется интересным то, как языковая ситуация в средневековых германских государствах отражается в письменных памятниках. Материалом исследования служат глоссарий Abrogans (ок. 750 г.), написанный на алеманнском диалекте, Сен-Галленский глоссарий (также ок. 750 г.), который был также написан на алеманнском диалекте, Кассельские глоссы IX в., составленные на баварском диалекте, и Парижская рукопись X в. на средне-франкском диалекте. Эти глоссарии были предназначены как для жителей Германии, владеющих латинским языком, так и для путешественников из романских стран, прибывающих в Германию. На основании анализа текста данных глоссариев и культурной ситуации, отраженной в данных текстах, делается вывод о распространении диглоссии среди средневековых глоссаторов, а также даются лингвокультурологические основы для реконструкции языковой личности средневекового книжника.

Ключевые слова: глоссарий, средневековая культура, древневерхненемецкий язык, латинский язык, диглоссия, языковая личность, средневековая Германия

1. ВВЕДЕНИЕ

Первыми памятниками немецкого языка являются так называемые глоссы — немецкие эквиваленты отдельных латинских слов или высказываний, которые обычно помещались в латинских рукописях на полях или прямо в тексте. Составлялись также особые сборники таких глосс, а также сборники глосс, по своей структуре и прагматике напоминавшие современные разговорники.

Сохранилось несколько глоссариев VIII—X вв. Древнейшим из является глоссарий Abrogans или глоссарий Керона (рис. 1), составленный около 750 г. на алеманнском диалекте, он сохранился в трех рукописях, датируемых VIII—IX вв. [1. С. 7]. Примерно к тому же времени относится Сен-Галленский глоссарий VIII в., который также был составлен на алеманнском диалекте (рис. 2).

INCIPUNT GLOSÆ EX NO		
A ^{aoz moz} brogans humiles.		^{h rom} Arrogam
A ^{faelih} Abba ^{fater} pater		^{gezf} iactantia
A ^{pauhan ppauban} Abnuere renuere		^{hrom lhh} Arrogam
A ^{faruuatlan farozpan} recusare refutare.		^{glan} Algor
A ^{uzzenamoozscassi. luzzenastrum scassi.} absque federe absq. amicitia.		^{angult ang} Angor ar
A ^{anafeupanti. angbaqkende.} abincruent abimittentes		^{ganaotte} coartor
A ^{fersi. rumosi.} absit. longesit.		^{ganduunga} Angore

Рис. 1. Страница рукописи глоссария Abrogans
[Fig. 1. Some page of the manuscript of Abrogans glossary]

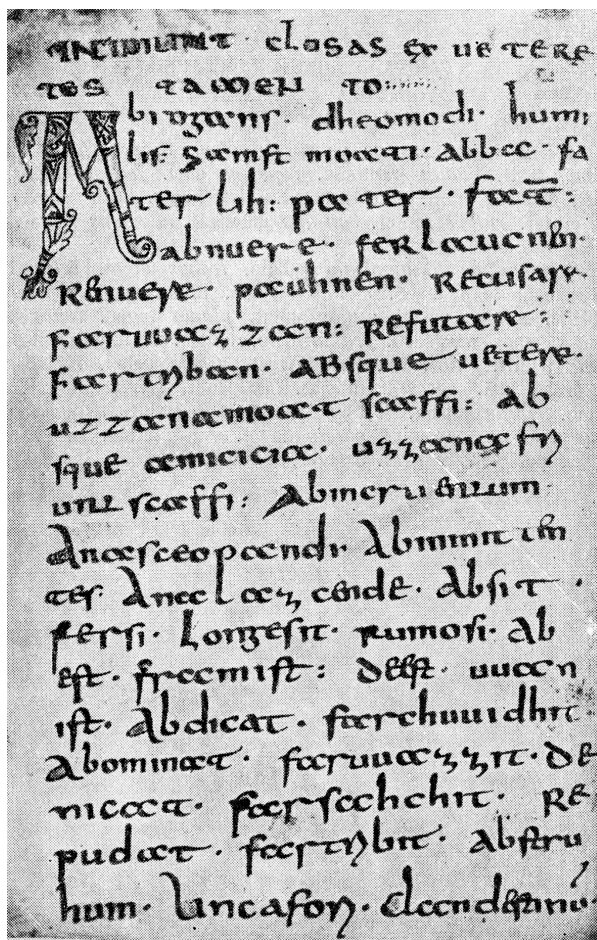


Рис. 2. Страница рукописи Сен-Галленского глоссария
[Fig. 2. Some page of manuscript of St. Gallen glossary]

Имеется также некоторое количество древневерхненемецких разговорников-гlossариев. Наиболее известным из них являются Кассельские глоссы IX в. Они были написаны на баварском диалекте. Их прагматика — помощь путешественнику из романских стран, не знающему немецкого языка, в общении с местным населением Германии [1. С. 48]. Глоссарий-разговорник рассчитан на пользователя, знающего латинский язык. Как и глоссы, разговорник составлен из латинских слов и фраз на древневерхненемецком языке с параллельным переводом на латынь.

Еще одним известным разговорником являются Римская и Парижская рукописи X в., составленные на среднефранкском диалекте с элементами нижнефранкского диалекта. Основная часть рукописи этого глоссария находится в Париже, один лист (фразы с 1-й по 42-ю) — в Риме, в Ватиканской библиотеке [1. С. 48]. Вероятно, этот разговорник был предназначен для французского путешественника, не владеющего немецким разговорным языком. В отличие от прочих разговорников в нем вначале дается немецкий текст, а затем следует его латинский перевод.

2. ОБСУЖДЕНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Следует сказать несколько слов о том, что такое языковая личность вообще. Языковая личность является совокупностью значимых коммуникативных черт индивида, связанных с порождением и восприятием речи. Связана она и с производством и восприятием языковых произведений (текстов). Языковая личность представляет собой многомерное образование. Согласно Ю.Н. Караулову, одним из важнейших компонентов, входящих в структуру языковой личности, является ее ментальный лексикон, «промежуточный язык» в его терминологии [2. С. 184—189]. Н.И. Жинкин называет его «языком мозга» [3. С. 18]. Языковая личность, согласно теоретическим выводам В.И. Карасика, может быть охарактеризована с позиции языкового сознания, поскольку именно она является его носителем [4. С. 7]. Языковое сознание же связано с концептосферой языковой личности [4. С. 7—8], поскольку оно является вербальным «отражением во внутреннем мире внешнего мира» [5. С. 24], т.е. оно представляет собой результат процессов концептуализации и категоризации. Основными концептуальными единицами, входящими в состав концептосферы языковой личности, в состав ее «промежуточного языка» (иначе — ментального лексикона), являются, помимо концептов, образы, символы, гештальты, понятия, знаки, фреймы и др. [2. С. 189—210].

Языковую личность как *homo loquens*, осуществляющего языковую деятельность (*languageing*) [6. С. 19—20], можно сопоставить с наблюдателем (*observer*) языковой теории У. Матураны [7. С. 155]. Наблюдатель осуществляет процесс координации координаций языковой деятельности в совместном потоке жизнедеятельности вместе с «созерцаемыми» им живыми существами [6. С. 19—20]. Таким образом, языковая деятельность наблюдателя (языковой личности) представляет собой его адаптацию к окружающей среде. Наблюдатель осуществляет совместный процесс координации координаций языковой деятельности, порождая тем самым языковые, а соответственно, и концептуальные структуры. Таким

образом, ментальный лексикон языковой личности («промежуточный язык», «язык мозга» или «язык мысли» в терминологии Ю.Н. Караулова [2. С. 184—189] и Н.И. Жинкина [3. С. 18]) представляет собой структуру, имеющую как экстралингвистический (получаемый на основе информации о координации в совместном потоке жизнедеятельности и информации об окружающей среде), так и нейробиологический (основанный на процессах, происходящих в мозге наблюдателя) субстрат. Соответственно, свойства языковых и концептуальных структур будут являться производными от процесса координации координаций совместной языковой деятельности.

С точки зрения языкового учения Й.Л. Вайсгербера ментальный лексикон двуязычной языковой личности представляет собой своеобразный двуязычный «словарь», «культурное достояние» (*Kulturgut*, в терминологии Вайсгербера [8. С. 77]). Соответствующие компоненты этого словаря активизируются в процессе переключения кодов языковой личностью. Согласно неогумбольдтианскому взгляду на язык языки различного строения (в нашем случае древневерхненемецкий и латинский) предполагают различные способы познания мира [8. С. 139—140]. Данное положение подтверждается языковыми фактами: ср. калькирование, к примеру, латинских слов *clandestinum* и *abstractum* средствами древневерхненемецкого языка в глоссарии Керона — *ungalifalih* и *farzosan* соответственно. Вообще следует сказать о том, что немецкий язык на раннем периоде своего развития содержал крайне мало абстрактных и обобщенных понятий. По данным В.М. Жирмунского, «слова с отвлеченным и интеллектуальным значением наличествуют в нем лишь в сравнительно небольшом числе как результат еще примитивной абстракции от основной группы слов с материальным и конкретным значением» [9. С. 302]. Это объясняется различиями в способе концептуализации мира сознанием немецкоязычной и латиноязычной языковых личностей. Как полагает А.А. Залевская, можно говорить о когнитивно-перцептивно-аффективном единстве двуязычной языковой личности [10. С. 14]. И если вопрос о реконструкции аффективного компонента древнегерманской языковой личности выходит за рамки настоящей работы, то различие когнитивных и перцептивных процессов у двуязычной языковой личности можно проследить на материале сохранившихся письменных памятников (в частности, глоссариев) и словарного состава языка. Германское языковое сознание воспринимало мир более конкретно, а абстрактные понятия, как можно убедиться, рассматривая тексты глоссариев, оно моделировало либо на основе средств другого языка (латинского), либо передавало абстрактные понятия через конкретные. Чтобы убедиться в этом, достаточно рассмотреть германские мифологические метафоры «мир — это дерево» и «небо — это ткань (покров)», сохранившиеся во внутренней форме слов немецкого языка, в частности.

На основании структурного анализа текстов вышеописанных глоссариев можно сделать вывод о том, что языковая личность средневекового глоссатора действительно была преимущественно двуязычной. Следует отметить тот факт, что глоссатор находился в ситуации диглоссии, поскольку латинский язык, как известно, был доминирующим в науке и культуре средневековой Европы, в частности Германии. В.М. Жирмунский пишет о том, что латинский язык в Средние

века выполняет все общественно-политические и культурные функции будущих национальных языков, в то же время латынь для средневековой Европы — международный язык преимущественно в письменной форме [9. С. 43]. Национальные языки Европы в ту эпоху были еще недостаточно развиты для отображения всей совокупности научных, религиозных и культурных понятий. Даже такой «богатый» язык, как древнеисландский не мог обойтись без апелляции к латинской книжной культуре и учености (что отражается, в частности, в наличии латиноязычных примечаний в тексте «языческих» по своему содержанию рунических поэм и эвгемерическому описанию происхождения божеств древних скандинавов у Снорри Стурлусона). Тем более эта ситуация естественна для древневерхненемецкого языка, который не имел развитой книжно-письменной традиции.

В VIII—X веках немецкий язык не имел единой литературной и письменной нормы и представлял собой, по существу, совокупность территориальных диалектов. Каждый диалект имел свою систему орфографии, свою адаптацию латинского письма к древневерхненемеckому произношению [9. С. 45]. В этой ситуации для средневекового книжника было бы естественным иметь язык-эталон, являющийся более социально и культурно престижным, имеющим давно сложившуюся нормализованную орфографическую систему. Из этого следует, что для средневекового глоссатора билингвизм был естественным.

3. ВЫВОДЫ

На основании проведенного исследования можно сделать вывод об особенностях языковой ситуации в средневековой Германии. Данную ситуацию можно охарактеризовать как явление диглоссии, с преимущественным доминированием латинского языка в различных сферах общественной и культурной жизни. В перспективе можно исследовать другие особенности билингвальной языковой личности средневекового глоссатора, особенности ее ментального лексикона. Это может помочь в исследованиях особенностей ментальности средневекового человека.

© Калинин С.С., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чемоданов Н.С. Хрестоматия по истории немецкого языка VIII—XVI вв. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1953. 348 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 8-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 264 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1998. 336 с.
6. Maturana H.R. Biology of self-consciousness. Consciousness: Distinction and reflection. Naples, Italy: Bibliopolis, 1995. Pp. 145—175.
7. Maturana H.R. Anticipation and self-consciousness: Are these fuction of the brain? Constructivist Foundations. 2008. № 4 (1). Pp. 18—20.
8. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем.; вступ. ст. и комм. О.А. Радченко. Изд. 3-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 232 с.

9. *Жирмунский В.М.* История немецкого языка. Изд. 5-е, пересм. и испр. М.: Высшая школа, 1965. 408 с.
10. *Залевская А.А.* Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. С. 10–17.

Благодарности:

Я хотел бы принести искреннюю благодарность проректору РУДН А.В. Должиковой и всему коллективу ИДПО РУДН за организацию и проведение конференции «Билингвизм и билингвальное образование в России и мире: современные тенденции», а также доктору филологических наук, профессору У.М. Бахтикиреевой за поддержку и мотивацию к исследованию вопросов билингвизма и билингвальной языковой личности.

История статьи:

Поступила в редакцию: 08.04.2017

Принята к публикации: 29.06.2017

Модератор: С.В. Дмитрюк

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Калинин С.С. О диглоссии средневековых глоссаторов: лингвокультурологический анализ древне-немецко-латинских глоссариев VIII—X вв. // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 416–422. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-416-422

Сведения об авторе:

Калинин Степан Сергеевич — аспирант кафедры лингвистики и переводоведения Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета.
E-mail: rage_of_gods@inbox.ru

ON THE DIGLOSSY OF MIDDLE-AGE GLOSSATOR: THE LINGUISTIC-CULTURAL ANALYSIS OF THE OLD HIGH GERMAN-LATIN GLOSSARIES OF VIII—X CENTURIES

S.S. Kalinin

Kemerovo State University
Krasnaya str., 6, Kemerovo, Russia, 650043

The article deals with the linguistic-culture analysis of the Old High German glossaries of VIII—X c. and the bilingualism of their authors. It is known that main culture, science and religion language in Middle-Age Europe was Latin that was more “prestige” in the society. The Old High German and Middle High German later were in the subordinate status in comparison with the Latin. The bases of this research are glossary “Abrogans” of 750 year (in Aleman dialect of Old High German), St. Gallen glossary (in Aleman dialect too), Kassel glosses (in Bavaria dialect, IX c.), Paris manuscript (in Middle Frank dialect, X c.). These glossaries were aimed both at German Latin speakers and at Romanic traveler arrived in German. The linguistic-culture basic concepts of the remodeling of the Middle-Age

glossator linguistic identity are given on the basis of the analysis of the glossaries and the cultural situation represented in those texts.

Key words: glossary, Middle-Ages culture, Old High German language, Latin, diglossy, linguistic identity, Middle-Age Germany

REFERENCES

1. Chemodanov N.S. *Hrestomatiya po istorii nemetskogo yazyika VIII—XVI vv.* [History of German Language of VIII—XVI centuries: chrestomathy]. M.: Izdatelstvo literaturyi na inostrannykh yazyikah, 1953. 348 s.
2. Karaulov Yu.N. *Russkiy yazyik i yazyikovaya lichnost* [Russian Language and Language Personality]. Izd. 8-e. M.: LIBROKOM, 2014. 264 s.
3. Zhinkin N.I. *Rech kak provodnik informatsii* [Speech as a “conductor” of meanings]. M.: Nauka, 1982. 159 s.
4. Karasik V.I. *Yazykovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs* [Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse]. M.: Gnozis, 2004. 390 s.
5. Luriya A.R. *Yazyik i soznanie* [Language and consciousness]. M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1998. 336 s.
6. Maturana H.R. *Biology of self-consciousness. Consciousness: Distinction and reflection.* Naples, Italy: Bibliopolis, 1995. Pp. 145—175.
7. Maturana H.R. *Anticipation and self-consciousness: Are these fuction of the brain? Constructivist Foundations.* 2008. № 4 (1). Pp. 18—20.
8. Vaysgerber Y.L. *Rodnoy yazyik i formirovanie duha* [Native language and the formation of the spirit]. Per. s nem., vstup. st. i komm. O.A. Radchenko. Izd. 3-e. M.: LIBROKOM, 2009. 232 s.
9. Zhirmunskiy V.M. *Istoriya nemetskogo yazyika* [History of the German language]. Izd. 5-e, peresm. i ispr. M.: Vysshaya shkola, 1965. 408 s.
10. Zalevskaya A.A. *Voprosyi psiholingvisticheskoy teorii dvuyazyichiya* [Questions on bilingualism psycholinguistic theory]. Voprosyi psiholingvistiki. 2009. № 10. S. 10—17.

Acknowledgment:

I would like to sincerely thank the Pro-rector of Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN) A. Dolzhikova and the whole staff of the University for organizing the Conference “Bilingualism and Bilingual Education in Russia and in the World: actual trends”, as well as the Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication U.M. Bakhtikireeva for support and motivation in studying the problems of bilingualism and bilingual linguistic personality.

Article history:

Received: 08.04.2017

Accepted: 29.06.2017

Moderator: S.V. Dmitryuk

Conflict of interests: none

For citation:

Kalinin S.S. (2017). On the diglossy of Middle-Age glossator: the linguistic-cultural anylasy of the Old High German-Latin glossaries of VIII—X centuries. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 416—422. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-416-422

Bio Note:

Kalinin Stepan Sergeevich is a graduate student of the Department of Linguistics and Translation, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communications of the Kemerovo State University. E-mail: rage_of_gods@inbox.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-423-430

УДК 81-119

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ МАХМУДА КАШГАРИ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

У.К. Исабекова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ул. Моховая, 11, Москва, Россия, 125009

Махмуд Кашгари известен как первый филолог-тюрк, который создал в 1074 г. замечательный памятник «Диван лугатат-турк», являющийся богатейшим источником информации об эпохе Караханидов. Его труд дает максимально полные и точные сведения о диалектах тюркского языка того времени, об особенностях грамматики, этнографии и культуре тюркских племен. Все это доказывает, что Кашгари, изучая тюркские диалекты, сделал выводы, не утерявшие значимости до настоящего времени. В то же время он стал первым ученым, кто использовал сравнительно-сопоставительный метод в тюркологии. Поэтому есть все основания рассматривать Махмуда Кашгари в статусе языковой исторической личности.

Ключевые слова: языковая личность, Средневековье, письменная культура, языковые памятники, мировоззрение, Караханидская эпоха

1. ВВЕДЕНИЕ

Махмуд Кашгари — многогранная личность. Его имя связано с развитием арабской науки, расцвет которой приходится на Средние века. Он переосмыслил с философской точки зрения труды исламских ученых, изучавших мироздание, место человека в нем и в окружающей его среде, раскрыл проблемы, никогда до этого не рассматриваемые в качестве объекта исследования. Кашгари в своей работе пишет: «Я избрал указанный способ... которого не было и о котором не знали раньше» [1. С. 6].

Предпосылкой формирования Махмуда Кашгари как языковой личности является историческая ситуация того времени. В истории и культуре тюркских народов эпоха Средневековья, сменившая древнетюркский период (VIII в. — первая половина X в.) и длившаяся вплоть до XIX в., и по времени, и по численности населявших народов, и по распространению тюркской литературы занимает важное место [2. С. 22]. Из истории известно, что IX—X вв. в тюркской степи были насыщены историческими событиями. Ослабление Арабского халифата способствовало усилению тюркских государств, принявших ислам. Время, в которое жил Кашгари, было эпохой политических войн и периодом пересечения тюркской и исламской культур, их развития в новом направлении. В тюркском миропонимании происходила трансформация знаний об исламе, вследствие чего появилась платформа для диалога тюркской, арабской и персидской культур. Истори-

ческая эпоха, в которой жил Кашгари, положительно влияла на формирование полиязычной личности. Проникновение в тюркскую степь ислама, соседство государства персов сыграло свою роль в глубоком освоении Махмудом Кашгари арабско-персидско-тюркской культуры, становлении его как индивида с развитым лингвистическим сознанием.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Языковая личность Махмуда Кашгари

Появление языковой личности Кашгари в рамках тюркской цивилизации непосредственно связано с его семьей и средой воспитания. Строки из «Дивана»: «из-за того, что тюрки происходят из красноречивых, из самых хороших рассказчиков, из самых толковых, знающих, древнейших благородных племен... » и «... наших предков-эмиров называли хатїг, потому что огузы не могут выговорить атїг, они превращают алиф в х- и говорят хатїг. Нашего предка, который завоевал страну тюрков у Саманидов, звали ал-амир. Они превращали алиф в х, как я уже показал тебе на уйгур» [1. С. 69] служат доказательством того, что Махмуд Кашгари — потомок ханского рода. Вместе с тем эти слова репрезентуют его как языковую личность, хорошо владеющую несколькими языками. Если основываться на теории Ю.Н. Караулова, то языковая личность, глубоко освоившая несколько языков, умеет свободно использовать применительно к языковой ситуации фонетические, номинативные, грамматические особенности освоенных языков [3. С. 3]. Кашгари, хорошо знавший арабский и тюркский языки, в своем труде указывает на фонетические особенности освоения языковых единиц, заимствованных из арабского языка.

Происхождение Махмуда Кашгари из ханской династии позволяет предположить, что личные качества, способствующие формированию языковой личности, были привиты «с материнским молоком» и особым воспитанием. Написать труд мирового масштаба, как «Диван», который бы навечно остался в истории человечества, могло быть по силам лишь одаренному человеку, превосходившему свою эпоху.

Государство Караханидов уделяло внимание развитию религии и культуры и внесло значительный вклад в достижения раннего Ренессанса в Средней Азии. Не ошибемся, если скажем, что этот исторический период берет свое начало с «золотого века» ислама. Тем не менее Ренессанс Востока «требует самого тщательного исследования» [4. С. 11]. К тому же Кашгари, будучи представителем караханидской элиты, получил возможность учиться в медресе «Хамидие», «Саджи», где обучение было поставлено на самом высшем уровне. Он «учился, совершенствовал знания и умения у таких учителей, как Шейх Джеллалидин Багдади, Шейх имам аз-Захид Хусейин ибн Халеф аль-Кашгари» [5. С. 10]. То, что Махмуд нарек себя Кашгари, говорит о решающей роли в формировании его как личности г. Кашгара, бывшего в то время административно-политическим и культурным центром Центральной Азии. В Кашгаре он формируется как личность и как будущий ученый, здесь он уделяет внимание изучению национальной куль-

туры, языка, фольклора, этнографии, географии, менталитета тюркских племен. Основные части известного «Дивана» он пишет тоже здесь и завершает их в Багдаде. Знания, полученные в Кашгаре, просветитель дополняет учебой в Бухаре и Нишапуре. В годы учебы он успешно осваивает философию, логику, литературу, правоведение, историю, богословие, математику, астрономию, медицину и другие сферы науки, а также арабский и персидский языки. Эти горизонты знаний, эрудиция, кругозор расширились и подняли его до уровня выдающейся личности. Особый патриотизм автора по отношению к тюркскому языку, что прослеживается на всем протяжении «Дивана», поднимает Кашгари на общетюркский пьедестал. Кашгари — человек, безгранично любивший родной язык, через него раскрывает ментальность и культуру тюркского народа, сопоставляя их в то же время с арабско-персидской картиной мира. Он доказывает, что «тюркские слова соперничают с арабским языком, подобно двум бегущим вровень скакунам» [1. С. 6].

Для того, чтобы показать нетюркским народам созидательные возможности языка, духовные устремления тюркской цивилизации, своеобразие интеллекта и мировоззрения тюрков, Кашгари выразил в «Диване» своеобразное мнение о том, что Творец создал все возможности для тюрков на земле: «Я убедился в том, что благоволение Всевышнего к тюркам проявилось в том, что он создал поселения тюрков и космос в их времена» [6. С. 5]. Ссылаясь на хадис: «Когда наш Пророк говорил о приметах лихолетья, наступлении конца света, когда тюрки-огузы выступали в походы: “Изучайте тюркский язык, тогда могущество ваше будет долгим”, который слышал от ученых Бухары и Нишапура, о том, что есть сильное государство тюрков, которое предоставив заботу, убежище... спасет от опасности», отведя по степени почета тюркскому языку равное с арабским языком место, Махмуд Кашгари показал значимость изучения тюркского языка для жителей степи [1. С. 2—3]. Кашгари писал: «...когда я увидел, что всевышний Бог заставил солнце судьбы взойти в зодиаке тюрков и установил их царство среди небесных сфер и что он назвал их тюрками. И теперь... изучение его [языка тюрков] есть долг перед верой, а если он неверен, [все равно] мудрость требует этого» [1. С. 3]. Из подтекста становится понятным, что его адресатами являются нетюркские народы, можно определить также, что это значительная часть мусульманского мира тюрков, которая жила в условиях новой военно-политической гегемонии.

Кашгари, уподобив соперничество тюркского и арабского языков «двум скачущим скакунам», сравнил тюркские факты с написанными на арабском и персидском языках, осуществил анализ и показал, что тюркский язык не ниже принадлежащих высокой культуре арабского и персидского языков. Наряду с этим мастерски примененные в его труде «мудрые слова, сежи, пословицы и поговорки, песни и сказания, режес [внутренняя песня] и несир» содержат богатую информацию о мировоззрении тюркских народов, придававших исключительное значение искусству слова [1. С. 3—4].

Тюрки воспринимали многообразие мира в соответствии со своими представлениями. «Для того чтобы обучающиеся и заинтересованные быстро и легко находили нужные слова», тюрки, конструировавшие образ этого мира в своем языке, давали их в определенном порядке, «раскрывая их скрытый смысл», писали

дополнительные примечания [1. С. 2—15]. В этом труде можно обнаружить сведения о площади земли, заселенной тюрками, характеристику населявших эти земли племен и народностей, связанные с ними исторические факты и легенды, упоминания о появлении и заселении некоторыми племенами тюркских земель, связанные с ними предания. Автор замечает: «... для детального знания существующих в этих языках различных незначительных отличий» требуется предпринятый в Диване опыт «тщательного упорядочивания, систематизации» путем специальных методов [1. С. 20].

Махмуд Кашкари через родной язык характеризовал мировоззрение тюрков, он комплексно описал детали языка. «Диван лугатат-турк» — первый из известных нам словарей, составленный на основе принципов, сформировавшихся в арабской лексикографии, систематизировавший грамматику тюркского языка на основе грамматики арабского языка. Об этом Кашгари написал: «Для облегчения процесса пользования словарем... я разработал никому неизвестный до меня и неиспользованный до сих пор особый порядок. Чтобы написанный мной труд был ясным, удобным для тех, кто его использует, я исправил некоторые правила, составил измеримые образцы употребления. Взял из языка каждого племени однокоренные, ставшие основой образования других слова. Поэтому, говоря коротко, показав образец для устремившихся вперед, для того, чтобы открыть им широкую дорогу, создать ступень для желающих расти, и предпринял этот опыт» [1. С. 6—7].

Из изложенной социолингвистической ситуации, устойчивой в течение нескольких веков в государстве Караханидов, следует сделать вывод о том, что «сдвиги в языковых системах монолингвов и полилингвов происходили разными темпами», и это отражалось при письменной фиксации их речи в сохранившихся памятниках. Д.М. Насилов, опираясь на структурные особенности пяти языков, которые лучше всего изучил Махмуд Кашгарский, делает также выводы о том, «что письменно-литературный язык в государстве Караханидов исторически формировался на единой языковой основе, но, будучи языком высокого функционального стиля, использовался в определенной социальной среде, приближенной к правителям и элите мусульманского государства» [7. С. 285—310]. В то же время этот язык развился как региональный извод некогда общего наддиалектного токуз-огузского литературного языка.

Известно, что благодаря серьезным достижениям в области арабского языкознания, особенно грамматики и лексикографии, было издано много словарей, начиная с глоссариев Корана и хадисов, включающих объемные толкования, религиозные терминологические словари, а также двуязычные арабско-персидские, персо-арабские, арабо-тюркские и тюркско-арабские словари. В процессе составления своего словаря Кашгари опирался на накопленный богатый опыт разработки словарей в арабском языкознании и труды тюркских ученых. Кашгари понимал, что лексику тюркских языков, относящихся к группе агглютинативных языков, нельзя просто соотносить с флективным арабским языком, а корни в арабском языке в сравнении с тюркскими языками намного сложнее.

Очевидно, что автор «Дивана» был знаком с трудом жившего столетием ранее языковеда Абу Ибрахим Исхака аль-Фараби (умер в 961 г.) «Диван аль-адаб». В со-

ветское время А.Б. Халидовым были переведены вступления к двум словарям и установлено в общем виде их сходство [8. С. 15]. Исследовали их А. Дербисалиев, Ш.С. Калиева, Р. Мухитдинов. Ш. Калиева отметила, что по следам «Диван аль-адаб» Исхака аль-Фараби в арабской лексикографии было создано около десятка словарей. Состоявший из трех томов объемный труд, который внес «своеобразными приемами составления большой перелом в арабскую лексикографию», позволил установить при сравнении двух «Диванов» такую общность, как «сходства названий, создание на арабском языке, единый способ размещения лексики» [9. С. 25]. Востоковед Р. Мухитдинов пошел в обосновании данного мнения еще дальше: если аль-Фараби во вступлении останавливает внимание на превосходстве и специфике арабского языка, используемых им терминах, то Кашгари называет здесь особенности лексики и грамматики тюркских языков [10. С. 6–15].

Кашгари путем демонстрации своеобразия созвучия тюркских языков обосновал в структуре тюркских языков явление сингармонизма. Дав пояснение отдельным словам, раскрывая их значение, ученый стремился передать заключенное в приведенных им языковых фактах богатство мировоззрения тюрков. Наряду с этим образцы поэзии, цитируемые в «Диване», географические названия, названия животных, научные термины и др. многие языковые факты подаются в словаре Кашгари в качестве материала своеобразным образом, с соблюдением особой методики. В связи со сказанным мы хотим заметить, что к Кашгари, в достаточной мере освоившему арабский язык, можно применить обоснованное И.И. Халеевой в аспекте лингводидактики понятие «вторичной языковой личности» [11. С. 68]. Важно заметить, что Кашгари, в полной мере усвоив семантический код арабского языка в качестве второго, сравнив его со всеми диалектами родного языка, установил способность этого языка к созданию «образа языковой вселенной» и его своеобразную роль посредника в формировании «языкового образа вселенной» (становлении второго языкового сознания) и «концептуального (глобального) образа вселенной». Попытка понять языковую личность Кашгари как проявление общетюркской языковой личности, предпринятая в процессе работы с текстами, привлекла особое внимание к «многоуровневой характеристике личности» [3. С. 3]. Помимо когнитивного, вербально-семантического, прагматического уровней, значима роль таких факторов, как цель личности, способы подачи текста, национальное своеобразие, социально-культурный статус. Главное отличие прагматического уровня языковой личности — отношения слушателя и говорящего. По существу, говорящий стремится оказать всемерное воздействие на мировоззрение слушателя, его взгляды, психологию. Учитывая эту ситуацию, Кашгари стремился создать для слушателя условия «ясного, удобного пользования и исправлял некоторые правила, создав измеримые образцы употребления», «каждую часть разделил на две группы географических названий, имена и глаголы» и разделил их далее [1. С. 37].

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ специфики языка, представленного в «Диван лугатат-тюрк», богатство языка каждого рода, племени, путей обогащения языка, описание, вплоть до за-

кономерностей, связанных со сферой применения в быту, позволяют утверждать, что Кашгари был подлинным специалистом-языковедом и исследователем. Кашгари, первым создавший словарь тюркского языка, расширил сферу «искусства слова тюркского мира», «он — гений, вырастивший ростки» этого мира [6. С. 22]. К сожалению, второй труд Махмуда Кашгари, посвященный синтаксису тюркских языков «Китаб джавахир нахв фи лугатат-турк», до настоящего времени неизвестен науке, однако возможность его обнаружения позволит открыть новые грани жизни и личности Кашгари. Принято считать, что, как «гора по мере удаления становится все более высокой», так и прошедшие тысячелетия хранят в себе «бесценные сокровища» — мировоззрение тюрок, поэтому открытие упоминаемого труда о тюрках может принести много «интересных и ярких наблюдений» [12. С. 3—10]. Есть полное основание изучать Махмуда Кашгари как языковую личность. Он скрупулезно исследовал родной язык, адаптировал его к социальной жизни посредством методов, до сих пор не утративших своей актуальности, показал способы применения языка в качестве литературного. Он создал произведение, представляющее интерес и в наше время. В качестве же «вторичной языковой личности» Махмуда Кашгари мы подразумеваем проявление в нем общетюркской языковой личности, его способность остро чувствовать тонкости арабского и персидского языков, искусство воспроизведения им языкового образа вселенной, отразившегося в арабо-мусульманской цивилизации, умение передать потомкам дух тюркской цивилизации.

© Исабекова У.К., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Махмуд ал-Кашгари*. Диван лугатат-турк (Свод тюркских слов) / пер. с араб. А.Р. Рустамова / под ред. И.В. Кормушина; прим. И.В. Кормушина, Е.А. Поцелуевского, А.Р. Рустамова. М.: Восточная литература, 2010. Т. 1. 461 с.
2. *Кормушин И.В.* Введение // Махмуд ал-Кашгари. Диван лугатат-турк (Свод тюркских слов) / пер. с араб. А.Р. Рустамова / под ред. И.В. Кормушина; прим. И.В. Кормушина, Е.А. Поцелуевского, А.Р. Рустамова. М.: Восточная литература, 2010. Т. 1. 461 с.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. 1-е изд. М.: Наука, 1987. 264 с.
4. *Бертельс Д.Е.* Предисловие // Мец А. Мусульманский Ренессанс. М.: Наука, 1973. С. 11.
5. *Қосыбаев М.* Қашқаридың «Диуанилұғат-ит-түрік» еңбегінде гіәлемнің тілдік бейнесі: дисс. ... д-ра филол. наук. Астана, 2014.
6. *Егеубай А.* Махмұт Қашқари «Диуанилұғат-ит-түрік» (ХІғ.) // Махмұт Қашқари. Түркітілінің сөздігі: [Диуанилұғат-ит-түрік] / казак тіліне ауд., алғы сөзі мен ғылыми түсініктер інжазған А. Егеубай. Алматы: Хант, 1997. Т. 1. Б. 10.
7. *Насилов Д.М.* Пять языков у Махмуда Кашгарского // Тюркологический сборник. 2011—2012. Политическая и этнокультурная история тюркских народов и государств. М.: Восточная литература, 2013.
8. *Халидов А.Б.* Словари Исхака ал-Фараби и Махмуда ал-Кашгари (из истории лексикографии в Средней Азии X—XI вв.) // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов востока. М., 1987. Ч. 4. С. 15.
9. *Қалиева Ш.С.* Отырарлық ғұламалардың ислам өркениеті мен араб филология сы ғылымына қосқан үлесі. ҚР ҰҒА Хабарлары. 2012. С. 25.
10. *Мухитдинов Р.С.* «Диуанилұғат-ит-түрік» — түркітану темір қазығы. Алматы: әл-Фара и атындағы Қазақ ұлттық университеті, 2011.

11. Халева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М., 1995.
12. Кононов А.Н. Махмуд Кашгарский и его «Диван лугат ат-турк» // Советская тюркология. 1972. № 1. С. 3—17.

История статьи:

Поступила в редакцию: 28.02.2017

Принята к публикации: 25.05.2017

Модератор: У.М. Бахтиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Исабекова У.К. Языковая личность Махмуда Кашгари в диалоге культур Средневековья // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 423—430. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-423-430

Сведения об авторе:

Исабекова Улдар Келдибековна — кандидат филологических наук, докторант кафедры Тюркской филологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Институт стран Азии и Африки. E-mail: isabekovauldar@mail.ru

MAKHMUD KASHGARI'S LANGUAGE IDENTITY IN DIALOGUE OF CULTURES IN THE MIDDLE AGES

U.K. Isabekova

Moscow State University
Mohovaya str., 11, Moscow, Russia, 125009

Kashgari, as first Turkic philologist, by writing the work, called “*DiwanLughatat-Turk*”, was the only source of information about the linguistic, cultural and ethnical lifestyle of the Turks. In addition, he gives a lot of information about their ethnography and culture, folk literature. A comparative study of Turkic languages and their dialects made by Kashgari as a scholar and conclusions which did not lose their importance till today shows that the Kashgari is the founder of comparative method in linguistics. In this paper we've tried to find out his psychological peculiarity, philosophical-ideological and interethnic values, social characteristics and historical and cultural sources. The prerequisite for the formation of Mahmud Kashgari as an individual is a historic context.

Key words: language personality, medieval, written culture, language historical monuments, outlooks, Karakhans era

REFERENCES

1. Mahmud-al-Kashgari. *Divan-lugat-at-turk* (Svod tyurkskih slov) [Code of Turkic words] / per. s arab. A.R. rustamova / pod. red. I.V. Kormushina; prim. I.V. Kormushina, E.A. Poceluevskogo, A.R. Rustamova. M.: Vostochnaya literatura, 2010. T. 1. 461 s.
2. Kormushin I.V. *Vvedenie* [Introduction] // Mahmud-al-Kashgari. *Divan-lugat-at-turk* (Svodtyurkskihslov) / per. s arab. A.R. Rustamova / pod. red. I.V. Kormushina; prim. I.V. Kormushina, E.A. Poceluevskogo, A.R. Rustamova. M.: Vostochnaja literatura, 2010. T. 1.

3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i jazikovaja lichnost* [Russian language and linguistic identity]. 1-e izd. M.: Nauka, 1987. 264 s.
4. Bertels D.E. *Predislovie* [Prefaces] // Mets A. *Musulmanskij renessans*. M.: Nauka, 1973. S. 11.
5. Kosybaev M. *Yazykovaya kartina mira v rabotah M. Kashkari «Divan-lugat-at-turk»* [The language picture of the world in Kashgari's "Diwani Luhat it-Turk"]; diss. ... d-ra filol. nauk. Astana, 2014.
6. Egeubaj A. *Mahmut Kashkari «Duani-lugat-it-turk» (XI v.)* [Diwani Luhat at-Turk] (XI century.) // Mahmut Kashkariy. *Slovar tyurkskikh jazikov «Duani-lugat-it-turk»* / per. na kazaxckij jazik i vvedenie naych. komentarij A. Egeubaj. Almaty: Hant, 1997. T. 1. S. 10.
7. Nasilov D.M. *Pijat yazykov u Mahmuda Kashgarskogo* [Five languages of Mahmoud Kashgarsky]. *Tyrkologicheskij sbornik*. 2011—2012. M.: Vostochnaya literatura, 2013.
8. Xalidov A.B. *Slovari Iskhaka al-Farabi i Mahmuda al-Kashgari (iz istorii leksikografii v Srednej Azii X—XI vv.)* [Dictionaries of Ishaq al-Farabi and Mahmud Kashghari (from the history of lexicography in Central Asia, the X—XI centuries)]. *Pismennie pamiatniki i problem istorii kulturnarodov vostoka*. M.: 1987. Ch. 4. S. 15.
9. Khaleeva Sh.S. *Vklad Otrarских uchenyh v arabskuyu filologiyu i islamskuyu civilizaciyu* [Otyrar scholars and their contribution in Islamic civilization]. *Respublika Kazahstan. Izvestiya Nacionalnogo akademij nauk*. 2012. S. 25.
10. Muhitdinov R.S. *«Duani-lugat-it-turk» — polyarnaya zvezda tyurkologii* [«Divan lugat at-Turk», a fundamental of Turkic studies]. Almaty: Kazahskij nacionalnyj universitet al-Farabi, 2011.
11. Khaleeva Sh.S. *Vtorichnaya jazikovaya lichnost kak recipient inofonnogo teksta jazik sistemajazik tekst — jazik sposobnost* [Second language personality as a recipient different phonic text] // *Yazyk-sistema. Yazyk-tekst. Yazyk-sposobnost*. M., 1995.
12. Kononov A.N. *Mahmud Kashgarskiji ego divanulugat at turk* [Mahmud Kashgar and his "Devoni-Lugat At-Turk"]. *Sovetskaja tyurkologija* 1972. № 1. S. 3—17.

Article history:

Received: 28.02.2017

Accepted: 25.05.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Issabekova U.K. (2017) Mahmud Kashgari's identity in dialogue of cultures in the Middle Ages. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 423—430. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-423-430

Bio Note:

Uldar Issabekova is a Candidate in Filology, PhD-student at the Department of Turcology, Institute of the countries of Asia and Africa. E-mail: isabekovauldar@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-431-435

УДК 81

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н.В. Кулибина

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, д. 6, Москва, Россия, 117485

Одной из насущных проблем зарубежной русской школы является сохранение у учащихся мотивации к изучению родного русского языка, которая, к сожалению, имеет тенденцию падать по мере взросления ребенка.

В статье рассматривается роль художественного текста в поддержании (и даже стимулировании) интереса к русскому — второму родному — языку у детей-билингвов из смешанных семей, проживающих за рубежом, и возможность использования для обучения чтению художественной литературы текстов литературных произведений, соответствующих возрасту читателя и отвечающих его интересам. Описывается электронный образовательный ресурс — интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой», его материал может использоваться юными читателями для самостоятельного домашнего чтения, а также в классе для совместного чтения и обсуждения.

Ключевые слова: дети-билингвы, русская школа за рубежом, чтение художественной литературы, интерактивные уроки

1. ВВЕДЕНИЕ

В отечественной науке изучение феномена билингвизма имеет давнюю историю и располагает значительным корпусом исследований. Психологи, лингвисты и социологи с разных сторон рассматривали процесс освоения второго родного и иностранного языка, особенности функционирования языка в сознании двуязычных носителей, специфику ошибок в речи билингвов и др.

В настоящее время обсуждение проблем многоязычия особенно актуально, это не в последнюю очередь связано с активными миграционными процессами в современном мире. В последние годы за пределами России в условиях дефицита русской языковой и культурной среды (по разным причинам) оказалось большое число наших соотечественников, в том числе и тех, кто заинтересован в сохранении русского языка у своих детей. Количество русских школ разного типа выросло по всему миру, не только в европейских странах, но и, например, на американском континенте (в Канаде, США).

Учителей, работающих в русских школах за рубежом, возможно, в меньшей степени интересуют теоретические вопросы рассмотрения билингвизма, гораздо более они нуждаются в практических решениях тех или иных проблем, возникающих в учебном процессе (естественно, что предлагаемые методические решения

должны основываться на фундаменте понимания специфики развития (в том числе и языкового) билингвальной личности). Одной из таких насущных проблем зарубежной русской школы является поддержание и стимулирование мотивации к изучению родного русского языка, которая, к сожалению, имеет тенденцию падать по мере взросления ребенка.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Дети из живущих за рубежом семей, в которых оба родителя или один из них являются носителями русского языка, как правило, естественным образом в той или иной степени осваивают русский язык по преимуществу в его устной разновидности, обеспечивающей общение в домашних (бытовых, нередко исключительно детских) ситуациях. Если родители, а нередко бабушка с дедушкой просто говорят с ребенком по-русски, он легко путем подражания овладевает фонетико-интонационной системой языка, на звучащих образцах учится строить грамматически правильные русские фразы, накапливает активный словарный запас (что не исключает явлений межъязыковой и внутриязыковой — русско-русской — интерференции). И, как результат, создается впечатление полноценного владения русским языком. Тем более неожиданной становится безграмотность такого «билингва», т.е. неумение читать и писать по-русски.

Живущие за рубежом дети учатся в национальных школах, где обучение ведется на языке данной страны, и в начальной школе их учат (в том числе читать и писать) на этом языке. Если ребенок не посещает русскую школу (школу выходного дня, вечернюю и др.), если дома с ним целенаправленно не занимаются чтением и письмом, то владение русским — вторым родным — так и останется неполным.

Справедливости ради следует сказать, что в условиях доступности русской школы, если такая школа есть в городе, где живет семья ребенка (а таких школ сейчас много не только в столицах европейских стран) или если русская школа, находящаяся в другом городе, организует дистанционное обучение (например, с использованием электронных образовательных ресурсов), то в начальных классах проблем с набором учеников нет, иными словами, начальный курс «ликвидации безграмотности» проходят практически все русские дети, живущие за рубежом (если родители считают билингвальное образование детей приоритетным).

С возрастом у детей появляются новые потребности общения со сверстниками и взрослыми, как правило, носителями языка страны проживания, и эти новые потребности обеспечиваются исключительно национальным (государственным) языком этой страны (или языком посредником (например, английским)), и русский язык отходит на второй план (как язык исключительно семейного, домашнего общения) и подчас как бы «замораживается», так как отсутствует иная мотивация его использования. Навыки чтения (точнее, техника чтения), сформированные в начальной школе, на первый взгляд должны гарантировать успех при необходимости знакомства с письменным текстом на русском языке, например в Интернете, однако именно на первый взгляд, поскольку они обеспечивают только поверхностное буквальное понимание, недостаточное для полноценного восприятия сложных («взрослых») текстов.

Вместе с тем именно в разнообразии текстов на русском языке, прежде всего художественных, предназначенных для читателей разных возрастов, имеющих различные интересы и склонности, таится возможность поддержания интереса к чтению на русском языке, надо только выбрать нужную книгу.

Удачно выбранная книга обеспечивает половину успеха. Вторая половина может быть достигнута за счет методики обучения чтению, ориентированной на понимание конкретного текста, которое может обеспечиваться помощью взрослого (объяснение, толкование, перевод и т.п.), ставящей своей целью формирование навыков самостоятельного чтения. Важно, что при обучении самостоятельному смысловому восприятию текстов происходит не только формирование коммуникативной компетенции, но и развитие когнитивных способностей ребенка, создаются предпосылки для выполнения им «главной человеческой задачи», которая, по словам С.С. Аверинцева, состоит в том, чтобы «понять другого».

Практика показывает, что эта цель вполне достижима в условиях как школьного, так и домашнего обучения. Автором настоящей статьи создана методика обучения чтению художественной литературы, прошедшая многолетнюю апробацию в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина в студенческих группах и на курсах повышения квалификации преподавателей русского языка, работающих за рубежом, в том числе и с детьми-билингвами в зарубежных русских школах. Рекомендуемая методика изложена в [1], а также в более ранних работах автора, например [2]; образцы уроков чтения для детей представлены в [3].

Автором также создан вариант методики обучения чтению художественной литературы для использования в электронных образовательных ресурсах — интерактивных уроках, размещаемых на сайте «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» <http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>. Курс представляет собой единый учебный комплекс, состоящий из восьми (на сегодняшний день) тематических серий онлайн-уроков с использованием художественных текстов как классических, так и современных для различной читательской аудитории. Две из них адресованы детям младшего школьного возраста:

«Уроки чтения не только для детей» — уроки по стихотворениям М. Бородинской «Новый год» и В. Левина «Обыкновенная история», сказкам Л. Петрушевской «Абука» и С. Козлова «Разрешите с вами посумерничать», рассказам В. Голявкина «Разрешите пройти!» и А. Раскина «Как папа отомстил немецкому языку» и др.;

«Уроки по программе “Литературное чтение”» — уроки по русской народной сказке «Рукавичка», по задачкам из «Ненаглядного пособия по математике» Г. Остера и др.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Практика уже показала, что предлагаемые уроки могут использоваться читателями как самостоятельно, так и под руководством опытного человека (учителя или кого-то из родителей). От чтения детских текстов из тематических серий «Уроки не только для детей» и «Уроки по программе “Литературное чтение”»

юный читатель естественно может перейти к урокам по произведениям классиков русской литературы и современных писателей (в том числе и XXI в.).

В заключение приведем мнение об интерактивных уроках чтения, полученное от тех, для кого проблема сохранения родного русского языка в условиях ограниченной языковой среды имеет не теоретическое, а сугубо практическое значение.

Из письма Светланы Александровны Rogovskoy:

Хочу поделиться своими впечатлениями от Ваших Уроков 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. Уроки мы «играли» с моим 7-летним сыном. Второй год он учится в Грузии в международной школе, поэтому большую часть времени общается на английском языке. Среди друзей ребята со всего мира, так что русский язык, в основном, он слышит дома, в семье. И вот стало очень заметно, что многие мысли уже легче выразить на английском языке, к сожалению.

Но когда познакомились с Вашими уроками — сынишка сам просится позаниматься русским языком! Это очень здорово. Мы стали больше читать книг, друг другу, по очереди. Роме больше всего понравились уроки по задачкам Г.Б. Остера https://ac.pushkininstitute.ru/storage/NenagMat/index_chit.htm и сказке С. Козлова «Разрешите с вами посумерничать» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/RazPosum/index_chit.htm. Выразил он это одним словом — ВЕСЕЛО!

Кстати, мы теперь тоже иногда сумерничаем, глядя на ночной город. Я советую и мамам, и педагогам взять эти уроки в помощь. И детишки с радостью начнут все чаще брать и настоящие книжки в руки (обе ссылки вставлены нами — Н.К.).

© Кулибина Н.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Новое издание: методическое пособие. СПб.: Златоуст, 2015. 221 с.
2. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. Рига: Retorika-A, 2008. 128 с.
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: учеб. пособие для изучающих русский язык. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2014. 98 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 03.04.2017

Принята к публикации: 21.06.2017

Модератор: С.В. Дмитриук

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Кулибина Н.В. Роль художественного текста в обучении детей-билинггов русскому языку // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 431—435. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-431-435

Сведения об авторе:

Кулибина Наталья Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, начальник научно-методического отдела по русскому языку Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: NVKulibina@pushkin.institute

THE ROLE OF LITERARY TEXT IN TEACHING BILINGUAL CHILDREN RUSSIAN LANGUAGE

N.V. Kulibina

The Pushkin State Russian Language Institute
Akademika Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

One of the pressing issues of the Russian foreign school is maintaining students' motivation to study their native Russian language, which, unfortunately, tends to fall as children get older.

The article discusses the role of literary text in maintaining (or even stimulating) of interest in the Russian — second native language in bilingual children from mixed families living abroad, and the ability to use for teaching the reading of literature texts of literary works, age-appropriate reader and relevant to his interests. Describe e-learning resources — interactive author's course “the reading Lessons is a holiday that is always with you”, offer him lessons can be used by young readers for independent reading at home and in the classroom for reading and discussion.

Key words: children bilingual, Russian school abroad, reading literature, interactive lessons

REFERENCES

1. Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat na uroke* [Why, what and how to read on the lesson]: Novoe izdanie: metodicheskoe posobie. SPb.: Zlatoust, 2015. 221 s.
2. Kulibina N.V. *Chitaem po-russki na uroках* [We read in Russian in the classroom]. *Kniga dlya uchitelya*. Riga, Retorika-A, 2008. 128 s.
3. Kulibina N.V. *Chitaem stihi russkih poetov*: ucheb. posobie dlya izuchayuschih russkiy yazyk [Reading poems by Russian poets. Textbook for students of Russian language]. 6-e izd. SPb.: Zlatoust, 2014. 98 s.

Article history:

Received: 03.04.2017

Accepted: 21.06.2017

Moderator: S.V. Dmitryuk

Conflict of interests: none

For citation:

Kulibina N.V. (2017) The role of literary text in teaching bilingual children Russian language. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 431–435. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-431-435

Bio Note:

Kulibina Natalia Vladimirovna is doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the scientific-methodological Department of Russian language, the State Institute of Russian Language of A.S. Pushkin. E-mail: NVKulibina@pushkin.institute



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-436-440

УДК 811.11-112

ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ: ПРОБЛЕМЫ ПРИ УСВОЕНИИ РУССКОГО И БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКОВ

Н.В. Кривошапова

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
ул. 25 Октября, г. Тирасполь, 107, 3300-MD

В статье затрагивается вопрос о билингвизме детей, первым языком которых является болгарский, а вторым — русский. Актуальность исследования заключается в том, что в Приднестровском регионе, полилингвальном по своей природе, дети-билингвы встречают некоторые трудности при усвоении русского и болгарского языка, такие как влияние парканского диалекта на формирование основ нормированного болгарского литературного языка. Как следствие, они допускают ошибки в правописании, произношении отдельных слов и выражений. Так как языком общения в семье продолжает оставаться болгарский, знание русского языка у детей-билингвов ограничивается объемом обиходно-бытовой речи.

Наша цель — разобраться, как возникает, развивается детский билингвизм, каковы пути и социальные причины возникновения билингвизма. Материалом исследования мы выбрали записанную звучащую речь детей-билингвов в возрасте от 3 до 10 лет, результаты анкетирования. Это позволило выстроить механизм двуязычия и методику анализа речи билингва. Результатом исследования — примерные упражнения для работы с детьми-билингвами. В заключительной части статьи указаны преимущества и недостатки детского билингвизма, определяется место детского билингвизма в двуязычном и полиязычном Приднестровском обществе.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальная среда, полиязычный, полилингвальная личность, дети-билингвы, зрительно-слуховое и чувственное познание

1. ВВЕДЕНИЕ

Ранний детский билингвизм — феномен, давно привлекающий внимание исследователей в аспекте механизмов усвоения языка в контексте речевой среды. Чем раньше начинается влияние на ребенка двух языков через речь на этих языках, тем слабее интерференция родного языка, тем прочнее, устойчивее коммуникативные навыки.

Известны многочисленные примеры раннего билингвизма.

Русский мальчик в возрасте двух лет заговорил по-молдавски (семья жила в Молдавии). Молдавский язык почти «не отставал» от родного русского. Мальчик свободно и чисто говорил и мыслил по-молдавски. В 12 лет он переехал в Болгарию, где не общался с носителями молдавского языка. Но молдавский язык не забыл, и когда 50 лет спустя вновь оказался в Молдавии, специалисты в области фонетики и славянской филологии моментально определили, что иностранец мог усвоить молдавские дифтонги только в раннем детстве.

В данном случае фонетика молдавского языка была усвоена в том возрасте, когда система произношения отличается гибкостью, пластичностью (установлено, что данный период истекает к 7 годам).

Примеры раннего билингвизма дают основание полагать, что в период до 5 лет, когда зарождается «языковое чутье», происходит интенсивное усвоение системы языка и его закономерностей, осознание того, что каждый из языков имеет собственную физиологическую базу. На более высоких ступенях изучения родной язык изучается как норма: варианты, исключения из правил, коннотации. Все это затрудняет усвоение языка как системы.

В раннем детстве язык усваивается без особых волевых усилий и языковые обобщения формируются неосознанно. Позднее такое усвоение не исчезает, но становится менее эффективным.

По генетической близости, по родству языков различают близкородственный и не близкородственный типы билингвизма. На первый взгляд первый тип проще: например, русскому не трудно заговорить по-польски, по-болгарски, ведь языки так близки.

Но эта легкость действительно имеет место лишь на ранних ступенях усвоения второго языка, а в дальнейшем, на продвинутых этапах обучения, начинаются трудности: различия между языками оказываются едва уловимыми и почти непреодолимыми. Крайне трудно избавиться от акцента в произношении, не допустить ошибки в сочетаемости слов, перейти с разноместного русского ударения, например, на польскую систему ударения на предпоследнем слоге, не ошибиться в интонации, в паралингвистических средствах (например, русские кивают головой вверх-вниз в знак согласия, а болгары покачивают из стороны в сторону).

Дети, в семьях которых родным является болгарский язык, плохо говорят по-русски и, попадая в результате социализации в русскоговорящую языковую среду, долгое время говорят с акцентом.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

С целью выявления особенностей билингвизма в среде дошкольников и младших школьников мы провели анкетирование среди детей старшей и подготовительных групп МОУ «Детский сад № 52» г. Тирасполя.

На вопросы «На каких языках Вы еще разговариваете? Какой язык для Вас первый, какой второй? Почему?» большинство респондентов ответили, что кроме родного, молдавского/украинского/болгарского языка, обладают хорошими знаниями русского языка, так как обучение в детском саду ведется на русском языке, а воспитание происходит в традициях русского народа. Для 83% опрошенных первым (родным) языком является русский, 20% респондентов ответили, что родной язык для них — болгарский; дома, в окружении друзей они разговаривают на русском языке.

Следующая группа вопросов была поставлена перед респондентами с целью выяснить особенности функционирования языков в личной разговорной практике: «Где и на каком языке, на какие темы Вам проще говорить?» «На каком языке говорят у Вас дома?» «Вы говорите с акцентом?»

80% респондентов на занятиях разговаривают на русском языке. В ситуациях узуального общения 50% опрошенных говорят на русском и на родном языке. Дома в семье принято говорить как на родном, так и на русском языке. У 60% респондентов проявляется акцент. Причиной считаем то, что многие новые артикуляционно сложные слова у детей-билингвов вызывают трудность в произношении и не сразу запоминаются.

Ознакомление детей-болгар с конкретными языковыми фактами русского языка осуществляется посредством зрительно-слухового (иллюстрации), а затем чувственного познания (игра в слова, составление словосочетаний и предложений).

Речевые упражнения подбираются так, чтобы преодолеть влияние родного языка и создать новую речевую привычку. Задачи обучения градуированы в зависимости от подготовки обучаемых, их познавательной активности и способности правильно выражать свои мысли на русском языке.

Часто дети-болгары не могут правильно выражать свои мысли на русском языке из-за отсутствия необходимого активного лексического запаса. Введение и усвоение новых слов и выражений нуждается в речевой практике, что приводит к закреплению новых языковых единиц и к изучению основ грамматики второго языка. С этой целью можно использовать ситуационные упражнения, выполняемые после недолгого обдумывания и требующие диалогического речевого общения. Речевая ситуация создает условия для самостоятельного общения, развивает речевые способности детей-билингвов под влиянием спонтанного или планируемого высказывания.

Главные проблемы на занятиях связаны с разработкой различных игр и заданий, которые были бы увлекательны для детей-билингвов и при этом были бы эффективны с точки зрения изучения русского языка. Непросто разработать новую языковую игру или новую интерпретацию игры, применить новые действия и навыки, приобретенные детьми, для обучения русскому языку. Педагоги подчеркивают, что, не владея данными способностями, они нередко не имеют шансов поддерживать внимание детей к занятиям, учитывать личные способности и возможности каждого ребенка. Дети дошкольного и школьного возраста, обучающиеся в двуязычной среде, не уступают в познавательных возможностях детям из повсеместной одноязычной среды и имеют ряд преимуществ [1. С. 13].

Дети, использующие в своей жизни два языка в течение всего периода в возрасте от 5 до 10 лет, в среднем показывают более высокие результаты при выполнении когнитивных тестов, лучше концентрируют внимание и сопротивляются отвлекающим факторам, проще и быстрее принимают решения и лучше реагируют на обратную связь, чем их одноязычные сверстники [1. С. 13].

Тем не менее многие учителя и родители опасаются, что слишком раннее изучение второго языка может не только задерживать овладение родным или обоими языками, но и вредить интеллектуальному развитию ребенка. Дети-билингвы проходят важнейшие этапы развития речи (первые слова, первые фразы) в том же возрасте, что и их «одноязычные» сверстники. Но при снижении интеллектуального уровня ребенка (врожденного или приобретенного вследствие нарушений

в развитии) раннее изучение второго языка действительно может усиливать речевые сложности и приводить к общему недоразвитию речи. Раннее изучение второго языка несколько повышает риск развития заикания, которое обычно распространяется на оба языка. Исследователи советуют начинать учить второй язык после 5 лет [2]. Если ребенок отстает в речевом развитии, лучше отложить освоение второго языка на возраст старше пяти лет.

При этом многочисленные исследования последних лет говорят об огромном преимуществе «двуязычных» детей в школе. «Двуязычные» младшие школьники обнаруживают лучшую способность сосредоточиться на задании, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Похожее увеличение способности концентрироваться — признак хорошей рабочей памяти — присуще и взрослым билингвам, тем, кто свободно овладел двумя языками в ранние годы. Возможно, это объясняется тем, что переключение с одного языка на другой способствует развитию умственных способностей, позволяет сосредотачиваться, отсеивать не относящуюся к делу информацию.

3. ВЫВОДЫ

Дети-билингвы свободно переключаются с одного языка на другой в зависимости от окружающей ситуации или контекста, крайне редко смешивая языки и вставляя отдельные слова из другого языка.

Таким образом, как видим, у билингвизма есть свои преимущества и недостатки. Поэтому если родители в семье говорят на русском и болгарском языках, то нет ничего плохого в том, что каждый из родителей будет говорить с ребенком на своем языке, но это разделение должно быть четким. Использование родного языка не замедляет освоение другого языка, и, если учитель или воспитатель на первых порах может подсказывать ребенку, что от него требуется, на его родном языке, динамика будет позитивной.

© Кривошапова Н.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2010.
2. Билингвизм — преимущество или проблема? URL: <http://www.emcmos.ru/articles/bilingvizm-preimushchestvo-ili-problema> (дата обращения: 10.10.2016).

История статьи:

Поступила в редакцию: 06.03.2017

Принята к публикации: 25.05.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Кривошапова Н.В. Детский билингвизм: проблемы при усвоении русского и болгарского языков // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 436—440. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-436-440

Сведения об авторе:

Кривошапова Наталья Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. E-mail: krivoshapova2012@gmail.com

CHILDREN'S BILINGUALISM. PROBLEMS IN NATURAL LEARNING RUSSIAN AND BULGARIAN LANGUAGES

N.V. Krivoshapova

Pridnestrovian State University of T.G. Shevchenko
25 October str., Tiraspol, 107, 3300-MD

The article deals with the problem of children's bilingualism whose first language is Bulgarian, and the second is Russian. In polylingual Transnistrian region bilingual children meet some difficulties in their language assimilation (in this case, we mean Russian and Bulgarian languages). These difficulties are: the effect of Parkansky dialect on Bulgarian literary language; errors in spelling, in pronunciation of certain words and expressions. On the other hand, as the language of communication in family continues to be Bulgarian, Russian language skills are limited to everyday speech.

Our goal is to understand the mechanism of children's bilingualism developing. We would like to find out, what are the ways and the social causes of bilingualism. This research is based on speech records (bilingual children aged from 3 to 10 ages). As a result, we offer exemplary exercises for working with bilingual children. Finally, we've discussed the pros and cons of children's bilingualism in polylingual Transnistrian society.

Key words: bilingualism, bilingual environment polylingual, polylingual personality, bilingual children, auditory and visual-perceptual knowledge

REFERENCES

1. Protasova E.Yu., Homeland N.M. Methods of teaching preschoolers to a foreign language: Textbook. A manual for university students studying in the specialty "Foreign languages". Moscow: VLADOS, 2010.
2. Bilingualism: Advantage or Problem? URL: <http://www.emcmos.ru/articles/bilingvizm-preimushchestvo-ili-problema> (Date 10.10.2016).

Article history:

Received: 06.03.2017

Accepted: 25.05.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Krivoshapova N.V. (2017) Children's bilingualism: problem of natural learning Russian and Bulgarian Languages. RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices, 14 (3), 436—440. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-436-440

Bio Note:

Krivoshapova Natalia Viktorovna is a Candidate in Philology, Associate Professor at the Department of Russian Language and Intercultural Communication of the Transnistrian State University. Named after T.G. Shevchenko. E-mail: krivoshapova2012@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-441-447

УДК 81

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КАТЕГОРИИ СРАВНЕНИЯ В РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Д.И. Соколовский

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
пр-т Московский, 33, Витебск, Беларусь, 210038

В статье ставится вопрос о возможности сравнения ментального тезауруса человека в русском и арабском языках на основе материала словарей данных языков. Выделяются такие структурные элементы вербального сознания, как когнитивная грамматическая категория сравнения, синтаксические маркеры сравнительности, а также несколько позиций классификации.

Ключевые слова: грамматические категории, грамматический показатель, человек, классификация человека и его сущности

1. ВВЕДЕНИЕ

На начальных этапах знакомства с окружающим миром сравнение является единственным способом познания, на котором осуществляется обобщение и классификация явлений. На это указывают и психологи, например С.Л. Рубинштейн: «Единство синтеза и анализа на уровне эмпирического познания отчетливо выступает в *сравнении*. На начальных стадиях ознакомления с окружающим миром вещи познаются прежде всего путем сравнения. Сравнение — это та конкретная форма взаимосвязи синтеза и анализа, посредством которой осуществляются эмпирическое обобщение и классификация явлений. Роль сравнения особенно велика на уровне эмпирического познания, на начальных его ступенях, в частности у ребенка» [1. С. 86].

Цель статьи — наметить основные параметры сравнения человека в русском и арабском языках на материале словарных статей из нескольких лексикографических источников.

Когнитивная ориентация современных лингвистических направлений подразумевает понимание того, что язык выступает в качестве комплексного знака, а его система обеспечивает механизмы трансляции, хранения, обработки всего спектра информации о мире. Естественным в этом случае становится выдвижение ментальных и психических аспектов когнитивной модели описания мира и подбор средств описания этого мира.

Такая модель не может обойтись без центрального субъекта — человека: он является носителем знания, создает и пользуется когнитивными механизмами, участвует со всем арсеналом когнитивных средств в процессе познания. Н.Н. Бол-

дырев отличие когнитивной лингвистики от других научных направлений объясняет тем, что «человек как познающий и как говорящий на определенном языке субъект формирует значения, а не воспроизводит их в готовом виде, и именно говорящий субъект выражения для описания той или иной ситуации. Это означает возможность обращения к любому фрагменту собственного опыта в процессе формирования значения языкового знака, т.е. использование как языковых, так и неязыковых, энциклопедических знаний» [2. С. 18].

Таким образом, человек выступает наблюдателем, носителем и *творцом*, так как его коммуникативные способности позволяют строить взаимодействие с другими людьми, а значит, создавать коммуникативные продукты для саморепрезентации, обмена мыслями, чувствами, реакциями на эмоции, интеллектуальные способности, порой и внешность собеседника.

Предметом рассмотрения в статье выступает характеристика человека (по В.А. Масловой, *Homo Lingualis*) через языковую когнитивную категорию сравнения в русском и арабском языках. Обращение к сравнительному анализу языкового выражения именно этой категории вызывают несколько факторов: 1) исследование многообразия свойств и качеств человека; 2) разработка проблем его раскрытия в разных лингвокультурах; 3) описание преобладающих дифференциальных признаков, которые зафиксированы в языковых единицах.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Тематика исследований человека и его сопоставление в разных языках в последнее время расширяется за счет выявления семантики его языковых номинаций. Подтверждения тому — работы А.И. Геляевой, Ван Ливэнь о внешности человека как объекте образной характеристики в системе устойчивых сравнений русского языка; Т.Г. Никитиной, В.М. Мокиенко, В.А. Масловой, Е.Б. Яковенко, Н.Б. Мечковской, Н.Л. Шадрина, У.М. Бахтикиревой и др. Когнитивные операции сравнения находятся в области мышления и категориально «принадлежат» философии, когнитивистике, языку, культуре. Культурно-специфические и универсальные «единицы мыслительной деятельности» могут быть раскрыты путем анализа различных языковых средств выражения категории сравнения. Представители типологического направления в языкознании считают, что сравнительная степень имен прилагательных имеет важное значение и является практически основой познания, так как «не найдется ни одного языка, который может обозначить отношения, типа $A > B$ (A больше или меньше B) без помощи грамматических конструкций. Это своего рода константный нелексикализованный денотат».

В рамках системно-структурного метода способы выражения сравнения во многих языках совпадают. Это относится к славянским, германским, романским языкам. На синтаксическом уровне, в передаче конструкций с союзами *как*, *словно*, *будто* и др. они типичны и для неродственных языков, например, русского и арабского. В русском и в арабском языках указанные структурные элементы позволяют говорящему сравнить кого-то или что-то с кем-то или чем-то на основе сходства (ср. русск.: *Похожи как две капли воды; голодный как волк; слепой как*

крот; араб. إِنَّهُ لِأَشْبَهُ بِهِ مِنَ النَّمْرَةِ بِالنَّمْرِ (похожи друг на друга как два финика), بَاتَ بِلَيْلَةٍ أَنْقَدَ (провел ночь как еж), وَمِنْ سُلْحَفَاءَ، وَأَبْلُدُ مِنْ ثَوْرٍ (тупее быка или черепахи). Н.Д. Арутюнова, рассматривая бытийный тип русского предложения, заключает, что «логическая организация мысли регулярно выражается в определенных синтаксических структурах» [3. С. 7]. Известный российский логик А.И. Уемов выводит формулы, выражающие сравнительные отношения. Внутри этих формул присутствует синтаксический показатель: $A (r) B$, где A и B — предметы, а r — синтаксический показатель [4]. Ученые классической лингвистической школы к таким показателям относят прилагательные, глаголы, модальные слова, союзы, союзные слова, частицы. Такая широкая представленность морфологических единиц и обеспечивает грамматическую оформленность формул сравнения. Значит, имеется явная логическая природа сравнения, универсальная в своих компонентах, позволяющая человеку в процессе мышления обозначать с помощью языкового знака сравниваемые объекты. Отсюда и вывод о наличии общего когнитивного потенциала носителей языкового сознания.

Следующей позицией, с которой, на наш взгляд, следует рассматривать сравнения в русском и арабском языках, является духовно-практическая деятельность человека. Обращаясь к языковому закреплению сравнения по таким показателям, как внешность, эмоции, интеллектуальные способности, мы предлагаем рассматривать «тему человеческого фактора» в языке в трех аспектах: 1) через реализацию данных компонентов в текстах из национального корпуса русского и арабского языков, чтобы установить, как актуализируется речевое поведение человека, подлежащего сравнению; 2) через использование семантического подхода, учитывающего при толковании значений сравниваемых объектов смысл, за которым стоят образы, представления; 3) через выявление с помощью устойчивых сравнений в русском и арабском языках внутреннего мира, культуры, черт характера и др. Так, В.А. Маслова выбирает сравнение как единицу лингвокультуры и отмечает, что это «отбор характерных для национального мировосприятия объектов реального и вымышленного мира, и поэтому устойчивые сравнения способны дать ключ к разгадке национального сознания» [5. С. 142]. Это означает, что «параметры» физического облика человека, его внутреннего состояния, эмоциональный и интеллектуальный фон, отношение к окружающему миру, природе, труду, взаимоотношения друг с другом зафиксированы в языке, а значит, и в культуре того или иного народа. И именно язык является тем источником знаний о человеке, который и формирует сознание. Ю.С. Степанов так определяет параметры человека в системе культурно-языковых кодов: «Чем важнее в культурном отношении предмет, тем... больше он “параметризован”. Человек занимает здесь вершинное место: ничто так не параметризовано, как человек» [6. С. 352].

Обратимся к параметрам человека (они будут нас интересовать с позиции их сравнения в русском и арабском языках), которые выделяет В.А. Маслова. Национальная языковая личность и языковое сознание, по мнению ученого, отражены в следующих параметрах:

— во внешнем облике человека (рука, глаза, голова, нога, сердце, нос, ухо, кровь, язык, зубы, лицо, плечо, рот, палец и др.). Сравнительные конструкции с данными элементами человеческого облика в русской культуре мира представ-

лены не всеми перечисленными компонентами, наиболее частотны сравнения глаз, сердца, языка, лица, рта, лба, рук. В арабском языке частотность сравнений гораздо ниже. Нами вычленены сравнения сердца, глаз и рук;

— в духовных ипостасях человека — душе и сердце. В русском языке нами зафиксирован ряд сравнений, в которых представлена парадигма слова *душа*: *равнодушнее, чем, добродушнее, чем, великодушнее, чем* и др. *Сердце* как средоточие эмоций и в русской, и в арабской культуре также представлено широко: *بعيدا من القلب — ما بعيدا من عيون* (Что далеко от глаз — далеко от сердца); *سابقا عيون يرى القلب* (Сердце видит раньше глаза); *إن يبكي عيونك بل يضحك القلب* (Глаза твои плачут, а сердце веселится); *قلب ليس مفرش المائدة أجل كشفة أمام كل أشخاص* (Сердце не скатерть, перед каждым не раскроешь);

— во внутреннем состоянии человека. Эмоции, чувства, настроения, психическое состояние человека в арабском языке также представлены широко: *أبر من هرة* (благочестивее, чем кошка); *أتبع من تولب* (послушнее ослика); *أعبث من قرد* (суетливее обезьяны); *أكرم من أسد* (благороднее льва);

— в национальном характере как составляющей языковой личности. Основные черты характера представлены довольно развернуто в обоих языках. Это и хвастливость, и говорливость, темперамент, сила и слабость чувств и желаний, поступки. Так, в арабском языке можно привести следующие сравнительные конструкции: *أكذب من صبي* (лживее, чем ребенок); *أفسد من الجراد* (вредоноснее саранчи); *أحيا من فتاة* (скромнее, чем девушка). В арабском языке многочисленны сравнительные конструкции, в которых отмечены черты характера: *أصنع من دود القز* (производительней шелкопряда); *أجراً من ذباب* (храбрее мухи); *أجبن من ثرملة* (трусливее лисицы).

Все эти параметры образуют пространство культуры как «пространство бытия человека». В это культурное пространство включаются символы, мифы, ритуалы, обряды, обычаи, основные концепты. В.А. Маслова пишет: «Культура — это все: от простейших навыков поведения, предписаний и запретов до сложных способов мышления и деятельности, нравственных норм, идеалов красоты, всей системы общения с миром; это совокупность всех форм деятельности субъекта в мире» [7. С. 162]. Основываясь на данном определении, сравним, как представлен человек в русской и арабской культуре на уровне внешности, внутренних качеств (разум), эмоций, воли и т.д. Из словарей сравнений русского языка и Русско-арабского словаря В.М. Борисова, Толкового словаря арабского языка Ибн Манзура нами было выбрано по 50 сравнений для каждой группы. Выбранный материал мы классифицировали по следующим признакам: грамматическая позиция сравнения; синтаксическая позиция сравнения; характеристика человека по его поведению, проявляемым эмоциям, его сравнение с животными, растениями. По наличию грамматической сравнительной степени и ее форм (аналитической и синтетической) количество сравнений практически совпадает в обоих языках, ср. в араб.: *أبخل من الكلب* (досл. более скупой, чем собака), *أبر من هرة* (благочестивее, чем кошка), *أبلد من ثور، ومن سلحفاة* (тупее быка или черепахи), *أبكى من يتيم* (слезливее сироты), *أتبع من تولب* (послушнее ослика), *أجراً من ذباب* (храбрее мухи), *أجبن من ثرملة* (трусливее обезьяны), *أجوع من ذئب* (голоднее волка), *أجمع من نملة* (запасливее муравья), *عقرب أجهل من* (невежественнее скорпиона).

Данные, полученные нами в результате анализа использования аналитических сравнительных конструкций (слов *словно, как, точно, будто* и др.), показали, что такие маркеры непропорционально представлены в языках. Так, в русском языке союзы *как, словно, будто* являются высокоупотребительными (*опать как базарная баба, стоять как чурбан, работать как черт*). В арабском их немного, например: *чернила ученого столь же достойны уважения, как кровь мученика*, а союз аналогичный русскому союзу *чем* превосходит в арабском языке по количеству русские конструкции с тем же союзом. Надо отметить, что с союзом *чем* образуется аналитическая форма сравнения, в которой имеется одновременно и грамматический показатель. Ср. в араб.: *أَخْيَا مِنْ فَتَاةٍ* (скромнее, чем девушка), *أَسْرَعُ مِنَ الْيَدِ إِلَى الْفَمِ* (досл. более алчен, чем собака к падали), *أَذْبُ مِنَ الْيَهْيِيْرِ* (лживей, чем мираж).

Внешность человека в русском языке представлена более широко, нежели в арабском (*худой как щетка; белый как снег; толстый как бочка*). Зато представленность в арабском языке сравнений человека с растениями и особенно с животными демонстрирует ярчайшие образцы мифов, преданий и обычаев народов данной лингвокультурной общности. Например, существуют мифы, восходящие еще к предкам Чингисхана, которые гласят, что человек одновременно связан с солнцем и животными. Союз волка и лани ознаменован рождением женщины с именем Алан Коа, которая впоследствии была оплодотворена солнечным лучом, проникнувшим через отверстие на крыше юрты и коснувшимся ее живота. Человека сравнивают со львом, когда говорят о силе, моши, власти, а также об уме, благородстве, великодушии, справедливости, надменности, бдительности (араб. *الأسد أَرَمٌ مِنَ* благороднее льва); с верблюдом (верблюдицей) — в случаях, когда надо подчеркнуть терпимость, выносливость, спокойствие, независимость и достоинство (араб. *شَارِفٌ أَحْنُ مِنْ* добрее старой верблюдицы); с волком, ослом, быком, черепахой и другими животными (араб. *أَحَوْلٌ مِنْ ذَنْبٍ* хитроумнее волка; *أَذْلٌ مِنْ حِمَارٍ مُقَيِّدٍ* презреннее связанного осла; *وَمِنْ سُلْحَفَاءِ أْبْلَدٌ مِنْ ثَوْرٍ*, тупее быка или черепахи); русск.: *сражаться как лев, скользкий как угорь, навьюченный как верблюд, злой как собака*.

3. ВЫВОДЫ

Обращение к словарям сравнений, двуязычным словарям; нахождение и анализ в текстах единиц, содержащих сравнительные конструкции; обращение к народной мудрости с целью расширения воспитательного потенциала занятий и формирования социокультурной компетенции способствует тому, что «язык, как феномен культуры, изначально соотносится с миром ценностей и обладает целостной значимостью: в процессе обучения языку в аспекте «социокультурности» главным является ориентация на передачу учащимся мира культуры в основных ее видах: литературы, музыки, изобразительного искусства и др. Такая передача возможна только при помощи языка, являющегося основным способом такой трансляции культуры. Поэтому набор социокультурных знаний помогает воспринимать и ощущать окружающий мир, принимать и уважать взгляды, ценности,

традиции своего народа и нации» [8. С. 5]. Таким образом, объясняя окружающий мир с позиций свойственных человеку взглядов и убеждений, можно определить совокупность значений в интерпретации собственной культуры любого народа.

© Соколовский Д.И., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. 145 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная лингвистика. Москва–Берлин: Direct MEDIA, 2016. 250 с.
3. Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение. М.: Рус. яз., 1983. 198 с.
4. Уемов А.И. Вещи, свойства, отношения. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 184 с.
5. Маслова В.А. Человек в зеркале сравнения // Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. С. 142–191.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 838 с.
7. Маслова В.А. Homo Lingualis в культуре: монография. М.: Гнозис, 2007. 320 с.
8. Николаенко С.В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку: монография. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. 252 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 06.04.2017

Принята к публикации: 21.06.2017

Модератор: С.В. Дмитриук

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Соколовский Д.И. Лингводидактический подход к категории сравнения в русском и арабском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 441–447. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-441-447

Сведения об авторе:

Соколовский Дмитрий — магистр гуманитарных наук, преподаватель филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. E-mail: sokolovski.dmitry@gmail.com

LINGUO-DIDACTIC POINT OF VIEW ON CATEGORY OF COMPARISON IN RUSSIAN AND ARABIC LANGUAGES

D.I. Sokolovski

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
pr-t Moskovsky, 33, Vitebsk, Belarus, 210038

The article deals with problem of comparison in different languages, in our case. The Russian and Arabic. The attempt of analyzing some elements of human mental thesaurus in Russian and Arabic on the material of dictionaries of represented languages is given in the paper. Structural elements of verbal

consciousness are distinguished, such as the cognitive grammatical category of comparison, syntactic markers of comparability, and several classification items.

Key words: grammatical categories, grammatical index, person, classification of a person and his essence

REFERENCES

1. Rubinshtein S.L. *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya* [About intellection and the ways of its investigation]. M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1958. 145 s.
2. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive Linguistics]. Moskva–Berlin: Direct MEDIA, 2016. 250 s.
3. Arutyunova N.D., Shiryaev E.N. *Russkoe predlozhenie. Bytiinyi tip: struktura i znachenie* [Russian sentence. Genesis type: structure and meaning]. M.: Rus. yaz., 1983. 198 s.
4. Uemov A.I. *Veshchi, svoistva, otnosheniya* [Things, properties, relationships]. M.: Izd-vo AN SSSR, 1963. 184 s.
5. Maslova V.A. *Chelovek v zerkale sravneniya* [The man in the mirror of comparison]. Lingvokul'turologiya. M.: Akademiya, 2001. S. 142–191.
6. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoi kul'tury* [Constants. Dictionary of Russian culture]. M.: Yazyki russkoi kul'tury, 1997. 838 s.
7. Maslova V.A. *Homo Lingualis v kul'ture: monografiya* [Homo Lingualis in culture]: monograph. M.: Gnozis, 2007. 320 s.
8. Nikolaenko S.V. *Teoriya i praktika sotsiokul'turnogo razvitiya uchaschichsya 5–11 klassov: natsional'no-kul'turnyi sodержatel'nyi aspekt v kontekste obucheniya russkomu yazyku* [Theory and practice of social and cultural development of pupils of 5–11 classes: the national-cultural content aspect in the context of teaching the Russian language: monograph]: monografiya. Vitebsk: VGU imeni P. M. Masherova, 2015. 252 s.

Article history:

Received: 06.04.2017

Accepted: 21.06.2017

Moderator: S.V. Dmitryuk

Conflict of interests: none

For citation:

Sokolovski Dmitry. (2017). *Linguo-didactic point of view on category of comparison in Russian and Arabic languages*. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 441–447. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-441-447

Bio Note:

Sokolovski Dmitry is a magister in Humanities, lecturer at the Department of Philology of Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus. E-mail: sokolovski.dmitry@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-448-453

УДК 81

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ РЕПАТРИАНТОВ-КАЗАХОВ

А.Е. Агманова, Б.М. Асмагамбетова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва
Кажымукана, 11, Астана, Казахстан, 010008

В статье рассматриваются учебные пособия по русскому языку, разработанные авторами для казахоязычных студентов-репатриантов, а именно: учебное пособие для начального обучения русскому языку; учебное пособие по русскому языку, формирующее элементарные знания и навыки в области научного стиля речи; учебное пособие для самостоятельной работы студентов. В пособиях представлен репертуар моделей межкультурного общения в разных сферах деятельности, в том числе учебно-научной, с учетом казахстанских языковых реалий. При подборе языкового материала и формировании текстовой базы в учебниках использованы материалы, отражающие культуру России и Казахстана.

Ключевые слова: учебные пособия, изучение русского языка, упражнения, текст, межкультурная коммуникация, студенты-репатрианты

1. ВВЕДЕНИЕ

Языковая адаптация этнических казахов на исторической родине сопряжена с определенными трудностями, среди которых следует отметить особенности языковой ситуации в Казахстане, связанные с широким повсеместным использованием наряду с казахским русского языка. В современном поликультурном пространстве студенты-репатрианты осуществляют коммуникацию с людьми разных национальностей, в связи с чем возникает необходимость изучения русского языка как языка межнационального общения. Создание условий для эффективного усвоения русского языка и решение вопросов реализации учебной программы, ориентированной на межкультурную коммуникацию, несомненно, играют немаловажную роль в успешной адаптации студентов-репатриантов.

В обучении студентов репатриантов-казахов большую роль играют учебники и учебные пособия по русскому языку, которые на начальном этапе являются основным источником сведений об изучаемом языке и об этнокультурных особенностях страны изучаемого языка. Придерживаясь мнения о том, что при усвоении второго языка большую роль играет формирование лингвокультуроведческих знаний, мы, ориентируясь на учебные пособия, изданные в России, в том числе и в РУДН, попытались реализовать свое видение данного вопроса в учебном пособии лингвокультурологической направленности «Русский язык: учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов» [1].

Издание такого учебного пособия по русскому языку для студентов-репатриантов было насущной необходимостью, поскольку в Казахстане до сих пор нет учебников, направленных на формирование межкультурной компетенции репатриантов-казахов, способствующих их успешной адаптации в условиях вузовского обучения.

Учебное пособие ориентировано на обеспечение элементарного (начального) уровня владения языком. При построении учебного пособия мы исходили из приоритетной цели обучения русскому языку репатриантов-казахов: формирование языковой, коммуникативной и лингвокультуроведческой компетенций.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

В предлагаемом нами учебном пособии использованы следующие основные принципы обучения.

1. Принцип ситуативно-тематического представления учебного материала — отражает специфику функционирования языка в социально-культурной и социально-бытовой ситуации общения. В рамках каждого занятия определяются наиболее типичные ситуации общения, интенции, соответствующие этим ситуациям, и средства их выражения.

2. Принцип функциональности. В учебнике реализована модель обучения от функции, смысла речи, интенции (целевых установок коммуникативных действий) к средствам их выражения (коммуникативным действиям, грамматическим и лексическим операциям).

3. Принцип коммуникативности — предполагает обязательное использование условно-коммуникативных и собственно коммуникативных упражнений, направленных на развитие четырех видов речевой деятельности — слушания, чтения, говорения и письма. Особое внимание уделено работе с речевыми образцами в сфере межкультурного общения.

4. Принцип системности и последовательности — реализуется посредством систематизации языкового и коммуникативно-речевого материала.

5. Принцип сознательности — обеспечивается презентацией учебного материала в контрастивном аспекте с опорой на родной (казахский) язык студентов, грамматические особенности русского языка сопровождаются комментариями на казахском языке.

Учебное пособие состоит из введения, 15 разделов, приложений, включающих три варианта тестовых заданий для рубежного контроля, тексты для аудирования, тексты для заучивания, русско-казахский словарь, лингвокультурный справочник (фразеологизмы, пословицы и поговорки, культурные реалии двух стран (достопримечательности Казахстана и России, национальные традиции, национальные праздники русского народа)).

Основной дидактической единицей при обучении языку является текст. Текст как явление языковой действительности является и средством коммуникации, и способом хранения и передачи информации. Широкое понимание содержательной емкости и функциональности текста позволяет утверждать, что в тексте найдут отражение в той или иной степени все значимые составляющие лингвокультурной действительности страны изучаемого языка. Следовательно, знакомство

с текстом позволяет обучающемуся приобретать фоновые знания в области инокультуры. Система заданий к текстам обеспечивает реализацию принципа диалога двух культур, т.е. дает возможность обучать русскому языку посредством использования полученной информации для сопоставления фактов родной и изучаемой действительности, выявления позиций обучаемого по рассматриваемому вопросу, обобщения с опорой на личный опыт. В тексте реализуются композиционно-синтаксические функции предикативных структур, которые проявляют себя как модели, предназначенные для выражения конкретных речевых намерений говорящего.

В учебное пособие включены тексты с национально-культурным компонентом, содержащим сведения о речевом этикете, особенностях русской и казахской культур. Так, под заголовком «Обратите внимание» дается информация о названиях членов семьи и родственников в русских и казахских семьях, их сходствах и отличиях; об особенностях приветствия русского и казахского народов; приводится таблица ласкательных слов в русском и казахском языках; указываются особенности обращения русского и казахского народа к разным категориям людей и т.д.; даются сведения о первом вузе Казахстана и Российском университете дружбы народов (РУДН); об общежитиях и библиотеках в казахстанских и российских университетах, о библиотеке первого президента Республики Казахстан и т.д. Система послетекстовых вопросов и заданий служит мотивационной базой для речевого общения с опорой на личный опыт студентов. Задаются вопросы, стимулирующие речевую активность студентов: *Как здороваются жители той страны, откуда вы приехали? Какие формы приветствия имеются у казахстанской молодежи? Как обращаются друг к другу жители той страны, откуда вы приехали? О каких достопримечательностях Москвы говорится в тексте?*

В учебном пособии представлена работа с фразеологизмами, несущими этническую информацию. Как известно, фразеология отражает историю и многовековой опыт трудовой и духовной деятельности народа, его нравственные ценности, религиозные воззрения и верования. Особое место в пособии занимают прецедентные высказывания: цитаты, пословицы, поговорки, загадки, обращение к которым позволяет студентам понять, что все народы одинаково ценят и воспевают лучшие человеческие качества (смелость, отвагу, трудолюбие, любовь к родине, щедрость, смекалку и др.) и, наоборот, высмеивают отрицательные черты характера (леность, зависть, трусость, жадность, глупость и др.). Сопоставление фразеологизмов, пословиц и поговорок приучает студентов внимательно относиться к слову, вырабатывает привычку пользоваться словарями, справочниками культурологического содержания.

Помимо учебного пособия, нами издан сборник «Задания для самостоятельной работы по русскому языку (для студентов-оралманов)» [2]. В сборнике представлено 30 практических тем, каждая из которых предполагает работу с текстом и выполнение заданий, связанных с самостоятельным составлением монологического или диалогического высказывания. В качестве коммуникативных опор представлены функционально-смысловые таблицы (ФСТ), которые выступают в качестве содержательной и мотивационной базы порождения текста на предложенные речевые темы.

Кроме того, в сборник включены тексты для самостоятельного чтения, стихотворные тексты известных русских поэтов для заучивания, лингвокультурный справочник, включающий сведения о культуре русского и казахского народов.

В современном обществе важной составной частью культуры русской устной и письменной речи является овладение нормами научного стиля. Нами разработано учебное пособие по научному стилю речи русского языка по профилям специальностей физико-математического, физико-технического, информационно-технического, социально-гуманитарного и общественно-политического факультетов, предназначенное для обеспечения учебного процесса во втором семестре [3]. Целью учебного пособия «Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов» является формирование у студентов-репатриантов элементарных умений аудирования, чтения, говорения и письма в рамках изучаемых специальностей. Студенты должны овладеть навыками выражения мысли в научной речи, т.е. наиболее типичными, частотными языковыми средствами, необходимыми для построения элементарных моделей предложений (используемых при определении предмета; введении термина; установлении принадлежности предмета к определенному классу и др.).

Пособие состоит из 15 тем (разделов) и приложения с научными текстами по разным специальностям. Каждая тема рассчитана на 3 часа аудиторных занятий.

Структура пособия нацелена на активное участие студентов в коммуникативной деятельности. Между частями занятия осуществляется взаимосвязь с помощью текстов, содержащих языковой материал урока, а также материалом грамматических упражнений, подобранных на текстовой основе. Задания рассчитаны на совершенствование коммуникативно-речевых умений в чтении, в устной и письменной речи на основе содержания текста.

Каждое занятие предваряет материал по совершенствованию орфоэпических навыков, например, произношения мягких и твердых согласных, шипящих, аффрикат (ц, ч). Для отработки орфоэпических навыков предлагаются наряду с другими упражнениями русские пословицы, специально подобранные с учетом рассматриваемых языковых явлений, что одновременно способствует формированию лингвокультуроведческой компетенции.

После орфоэпической работы предусматривается работа с текстом по теме занятия.

Обязательными компонентами каждого раздела являются *Речеведческий комментарий* и *Грамматический комментарий*. Третий раздел посвящен *Речеведческому комментарию*. Например, *Речеведческий комментарий* к теме 6 «Компрессия как вид переработки научного текста» содержит подробный алгоритм компрессии научного текста.

В четвертом разделе представлен «Грамматический комментарий». Поэтапное введение новых конструкций позволяет осуществлять систематическую работу по усвоению синтаксических моделей.

Пятый раздел, посвященный упражнениям, представлен двумя научными текстами с соответствующими предтекстовыми и послетекстовыми заданиями к ним для устного и письменного выполнения.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задания направлены на понимание содержания текста; обогащение лексического запаса студентов, в том числе научной терминологией; усвоение сочетательных возможностей слов, синтаксических конструкций, характерных для научной речи. Содержание текста воспроизводится в зависимости от целевых установок того или иного грамматического задания. Следовательно, предусматривается неоднократное обращение к тексту с использованием разных видов чтения. Упражнения способствуют усвоению правил русской грамматики, совершенствованию навыков грамматического оформления высказывания, что является весьма сложным для иноязычных студентов.

Таким образом, новые учебные пособия для репатриантов-казахов, учитывающие казахстанские реалии, нацеленные не только на формирование языковых знаний, но и навыков межкультурного общения, повышают положительную мотивацию к изучению русского языка и способствуют успешной адаптации молодого поколения репатриантов-казахов в условиях вузовского обучения.

© Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Акынова Д.Б., Даирова М.К.* Русский язык: учеб. пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общ. ред. А.Е. Агмановой. Астана: KazServicePrintLTD, 2015. 250 с.
2. *Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Рахимбекова М.К.* Сборник заданий для самостоятельной работы по русскому языку (для студентов-оралманов). Астана, 2013. 88 с.
3. *Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Акынова Д.Б., Даирова М.К., Кузар Ж.Н.* Русский язык (научный стиль речи): учеб. пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общ. ред. А.Е. Агмановой. Астана: KazServicePrintLTD, 2016. 170 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 10.02.2017

Принята к публикации: 25.05.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М. Учебные пособия как основное средство обучения русскому языку репатриантов-казахов // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 3. С. 448—453. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-448-453

Сведения об авторах:

Агманова Атиркуль Егембердиевна — доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва.
E-mail: agmanova@mail.ru

Асмагамбетова Батима Мирамбаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва.
E-mail: batima_2010@mail.ru

TEXTBOOK AS THE PRIMARY TOOL OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE FOR KAZAKH-REPATRIATE

A.Ye. Agmanova, B.M. Asmagambetova

L.N. Gumilyov Eurasian National University
Kazhimukan str., 11, Astana, Kazakhstan, 010008

The article contains information about textbooks of Russian language for Kazakh-speaking repatriate students that were developed by us: 1) about the textbook for initial learning of Russian language; 2) the textbook forming the basic knowledge about scientific-style speech; 3) the textbook for self-study. The textbooks represent repertoire of the model of intercultural communication in different spheres, including teaching and research, taking into account language realities in Kazakhstan. In the process of preparing this language material for learning Russian language by non-speakers the cultures of Russia and Kazakhstan were described.

Key words: textbooks, Russian language learning, exercises, text, intercultural communication, repatriate students

REFERENCES

1. Agmanova A.Ye., Asmagambetova B.M., Akynova D.B., Dairova M.K. *Russkii yazyk: ucheb. posobie dlya kazakhoyazychnyh studentov-repatriantov* [Russian language: a textbook for Kazakh-speaking students-repatriates]. Agmanova A.Ye., editor. Astana: KazServicePrintLTD, 2015. 250 p. (In Russ).
2. Agmanova A.Ye., Asmagambetova B.M., Rahimbekova M.K. *Sbornik zadaniy dlya samostoyatelnoi raboty po russkomu yazyku (dlya studentov-oralmanov)* [Collection of tasks for independent work on the Russian language (for Kazakh-repatriate students)]. Astana, 2013. 88 p. (In Russ).
3. Agmanova A.Ye., Asmagambetova B.M., Dairova M.K., Kuzar Zh.N. *Russkii yazyk (nauchnyi stil rechj): ucheb. posobie dlya kazakhoyazychnyh studentov-repatriantov* [Russian language (scientific style of speech): a textbook for Kazakh-speaking students-repatriates]. Agmanova A.Ye., the editor. Astana: KazServicePrintLTD, 2016. 170 p. (In Russ).

Article history:

Received: 10.02.2017

Accepted: 25.05.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Agmanova A.Ye., Asmagambetova B.M. (2017). Textbook as the primary tool of learning Russian Language for Kazakh-repatriate. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 448–453. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-448-453

Bio Note:

Agmanova Atirkul Yegemberdievna is a Doctor in Philology, Professor at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: agmanova@mail.ru

Asmagambetova Batima Mirambaevna is a Candidate in Philology, Associate Professor at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: batima_2010@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-454-459

УДК 81

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

А.А. Гаджиева

Военный университет МО РФ
ул. Волочаевская, 3/4, Москва, Россия, 109033

В статье затрагивается вопрос изучения фразеологии казахского языка в русскоязычной аудитории. Рассмотрены и проанализированы некоторые фразеологические единицы казахского языка, вызывающие трудности в понимании в процессе межкультурной коммуникации. Предложены пути преодоления возникающих трудностей при обучении фразеологии.

Ключевые слова: русскоязычная аудитория, фразеологизмы казахского языка, межкультурная коммуникация, сравнительно-сопоставительный метод, безэквивалентная и фоновая лексика

1. ВВЕДЕНИЕ

Успешный процесс коммуникации представителей различных лингвокультурных общностей обусловлен такими факторами, как знание чужого языка, истории, культуры и быта народа. Очевидно, что «все тонкости и вся глубина межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родным языком и чужой культуры со своей родной, привычной» [1. С. 24].

Практика показывает, что студенты, изучающие иностранный язык, редко используют фразеологизмы в речи и зачастую не могут эксплицировать их значения. Недостаточные знания в этой области, безусловно, являются серьезным недостатком в подготовке будущих специалистов и являются преградой к осуществлению полноценной коммуникации учащимися, а также к познанию ментальности народа, его культуры, истории страны изучаемого языка. Как справедливо отмечают лингвисты, «владение образными средствами языка обогащает приемы ораторского искусства, т.е. способы воздействия на умонастроение собеседника. Поэтому важно знать значение таких образных сочетаний и те жизненные ситуации, в которых они используются» [2. С. 5].

В любом языке фразеологические единицы имеют лексико-грамматические и стилистические особенности. Как известно, это проявляется на лексическом, структурно-семантическом уровне, в особенностях их употребления. Для того, чтобы правильно использовать фразеологизмы в речи, важно знать не только их значения и коннотации, но и ситуативный контекст, в котором они могут быть применимы.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Очень часто значения, представленные в различных языках, выражаются по-разному в лексическом плане и с использованием иного образа, например: *Айдай таза, күндей нұрлы* — букв. чиста, как луна, лучезарна, как солнце — соответствует русскому *писаная красавица*. Значения также могут складываться из безэквивалентных и фоновых слов: *шаңырағына ат ойнату* — букв. вытаптывать на коне его шанырак — соответствует русскому *в пух и (в) прах*. Национально-культурное значение соответствующих фразеологических выражений определяется с помощью сопоставительного метода, что позволяет сократить количество ошибок в речи русскоязычных студентов.

В то же время фразеологизмы с одинаковыми компонентами могут быть эквивалентными по значению, совпадать по стилистической окраске и частично по образности. Иногда они имеют различные специфические коннотационные особенности: *Бас айналу* — *голова кружится*, *екі оттың ортасында* — *между двух огней*, *бастан аяқ* — *от начала до конца и с ног до головы*. Последний пример имеет два варианта перевода на русский язык, поскольку в казахском языке лексема *бас* — голова — имеет еще значение «начало», а лексема *аяқ* — нога — имеет значение «конец».

Одним из важных условий в обучении фразеологизмам в иноязычной аудитории является внимательное изучение специфики ментальности другой культуры и религиозно-исторического наследия, что ярко отражается в языке данного народа. Несмотря на то, что казахская и русская культуры на протяжении веков сосуществуют в тесном переплетении в силу исторических, политических и экономических причин, они имеют этнокультурные особенности. Соответственно, образы, используемые в пословицах, поговорках и фразеологических оборотах, различны, что тесно связано с условиями жизни и психологией каждого народа. Учет этих фактов является важным условием в обучении фразеологизмам казахского языка.

Для облегчения восприятия, понимания и дальнейшего использования фразеологического оборота в речи русскоязычного студента необходимо найти равнозначные по смыслу ФЕ в русском языке, если таковые имеются, например: *көзіне көк шыбын үймелету* — букв. сделать так, чтобы перед его глазами куча зеленых мух летала — русск. *показать, где раки зимуют (кому)* (прост.). В данном случае для выражения угрозы в двух языках использованы разные образы: в казахском языке — *зеленые мухи*, в русском — *раки*. Использование образа зеленых мух связано со скотоводческим образом жизни казахов. Когда казах в кочевых условиях разделывал тушу животного, тут же налетало большое количество зеленых мух и сильно досаждало ему. Что касается рака, зимующего в песке речного дна, то это связано с добыванием раков зимой в студеной воде. Раки считались изысканным блюдом на званых обедах. Зимой было очень трудно добывать раков из норы. Нужно было лезть за ними в ледяную воду, что было сопряжено с неприятными последствиями для человека [3. С. 488]. Для выражения угрозы в этом значении также используется фразеологический оборот *әкесін таныту* или *әкесін көзіне көрсету* — букв. заставить узнать собственного отца; показать собственно-

го отца — соответствует русск. *показать кузькину мать (кому)* (груб.-прост.). Концепт «*әке*» — отец — имеет положительную коннотацию в казахском языке. Отец в казахской семье — опора, глава и непререкаемый авторитет, которого нужно уважать, а иногда и побаиваться. Русский фразеологизм имеет отрицательную коннотацию, в данном случае слово *мать* имеет значение «женщина крутого нрава». Данные фразеологизмы синонимичны и различаются по стилистической окраске. В данном случае необходимо помнить о социально значимых условиях употребления того или иного фразеологизма.

На начальном этапе целесообразно вводить ситуативные фразеологические обороты, связанные с речевым этикетом. В дальнейшем можно привязывать их к грамматическим темам с соответствующими текстами. Это значительно облегчает овладение фразеологией иностранного языка (казахского) и помогает в дальнейшем успешно использовать ФЕ в речи. Например, когда студенты изучают грамматическую тему «Прилагательное» с подтемой «Степени сравнения прилагательного», можно использовать фразеологические обороты, передающие те или иные черты характера человека, символизирующие красоту, ум, особенности поведения и действий. В основе большинства таких фразеологизмов лежит метафоризация. В разных культурах образцы сравнения имеют различия, поскольку они возникают вследствие «образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива» [4. С. 214]. Так, эпитеты, связанные с образом женщины, входят в состав фразеологизмов: каз. *қаз мойын* — букв. гусяная шея — *стройная, гибкая, длинная*; русск. *лебединая шея*. В казахском языке ФЕ *қаз мойын* может быть соотнесен как с женщиной, так и с лошастью. Об искреннем человеке казахи говорят *ақ жүрек* — букв. белое сердце — русск. *душа нараспашку*; о бессовестном человеке говорят *қара бет* — букв. черное лицо — *бесовестный, бесчестный*; о двуличном человеке — *екі жүзді* — букв. с двумя лицами — *двуличный Янус*; о смелом — *жүрек жұтқан* — букв. проглотивший сердце — *бесстрашный*. Концепт «жүрек» — сердце — в казахском языке обозначает не только анатомический орган, но и вместилище духовной составляющей человека, его эмоций и психологического состояния. В то же время человек, «проглотивший сердце», не дающий возможности ему «выскочить» из тела, — храбрый человек. Противоположное значение передается другим казахским фразеологизмом *жүрегі ұшу* — букв. выскочить сердцу, сильно испугаться — *сердце в пятки уходит*. Первым эпитетом наделяли казахских батыров и ханов. С лексемой *сердце* в том же значении используют фразеологизм *жүрегiнiң түгі бар* — букв. у него ворс на сердце, что означает «храбрый, бесстрашный», «не робкого десятка». В русском языке есть фразеологический оборот, схожий по лексическому составу: *сердце мхом обросло*, но имеющий иное значение — «стать черствым, бездушным», т.е. в одном случае «ворс на сердце» — показатель бесстрашия и храбрости, в другом — черствости и бездушия.

Сложность в изучении и запоминании вызывают фразеологизмы, в составе которых имеется безэквивалентная и фоновая лексика. К ним относятся слова, обозначающие понятия, отсутствующие в русском языке, например: *шаңырақ* — в прямом значении «верхняя деталь юрты», в переносном — «дом, жилище, потомство, семья»; *кереге* — «деревянная решетка юрты, стена»; *ақсақал* — в прямом

значении «старейшина, патриарх», в переносном — «корифей». Одним из безэквивалентных является концепт «бауыр» — печень, в переносном значении — «брат, кровный родственник». Фоновое значение этого слова пересекается с фоновым значением русского слова *сердце*: *тас бауыр* — букв. каменная печень; жестокосердный, бессердечный, что соответствует русскому словосочетанию *каменное сердце*. Очень часто такие фразеологизмы переводятся с помощью переменных словосочетаний, так как не имеют соответствий в русском языке. Например, фразеологизм *бие сауымдай уақыт* — время между очередными дойками коров, что соответствует 30—40 минутам, означает «вскоре»; пожелание новорожденному *бауы берік болсын!* — букв. пусть пупок не развяжется, пусть будет здоров и крепок! При толковании ФЕ с этнокультурными компонентами необходимы смысловые пояснения, описывающие особенности этих слов через призму истории и культуры народа.

Очень часто учащиеся прибегают к буквальному переводу идеоэтнических фразеологизмов, из-за чего теряется образность содержания и значение вообще. Для объяснения таких фразеологических оборотов необходимо использовать фразеологизмы-синонимы, фразеологизмы-антонимы, указывать сочетаемость этих фразеологизмов с другими словами, а также соотнесенность фразеологических выражений с синонимичными и антонимичными словами. Например, фразеологизмы *ит өлген жер* — место, где умирают собаки и *бір аттам жер* — место на расстоянии одного шага, *ақ жүрек* — белое сердце, душа нараспашку и *қара жүрек* — с черным сердцем, зловредный являются противоположными по значению и соотносятся с антонимами *далеко-близко*, *искренний-скрытый*. Разумеется, толкование фразеологизмов через дефиниции облегчает их усвоение и употребление в речи. Однако в некоторых случаях для правильного использования фразеологизма в речи и адекватного восприятия необходимы дополнительные ситуативные пояснения, поскольку значения большинства фразеологизмов намного шире и одного слова-синонима недостаточно. Так, *аузымен құс тістген* — означает не только «быстрый, ловкий», но и «даровитый», *көз болу* — не только «заботиться», но «сторожить, караулить».

Важным элементом закрепления языкового материала, помимо выполнения заданий на выяснение семантики и стилистической окраски ФЕ, является также визуальное восприятие. Это могут быть презентации, фрагменты из фильмов (описание внешности главных персонажей, портретная характеристика, характеристика их действий и поведения с использованием фразеологизмов казахского языка) или ситуативные диалоги.

Также материалом для изучения фразеологизмов могут послужить произведения казахских писателей для домашнего чтения, статьи из прессы и журналов, программы радио и телевидения. При изучении фразеологии необходимо учитывать особенности формы ФЕ (многокомпонентный состав, строгий порядок следования компонентов), значения (неравенство суммы буквальных значений компонентов общему смыслу фразеологизма), употребления фразеологизмов (ситуативная обусловленность) и специфику мотивации усвоения ФЕ (субъективное отношение разных людей к возможности использования в своей речи тех или иных ФЕ). Важным элементом является личностная мотивация студента.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опыт показывает, что чтение, анализ и обсуждение социально значимых текстов подводит учащихся к высказыванию личного мнения, аргументированию той или иной точки зрения. Речевая реализация коммуникативных намерений контактоустанавливающего и резюмирующего характера очень часто обуславливает использование в речи фразеологизмов, афоризмов, пословиц и поговорок.

Изучение фразеологии целесообразнее вести через тексты, поскольку смысловые и стилистические оттенки фразеологизмов хорошо запоминаются через контекст. Далее можно предложить учащимся некоторое количество ФЕ из пройденного материала и выбрать из этого списка те, которые им понравились и запомнились, затем обсудить с ними причины выбора тех или иных ФЕ. Такая работа помогает запомнить, усвоить и использовать в речи ФЕ.

Необходимо учитывать также и частотность использования того или иного фразеологического оборота, а также помнить о том, что многие из них устаревают и выходят из обихода. Взамен приходят новые, что обусловлено многими факторами, в том числе и глобализацией.

Таким образом, в изучении фразеологизмов с близким лексическим составом важно учитывать имеющие место межъязыковые расхождения в семантике, а также различия в компонентах фразеологизмов со схожим значением. Фразеологизмы с безэквивалентной и фоновой лексикой должны изучаться при сопоставлении фразеологизмов казахского и русского языков, что помогает определить национально-культурные и эмоционально-оценочные значения компонентов устойчивого словосочетания. Также необходимо учитывать, что такая лексика реализуется в непривычных для русского языка словосочетаниях.

© Гаджиева А.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово, 2000. 261 с.
2. Словарь образных выражений русского языка / под ред. В.Н. Телия. М.: Отечество, 1995. 368 с.
3. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / под ред. В.М. Мокиенко. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
5. Кожаметова Х.К., Жайсакова Р.Е., Кожаметова Ш.О. Казахско-русский фразеологический словарь. Алма-Ата: Мектеп, 1988. 224 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 01.04.2017

Принята к публикации: 24.06.2017

Модератор: В.П. Синячкин

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Гаджиева А.А. Особенности изучения фразеологии казахского языка в русскоязычной аудитории // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 454—459. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-454-459

Сведения об авторе:

Гаджиева Анар Ахметбековна — кандидат филологических наук, доцент кафедры языков и культуры народов СНГ и России Военного университета МО РФ. E-mail: nuanar@yandex.ru

ON TEACHING PHRASEOLOGY OF THE KAZAKH LANGUAGE IN THE RUSSIAN-SPEAKING AUDIENCE

A.A. Gadzhieva

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
Volochaevskaya str., 3/4, Moscow, Russia, 109033

The article deals with problem of teaching phraseology of the Kazakh language in Russian-speaking audience. We try to analyze some phraseological units in the Kazakh language, which cause difficulties in understanding by Russian-language speakers in the process of intercultural communication. The article suggests ways of overcoming the difficulties encountered in teaching phraseology.

Key words: The Russian-speaking audience, phraseology of the Kazakh language, intercultural communication, comparative method, non-equivalent lexis

REFERENCES

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]: ucheb. posobie. M.: Slovo, 2000. 261 s.
2. *Slovar' obraznykh vyrazhenii russkogo yazyka* [Dictionary of phraseologisms in Russian] / pod red. V.N. Teliya. M.: Otechestvo, 1995. 368 s.
3. *Slovar' russkoi frazeologii* [Dictionary of Russian Phraseology]. *Istoriko-etimologicheskii spravochnik / pod red. V.M. Mokienco*. SPb.: Folio-Press, 1998. 704 s.
4. Teliya VN. *Russkaya frazeologiya: semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologi-cheskii aspekty* [Russian Phraseology in semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. M.: Yazyki russkoi kul'tury, 1996. 288 s.
5. Kozhakhmetova Kh.K., Zhaisakova R.E., Kozhakhmetova Sh.O. *Kazakhsko-russkii frazeologicheskii slovar'* [Kazakh-Russian Phraseological Dictionary]. Alma-Ata: Mektep, 1988. 224 s.

Article history:

Received: 01.04.2017

Accepted: 24.06.2017

Moderator: V.P. Sinyachkin

Conflict of interests: none

For citation:

Gadzhieva A.A. (2017). On teaching phraseology of the Kazakh Language in the Russian-speaking audience. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 454—459. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-454-459

Bio Note:

Gadzhieva Anar Ahmetbekovna is a Candidate in Philology, Associate Professor at the Department of Languages and Cultures of the Peoples of the CIS of Military University of the Ministry of Defense, Russia. E-mail: nuanar@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-460-465

УДК 81

ШТАМПЫ УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.В. Нечаева, Т.А. Каргы

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В статье рассматривается одно из явлений разговорной речи, которое определено авторами как штампы устной разговорной речи. Актуальность статьи заключается в выделении наиболее употребляемых в диалогической речи кратких единиц, необходимых для понимания иностранцами в ситуации общения с носителями русского языка. Целью являлась попытка систематизировать данные языковые явления по их значению и предложить преподавателю русского языка как иностранного конкретные методические приемы для их изучения. Отобранные и семантизированные штампы устной разговорной речи даны в таблице, позволяющей наглядно представить данный учебный материал. В статье предлагаются некоторые методические приемы включения работы со штампами устной разговорной речи в практические занятия с иностранными учащимися.

Ключевые слова: разговорная речь, диалогическая речь, штампы устной разговорной речи, методические приемы

1. ВВЕДЕНИЕ

Приезжая в страну изучаемого языка, многие сталкиваются с определенными трудностями, связанными с употреблением в диалогической речи носителей специфических речевых единиц, форма которых не всегда позволяет легко понять, что именно они выражают и в каких случаях следует их употреблять.

Трудность понимания диалогической речи объясняется краткостью высказывания, ролью интонации, наличием разнообразных предложений неполного состава, синтаксическим оформлением высказывания, преобладанием простых предложений, характерных для разговорной речи. Современные методы обучения диалогической речи направлены на то, чтобы научить студентов понимать механизмы построения диалогов, а также отдельные фразы диалогических единств [1. С. 61].

В лингвистической и методической литературе существует целый ряд терминов, используемых для описания воспроизводимых в диалогической речи единиц: формулы, шаблоны, клише, штампы, застывшие конструкции, коммуникативы, релятивы, коммуникемы, сентенсоиды, фразоиды, рутинны, слова-предложения, фразеосхемы и т.д. Все они представляют собой непредикативные

коммуникативные единицы, состоящие из неполнозначных (дискурсивных) компонентов или десемантизированных полнозначных, например: *Не говори! Не говорите!* (ИК-4, выражение согласия); *Да нет.* (ИК-3, выражение несогласия); *То есть как?* (ИК-2, выражение удивления) и обычно выступают как реакция на слова собеседника или ситуацию.

Отсутствие единого мнения среди лингвистов в понимании и описании единиц диалогической речи ведет к большому количеству определений, представляемых в различных словарях: междометия и релятивы (Русско-английский словарь междометий и релятивов Д.И. Квеселевич и В.П. Сасина); служебные слова (Англо-русский словарь служебных слов С.С. Хидкель, М.Р. Кауль, Е.Л. Гинзбург); структурные слова (Словарь структурных слов русского языка под ред. В.В. Морковкина); слова речевого этикета (Словарь речевого этикета А.Г. Балакай); сочетания, эквивалентные слову (Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову Р.П. Рогожниковой); фразеосхемы и устойчивые модели (Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка В.Ю. Меликян).

С точки зрения методики важно, что практически все лингвисты по-разному определяют данные языковые явления (междометия, релятивы, служебные слова, структурные слова, фразеосхемы и устойчивые модели), но сходятся в том, что основная сфера их употребления — разговорная речь. Они обладают высокой частотностью употребления; интонационно оформлены; чаще всего выполняют функцию реакции на речь/ситуацию. Согласимся с В.Ю. Меликян: «Основной сферой функционирования устойчивых фраз является разговорная речь, которая занимает большую часть коммуникативной активности любого человека. Языковое сознание в качестве реакции на типовые ситуации чаще всего использует готовые (стереотипные) фразы. Это обусловлено тем, что стереотип облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать высказывание, а использовать готовые, стандартные, известные всем коммуникантам языковые формы» [2. С. 4].

Некоторые вопросы изучения устойчивых фраз диалогической речи в иностранной аудитории рассматриваются в современной лингвистической и методической литературе. Без помощи преподавателя, его комментария к данным языковым явлениям, без должного внимания к интонированию фраз иностранным учащимся бывает трудно понять все тонкости диалогов. Поэтому в современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному данным явлениям также уделяется внимание. Такие единицы широко представлены в учебниках, но они недостаточно дифференцированы. Мы считаем, что при работе с данными единицами недостаточно внимания уделяется интонации, а иногда интонационные конструкции совершенно не обрабатываются.

Важно отметить, что авторы пособий по-разному определяют такие единицы. Г.И. Володина называет их фразеологизированными оборотами и частицами, репликами [3]. В пособии А.В. Величко они определяются как «предложения фразеологизированной структуры» (ФС) или «синтаксические фразеологизмы» [4].

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Многолетний опыт работы со студентами, изучающими русский язык как иностранный в условиях языковой среды, позволяет нам утверждать, что подобные языковые единицы являются широко распространенными и требуют дополнительной классификации. В связи с этим мы выделяем то, что можно классифицировать как *штампы устной разговорной речи* и определяем данную терминологическую единицу как готовую речевую формулу, в которой значение отдельных слов не совпадает с общим значением высказывания и зависит от интонационного оформления. Нами выделены наиболее частотные штампы устной разговорной речи, выражающие различные интенции высказывания.

Модели штампов обычно остаются неизменяемыми, однако лексический состав может изменяться, и это дает нам возможность знакомить студентов сначала со штампами, состоящими из постоянных компонентов:

Да нет! (ИК-3, выражение отрицания), *Ну не знаю!* (ИК-5, выражение сомнения), *Ну да!* (ИК-3, выражение удивления); *Надо же!* (ИК-3, выражение удивления); *Ух ты!* (ИК-2, выражение удивления).

Затем можно работать со штампами с постоянными и переменными компонентами, когда по одной модели можно построить разные высказывания:

— *Ай да + сущ.!* (ИК-5, выражение положительной оценки). *Ай да старик! Ай да ребенок! Ай да вечер! Ай да прогулка!*

— *Что тут + инф. НСВ* (ИК-7, выражение отрицания). *Что тут говорить! Что тут выбирать! Что тут думать!*

— *Так уж и + сущ.?* (ИК-3, выражение сомнения). *Так уж и юрист? Так уж и в Австралии?*

— *Да что + мест.* (ИК-2, выражение несогласия). *Да что вы! Да что ты!*

При отборе штампов устной разговорной речи с целью создания учебного минимума данных единиц и презентации его в иностранной аудитории мы учитывали наиболее употребительные языковые единицы. В отобранный нами минимум включены штампы, которые иностранные учащиеся встречают и в речи носителей языка, и в художественной литературе.

Для удобства изучения, быстроты понимания нового языкового явления, создания определенной системы подачи учебного материала мы семантизировали отобранные штампы устной разговорной речи и представили некоторые из них в таблице:

Выражение отрицания	<i>Вот ещё!</i> (ИК-2,7). <i>Ещё чего!</i> (ИК-2,7). <i>Нужно мне ему звонить!</i> (ИК-7). <i>Буду я это покупать!</i> (ИК-7). <i>Что тут говорить!</i> (ИК-7). <i>Кому это надо!</i> (ИК-7). <i>Что вы! Что ты!</i> (ИК-2). <i>Да зачем!</i> (ИК-3)
Выражение согласия	<i>Ну, что ж!</i> (ИК-1,2). <i>Ну как же!</i> (ИК-1,2). <i>А как же!</i> (ИК-2). <i>Ещё бы!</i> (ИК-2). <i>Почему бы и нет.</i> (ИК-1)
Выражение несогласия	<i>Да что ты!</i> (ИК-3). <i>Скажешь тоже! Скажете тоже!</i> (ИК-2)
Выражение недоверия, сомнения	<i>Ну да!</i> (ИК-3). <i>Ну не знаю!</i> (ИК-5). <i>А кто (ж) его знает?</i> (ИК-2). <i>Да как вам сказать...</i> (ИК-2)
Выражение удивления	<i>Надо же!</i> (ИК-3). <i>Ничего себе!</i> (ИК-4). <i>Ух ты!</i> (ИК-2). <i>Да что вы!</i> (ИК-3). <i>Кто бы мог подумать!</i> (ИК-5)
Выражение положительной оценки	<i>Ай да старик!</i> (ИК-2). <i>Чем не город?</i> (ИК-2,7)

Выражение отрицательной оценки	Тоже мне юрист! (ИК-2)
Выражение пренебрежения	Подумаешь , «Мерседес»! (ИК-7)
Выражение укора	Как же так ? (ИК-2)
Выражение желания, мечты	Вот бы выпить кофе! (ИК-3)

Отобранный и систематизированный минимум штампов устной разговорной речи позволяет выстроить систему занятий, при которой учащиеся регулярно и дозированно знакомятся с такими единицами в устной диалогической разговорной речи, запоминают ситуации, при которых их используют, постепенно включают их в свою речь. Большое внимание при изучении и употреблении штампов устной разговорной речи уделяется интонации, так как в упомянутых современных учебниках и учебных пособиях по практике речи (продвинутый этап обучения) интонационные конструкции не указываются. Для наглядности использования штампов может быть предложено большое количество мини-диалогов из аутентичной разговорной речи, художественной классической и современной литературы. Довести до автоматизма использование штампов устной разговорной речи позволяют короткие видеофильмы, которые развивают не только навыки говорения, но и навыки аудирования.

Мы можем предложить некоторые методические приемы, позволяющие включать штампы устной разговорной речи в занятия по практике речи.

Предлагаемая нами система презентации и объяснения штампов устной разговорной речи апробирована в «Практическом курсе русского языка» в течение ряда лет в работе со студентами-иностранцами, носителями различных языков.

1. Преподаватель предъявляет группу штампов (например, выражение отрицания в современном русском языке).

2. Преподаватель последовательно предъявляет штампы данной группы, например: **Вот ещё!** (ИК-2,7); **Еще** чего. (ИК-2); **Нужно** мне ему звонить! (ИК-7) и др.

3. Преподаватель предъявляет ситуации в диалоге, например:

— *Ты должна ему позвонить. Он ждет твоего звонка.*

— **Ещё** чего. (ИК-2)

4. Студенты приводят различные конструкции предложений с синонимичным значением штампа, например: *Я не буду ему звонить, Я не хочу ему звонить.*

5. Студенты повторяют штампы за преподавателем с нужной интонацией.

6. Студенты читают диалоги из художественной литературы, содержащие штампы, выделяют штамп, объясняют его значение.

7. Студенты читают диалоги из художественной литературы по ролям с нужным интонационным оформлением.

8. Преподаватель предлагает ситуацию, в которой можно использовать штамп, например: *Вам предложили открыть кредит в банке с большими процентами. Вы отказываетесь.*

9. Преподаватель и студенты анализируют стилистику прозвучавшего диалога.

10. Преподаватель предлагает студентам ситуации, на которые студенты должны ответить отказом.

11. Преподаватель предлагает студентам просмотреть отрывки из телевизионных передач и художественных фильмов, в которых содержатся штампы устной разговорной речи. Студенты анализируют услышанное.

12. Студенты стараются найти эквивалент анализируемых штампов в родном языке и дают (если это возможно) перевод штампа.

3. ВЫВОДЫ

Регулярные занятия с использованием учебного минимума штампов устной разговорной речи дают положительные результаты. Иностранные студенты и стажеры (различных уровней владения языком от А2 до С1) краткосрочных курсов обучения в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина начинают активно употреблять штампы устной разговорной речи и, как показывают результаты анкетирования, высоко оценивают систему занятий и презентацию минимума штампов устной разговорной речи.

© Неchaева Е.В., Каргы Т.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Меликян В.Ю.* Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка. Фразеосхемы и устойчивые модели. М.: Флинта: Наука, 2016. 336 с.
3. *Володина Г.И.* А как об этом сказать? Специфические обороты разговорной речи. М.: Русский язык; Курсы, 2003. 264 с.
4. *Величко А.В.* Когда есть о чем поговорить, или Предложения фразеологизированной структуры в русской речи: учеб. пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2016. 188 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 24.03.2017

Принята к публикации: 20.06.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Нечаева Е.В., Каргы Т.А. Штампы устной разговорной речи при обучении русскому языку как иностранному // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 3. С. 460—465. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-460-465

Сведения об авторах:

Нечаева Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: e-nechayeva@yandex.ru

Каргы Тамара Александровна — ассистент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: tamarakargi@mail.ru

THE STAMPS OF ORAL SPOKEN LANGUAGE IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

E.V. Nechaeva, T.A. Kargy

Pushkin State Russian Language Institute
Akademika Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

This article is devoted to the phenomenon of stamps in spoken language. In the article the most frequency examples of Stamps are considered. The aim of the paper is to extract the most frequent units of speech used in situations of verbal communication with native speakers of the Russian language.

We've tried to systematize this phenomenon in spoken language in their value and to offer teachers of Russian as a foreign language specific methodological technique. Selected stamps of oral spoken language are presented in the table that allows to visualize the educational material. The article suggests some teaching methods for work with stamps of oral spoken language on practical lessons with foreign students.

Key words: spoken language, dialogic speech, stamps of oral spoken language, teaching methods

REFERENCES

1. Azimov Eh.G. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [The New Dictionary of Methodical Terms]. M.: IKAR, 2009. 448 s.
2. Melikyan V.Yu. *Slovar' ekspressivnykh ustoychivyykh fraz russkogo yazyka. Frazeoskhemy i ustoychivye modeli* [Dictionary of stable expressive phrases of the Russian language]. M.: Flinta: Nauka, 2016. 336 s.
3. Volodina G.I. *A kak ob etom skazat'?: Spetsificheskie oboroty razgovornoj rechi* [Specific turns of speech]. M.: Russkii yazyk. Kursy, 2003. 264 s.
4. Velichko A.V. *Kogda est' o chem pogovorit', ili Predlozheniya frazeologizirovannoi struktury v russkoi rechi: ucheb. posobie dlya inostrannykh uchashchikhsya* [We have something to talk about: idiomatic expressions in Russian language: Textbook for foreign students]. SPb.: Zlatoust, 2016. 188 s.

Article history:

Received: 24.03.2017

Accepted: 20.06.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Nechaeva E.V., Kargy T.A. (2017) The stamps of oral spoken language in teaching Russian as a foreign language. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 460—465. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-460-465

Bio Note:

Nechaeva Elena Vladimirovna is a Candidate of pedagogical sciences, the associate professor of Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: e-nechayeva@yandex.ru

Kargy Tamara Aleksandrovna is the assistant of Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: tamarakargi@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-466-472

УДК 81

СОБЛЮДЕНИЕ ЕДИНЫХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

И.В. Шонтукова

Министерство образования, науки и по делам молодежи
ул. Кешокова, 43, Нальчик, Кабардино-Балкария, Россия, 360000

Цель статьи — показать, как менялся процесс обучения русскому языку в Кабардино-Балкарии начиная с середины прошлого века и до наших дней, как шло движение в сторону поиска единых подходов к изучению русского языка в поликультурном регионе. Смена вариативных моделей обучения русскому языку в зависимости от его статуса в общеобразовательном учреждении, перманентная смена этого статуса, сопровождавшаяся сменой средств обучения и объемом часов, отводимых на изучение русского языка и литературы, не способствовали утверждению единых подходов к изучению русского языка. Приведение к единым требованиям нормативной составляющей системы образования в последние десятилетия позволило ввести единые подходы в обучение русскому языку благодаря применению научно обоснованных технологий языкового обучения. Кратко описывается технология работы по построению словообразовательных моделей производных слов.

Ключевые слова: единые подходы к изучению русского языка, языковые образовательные технологии, нормативно-правовая база изучения русского языка

1. ВВЕДЕНИЕ

Обучение русскому языку в Кабардино-Балкарской Республике в послевоенный период проходило по разным моделям на разных этапах. Различие было связано в основном со статусом русского языка либо как предмета изучения, либо как языка обучения.

Так, в 50—60-х гг. XX в. в сельских школах (кабардинских и балкарских сел) по 7-й класс включительно обучение велось на родном языке, с 8-го класса обучение переводилось на русский язык. В городских школах осуществлялись программы обучения на русском языке.

70—80-е годы стали периодом, когда обучение во всех школах перешло на русский язык, а в школах кабардинских и балкарских сел родной язык изучался с 1-го по 10-й классы. При этом изучение русского языка и литературы в сельских школах велось по учебникам, созданным для национальных школ и учитывающим языковой статус ученика, для которого русский язык являлся неродным.

90-е годы XX века ознаменовались введением в сельских школах эксперимента по обучению на родном языке в начальных классах с переходом на русский язык обучения в основной школе. Для этого были подготовлены учебники по

основным предметам («Математике» и «Окружающему миру») на кабардинском и балкарском языках, а в педагогическом колледже стали готовить учителей начальных классов с правом преподавания на кабардинском или балкарском языке.

Это время стало периодом принятия в республике Закона от 16 января 1995 г. № 1-РЗ «О языках народов Кабардино-Балкарской республики», который, в частности, утверждал, что «В Кабардино-Балкарской Республике языки народов Кабардино-Балкарской Республики имеют статус государственных языков и функционируют во всех сферах государственной и общественной деятельности на равноправных началах. В качестве государственных кабардинский и балкарский языки являются символом государственности Кабардино-Балкарской Республики» [1]. Статья 7 «Право на выбор языка воспитания и обучения», гласит:

— Кабардино-Балкарская Республика гарантирует воспитание и обучение на языках народов Кабардино-Балкарской Республики, обеспечивает создание системы воспитательно-образовательных учреждений и иных форм воспитания и обучения на языках народов Кабардино-Балкарской Республики;

— Кабардино-Балкарская Республика обеспечивает реализацию права на обучение на языках народов Кабардино-Балкарской Республики в общеобразовательных, начальных, средних и высших профессиональных образовательных учреждениях Кабардино-Балкарской Республики;

— язык (языки), на котором ведется обучение и воспитание в образовательном учреждении, определяется учредителем с учетом образовательных запросов населения [1].

Тем не менее, в начале 2000-х гг. эксперимент по переходу на родной язык обучения в начальной школе был фактически нивелирован. В основном это было связано с решением родителей, желающих, чтобы дети хорошо знали русский язык, который им в дальнейшем нужен для получения профессионального образования.

В 2006—2012 годах была предпринята новая попытка перевода на родной язык обучения в рамках 1-го класса и первого полугодия 2-го класса. Были подготовлены учебники математики и окружающего мира для этих классов на родных языках, а в Кабардино-Балкарском государственном университете на кафедре методики начального обучения стали готовить учителей начальных классов с правом преподавания на родном (кабардинском или балкарском) языке.

Принятие нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» в декабре 2012 г., а также изменение порядка формирования Федерального перечня учебников завершило данный эксперимент, и в настоящее время обучение во всех школах республики на всех уровнях образования ведется на русском языке как государственном языке Российской Федерации. Этот процесс в республике шел сложно, принятие республиканского Закона Кабардино-Балкарской Республики об образовании было заторможено национальными общественными организациями, которые предлагали внести в республиканский закон требование об обязательном изучении кабардинского или балкарского языков представителями всех национальностей, а также об обязательном обучении на родных языках всех кабардинцев и балкарцев по 7-й класс включительно. Внесение данных требова-

ний не представлялось возможным, поскольку это противоречило положениям Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации». Кроме того, данные требования были в любом случае невыполнимы, так как система образования Кабардино-Балкарской Республики не имеет таких возможностей — ни кадровых, ни учебно-методических.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Таким образом, в настоящее время сложились объективные возможности для того, чтобы соблюдение единых подходов к изучению русского языка в школах Кабардино-Балкарской Республики стало выполнимым. Этому способствует, прежде всего, принятие федеральных нормативных документов: ФЗ «О государственном языке Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральная целевая программа «Русский язык».

В частности, Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» определяет систему образования как одну из сфер действия данного закона, требующего, прежде всего, соблюдения норм русского литературного языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет требования к результатам освоения основной образовательной программы и предметные результаты по русскому языку [2].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 14-я статья называется «Язык образования». В ней зафиксировано важное положение о приоритетности русского языка как государственного языка Российской Федерации и добровольности изучения родных языков из числа языков народов Российской Федерации [3]. Это послужило тому, что в Примерную образовательную программу основного общего образования были внесены изменения, согласно которым во всех вариантах примерного учебного плана количество часов, отводимых на изучение русского языка и литературы, стало одинаковым. В этом состоит отличие от первого издания программы, где в трех вариантах плана было разное количество часов русского языка и литературы в зависимости от статуса русского языка (родного или неродного языка обучения) или предмета изучения в школах с родным (не русским) языком обучения.

Федеральная целевая программа «Русский язык» была запущена в 1996 г. и обновляется каждые пять лет. В настоящее время работает пятая программа, рассчитанная на 2016—2020 гг. Программа предполагает реализацию мероприятий, направленных на укрепление статуса русского языка как государственного языка Российской Федерации, как языка изучения (родного/неродного) и обучения, а также межнационального и межкультурного общения на территории Российской Федерации и между народами Российской Федерации, изучения как иностранного языка за рубежом и языка межнационального общения в странах — участницах СНГ.

Наличие общих целей и задач в разных государственных документах по отношению к русскому языку требует выработки единых подходов к его изучению

на уровне общего образования. Кроме того, переход к единым формам итоговой аттестации на уровне основного общего и среднего общего образования (ОГЭ и ЕГЭ) также подводит к необходимости определения единства требований и подходов в подготовке обучающихся и освоении ими основных образовательных программ.

В том числе на это было направлено формирование действующего Федерального перечня учебников, особенностью которого стало отсутствие линий УМК по русскому языку и по литературе для школ с русским (неродным) и родным (не русским) языком обучения. В предыдущих перечнях были представлены линии учебников для национальных школ двух издательств: издательства «Дрофа» и Санкт-Петербургского филиала издательства «Просвещение». В настоящее время создание таких линий учебников вряд ли оправданно, поскольку государственные документы и единые формы итоговой аттестации ведут к необходимости формирования единых компетенций у обучающихся и предъявляют на выходе единые требования к результатам освоения основной образовательной программы. С другой стороны, миграционные процессы последних лет привели к тому, что традиционно моноэтнические регионы приобретают все больше черты полиэтничных. Современные линии учебников по русскому языку и литературе должны учитывать эту полиэтничность и полилингвальность.

На протяжении десятилетий ученые, методисты, педагоги-практики Кабардино-Балкарии обращались к проблеме оптимизации преподавания русского языка в начальной национальной школе. Тем не менее, в наши дни приобретает актуальность разработка новых методик, что обусловлено развитием языковой ситуации, изменением статуса и роли русского языка в республике. Востребованы новые подходы, максимально учитывающие как потребности населения, так и условия обучения в данной языковой среде. Противоречие между необходимостью нового подхода к изучению русского языка и современным положением дел обязывает во многом пересмотреть систему начального обучения русскому языку в национальных школах.

Разумеется, во многом сохраняют свое значение и актуальность работы Н.Л. Багова, М.Х. Барагунова, С.П. Дудкина, Л.Х. Загаштокова, Н.М. Квинтинского, А.С. Кишева, Л.Т. Куготова, М.А. Пузановой, А.Ф. Перетяцько, Н.Б. Эмба и др., посвященные важнейшим теоретическим проблемам методики начального обучения русскому языку учащихся кабардинских и черкесских школ, а также работы учителей-практиков: Х.Х. Амшокова, Л.Х. Апажевой, М.А. Нафедзовой (МКОУ «СОШ № 1» с. Шалушка), С. Токовой (МКОУ «СОШ» с.п. Дейское) и др.

Обучение русскому языку и литературе в школах Кабардино-Балкарии на уровне основного и среднего общего образования проходит в условиях естественно функционирующего билингвизма, когда общение ведется параллельно и на русском, и на родном (кабардинском или балкарском) языках. Это определяется тем, что русский язык не только выступает в роли языка межнационального общения и предмета изучения в школе, но и является языком обучения, поскольку языковой статус школ Кабардино-Балкарской Республики можно обозначить как «школы с русским (неродным) языком обучения».

Таким образом, приведение к единым требованиям нормативной составляющей системы образования в последние десятилетия позволило и в процессе обучения русскому языку обращаться к единым подходам, чему особенно способствует выбор научно обоснованных технологий языкового обучения. В качестве примера таких технологий может быть рассмотрена технология работы по построению словообразовательных моделей производных слов, внедренная еще с 70-х гг. XX в. и разработанная М.Ш. Шекихачевой. Данная технология, названная ее автором структурной методикой, основана на лингводидактической единице «инвариант словообразовательного типа» [4]. Обращение к словообразовательной структуре слова как важной показательной модели, позволяющей параллельно осваивать орфографические, орфоэпические, морфологические, морфологические и семантические особенности производных русских слов, стало прорывом в преподавании русского языка учащимся, для которых этот язык не является родным и, более того, не является близкородственным для их родного языка. Поскольку грамматические системы кабардинского, относящегося к адыго-абхазской группе балкарского, относящегося к тюркской группе, и русского, славянского, языков имеют значительные отличия, погружение в словообразовательную структуру русских производных слов помогает более наглядно продемонстрировать особенности грамматической системы русского языка.

Формирование функциональной грамотности учащихся остается на сегодняшний день одной из самых сложных задач школьного образования. Учащимся легче, оказывается, выучить теорию и правила, чем написать собственный текст без ошибок. Включение в образовательную практику работы по построению моделей словообразовательных типов (СТ) позволяет более эффективно использовать учебное время, отведенное на отработку орфографических, морфологических, лексических и словообразовательных компетенций учащихся, причем формирование и закрепление названных компетенций может проходить параллельно и одновременно, что обусловлено самой сущностью работы с моделями и схемами словообразовательных типов.

Для усвоения принципа написания слов по определенному правилу желательно не ограничиваться построением модели одного только слова, поскольку, как правило, задание бывает направлено на проверку знания определенного орфографического правила. А для того чтобы это правило не запоминать, а осознавать, понимать, его необходимо вывести вместе с учениками через построение однотипных моделей. В процессе работы обязательным является обращение к словообразовательному словарю и толковому словарю.

3. ВЫВОДЫ

Работа по предложенной технологии способствует выработке единых подходов к изучению русского языка, поскольку имеет единый повторяющийся алгоритм в процессе построения словообразовательных моделей всех производных слов, опирается на единые лингвистические понятия и данные словарей.

Таким образом, можно говорить о наличии в Кабардино-Балкарской Республике реальных методико-технологических условий для организации качествен-

ного обучения русскому языку с учетом языковых и культурных особенностей региона и соблюдения единых подходов к его изучению. Однако главное условие — хороший учитель — остается профессиональной задачей каждого конкретного образовательного учреждения и конкретного преподавателя.

© Шонтукова И.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Кабардино-Балкарской Республики от 16 января 1995 г. № 1-РЗ «О языках народов Кабардино-Балкарской Республики» (с изменениями от 18 мая 2001 г., 15 марта, 6 декабря 2003 г., 5 июля 2005 г., 14 января 2006 г., 30 июля 2007 г., 19 декабря 2011 г.). URL: http://www.edukbr.ru/view.php?Page=page_6 (дата обращения: 17.11.2016).
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 17.11.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/documents/543> (дата обращения: 21.11.2016).
4. *Шекихачева М.Ш., Бочоришвили Н.В., Варквасова Р.Х. и др.* Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / под ред. М.Ш. Шекихачевой. М.: Высшая школа, 1993. 496 с.

История статьи:

Поступила в редакцию: 22.02.2017

Принята к публикации: 26.05.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Шонтукова И.В. Соблюдение единых подходов к изучению русского языка в Кабардино-Балкарской Республике: проблемы и возможности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 466—472. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-466-472

Сведения об авторе:

Шонтукова Ирина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель министра образования, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской Республики. E-mail: shonirina@yandex.ru

COMPLIANCE WITH COMMON APPROACHES TO THE STUDY OF RUSSIAN LN SCHOOLS OF KABARDINO-BALKARIAN REPUBLIC: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

I.V. Shontukova

Ministry of Education, Science and Youth Affairs
Keshokova str., 43, Naltshik, Kabardino-Balkarian Republic, Russia, 360000

The purpose of this article is to show how the process of teaching Russian in Kabardino-Balkaria has varied since the middle of last century to the present day, as the movement in the direction of finding

common approaches to the study of Russian in a multicultural region. The change of variable models of teaching Russian, depending on its status in the educational institution, a permanent change that status accompanied by the change of learning tools and the amount of hours devoted to the lessons of Russian language and literature, contributed to the adoption of common approaches to the study of Russian language. Conversion to a common regulatory component of the education system in recent decades has allowed the process of teaching the Russian language to refer to universal approaches. In the article the technology of construction of word-formation models of derived words is presented.

Key words: common approaches to the study of the Russian language, language learning technologies, the legal framework of studying the Russian language

REFERENCES

1. Закон Кабардино-Балкарской Республики от 16 января 1995 г. № 1-RZ «О языках народов Кабардино-Балкарской Республики» (с изменениями от 18 мая 2001 г., 15 марта, 6 декабря 2003 г., 5 июля 2005 г., 14 января 2006 г., 30 июля 2007 г., 19 декабря 2011 г.) [The law of Kabardino-Balkarian Republic dated January 16, 1995, № 1-RZ “About the languages of the peoples of Kabardino-Balkarian Republic” (amended on may 18, 2001, March 15, 6 Dec 2003, 5 Jul 2005, 14 January 2006, 30 July 2007, 19 Dec 2011)]. URL: http://www.edukbr.ru/view.php?Page=page_6 (Date 17.11.2016).
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-FZ «Об образовании в Российской Федерации» [Federal law from 29 December 2012 № 273 “On education in Russian Federation”]. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (Date 17.11.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Federal state educational standard of basic General education]. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/543> (Date 21.11.2016).
4. Шехихатшева М.Ш., Ботшорисвили Н.В., Варкvasова Р.Н. и др. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка [Models and diagrams of word-formation types of the Russian language / М.Ш. Шехихатшева ed.]. М.: Высш. Ш., 1993. 496 с.

Article history:

Received: 22.02.2017

Accepted: 26.05.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Shontukova I.V. (2017) Compliance with universal approaches to the study of Russian in schools of Kabardino-Balkarian Republic: challenges and opportunities. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 466–472. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-466-472

Bio Note:

Shontukova Irina Vasilievna is a Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Minister of Education, Science and Youth Affairs of Kabardino-Balkarian Republic. E-mail: shonirina@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-473-477

УДК 81

УСВОЕНИЕ РУССКИХ ЛИЧНЫХ И УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Люй Ю

Казанский федеральный университет
Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008

Обучение русскому языку как иностранному студентов на продвинутом этапе обусловлено, с одной стороны, совершенствованием их общего владения языком, с другой стороны, овладением ими профессиональным языком. Автор рассматривает некоторые трудности усвоения китайскими студентами личных и указательных местоимений. Актуальность проблемы заключается в том, что иностранные студенты за короткий срок должны овладеть профессиональной лексикой и терминологией, уметь читать и воспроизводить научные тексты. В речи студентов нередко ошибки, связанные с неправильным употреблением местоимений, о чем свидетельствуют наши наблюдения и проведенный эксперимент. Цель статьи — предложить лингвометодическое решение проблемы совершенствования речевых навыков китайских студентов в употреблении личных и указательных местоимений. В качестве материала исследования послужили теоретические работы по местоимениям, сочинения китайских студентов, а также их устные ответы на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Вывод: коммуникативные задания с учетом функционирования личных и указательных местоимений позволяют китайским студентам совершенствовать устную и письменную речь.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, лингводидактика, китайские студенты, личные местоимения, указательные местоимения, коммуникативные задания

1. ВВЕДЕНИЕ

Вопросы изучения местоимений в лингвистике и лингводидактике продолжают оставаться актуальными для современных исследователей. Местоимения изучаются с разных сторон: с лингвистической, прагматической, сопоставительной, лингводидактической и других позиций [1—3] и др. Особое внимание специалистов привлекают личные и указательные местоимения и их употребление в речи [4—6] и др.

В плане преподавания русского языка как иностранного изучение местоимений также остается актуальным и до сих пор не получило своего методического решения. Особенно это важно при овладении иностранными (китайскими) студентами-филологами профессиональным модулем [7]. Материал о местоимениях представлен в курсе «Морфология», «Русский язык и культура речи».

Как известно, личные и указательные местоимения относятся к «универсальной языковой категории и обладают богатым прагматическим потенциалом, специфическими свойствами, которые позволяют им сыграть особую роль в ком-

муникации, в создании связного высказывания на содержательном или структурном уровне. Это объясняется активными функциональными особенностями личных и указательных местоимений, способностью осуществлять дейктическую и анафорическую функции» [7. С. 217]. Знание этих функций актуально для преподавания русского языка как иностранного, поскольку иностранные студенты должны хорошо усвоить нормы и функции употребления личных и указательных местоимений в речи.

Материалы и методы исследования

В качестве основных методов исследования мы использовали анализ, наблюдение, описание, обобщение, эксперимент, применение которых способствовало достижению поставленной цели. В качестве материала исследования послужили теоретические работы, посвященные местоимениям, сочинения китайских студентов-филологов, а также их устные ответы на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи».

2. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Китайским студентам необходимо в достаточном объеме усвоить теоретический материал о местоимениях и научиться употреблять их в речи. Как известно, личные и указательные местоимения в грамматиках разных языков считаются семантическим ядром местоимений [8]. В русском языке личные местоимения 1-го и 2-го лица (*я, ты*), обозначающие лицо говорящего субъекта или собеседника, не замещают имен. Эти местоимения выступают только в указательной функции. Личное местоимение 3-го лица по своему значению шире и универсальнее, оно не только указывает на лицо, но и замещает предметные названия. Определенная трудность заключается в том, что в русском языке в косвенных падежах личные местоимения имеют другую основу: *я — меня, ты — тебя, он — его, она — её* и т.д. В косвенных падежах у местоимений 3-го лица в сочетании с предлогом появляется начальное *н*: *у него, к нему, к ней, о ней* и т.д.

В русском языке указательные местоимения изменяются по родам, числам, падежам, имеют семантические и функциональные особенности [9].

Иностранным студентам рекомендуется теоретический материал о местоимениях преподнести таким образом, чтобы они осмыслили функции местоимений: выступать либо как слова-заместители, либо как слова-указатели. В данном случае личные и указательные местоимения проявляют себя довольно активно: почти в любом тексте они используются как средство межфразовой связи. Поэтому целесообразно показать это студентам на примере научных, художественных текстов, а также в качестве иллюстративного материала использовать сочинения самих студентов, в которых встречаются случаи удачного и не совсем неудачного употребления местоимений. Вместе со студентами можно разобрать тексты сочинений с точки зрения того, как отредактировать написанное, чтобы оно соответствовало нормам русского языка. В качестве опорного материала можно предложить таблицы, схемы, показывающие условия употребления личных и указа-

тельных местоимений в тексте: «существительное м.р. — он, у него, с ним и т.д.»; «существительное ж.р. — она, у неё, с ней и т.д.»; «существительное ср.р. — оно, у него, с ним и т.д.»; «существительное м.р. — этот ...» и др. Работу следует организовать в парах, чтобы студенты могли обсудить друг с другом предложенные варианты решения. Также на занятиях можно использовать проблемные ситуации, которые позволят студентам самостоятельно добыть новые знания и сделать соответствующие выводы. Кроме того, студенты могут самостоятельно подобрать примеры удачного и неудачного употребления местоимений в речи.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теоретического материала в учебниках, наш опыт работы с китайскими студентами-филологами позволили нам утвердиться в мысли, что для успешного усвоения грамматики, в частности местоимений, необходима продуманная подача теории, а также упражнения, ориентированные на речевые ситуации, с которыми сталкиваются китайские студенты. Осмысление семантических, функциональных особенностей местоимений позволит иностранным студентам понять, что в русском языке личные и указательные местоимения составляют семантическое ядро класса местоименных слов, имеют высокую степень обобщенности значения. Семантическим свойством местоимений также является их относительность и указательность, т.е. способность указывать на предмет или лицо только по отношению к другому предмету или лицу. Овладение грамматикой русского языка, в том числе личными и указательными местоимениями, в китайской аудитории целесообразно строить с учетом специфики изучаемого грамматического материала; уровня владения русским языком (начальный или продвинутый этап); уровня общим и профессиональным владением русским языком; степени разработанности методики изучения того или иного грамматического материала в лингводидактике; национальных особенностей обучения аудитории (этноориентированного обучения).

© Ю Люй, 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Шведова Н.Ю.* Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М.: Азбуковник, 1998. 176 с.
2. *Шелякин М.А.* Русские местоимения (значение, грамматические формы, употребление). Тарту, 1985. 91 с.
3. *Матвейкина Ю.И.* Местоимения в языке современной прозы: функциональный аспект: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 18 с.
4. *Бабайцева В.В.* Местоимение «это» и его функциональные омонимы: монография. М.: Флинта; Наука, 2014. 168 с.
5. *Rakhimova D.I., Yusupova Z.F.* Semantics and pragmatics of demonstrative pronouns in Russian and Turkic languages // *Journal of Language and Literature*. Vol. 6. Issue 2. 2015. P. 113—116. DOI: 10.7813/jll.2015/6-2/22
6. *Петрова Н.А.* Личные местоимения в коммуникативном аспекте: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Череповец, 1995. 21 с.

7. Юсунова З.Ф. К вопросу о совершенствовании теоретических основ обучения русскому языку как неродному (на материале изучения морфологии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10: в 3-х ч. Ч. I. С. 216—218.
8. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Русский язык, 2001. 720 с.
9. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. СПб.: Златоуст. 2015. 424 с.

Благодарность:

Автор выражает благодарность Российскому университету дружбы народов и проректору профессору А.В. Должиковой за предоставленную возможность публикации статьи в журнале.

История статьи:

Поступила в редакцию: 02.04.2017

Принята к публикации: 24.06.2017

Модератор: В.П. Синячкин

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Ю Люй. К вопросу об усвоении указательных и личных местоимений китайскими студентами-филологами // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 473—477. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-473-477

Сведения об авторе:

Люй Ю — аспирант кафедры русского языка и прикладной лингвистики Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета. E-mail: tony.ok@mail.ru

ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE PERSONAL AND DEMONSTRATIVE PRONOUNS BY CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS

Lu You

Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation
Kremlevskaya str., 18, Kazan, Russia, 420008

Teaching Chinese students Russian as a foreign language is caused, on the one hand, by improving their overall language proficiency, on the other hand, the mastery of professional language. In the article the author considers peculiarities of learning Russian language by Chinese students of philological direction, who are studying at the Kazan Federal University. The author examines some of the difficulties of learning by Chinese students of personal and demonstrative pronouns. The urgency of the problem is that foreign students need to master their professional vocabulary and terminology in a short period, to be able to read and reproduce scientific texts according to the profile of learning, etc. In the speech of students there are frequent errors related to the improper use of pronouns, as evidenced by our observations and the experiments. The article aims to offer a linguistic solution to perfecting language skills of Chinese students in the use of personal and demonstrative pronouns. Writings by Chinese students and their oral responses in the classroom for the discipline “Russian language and speech culture” gave the material for the paper. The author came to the conclusion that communicative exercises allow Chinese students to enrich vocabulary words to master grammatical forms, to improve

the Russian language, etc. We believe that this study contributes in the area of didactics and might be interesting for teachers who teach foreigners the Russian language at an advanced stage, given the professionally-oriented training.

Key words: Russian as a foreign language, linguistics, Chinese students, personal pronouns, demonstrative pronouns

REFERENCES

1. Shvedova N.Yu. *Mestoimenie i smysl. Klass russkikh mestoimenii i otkryvaemye imi smyslovye prostranstva* [The Pronoun and the Meaning. Russian pronouns and their semantic space]. M.: Azbukovnik, 1998. 176 s.
2. Shelyakin M.A. *Russkie mestoimeniya (znachenie, grammaticheskie formy, upotreblenie)* [Russian pronouns (meaning, grammatical forms, use)]. Tartu, 1985. 91 s.
3. Matveikina Yu.I. *Mestoimeniya v yazyke sovremennoi prozy: funktsional'nyi aspekt* [Pronouns in the language of modern prose: the functional aspect]: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. SPb., 2011.
4. Babaitseva V.V. *Mestoimenie «eto» i ego funktsional'nye omonimy* [The pronoun it and its functional homonyms]: monografiya. M.: Flinta; Nauka, 2014.
5. Rakhimova D.I., Yusupova Z.F. Semantics and pragmatics of demonstrative pronouns in Russian and Turkic languages // *Journal of Language and Literature*. Vol. 6. Issue 2. 2015. Pp. 113—116. DOI: 10.7813/jll.2015/6-2/22
6. Petrova N.A. *Lichnye mestoimeniya v kommunikativnom aspekte* [Personal pronouns in the communicative aspect]: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Cherepovets, 1995.
7. Yusupova Z.F. *K voprosu o sovershenstvovanii teoreticheskikh osnov obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu (na materiale izucheniya morfologii)* [On improvement of the theoretical foundations of teaching Russian as a foreign language (based on the study of the morphology)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016. № 10: v 3-kh ch. Ch. I. Pp. 216—218.
8. Vinogradov V.V. *Russkii yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)* [Russian language (Grammatical Doctrine of the Word)]. M.: Russkii yazyk, 2001.
9. Glazunova O.I. *Grammatika russkogo yazyka v uprazhneniyakh i kommentariyakh*. Morfologiya [The grammar of the Russian language in exercises and comments. Morphology]. SPb.: Zlatoust, 2015.

Acknowledgments:

Author would like to thank RUDN University (Russian University of Peoples' Friendship) and its pro-rector Professor A.V. Dolzhikova for the opportunity to publish the article in this journal.

Article history:

Received: 02.04.2017

Accepted: 24.06.2017

Moderator: V.P. Sinyachkin

Conflict of interests: none

For citation:

You Lu. (2017) On the problem of understanding the personal and demonstrative pronouns by Chinese students-philologists. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 473—477. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-473-477

Bio Note:

Lu You is a post-graduate student at the Department of Russian Language and Applied Linguistics at the Institute of Philology and Intercultural Communication named after Leo Tolstoy, Kazan Federal University. E-mail: tony.ok@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-478-482

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

И.В. Одинцова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, МГУ, 1-й учебный корпус, Москва, Россия, 119991

Актуальность статьи заключается в самой постановке проблемы — соотношении понятий «текст» и «дискурс» в лингводидактике. Цель статьи — рассмотреть вопросы, связанные с использованием этих понятий в практике преподавания русского языка как иностранного. Материалом исследования послужили собственные наблюдения автора, основанные на многолетнем опыте преподавания русского языка в иноязычной аудитории, и литература, посвященная исследованию дискурса в лингвистике и психолингвистике. В результате проведенного анализа автор определяет цель обучения — формирование учебного дискурса, овладение иностранным языком — дискурсивным процессом и результат учебной деятельности — создание учащимся вторичного дискурса и «вторичного» текста.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, русский язык, текст, дискурс, речемыслительная деятельность, «вторичный» дискурс

1. ВВЕДЕНИЕ

В основе обучения иностранному языку как речевой деятельности в лингводидактике обычно лежит текст. Для многих методистов текст — «высшая единица обучения общению на русском (иностранном) языке» [1]. Текст понимается как «методически целесообразный, аутентичный *фрагмент культурно-языкового пространства*, в рамках которого моделируется взаимодействие обучаемого посредством управляемой текстовой деятельности» [2. С. 72].

С опорой на текст в учебном процессе вводится тема, обсуждение которой в целях развития речи также строится вокруг текста и с опорой на него. Текст в условиях обучения, с одной стороны, запускает речемыслительную деятельность учащихся на иностранном языке, с другой — в обновленном, присвоенном учащимися виде завершает эту деятельность. Однако только ли текст участвует в развитии речемышления на иностранном языке? Преподаватели, наверное, не раз сталкивались с ситуацией, когда все слова текста понятны, а его смысл не ясен или понимается не так, как хотел автор или предполагал преподаватель; когда текст «не идет» в группе, потому что ассоциации, которые должны возникнуть, не возникают и сознание воспринимающего текст остается безучастным. Почему устаревают учебники? В первую очередь из-за текстов.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Тексты погружают учащегося в ту реальность, в которой они возникли и которую они отражают. Реальность меняется, и приходится создавать новые учебные

материалы. «Учебник обычно живет десять лет», — сказала в частной беседе главный редактор издательства «Златоуст» А.В. Голубева. Хорошие учебники, конечно, живут дольше, но и они устаревают. Автору со временем приходится обновлять тексты или убирать их вовсе, а потому удалять целые главы; вводить новые темы, писать новые тексты. Даже хорошо структурированная и «крепкая» грамматика не может спасти устаревший учебник. Так, на глазах меняется ставший для нас классическим учебник С.А. Хаврониной «Говорите по-русски». То же можно сказать и о произведениях художественной литературы, используемых на занятиях. Например, рассказ В.М. Шукшина «Сапожки», безотказно работавший в аудитории тридцать лет назад, сейчас просто непонятен. Объяснение реалий, отраженных в рассказе, требует временных затрат. Или же рассказ В. Токаревой «Зигзаг», также активно используемый на занятиях по развитию речи, сейчас в европейских группах вызывает не только удивление, но и полное отторжение, потому что идея альтруизма — бескорыстия, жертвования благополучием собственной семьи в угоду высоким ценностям для современной молодежи кажется надуманной.

Приведенные примеры показывают, что текст, даже отобранный соответственно уровню владения языком учащихся, не всегда способен актуализировать их речевую деятельность. В учебных целях текст, используемый на занятиях, является лишь средством и инструментом коммуникации, стимулом возникновения и реализации коммуникативных намерений учащихся. Учебный текст¹ может активизировать речемыслительную деятельность только при условии, если он способствует погружению учащегося в дискурсивную среду изучаемого языка и культуры.

Обращение к дискурсу в науке о языке связано с попыткой примирения понятий «текст» и «речь» за счет разрушения оппозиции введением третьего элемента, который «парадоксальным образом является “более речевым”, чем речь» [3], и может быть описан традиционными лингвистическими методами или же, как считает О.Г. Ревзина, собственными методами, отличными от лингвистики текста.

Определение дискурса находится на пересечении изысканий различных дисциплин — лингвистики, психолингвистики, семиотики, литературоведения, социологии, философии и др., что обусловлено фокусировкой исследовательского интереса на различных аспектах этого явления (согласно последним данным, на сегодняшний день существует более трехсот определений дискурса). «Дискурс многосторонен, и достаточно очевидна ограниченность любых попыток отразить его моделирование, сведя дискурс к одному или двум измерениям...» [4. С. 49]. Каждая дисциплина, обращенная или к дискурсу, или к тексту, концентрируется на решении своих задач. Несмотря на множество определений дискурса и раз-

¹ Понятие «учебный текст» в статье используется в широком смысле — как текст, используемый в учебных целях. Учебный текст может быть создан автором учебника с определенными лингводидактическими целями (см., например, учебник по аудированию и развитию устной речи И.В. Одинцовой «Что вы сказали?»). Учебным текстом могут быть публицистические тексты (см., например, учебное пособие И.В. Одинцовой «Он и она») или тексты художественной литературы (см., например учебник С. Любенской и И.В. Одинцовой «Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи»).

личных подходов к соотношению понятий «дискурс» и «текст», важно, что обращение к этим явлениям позволяет углубить наши представления об онтологии языка, когда язык рассматривается не просто как средство отображения действительности, форма выражения мыслей и чувств, а как особый мир, отражающий отношения человека и бытия, связь языка с социальным и культурным опытом человека.

В классическом понимании дискурс принято рассматривать как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс — это речь, “погруженная в жизнь”» [5. С. 136—137].

В лингводидактике теория дискурса пока не нашла должного применения, хотя именно к лингводидактике понятие дискурса имеет самое прямое отношение, так как, обучая языку, мы обучаем прежде всего иноязычному дискурсу.

Безусловно, в практике преподавания иностранных языков опора на дискурс присутствует постоянно. Однако специальное обращение исследовательского интереса к теории дискурса в контексте современной науки способно обогатить лингводидактику и приблизить ее к пониманию как проблем, связанных с отбором учебных текстов и методикой работы над ними, так и проблем получения, хранения и переработки знаний, необходимых учащимся для овладения иностранным языком, развития их умений выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от темы, задачи и коммуникативных установок, возникающих на фоне культурного контекста.

Текст и дискурс в учебном процессе взаимосвязаны и неразрывны. Текст не существует вне дискурса, вне дискурсивной деятельности. В дискурсе как ни в каком другом явлении объединены языковые, когнитивные, социальные и прагматические составляющие. Дискурс — это среда функционирования языка и речи. Именно с опорой на дискурс, «живую речь» мы обучаем общению на языке. И, с другой стороны, именно в дискурсе проверяется прагматическая пригодность знаний, освоенных учащимися в обучении.

3. ВЫВОДЫ

Учебный текст в практике обучения языку — это лишь «послание», адресованное учащемуся с целью пробудить в нем речемыслительную активность. Если учебный текст считать средством коммуникации, то основным способом формирования дискурсивной речемыслительной деятельности следует назвать учебную речевую и учебную коммуникативно-речевую ситуации [6].

В учебных целях следует различать «первичный» текст (учебный текст) и текст «вторичный» — текст, создаваемый учащимися на основе целенаправленной работы над «первичным» текстом и дискурсом, в который погружен текст-источник. Если учебный текст рассматривать как «средство» и «инструмент» коммуникации, то целью обучения следует считать формирование учебного дискурса, овладение иностранным языком — дискурсивным процессом, а результатом учебной дея-

тельности — создание учащимся «вторичного» дискурса и «вторичного», собственного, текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программа к вступительному экзамену в магистратуру. Кафедра русского языка и методики его преподавания. Направление: филология. Специализация: русский язык как иностранный. URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjksqTm2IHQAhUI8ywKHQwwB94QFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rudn.ru%2Ffile.php%3Fid%3D1716&usg=AFQjCNH3HKUVCWsQfi84TY_kAABFKk7_1g&sig2=KrZtJhf6gkXохmxbanruVA&cad=rjt (дата обращения: 29.10.2016).
2. Мазунова Л. К. Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2001. № 4.
3. Энциклопедия «Кругосвет». URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html (дата обращения: 30.10.2016).
4. Chafe W. *Beyond Beads on String and Branches in a Tree* // *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford, 1996. P. 49–66.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия. 1990. 685 с.
6. Одинцова И. В. Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории // Вестник ЦМО МГУ. 2010. № 1. Методика. С. 44–51.

История статьи:

Поступила в редакцию: 24.02.2017
Принята к публикации: 25.05.2017
Модератор: У.М. Бахтикиреева
Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Одинцова И. В. Текст и дискурс в лингводидактике // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 478–482. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-478-482

Сведения об авторе:

Одинцова Ирина Владимировна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: odintsova.irina@gmail.com

TEXT AND DISCOURSE IN LINGUODIDACTICS

I.V. Odintsova

Moscow State University of M.V. Lomonosov
Leninskie Gory, MSU, 1-y uchebnyi korpus, Moscow, Russia, 119991

The relationship between the concepts “text” and “discourse” is significant for linguodidactics. Conclusions of this paper are based on the material of our pedagogical practice and many years of teaching experience. As a result of the analysis, we propose to consider the formation of the educational discourse, the mastery of a foreign language as a discursive process, and the result of learning activity as creating a “secondary” discourse and a “secondary” text for students.

Key words: teaching, foreign language, Russian language, text, discourse, speech activity, “secondary” discourse

REFERENCES

1. *Programma k vstupitel'nomu ekzameni v magistraturu. Kafedra russkogo iazyka i metodiki ego prepodavaniia. Napravlenie: filologiya. Spetsializatsiia: russkii iazyk kak inostrannyi* [The program for the entrance exam to the magistracy. Department of the Russian language and methods of teaching it. Direction: philology. Specialization: Russian as a foreign language]. URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjksqTm2IHQAUI8ywKHQwwB94QFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rudn.ru%2Ffile.php%3Fid%3D1716&usg=AFQjCNH3HKUVCWsQfi84TY_kAABFKk7_1g&sig2=KrZtJhf6gkXoxmxbanruVA&cad=rjt (Data obrashcheniia: 29.10.2016).
2. Mazunova L.K. [Text as cultural and language space and unit of training in a foreign language]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2001. № 4. 70—74 s.
3. Entsiklopediia «Krugosvet» [Around the World]. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html (Data obrashcheniia: 30.10.2016).
4. Chafe W. *Beyond Beads on String and Branches in a Tree. Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford, 1996. P. 49—66.
5. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary]. M.: Sov. Entsiklopediia. 1990. 685 s.
6. Odintsova I.V. Educational communicative and speech types of situation as methodical categories. *Vestnik CIR MSU*. 2010. № 1. Metodika. S. 44—51.

Article history:

Received: 24.02.2017

Accepted: 25.05.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Odintsova I.V. (2017) Text and Discourse in Linguodidactics. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 478—482. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-478-482

Bio Note:

Odintsova Irina Vladimirovna is a Candidate of philological sciences, associate professor at the Department of Russian language for foreign students, Moscow State University of M.V. Lomonosov. E-mail: odintsova. irina@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-483-492

УДК 82

АРХЕТИП «ДОМ» В ПРОЗЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ КАЗАХСТАНА: БИЛИНГВИЗМ КАК СПОСОБ ОБРЕТЕНИЯ «СВОЕГО» МЕСТА В МИРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Г. БЕЛЬГЕРА «ТУЮК СУ»)

А.С. Афанасьева

Казахский национальный университет аль-Фараби
пр. аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

В данной работе транслингвизм рассматривается в аспекте художественной практики писателя-полилингва Г. Бельгера. На материале романа «Туюк су» реконструируется полилингвальная языковая личность героя, выступающего автобиоореконструктивной маской самого автора. Автор приходит к выводу, что в результате взаимодействия нескольких языковых систем в пределах единой когнитивной сферы создается более сложный метаобраз мира, влияющий как на этническую идентичность, так и на способы позиционирования личности-в-мире.

Ключевые слова: транслингвизм, Г. Бельгер, русскоязычная литература

1. ВВЕДЕНИЕ

Большую часть своей жизни человек пребывает в стихии языка, потому что «тут-бытие мира есть бытие языковое» (Х.-Г. Гадамер). В то же время сам человек — вместилище языка, среда его обитания, и от того, как организована эта среда (когнитивно, физиологически, ментально), зависит формирование конкретных мыслительных структур (система определенного набора пропозиций) и выбор соответствующих путей их вербализации. Даже при соблюдении условия относительной языковой гомогенности в пределах языковой личности (т.е. ее монолингвальности) человек является «местом встречи» самых различных языковых подсистем — стилей и диалектов, специальных языков и бытового языка и пр. Намного сложнее ситуация разворачивается в условиях дву-, полиязычия, когда языковые контакты «внутри» личности порождают новые языковые реалии, осознать которые современной науке еще только предстоит.

Идеальная практика двуязычия (или, реже, полиязычия) могла бы выглядеть как оперативное переключение с одной языковой системы на другую, при котором «чистота» и целостность обеих оставалась бы абсолютной. Такая практика, однако, неосуществима, и в ситуации попеременного использования языков чаще всего мы наблюдаем интерференцию, т.е. переустройство языковых моделей по образцу иноязычного элемента, в *большой (высшей)* степени организованного *структурно* [4]. Если в процессе языкового контактирования одна языковая си-

стема принимает какую-либо единицу другой языковой системы, это принятие не происходит автоматически. Ему предшествует процесс адаптации к новым «условиям жизни» в иной среде. Характер всех вышеперечисленных процессов можно попытаться объяснить на материале речевой деятельности дву-, полиязычных индивидов. Как справедливо отмечает У.М. Бахтикиреева (а в зарубежной лингвистике — Мартине, Фогг, Вайнрайх и др.), наблюдение за речевым поведением *конкретных* языковых личностей способно предоставить исследователю не меньше фактического материала, чем абстрактное описание квазицелостных этнических языковых сознаний [1].

Объект осмысления в данной статье — личность «российского немца» Герольда Бельгера. Герольд Бельгер — выдающийся казахстанский писатель, переводчик, публицист, общественный деятель, творивший в зоне смежности трех языков — русского, казахского и немецкого. Бельгер происходил из рода поволжских немцев (*Wolgakolonisten, Wolgadeutsche*) — народа, сформировавшегося в России в результате политической деятельности Екатерины II (на основании манифестов императрицы переселенцы из германских государств расселились в Нижнем Поволжье в 1760-е гг.). Судьба поволжских немцев оказалась драматичной: получив в 1917 г. собственную автономию — АССР Немцев Поволжья — в 1941 г. они были депортированы указом Сталина в Казахстан и Сибирь. Это привело к кризису национальной идентичности, упадку языка и культуры, интенсивной ассимиляции с соседствующими этносами и устойчивому (если не сказать — неизбывному) самоощущению «утраты корней», «потерянности в мире», «вечного скитальничества», положения «ни тут, ни там» (А. Шмидт) в отношении целого народа. Произошло перераспределение этнических и социальных статусов, при котором российский немец превратился в «детерриторизированного индивида» (М. Глостанова). Тем не менее, Г. Бельгер — один из немногих «счастливых немцев», которым удалось преодолеть кризис собственного инобытия и найти точку опоры в своем полиязычии. Казахстан писатель определил для себя просто: «Земля моей чести». К подобному определению Бельгер пришел не сразу. Достаточно эскипировать семантику заглавий его произведений, чтобы увидеть траекторию нарастающего авторского самоощущения себя-в-мире, себя-в-доме: «Сосновый дом на краю аула», «Туюк су» («Тупик», «Тихий омут»), «Дом скитальца». В первом случае перед нами выражено ощущение своей периферийности, «окраинности», нахождения за пределами *своего круга*. Усиливает это ощущение словосочетание «Сосновый дом» — дом, построенный из дерева, репрезентующий модель иного жизнеположения и уклада — оседлого, земледельческого. «Дом» как бы вступает в своеобразное противостояние «аулу» — иной культурной модели. Нельзя не обратить внимание и на сингуляритивно-плюральный контраст заглавия: дом единичен (человек, живущий в доме, одинок) — аул — коллективен, многочисленен. Следующее название — «Туюк су», что значит «тихая вода», «заводь», метафорически — «тупик». Этим именем герои романа нарекли свой аул, определив его дальнейшее запустение, упадок, угасание. Симптоматично, что название аула, представляющее тихую, оседлую жизнь, сущностно противоречит самой ментальности казахов, на протяжении сотен лет бывших подвижным коллективом.

Наконец, «Дом скитальца» — роман-итог, рассказывающий о том, как через три поколения героев — чужих, «пришлых» — протагонист наконец становится «своим»: дом ему строят жители всего аула.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Главный герой романа «Туюк су» — этнический немец Эдмунд Ворм, возвратившийся в родной аул Туюк су спустя десять лет. В литературоведении принята установка, что герой выступает проводником идей автора; в некоторых случаях герой выполняет еще одну важную функцию — автобиоореконструктивную. В этом случае основные этапы жизни, сюжетные линии, фоновые знания героя базируются на биографических данных самого автора. Протагонист становится биоореконструктивной «маской» писателя. И хотя между ними нельзя поставить знак равенства, определенная тождественность сохраняется на протяжении всего произведения. Эдмунд Ворм — такая же полиязычная личность, как и автор романа, Г. Бельгер. В Туюк Су герой попал в раннем детстве, когда его родителей объявили врагами народа и депортировали в Казахстан.

Не попал — привезли. Привезли несколько семей немцев — спецпереселенцев с Волги — и расселили по домам, по семьям казахов [3. С. 27].

Аульчане, привыкшие к тому, что аулы в то время превращались в «ноевы ковчег», хорошо приняли трудолюбивых родителей Эдмунда — Карла и Паулину. Сам мальчик оказался на перекрестке нескольких языков и культур. Воспитываемый *дома* на немецком и русском языках, он очень быстро освоил казахский и ...совершенно невообразимым образом стал мешать немецкие, русские, казахские слова, будто так и положено, и удивляясь при этом, когда его, случалось, не понимали.

«Ай-ай, Турсунчик, — обращался он, бывало, к соседскому сверстнику. — Кел, кел сюда, волен вир шпиелен». Турсун сердился, не понимая: «Немене, шпиелен не? Ойнайык па?» — «Іа, іа, кел давай, ойнайык», — подтверждал смысленный пришелец [3. С. 28].

Показательны здесь пометы автора — «будто так и положено», «удивляясь, когда его не понимали». Это — свидетельство естественного сосуществования нескольких языковых моделей в пределах одного сознания, которые не разграничены, но и не смешаны полностью. В данном примере выражена частичная языковая диффузия, когда взаимопроникновение разнородных языковых элементов происходит на уровне синтагматики, пока еще не затрагивая деривацию и морфологию. Однако уже и здесь мы можем наблюдать действие механизма, который У.М. Бахтикиреева обозначила как «трансфер», иными словами, перенос определенных знаков из одной языковой системы в другую в процессе речевой деятельности автора-билингва [2]. Это могут быть как словообразовательные элементы (исследователь приводит примеры из творчества русскоязычных писателей советского и постсоветского пространства), так и целые «импортированные» концепты. В данном случае мы наблюдаем пример трансфертирования лексических единиц из трех языковых систем, выстроенных синтагматически сначала по образцу немецкого, затем — казахского языка.

В романе множество других иллюстраций языкового контактирования, порождающего смежные семиотические пространства. Так, имена родителей Эдмунда — Карл и Паулина — в процессе принятия их аульчанами подвергаются фонетическим изменениям. Карл — немецкое имя, в русскоязычном варианте которого два сонорных (полугласных) звука поставлены в условия тесного соседства, нехарактерного для фонетики казахского языка. Постепенно между согласными появляется дополнительный гласный, облегчающий артикуляцию; ударение смещается с первого (единственного изначально) на второй (приобретенный) слог в соответствии с правилами казахской акцентологии, в результате чего появляется новое имя — *Карыл*. Такая адаптация — знак не только системных внутриязыковых приспособлений, но и идеологического принятия «немца» (этнического чужого) за «своего». То же самое происходит с именем Паулина, которое проходит несколько ступеней модификации: Паулина — Поля — Поляжан — Болажан. Так, немецкий вариант сменяется более привычным русским; к сокращенному русскому имени добавляется компонент сложносоставных казахских имен — «жан» («душа», т.е. ласкательное, любовное отношение к человеку); под влиянием инкорпорированного элемента («жан») фонетически видоизменяется основа имени, в результате чего происходит его полная трансформация. Оба имени являют пример «новообретенных» знаков идентификации героев, когда «чужие» постепенно становятся «своими». Автор отмечает, что

к немцам во всей округе поначалу относились настороженно... Немыс убивает моего коке, а я его должен на почетное место усаживать, чаем потчевать, говорить ему айналайын?! Как бы не так! [3. С. 29].

Постепенно, видя трудолюбие и порядочность «пришлого народа», казахи принимают немцев, проведя для себя их внутреннюю дифференциацию на «наших» и «не наших» немцев:

Они, может, напрасно называют себя немцами... Они, видно, наши, только обиженные, униженные, оскорбленные. А унижать униженного — грех [3. С. 29].

Трагические события разлучают Эдмунда с матерью и отцом: сначала Карла забирают на фронт, затем Паулину призывают на тыловые работы. Мальчика берет на воспитание казашка Хадиша, на год ставшая ему приемной матерью. Паулину, вернувшуюся год спустя, изможденную после болезни, мальчик не узнает. Он не понимает обращенных к нему немецких слов: когда мать протягивает ему и его названной сестренке Асиме леденцы, дети принимаются за гостиниц лишь после пояснения Хадиши: «Кампит» («конфета»). Как видим, ребенок оказался в ситуации, когда контактный язык (казахский) стал для него «вторым родным», временно функционально вытеснив и немецкий, и русский на периферию сознания. Долгий путь воссоединения с матерью — родной, а не приемной, — мальчику помогают пройти два понятия, равноправно существующих в его картине мира: «апа» и «мама».

— Ой, айналайын. Я люблю тебя, но я не твоя мама. Я твоя апа. Апа, понимаешь?
— А разве апа не мама?

— Апа много, а мама одна.

Так и рос мальчик между двумя женщинами. И сверстники завидовали ему: ни у кого из них не было двух мам [3. С. 99].

Эту ситуацию можно дешифровать и фактически, и метафорически (так как мы имеем дело с художественным текстом): во втором случае две матери символически уподоблены двум родинам, двум культурам, двум языкам, утраченным, обретенным, навсегда взаимосвязанным в жизни маленького Эди.

Языковая интерференция может проявляться не только в трансфертировании и взаимном приспособлении различных языковых моделей. Иногда она затрагивает план содержания, сохраняя при этом план выражения, т.е. слово, сохранившее фонетическую оболочку одного языка, обретает семантику другого. Когда Эдмунд обращается к Асимае «сестренка моя», лексема *сестренка* вбирает в себя значение казахского слова *карындасым* («младшая сестра», «любимая младшая сестра»). В русском языке слово *сестренка* представляет собой модель словообразовательной модификации, т.е. возникновения добавочного (уменьшительно-ласкательного) компонента при сохранении прежней семантики. Так, *сестренкой* можно ласково назвать и старшую, и младшую сестру. В казахском языке существуют специальные обозначения для младших и старших членов семьи, в том числе сестер. При длительном контакте языков (русского и казахского) слово *сестренка* у жителей Казахстана ассоциируется с младшей сестрой, т.е. у него появилось новое значение (а не добавочный компонент, как в случае с русским словом *сестренка*). Обращаясь к Асимае «сестренка», Эдмунд наполняет его значением «карындасым» («моя младшая сестра»), что многократно подтверждает контекст. Иногда автор дает оба вокатива последовательно; иногда для расширения внутреннего значения слова приводится дополнительный контекст:

«Присматривал за Асимой, и та слушалась его больше, чем мать», «Карындасым, сестренка моя!» [3. С. 137].

Хотя Бельгер (как и некоторые другие, например Е. Зейферт) причислял себя к «счастливым немцам», линия его героя Эдмунда совпадает с линией большинства «потерянных» русландойче. Отправившись на этническую родину, землю предков, они так и остались «внутренними чужими». «Родина» стала для них «Notwohnung» — временным обиталищем, «промежуточной землей», «транзитной зоной». Если в Казахстане русский и казахский языки выступали для героя своеобразным коммуникативным мостом, способом освоения «дома», то на родине обретенной эти же языки стали коммуникативным барьером:

После трех-четырех «лезунгов» у Эдмунда Ворма напрочь отпало желание в них участвовать. Он чувствовал себя среди этих амбициозных сочинителей «белой вороной». Он отмежевался от них, ушел в себя... Писал он по-русски, так ему было сподручнее. Писал о российских немцах, писал, как умел, как понимал, как чувствовал, излагая свою неизбывную, невытравляемую боль и обиду давних лет... Здесь же, в Германии, он был сыт, ухожен, обрел работу, уверенность и надежность, вошел в размеренное течение жизни, в монотонное русло, но был не нужен, никому не нужен, чужак, сам по себе... [3. С. 115].

И даже сами российские немцы, этнически «разбитые», распределенные по разным территориям, разным культурам, стали друг для друга «чужими» в пределах собственного субэтноса:

Географические особенности огромного Советского Союза неизгладимо отпечатывались даже на внешности так называемых российских немцев... Сибирские немцы сразу бросались в глаза своей агрессивностью, резкостью, бесшабашностью и кондовым русским языком, местными речениями. Немцы из Казахстана вели себя очень корректно, толерантно, отличались общительностью, спаянностью, покладистостью. Немцев из Туркмении невозможно было отличить от самих туркмен. Немцы с Поволжья глядели на своих туркменских собратьев, как, должно быть, европейские евреи на своих африканских единокровников... Совсем уж чужаками воспринимались немцы из Дальнего Востока, Сахалина, Якутии, Тувы. Станным казалось, что они в тех краях есть. И уж ни на кого не были похожи немцы из Петербурга и Балтики. Они были чопорны, галантны, вежливы, держались особняком и почти не говорили по-немецки, а если и говорили, то не так, как другие, на диалектах, а выражались по-книжному, правильно, на «хох-дойч» и никогда не позволяли себе срываться на крик, свист, ор, топот [3. С. 117].

Герой романа не раз мысленно возвращается к родному аулу, в котором был по-своему счастлив. В тесном соседстве с множеством других этносов он ощущал себя в большей степени «своим», чем на «родине предков». Знаменательно, что Германия в тексте имеет эту константную характеристику — «родина предков», «родина отцов», но лишена при этом сочетаний с притяжательными местоимениями («моя», «его», «наша» родина). Еще одна устойчивая конструкция — «Там, в Германии». Указательное местоименное наречие второй степени отдаленности свидетельствует об отстраненном отношении героя к вновь обретенной «родине». Возможно, идентификация себя как «своего» в Туяук су для героя была обусловлена тем, что аул стал *этническим общежитием* для многих национальностей. В условиях, когда все в большей или меньшей степени субалтерны, никто не субалтерн *полностью*.

Кто только не обитал в этом ауле! Уж больно удачно расположился он на перекрестке древних дорог, в зеленой долине меж бурых, крутобоких холмов, неподалеку от водохранилища, заполнявшегося весной талой и паводковой водой... Край солнечный, земля — благодать [3. С. 12].

Автор перечисляет жителей «странноприимного дома», среди которых казахи, русские, сарты, таранчи, татары, корейцы, немцы, чеченцы, ингуши, курды, карачаевцы, турки, кумыки, крымские татары, поляки. Представители каждого из переселенных этносов по-разному относятся к «навязанному» дому. Гордые поляки Войцеховские отказываются дать имя своему новорожденному ребенку в пределах земли, где они стали «рабами», «ибо только на Родине человек может быть человеком». Своенравные чеченцы, лишенные гор, не могут жить в мире и ладу с соседями, но даже они по возвращении на Родину испытывают благодарность к краю, некогда их приютившему. Бельгер показывает это отношение на

примере Махмуда Арсланова, мальчишкой кравшего кур у «апашек» и вернувшегося годы спустя, чтобы отдать дань благодарности аулу, где он рос.

Да, кого только не знавала эта древняя земля на развилке дорог! Одни обосновались здесь надолго, пустили корни, породнились и перемешались. Для других этот край стал лишь временным обиталищем [3. С. 18].

Туюк су может быть дешифрован как архетип «дом», но дифференциальные семы этого архетипа будут весьма своеобразны. «Дом служит связующим звеном в общей картине мира: с одной стороны, принадлежит человеку, с другой, связывает человека с внешним миром. Это как бы внешний мир, уменьшенный до размеров человека, т.е. здесь реализована триада: дом — человек — мир» [5. С. 90]. Туюк су — не просто *дом*, это, скорее, *общезитие* (отсюда семы «всеобщий» и «ничей»).

Последняя граница «вокруг человека» — граница его родины. «Родной дом — это первая вселенная человека, объединяющая его воспоминания, мысли, мечты и тем самым организующая связь времен. Дом — это еще и убежище, последняя опора в жизни» [5. С. 263]. Вот почему серьезной антропологической проблемой становится осмысление архетипической пары «дом — бездомье».

Архетип «дом» — это регулятивный концепт, напрямую влияющий на поведение человека. Скрипты в отношении указанного архетипа достаточно разнообразны («Дом необходимо защищать», «В дом принято возвращаться» и др.). Они могут быть связаны как со *своим кругом*, так и с личностной самоидентификацией. Его проявление может быть как экспансивным (когда *дом* приравнивается к *миру*), так и «сжатым» (*дом = человек*). *Дом* может иметь разнообразную «внешнюю морфологию» (квартира, «хрущовка», коммуналка, дом, усадьба, флигель и пр.). Человек же по отношению к *дому* выступает либо устройтеlem, либо разрушителем.

В качестве онтологической оппозиции *дому* выступает *бездомье*, которое Е.В. Шутова дифференцирует на социальное и духовно-культурное.

По мнению исследователя, социальное «бездомье» выражено как «безродность в отечестве и неукорененность в социальном мире» [6. С. 85]. С бездомьем связана идея человеческого небытия.

Е.В. Шутова выделяет шесть гносеологических подходов к осмыслению архетипической пары «дом — бездомье»:

— натуралистический, когда *домом* для человека становится целый космос, мир, природа вокруг него (Гераклит, Демокрит, Дж. Бруно, Спиноза, П. Гольбах, Л. Фейербах, В.И. Вернадский);

— теологический, рассматривающий в качестве *дома* Царство Божие, а в качестве *бездомья* — земную жизнь человека (Св. Августин, русские историософы);

— социологический, в соответствии с которым ДОМ — это общество (К. Маркс, М. Фуко);

— антропологический, признающий *домом* духовный мир индивидуума и его экзистенциальную субъективность (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. Шелер);

— коммуникативный, провозглашающий *домом* со-бытие Я и Другого, т.е. мир человеческих отношений (М. Бахтин, М. Бубер, К. Ясперс и др.);

— культурологический, в рамках которого *дом* — это язык (Х. Гадамер, Ж. Деррида, М. Хайдеггер) [6. С. 85—89].

Бездомье — это не только утрата человеком дома как организующего центра жизни, но и всякий выход за порог, путешествие, поиск, скитание вплоть до возвращения либо обретения нового дома.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Билингвизм (полилингвизм), а также транслингвизм способны выступить в качестве стратегии *освоения* в новом пространстве, т.е. *стратегией обретения дома*. На примере сюжетной линии Эдмунда Ворма (как и многих других жителей Туюксу) можно сделать вывод о том, что билингвизм (или, в некоторых случаях, многоязычие) — феномен выживания, социальной адаптации, благодаря которому происходит формирование более сложных семиотических пространств. В то же время билингвизм способен стать «меткой» чуждости для монолингвов (например, германских немцев), интенсифицируя ощущение *бездомья в мире* российских немцев.

Где его Родина, уроженца России, жителя Казахстана, гражданина Германии — Эдмунда Ворма?

Россия его изгнала, отторгла, разом перечеркнув судьбу предков, навсегда оставив зарубку в сердце.

Казахстан приютил на долгие десятилетия, взрастил, вспоил, принял в свои объятия. Здесь он познал и себя, и людей, и жизнь, и печаль, и радость, обрел достоинство и веру.

Германия его приняла, впустила, милостиво, с состраданием, как далекого потомка немецкого предка, отправившегося в лихолетье в Руссланд на поиски счастья.

Потомок вернулся — круг замкнулся.

Но ему, Эдмунду Ворму, Германия родиной не стала.

Она стала ему местом постоянного жительства.

Родиной она станет его внукам. Возможно.

Так кто же он, спецпереселенец, потом — поздний возвращенец Эдмунд Ворм?

Человек без родины?

Скиталец с нескладной судьбой?

Где тот уголок земли, где утешится и утишится его душа?

Нет ответа... [3. С. 245].

И все же творчество российских немцев убедительно доказывает, что на протяжении многих десятилетий происходит формирование особой семиосферы, в том числе и языковой; что у этого этноса своя историческая судьба и собственное место в онтологии человечества; что билингвизм, проявляющийся в творческом процессе через *транслингвизм*, способствует организации языковых систем более сложных, чем «чистые», контактно ограниченные языки.

© Афанасьева А.С., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахтикиреева У.М.* О транслингвизме и транскulturации через призму одной языковой биографии // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 2 (50). С. 76–80.
2. *Бахтикиреева У.М.* Трансфер. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2009/12/ba12-pr.html> (дата обращения: 03.11.2016).
3. *Бельгер Г.* Туюк су: роман. Алматы: Дайк-Пресс, 2004. 246 с.
4. Вайнрах У. Языковые контакты / пер. с англ. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
5. *Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2016. 296 с.
6. *Шутова Е.В.* Дом и бездомье человека: терминальный статус и формы бытия в культуре // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Социальные технологии. 2000. № 1 (13). С. 85–89.

История статьи:

Поступила в редакцию: 27.03.2017

Принята к публикации: 26.06.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Афанасьева А.С. Архетип «дом» в прозе русскоязычных писателей Казахстана: билингвизм как способ обретения «своего» места в мире (на материале романа Г. Бельгера «Туюк су» // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 483–492. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-483-492

Сведения об авторе:

Афанасьева Алена Сергеевна — докторант кафедры русской филологии и мировой литературы КазНУ им. аль-Фараби. E-mail: alenchika@mail.ru

ARCHETYPE “HOME” IN THE PROSE OF RUSSIAN-LANGUAGE WRITERS OF KAZAKHSTAN: BILINGUISM AS A WAY OF REALISING PERSON’S “PLACE IN THE WORLD” (ON THE MATERIAL OF “TUYUK SU” BY G. BELGER)

A.S. Afanasyeva

Kazakh National University of al-Farabi
al-Farabi str., 71, Almaty, Kazakhstan, 050040

In this paper, translingualism is considered in the aspect of literary practice of polylingual writer G. Belger. On the material of the novel “Tuyuk su”, the polylinguistic language personality of the hero is reconstructed. In our point of view, it acts as an autobioreconstructive mask of the author himself.

We come to the conclusion that as a result of interaction of several language systems within a single cognitive sphere, a more complex picture of the world is created. Both ethnic identity and the ways of person's positioning in-the-world are determined by this fact.

Key words: translanguaging, G. Belger, Russian-language literature

REFERENCES

1. Bakhtikireyeva U.M. *O translingvizme i transkulturratsii cherez prizmu odnoy yazykovoy biografii* [On translanguaging and transculturation through the prism of language biography]. *Sotsialnyye i gumanitarnyye nauki na Dalnem Vostoke*. 2016. No. 2 (50). S. 76—80.
2. Bakhtikireyeva U.M. *Transfer* [Transfer]. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2009/12/ba12-pr.html> (Date 04.11.2016).
3. Belger G. *Tuyuk Su: roman* [Tuyuk Su: novel]. Almaty: Dayk-Press. 2004. 246 s.
4. Vaynraikh U. *Yazykovyye kontakty* [Languages in Contact]. Per. s ang. Yu.A. Zhluktenko. Kiyev: Vishcha shkola, 1979. 263 s.
5. Maslova V.A. *Vvedeniye v kognitivnuyu lingvistiku* [Introduction into Cognitive Linguistics]. M.: Flinta: Nauka. 2016. 296 s.
6. Shutova E.V. *Dom i bezdomye cheloveka: terminalnyy status i formy bytiya v culture* [Home and Homelessness in Culture]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Sotsialnyye tekhnologii*. 2000. № 1 (13). S. 85—89.

Article history:

Received: 27.03.2017

Accepted: 26.06.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Afanasyeva A. (2017) Archetype “Home” in the prose of Russian-language writers of Kazakhstan: bilingualism as a way of realizing person’s “place in the world” (on the material of “Tuyk Su” by H. Belger). *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 483—492. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-483-492

Bio Note:

Afanasyeva Alena Sergeevna is a doctoral student of the Department of Russian Philology and World Literature of KazNU named after al-Farabi. E-mail: alenchika@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-493-498

УДК 82

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО АВТОРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Т.А. Лупачёва

Дальневосточный федеральный университет
ул. Суханова, 8, Владивосток, Россия, 690091

Статья посвящена одному из центральных вопросов современной антропоцентрической лингвистики. Обращение к языковой личности может стать ключом к пониманию текста и к пониманию самой языковой личности с ее картиной мира, отраженной в речи. В лингвистике до сих пор остается спорным вопрос о том, какова культурно-языковая идентичность пользователя неродным языком и меняется ли она в зависимости от количества языков, которыми он владеет. Автор предпринимает попытку анализа языковых личностей транскультурных авторов китайского происхождения, живущих и работающих в США. Автор приходит к выводу, что художественный текст (и отражение китайской культуры в нем, в частности) находится под влиянием ряда индивидуальных характеристик языковой личности писателя, таких как вид и степень билингвизма, место рождения, среда воспитания, образование, пол, годы жизни и творчества и др.

Ключевые слова: языковая личность, билингвизм, транскультурная литература, транслингвальная литература

1. ВВЕДЕНИЕ

Современная лингвистика делает особый акцент на изучении языка отдельной языковой личности, выбирает одним из объектов исследования соотношение общего и индивидуального. Человек со своей собственной картиной мира, своим мировоззрением, своими поведенческими, ментальными и языковыми особенностями оказался в центре внимания исследователей. Этот факт еще раз свидетельствует об антропоцентричности современной науки. Картина мира человека, несомненно, включает в себя не только индивидуальное, но и национальное, и они тесным образом переплетаются и создают неповторимую канву речевой экстерииоризации смыслов. В речевом поведении языковой личности отражается как личный языковой опыт, так и опыт всего человечества наряду с опытом определенного языкового коллектива.

Оппозиция общего и индивидуального рассматривается лингвистами как диалектическое единство. Например, Л.И. Гришаева выражает распространенную точку зрения, что «с помощью языка человек выражает свой внутренний мир, делая его интерличностным явлением. Язык является важным средством приобщения индивида к общественному опыту» [1. С. 51]. Как справедливо отмечает Ю.Н. Караулов, «за любым текстом стоит языковая личность, владеющая си-

стемой языка» [2. С. 2]. З.Г. Прошина подчеркивает, что «культурно-языковая идентичность говорящего связана с признанием специфики культуры, выражаемой родным для него языком. Это восприятие себя или другого коммуниканта как члена определенной культурной общности. Идентичность коммуниканта описывается через понятие “языковая личность”» [3. С. 108]. Именно поэтому обращение к языковой личности может стать ключом к пониманию текста, способствовать пониманию самой языковой личности с ее картиной мира, отраженной в речи. При данном подходе текст не является чем-то анонимным и деперсонализированным. Конкретный человек признается творцом текста, чьи чувства и намерения отражены в произведении.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Вопрос о том, какова культурно-языковая идентичность пользователя неродным языком и меняется ли она в зависимости от количества языков, которыми он владеет, остается дискуссионным. Многие лингвисты сходны во мнении, что нельзя ставить знак равенства между этнической и культурно-языковой идентичностью. З.Г. Прошина в своей работе цитирует ряд лингвистов, среди которых Norton & Toohey, Fialkova & Yelenevskaya, полагающие, что можно говорить о стабильной этнической, но гибкой культурно-языковой идентичности [3. С. 110]. В связи с этим принято говорить о двух типах языковой личности — первичной и вторичной. З.Г. Прошина полагает [3. С. 110], что, возможно, термин «вторичная языковая личность» не самый удачный ввиду возникающих оценочных коннотаций, но он представляет параллель с типологией картин мира.

Английский язык, утвердившись в мире в статусе глобального, используется носителями не только как средство межкультурной коммуникации, но и как средство выражения собственной идентичности личности, и как средство выражения их родной культуры. «Английский язык превратился во вторичное средство культурного самовыражения народов, в коммуникативное alter ego всех неанглоязычных народов» [4. С. 221].

Активные лингвокультурные контакты породили явление, которое лингвисты именуют по-разному: контактная литература [5], постколониальная литература, национально-этническая литература на английском языке, билингвальная литература, кросс-культурная литература, транскультурная литература, транслингвальная литература, второязычная инокультурная литература [3. С. 119—121]. Вопрос о терминологии остается открытым и ждет дальнейшего осмысления и уточнения. В данном исследовании мы пользуемся термином «транскультурная литература» ввиду того, что авторы, исследуемые нами, передают родную для них культуру средствами неродного языка.

Практическим материалом исследования послужили художественные произведения, написанные в период с 1940 по 2000 гг. китайско-американскими авторами, среди которых Jade Snow Wong, Frank Chin, Amy Tan, Anchee Min, Gus Lee, Ha Jin и многие другие. Исследуемый период можно ориентировочно разделить на два этапа, первый из которых завершился в конце 1970-х. Каждому из этих этапов в творчестве транскультурных авторов соответствует определенный выбор лингвистических средств.

Зачастую произведения исследуемых авторов являются автобиографическими, поэтому существует возможность узнать из «первых рук», каким образом складывалась языковая личность конкретного автора и как это отразилось на выборе лингвистических средств. Например, в предисловии к книге Jade Snow Wong “The Fifth Chinese Daughter” мы находим объяснение тому, почему автор выбирает повествование от 3-го лица, несмотря на то, что это автобиография:

At a time when nothing had been published from a female Chinese American perspective, I wrote with the purpose of creating better understanding of the Chinese culture on the part of Americans. That creed has been my guiding theme through the many turns of my life work.

...The third-person-singular style in which I told my story was rooted in Chinese literary form (reflecting cultural disregard for the individual) [6. XIII].

Anchee Min в предисловии к своей книге вполне конкретно указывает, какого принципа она придерживается при передаче имен собственными средствами другого языка:

I have translated the Chinese names *according to their original meaning instead of transcribing them phonetically*. I have changed some names in order to protect lives [7. P. 3].

Еще одной характерной чертой транслингвальной прозы является использование авторами калек, в том числе имен собственных, чтобы раскрыть для читателя внутреннюю форму слова:

Mama did not buy anything; she had her hands occupied with *Forgiveness* and *Jade Precious Stone* [6. P. 38].

Ритуалы и традиции преподносятся транскультурными авторами, как правило, описательно с использованием преимущественно средств английского языка:

In China, Jade Snow was told, one of the New Year rituals centered around a live carp. The carp, favorite motif for decoration on dishes, was a long-lived fish. It could be kept out of water for an hour or so and yet live when returned to it again. It was also a common superstition that the carp could, after long meditation and practice, develop into that king of creatures, the fiery dragon [6. P. 40].

Выбор языковых средств писателями, родившимися и выросшими в Китае, отличается от тех, кто родился в семьях иммигрантов в США. В первую очередь, это обилие калек, причем не только с китайского языка, но и с так называемого «коммунистического языка», легко узнаваемых русскоязычными читателями.

Since they were married, they had lived in one room in *a dormitory house* on *Old Folk Road*, owned by Meilan’s work unit, *The People’s Department Store* [8. P. 2].

“You are not alone. Over a hundred *comrades* are still in line. Don’t you know that?” [8. P. 4].

We nicknamed Mr. Shapiro “*Party Secretary*”, because just like a Party boss anywhere he did little work. The only difference was that he didn’t organize political studies or demand we report to him our inner thoughts [9. P. 187].

Порою в роли калек используются целые цитаты:

Liu told him bluntly, “That’s a decision made by *the Housing Committee*. They believe she needs it more than you. *Women and men are equal in our new society...*” [8. P. 5].

Китайская фразеология в различных вариантах (калькирование, транслитерирование с последующим параллельным подключением) активно привлекается транскультурными авторами:

You let a devil into your house, he'll get into your bed. If Mr. Shapiro continued to play the merciful Buddha, this place would be a mess soon [9. P. 185].

Табуированная лексика также может иметь культурно-маркированный характер. В следующем примере англоязычный читатель ожидает увидеть знакомое выражение, но видит иной вариант, обладающий специфическим китайским колоритом:

He couldn't help cursing Liu to himself, "*Son of a tortoise*, you've had a good apartment already, but you took a larger one this time. You've abused your power. This is unfair, unfair!" [8. P. 5].

При описании жизни китайских эмигрантов в США используется такой прием, как контаминированная речь иностранца, чтобы показать степень владения английским языком у персонажа. Порой целые речевые партии написаны подобным образом:

"Many-many yin people in China. America too, plenty". And then she starts to tally them on her fingers: "That young police officer — come my house time my car get stolen? — last lifetime he missionary in China, always saying 'Amen, Amen' [10. P. 161].

3. ВЫВОДЫ

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены некоторые закономерности.

Авторы (этнические китайцы), создававшие свои произведения в первой половине XX в., стремились передать родную культуру преимущественно средствами второго (английского) языка в попытке произвести более позитивное впечатление на широкую аудиторию. Этот факт объясняется рядом причин, среди которых слабое представление читателей о китайской культуре, слишком «экзотичная» письменность и специфика произношения, а также не совсем толерантное отношение представителей англосаксонской культуры к представителям азиатской культуры.

Напротив, транскультурные авторы второй половины XX в. довольно активно пользуются такими средствами, как контаминированная речь иностранца, иноязычные вкрапления в транслитерированной форме, кальки, фразеология. Полагаем, что это связано с тем, что большинство этих авторов родились в США, не ощущают себя «чужими», обе культуры воспринимаются ими как родные. Более терпимое отношение к представителям иных культур в обществе также сыграло свою роль. Можно сказать, что настороженное отношение к «иному» сменилось любопытством.

Имеет значение и пол автора. Весьма любопытен тот факт, что среди китайско-американских авторов подавляющее большинство — женщины. Они выбирают темы семьи и внутрисемейных отношений, мифологии, традиций и бытоописания, а также автобиографические описания. Авторы-мужчины обычно вы-

бирают остросоциальную и политическую тематику. Также они чаще, чем женщины, используют в своем творчестве табуированную лексику.

Территориально китайско-американские авторы распределились на побережьях Тихого и Атлантического океанов. Около 80% проживают в Калифорнии в городах возле Сан-Франциско. Соответственно, территориальный компонент активно проявляется в их произведениях в географических названиях и бытоописании эмигрантов в Чайнатаунах.

Ведущим фактором в выборе языковых средств транскультурными авторами является степень их владения английским языком в зависимости от того, выступает ли он первым или вторым, в каком возрасте был освоен. В результате анализа нами было выявлено, что авторы, которые родились в Китае и освоили английский язык в более позднем возрасте, чаще используют кальки, чем авторы, родившиеся в китайских семьях в США. Тем не менее, творчество таких авторов получает широкое признание и включается в программу изучения в школах и вузах США.

В рамках данного исследования мы определили как особенности индивидуальной языковой личности транскультурных авторов, так и некоторые особенности коллективной языковой личности китайских авторов, пишущих на английском языке.

© Лупачёва Т.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гришаева Л.И.* Картина мира как проблема гуманитарных наук // Картина мира и способности ее репрезентации в языке. Воронеж: ВГУ, 2003. 325 с.
2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2002. 264 с.
3. *Прошина З.Г.* Контактная вариантология английского языка: проблемы теории. World Englishes Paradigm: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2017. 208 с.
4. *Кабакчи В.В.* Основы англоязычной межкультурной коммуникации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 232 с.
5. *Kachru Braj B.* The bilingual's creativity: Discoursal and stylistic strategies in contact literatures in English // Studies in the Linguistic Sciences. 1983. Vol. 13. No. 2. P. 37—55.
6. *Wong Snow Jade.* Fifth Chinese Daughter: University of Washington Press, 2000. 246 p.
7. *Min Anchee.* Red Azalea. New York: Anchor Books, 2006. 306 p.
8. *Ha Jin.* In the Pond. London: Vintage, 2001. 178 p.
9. *Ha Jin.* After Cowboy Chicken Came to Town // The Bridegroom. London: Vintage, 2001. P. 184—225.
10. *Tan Amy.* The Hundred Secret Senses. New York: Ivy Books, 1995. 406 p.

История статьи:

Поступила в редакцию: 12.04.2017

Принята к публикации: 26.06.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Лупачёва Т.А. Языковая личность транскультурного автора и ее отражение в художественном тексте // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 3. С. 493—498. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-493-498

Сведения об авторе:

Лупачёва Татьяна Александровна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Дальневосточного федерального университета, Владивосток, Россия. E-mail: lupachyova@yandex.ru

LINGUISTIC IDENTITY OF A TRANSCULTURAL AUTHOR AND ITS REPRESENTATION IN FICTION

T.A. Lupachyova

Far Eastern Federal University
Sukhanova str., 8, Vladivostok, Russia 690091

The article is devoted to one of the central problems of modern anthropocentric linguistics. Theoretical understanding of linguistic persona can become a key to a transcultural text itself and to the specific features of Author's worldview reflected in speech. In Linguistics there are still disputes about what kind of lingua-cultural identity a non-native speaker has, whether his lingua-cultural identity changes if he/she uses several languages. We make an attempt to analyze the texts by language personalities belonging to transcultural writers of Chinese descent living and working in the USA. We've concluded that fiction (and the reflections of Chinese culture in it) is under the influence of a number of individual characteristics of a writer's language personality, such as: type and degree of bilingualism, place of birth, environment of upbringing, education, sex, years of life and work, etc.

Key words: linguistic persona (language personality), bilingualism, transcultural literature, translingual literature

REFERENCES

1. Grishaeva L.I. *Kartina mira kak problema gumanitarnykh nauk. Kartina mira i sposoby ee reprezentatsii v yazyke* [Picture of the world as a problem of the humanities. Picture of the world and the ways of its representation in language]. Voronezh, VGU, 2003. 325 s. (in Russ).
2. Karaulov Yu.N. *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moskva, URSS, 2002. 264 s. (in Russ).
3. Proshina Z.G. *Kontakt'naya variantologiya angliiskogo yazyka: problem teorii* [Contact Variantology of English: Problems of Theory]. World Englishes Paradigm: ucheb. posobie. Moskva, Flinta: Nauka, 2017. 208 p. (in Russ).
4. Kabakchi V.V. *Osnovy angloyazychnoi mezhkulturnoi kommunikatsii* [Basics of English-speaking intercultural communication]. Sankt-Petersburg, RGPU, 1998. 232 p. (in Russ).
5. Kachru B.B. The bilingual's creativity: Discoursal and stylistic strategies in contact literatures in English // *Studies in the Linguistic Sciences*. 1983. Vol. 13. No. 2. P. 37—55.
6. Wong Snow Jade. *Fifth Chinese Daughter*: University of Washington Press, 2000. 246 p.
7. Min Anchee. *Red Azalea*. New York: Anchor Books, 2006. 306 p.
8. Ha Jin. *In the Pond*. London: Vintage, 2001. 178 p.
9. Ha Jin. *After Cowboy Chicken Came to Town // The Bridegroom*. London: Vintage, 2001. P. 184—225.
10. Tan Amy. *The Hundred Secret Senses*. New York: Ivy Books, 1995. 406 p.

Article history:

Received: 12.04.2017

Accepted: 26.06.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Lupachyova T.A. (2017) Linguistic identity of transcultural author and its representation in fiction. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 493—498. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-493-498

Bio Note:

Lupachyova Tatiana Alexandrovna is a Candidate in Philology at the Department of Linguistics and Intercultural Communication of Far-East State University. E-mail: lupachyova@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-499-503

УДК 82

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРАНСЛИНГВИЗМ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА «МАТЕРИНСКОЕ ПОЛЕ»)

С.В. Яковлева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Сопоставление названий повести Чингиза Айтматова «Материнское поле» на киргизском и русском языках свидетельствует о глубоком осмыслении автором своеобразия мировидения и мировосприятия двух народов, в основе которого лежат образно-смысловые представления и ценностные установки, оказавшие влияние на формирование данных культур и соответствующие носителям этих языков, что позволяет говорить о присутствии двух национально-культурных традиций в образе мира и творчестве выдающегося писателя нашего времени.

Настоящая статья посвящена проблеме транслингвизма, под которым, как правило, понимают способность при написании произведения в равной степени использовать два языка. Чингиз Айтматов, создавая художественные произведения на киргизском и русском языках, никогда не ограничивался простым переводом, но, стремясь к передаче национального образа в контексте иной культуры, прибегал к различным стилистическим приемам и средствам художественной выразительности.

Ключевые слова: Чингиз Айтматов, транслингвизм, «Материнское поле», космоним «Млечный путь», киргизский, образное мировосприятие

1. ВВЕДЕНИЕ

В исследованиях, посвященных текстам, создаваемым писателями-билингвами, встречается относительно новый термин «транслингвизм», подразумевающий способность использовать в равной степени в литературном творчестве оба языка [1. С. 151]. Интерес к своеобразию создания художественного мира билингвальной личностью в литературных текстах на русском языке активизировался с 70-х гг. XX в. В литературоведении данная проблема рассматривалась в работах Г.Д. Гачева, А.А. Гируцкого, Ч.Г. Гусейнова, Н.Г. Михайловской, Б. Хасанова, Т.К. Черторижской и др. В начале XXI в. появились диссертационные исследования М. Б. Амалбековой, У.М. Бахтикереевой, С.А. Гринберг, Е.Н. Кремер, Р.О. Туксаитовой.

Следует отметить, что в современной филологии интерес к данному уникальному феномену обусловлен «размышлениями о том, как создается в исследуемом типе текстов особая национальная картина мира в “языковой оболочке” иного этноса» [2. С. 62]. По мнению Н.Л. Лейдермана, русскоязычные тексты нерусских авторов «несут в себе доведенную до рефлекса родовую память этноса: они по-

рождены условиями жизни — природой, бытом, трудом, нравами и теми ценностными представлениями, которые сложились за многие века» [3. С. 21—22].

У.М. Бахтикерева определяет транслингвизм как «особый вид речемыслительной деятельности творческой билингвальной личности, которая путем усвоения способов осмысления действительности, выработанных предшествующими поколениями первичной и вторичной культур, получает доступ к достижениям общественного сознания обеих и способам их выражения/описания двумя языковыми системами. Обусловленные речевой деятельностью билингвального автора тексты, описывающие художественный образ первичной культуры на языке приобретенной, имеют свои особенности и кодируются в сознании носителей обоих языков как “необычные”» [4. С. 5].

2. ОБСУЖДЕНИЕ

В полной мере проявление данного феномена прослеживается в литературно-художественном творчестве Чингиза Айтматова, одного из крупнейших писателей XX в. Создавая свои произведения на киргизском и русском языках, он стремился к передаче национального образа мира на другом языке и в контексте иной культуры, прибегая к различным стилистическим приемам и средствам художественной выразительности. Как следствие, оттенки значений и сами значения в русском варианте обнаруживают отличия от киргизского текста [5. С. 25—26].

Чтобы проиллюстрировать отражение русской и киргизской самобытных культурно-языковых картин мира в творчестве Ч. Айтматова, рассмотрим названия повести «Саманчинын жолу» («Дорога соломщика»), которая в русском переводе получила у писателя иное заглавие — «Материнское поле» [6. С. 94]. За подобным несовпадением в названиях произведения лежат не только различия в киргизском и русском мироощущениях, но и особенности архаичных ценностных представлений о сакральном единстве человека с миром природы, которые служили в древности абсолютным законом бытия.

Описанные в повести события относятся к XX в., но главная героиня Толгонай, наследница древней киргизской устно-поэтической традиции, воспринимается как образ хранительницы народной культуры. Это, как представляется, и обусловило выбор писателем русского заглавия произведения.

Толгонай делилась воспоминаниями о своей нелегкой жизни с полем, на котором трудилась всю жизнь. Обращаясь к нему, она рассказывала о переломных моментах своей жизни. При этом Толгонай смотрела на Млечный путь, и он казался ей огромной охапкой соломы на ночном небе, в ее воображении возникала картина мифического хлеботороба, могучего и доброго, который шел, оставляя за собой осыпавшуюся мякину и зерна.

В этой связи отметим, что образ космонима «Млечный путь» восходит к архаичным представлениям первых земледельцев на территории Средней Азии и Ирана. Не удивительно, что светлая звездная полоса отождествлялась ими с небесной дорогой, по которой постоянно перевозят солому, мякину или сено и, шире, с ежедневным, тяжелым трудом хлеботоробов [7. С. 78]. В этой связи примечательно,

что у памирского народа, шугнанцев, и в наши дни бытует фразеологизм *пройти Млечный путь*, который характеризует человека, добившегося своей цели ценой неимоверных усилий.

Появление у этих народов ассоциации Млечного пути с рассыпанной на небе соломой было вполне предсказуемо, так как соломе в хозяйственной деятельности на этой азиатской территории отводилось особое место. В частности, из нее изготавливали необожженные саманные кирпичи из глины с добавлением соломы, которые служили основным строительным материалом.

Очевидно, что русский перевод киргизского названия «Саманчинын жолу» как «Дорога соломика» или «Млечный путь» абсолютно не соответствовал авторскому замыслу писателя, который написал свою повесть о полной драматизма судьбе простой киргизской женщины. Поэтому, как представляется, в название вошел образ «материнского поля», восходящий к древнейшему славяно-русскому архетипу матери сырой земли, который был общим у различных славяно-русских племен. Что же касается эпитетообразного наименования «мать сыра земля», изначально принадлежавшего языческой богине Мокоши, то со временем оно вытеснило из русского народного сознания ее образ. А после принятия христианства культ матери сырой земли слился с почитанием Богородицы, а также с муками матери, испытываемыми при рождении ребенка [8. С. 192].

3. ВЫВОДЫ

Таким образом, различные названия повести — «Материнское поле» на русском и «Дорога соломика» («Млечный путь») на киргизском языках — свидетельствуют о глубоком осмыслении Чингизом Айтматовым специфики мировидения и миропонимания носителей двух различных культурных традиций, за которыми стоят самобытные образно-смысловые ассоциации и мифопоэтические представления о мире и бытии.

© Яковлева С.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Каракуц-Бородина Л.А.* Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. № 3-II. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. С. 151—155.
2. *Кремер Е.Н.* Художественный билингвизм и транслингвизм — русскоязычие (библиографический обзор) // Гуманитарные исследования. 2014. № 1. С. 61—67.
3. *Лейдерман Н.Л.* Русскоязычная литература — перекресток культур // Филологический класс. 2015. № 3. С. 19—24.
4. *Бахтикиреева У.М.* Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: дисс. ... докт. филол. наук. М., 2005. 387 с.
5. *Каирбеков Б.* Переводчики культур // The International Conference «In memory of Chingiz Aitmatov» (8—9 June 2012 / Orleans House Gallery, Twickenham, TW1 3DJ). London, 2012. С. 25—27.
6. *Мамыров А.* О месте и роли родного языка в творческой деятельности Чингиза Айтматова // The International Conference «In memory of Chingiz Aitmatov» (8—9 June 2012 / Orleans House Gallery, Twickenham, TW1 3DJ). London, 2012. С. 93—94.

7. Яковлева С.В. Образ соломенного пути в мифопоэтической картине народов мира // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 1. С. 76—79.
8. Владимирова Т.Е. Русский код бытия: тенденции становления и развития // Метафизика. 2011. № 1. С. 185—203.

История статьи:

Поступила в редакцию: 23.02.2017

Принята к публикации: 25.05.2017

Модератор: У.М. Бахтиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Яковлева С.В. Литературно-художественный транслингвизм (на материале повести Чингиза Айтматова «Материнское поле») // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 499—503. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-499-503

Сведения об авторе:

Яковлева Светлана Васильевна — ассистент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов. E-mail: smsfamily2@mail.ru

ON LITERARY TRANSLINGUALISM (BASED ON CHINGIZ AITMATOV'S NOVEL "MOTHER EARTH")

S.V. Yakovleva

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is devoted to the problem of translanguaging which typically means the author's ability to use two languages in equal measure in his works. Chingiz Aitmatov, creating his literary masterpieces in Kyrgyz and Russian languages, had been never limited by ordinary translation. He was seeking transfer of the national image in the context of a particular culture resorted to various stylistic techniques and means of artistic expression.

The titles' comparison of the Chingiz Aitmatov's novel "Mother Earth" in Kyrgyz and Russian languages is testified on a deep understanding by the author of the originality of two peoples' worldview. Figurative-semantic representations and values underlying that this understanding influenced the formation of these cultures and peculiar to native speakers. It suggests the presence of two national-cultural traditions in the image of the world and in creativity of the outstanding writer.

Key words: Chingiz Aitmatov, translanguaging, "Mother Earth", cosmonym "Milky Way", Kyrgyz, figurative perception of the world

REFERENCES

1. Karakuts-Borodina L.A. *Translingvizm i yazykovaya igra (na materiale proizvedeniy V.V. Nabokova)* [Translingualism and Word Play (based on the texts by V.V. Nabokov)]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2007. № 3-II. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2007. S. 151—155.

2. Kremer E.N. *Hudozhestvennyiy bilingvizm i translingvizm — russkoyazyichie (bibliograficheskiy obzor)* [Literary (creative) bilingualism and translinguism (bibliographic review)]. *Gumanitarnyye issledovaniya*. 2014. № 1. S. 61–67.
3. Leyderman N.L. *Russkoyazyichnaya literatura — perekrestok kultur* [The Russian-Language Literature — A Clash of Cultures]. *Filologicheskiy klass* 2015. № 3. S. 19–24.
4. Bahtikireeva U.M. *Hudozhestvennyiy bilingvizm i osobennosti russkogo hudozhestvennogo teksta pisatelya-bilingva* [Literary bilingualism and the peculiarities of the Russian literary text of the writer-bilingual]: diss. ... dokt. filol. nauk. M., 2005. 387 s.
5. Kairbekov B. *Perevodchiki kultur* [Cultures' Translators]. The International Conference “In memory of Chingiz Aitmatov” (8–9 June 2012 / Orleans House Gallery, Twickenham, TW1 3DJ). London, 2012. S. 25–27.
6. Mamyirov A. *O meste i roli rodnogo yazyika v tvorcheskoy deyatelnosti Chingiza Aytmatova* [The place and the role of the native language in Chingiz Aitmatov's creative activity]. The International Conference “In memory of Chingiz Aitmatov” (8–9 June 2012 / Orleans House Gallery, Twickenham, TW1 3DJ). London, 2012. S. 93–94.
7. Yakovleva S.V. *Obraz solomennogo puti v mifopoeticheskoy kartine narodov mira* [The Image of the Straw way in Mythopoetic Picture of the World's People]. *Vestnik TsMO MGU. Filologiya. Kulturologiya. Pedagogika. Metodika*. 2015. № 1. S. 76–79.
8. Vladimirova T.E. *Russkiy kod byitiya: tendentsii stanovleniya i razvitiya* [The Russian Code of Being: Establishment and Development]. *Metafizika*. 2011. № 1. S. 185–203.

Article history:

Received: 23.02.2017

Accepted: 25.05.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Yakovleva S.V. (2017) On literary translingualism (based on Chingiz Aitmatov's novel “Mother Earth”). *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 499–503. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-499-503

Bio Note:

Yakovleva Svetlana Vasil'evna is an assistant at the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Faculty of Humanities and Social Sciences, RUDN University. E-mail: smsfamily2@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-504-516

УДК 82

ВОСПРИЯТИЕ ИДЕЙ ЛЬВА ТОЛСТОГО ЛЮДВИГОМ ВИТГЕНШТЕЙНОМ

Дирк Фалькнер

Хагенский университет
Хаген, Германия, 58084

Автор пытается осмыслить то, как воспринимал идеи Льва Толстого австрийский философ Людвиг Витгенштейн (1889—1951). Внимание уделяется аналитико-философским, религиозным, морально-этическим, политическим и педагогическим аспектам.

Подробно анализируются причины, по которым творчество Толстого оказало решающее влияние на мировоззрение Витгенштейна, автор раскрывает прямые заимствования, а также показывает, что даже противоречия в суждениях обоих мыслителей парадоксальным образом объясняются своеобразным перосмыслением толстовских идей Людвигом Витгенштейном.

Ключевые слова: Лев Толстой, Людвиг Витгенштейн, философия, XX в.

*Я продолжаю повторять слова Толстого:
«Человек бессилён во плоти и свободен духом»
Людвиг Витгенштейн [1. С. 21]*

1. ВВЕДЕНИЕ

На первый взгляд они выглядят совершенными антиподами. Что общего могло быть у исследователя логики, аналитической философии и философии языка с политическим, социальным и религиозным мыслителем, корифеем художественной литературы?

Однако более внимательный взгляд позволяет с полным правом назвать творчество русского писателя и мыслителя одним из главных, если не главнейшим, источником мировоззрения австрийского философа, причем даже кажущиеся противоречия между идеями Толстого и Витгенштейна парадоксальным образом объясняются переосмысленными взглядами Льва Николаевича.

С религиозно-философским и художественным творчеством Льва Толстого Людвиг Витгенштейн впервые познакомился вскоре после кончины великого русского писателя.

В 1912 г. он «запоем» прочел книгу Вильяма Джеймса «Разновидности религиозного опыта» [2], в которой подробно излагались богословские взгляды Льва Николаевича, а также его посмертно опубликованную повесть «Хаджи Мурат» [3. С. 11].

Однако настоящий интерес Витгенштейна к творчеству Толстого проснулся только в годы Первой мировой войны, куда он уже в начале августа 1914 г. отправился добровольцем — отчасти из «аполитичного патриотизма», отчасти желая найти утерянный смысл жизни, подвергая себя смертельной опасности [4. С. 653].

2. ОБСУЖДЕНИЕ

2.1. Аналитическая философия

Многолетнее увлечение творчеством Льва Толстого оставило глубокое влияние на произведения Людвига Витгенштейна, в том числе и на главную сферу его деятельности — аналитическую философию. При этом следует отметить, что речь идет как о прямом воздействии (через языковедческие идеи Льва Толстого), так и о косвенном влиянии — путем переноса на аналитическую философию религиозных мыслей Льва Николаевича.

Еще в «Войне и мире» Толстой высказал идею, что отдельные слова, фразы и даже песни и рассказы не обладают метафизическим значением, но имеют смысл только в конкретно жизненной и общественной ситуации, а при вырывании из контекста теряют его [9. Т. 12. С. 50–51; 10]. Эта идея стала одним из важнейших концептов выработанной Людвигом Витгенштейном философии языка [11. С. 653].

Широко известно также отношение Льва Толстого к евангельским рассказам о сотворенных Иисусом чудесах, которые он либо полностью отвергал [9. Т. 24. С. 84], либо истолковывал рационально [9. Т. 24. С. 311]. Витгенштейн перенес толстовскую критику на сферу философской метафизики: «Правильным методом философии был бы следующий: не говорить ничего, кроме того, что может быть сказано, — следовательно, кроме предложений естествознания, т.е. того, что не имеет ничего общего с философией, и затем всегда, когда кто-нибудь захочет сказать нечто метафизическое, показать ему, что он не дал никакого значения некоторым знакам в своих предложениях. Этот метод был бы неудовлетворителен для нашего собеседника — он не чувствовал бы, что мы учим его философии, но все же это был бы единственный строго правильный метод [11].

Практическим следствием этой позиции [8. С. 195] явилось отрицание Витгенштейном в «Логико-философском трактате» (1921) логических констант, души — метафизического субъекта, причинной связи и т.д. И если Толстой отверг отождествление (несовершенных) религиозных идей с божеством как таковым в пользу антропоцентристских представлений, то Витгенштейн пошел еще дальше, объявив язык носителем (ложной) мысли [12. С. 328, 329] и провозгласив целью (теоретической) философии «борьбу против зачаровывания нашего интеллекта средствами нашего языка» [12. С. 109]. Несмотря на критическое отношение к устоявшимся религиозным системам, Лев Толстой отвергал наивную веру во всемогущество науки и утверждал, что ни она, ни философия не способны дать ответ на вопрос о смысле жизни [13. С. 18]. Людвиг Витгенштейн перенял и развил это представление, придя к заключению в «Логико-философском трактате», что смысл жизни отражается в поступках, но не может быть описан словами [13. С. 18, 19].

При этом Толстой вовсе не отрицал возможность консенсуса между людьми с различными религиозными представлениями. «Все то, во что истинно верят люди, должно быть истина; она может быть различно выражаема, но ложью она не может быть, и потому если она мне представляется ложью, то это значит только то, что я не понимаю ее» [9. Т. 23. С. 48].

Его ученик Людвиг Витгенштейн пришел к оптимистическому заключению, что взаимопонимание между его пользователями возможно на основе консенсусального «совместного поведения людей» [12. С. 206]. Эта идея сближала Витгенштейна с восточными учениями [13. С. 18], которые, в свою очередь, знал и ценил Лев Толстой. [14. С. 482; 15. С. 265].

2.2. Религия

Религиозные взгляды Льва Толстого оказали также и прямое влияние на идеи Людвиг Витгенштейна — воздействием на его собственные теологические представления. Это относится прежде всего к самому определению понятия «вера». Лев Толстой не отвергал это явление как ненужное или устаревшее, но описывал его как «не надежду и не доверие, а особое душевное состояние... сознание человеком такого своего положения в мире, которое обязывает его к известным поступкам» [9. Т. 35. С. 48].

Под влиянием этой идеи Людвиг Витгенштейн рассматривал религиозную веру как *деятельность*, поддерживающую человека при нахождении смысла жизни [16. С. 29] категорически отрицая мнение о ее постепенном отмирании в процессе культурного развития [7. С. 340]. Толстой однозначно отвергал традиционное представление о всесильном и всемогущем Творце, создавшем мир и направляющем мир, а также передающем людям свою волю через пророков. Он отождествлял Бога с активной любовью к ближнему и считал дух человека искоркой божественного огня [17. С. 164—166; 13. С. 165]. Таким образом Толстой, хотя и отрицал прямое божественное влияние на судьбы мира, признавал Бога (Духа) «источник(ом) всего» [9. Т. 23. С. 143], в том числе и священных книг.

«Бога же — духа, бога — любовь, единого бога — начало всего, не только не отвергаю, но ничего не признаю действительно существующим, кроме Бога, и весь смысл жизни вижу только в исполнении воли Бога, выраженной в христианском учении» [9. Т. 34. С. 248].

Людвиг Витгенштейн высказывал очень схожие идеи еще во время Первой мировой войны. С одной стороны, мыслитель утверждал: «Бог не проявляется в мире» [11. 6.432], но в то же время писал: «Что я знаю о Боге и о цели жизни? Я знаю, что этот мир существует. Что я помещен в нем, как мой глаз в своем поле зрения... Что моя воля пронизывает мир. Что моя воля является доброй или злой. Следовательно, что добро и зло как-то связаны со значением мира. Смысл жизни, т.е. значение мира, мы можем назвать Богом. И связать с таким пониманием мира сравнение Бога с отцом» [18].

Несмотря на свои ярко выраженные пантеистические представления, Лев Толстой придавал большое влияние молитве: «[она] необходима не как средство избавления от мирских бедствий и приобретения мирских благ, а как средство укре-

пления человека в борьбе с грехами. Для борьбы с грехами человеку нужно понимать и помнить о своем положении в мире и при совершении каждого поступка оценивать его для того, чтобы не впасть в грех. Для того и другого нужна молитва» [9. Т. 39. С. 185]. Ценил молитву и Людвиг Витгенштейн, утверждавший: «Молиться — значит думать о смысле жизни» [18]. Он многократно записывал в дневнике во время сражений Первой мировой войны свои просьбы к Богу (Духу) (употребляя эти понятия как синонимы) придать себе силу воли и ясность рассудка [19. С. 237–240].

Пантеистические убеждения Льва Толстого оказали влияние и на его представления о бессмертии души — он отверг представление о ключевой роли жизни и смерти и выдвинул в противовес ей концепцию жизни вне пределов пространства и времени, сопряженную с избавлением от эго [20. С. 296]. Людвиг Витгенштейн разделял это мнение: «Временное бессмертие человеческой души, означающее, следовательно, ее вечную жизнь даже после смерти, не только ничем не гарантировано, но прежде всего это предположение не выполняет даже того, чего с его помощью всегда хотели достичь. Решается ли какая-либо загадка тем, что я вечно продолжаю жить? Не является ли поэтому эта вечная жизнь настолько же загадочной, как и настоящая? Решение загадки жизни в пространстве и времени лежит вне пространства и времени» [11. 6.4312]. Как тут не вспомнить «Смерть Ивана Ильича»? Отношение Толстого к Иисусу также было своеобразным. Писатель считал его не Богом, но великим наставником человечества, следовавшим своему собственному (нравственному) учению и тем самым продемонстрировавшим, что Царство Божие действительно находится внутри человека и может быть достигнуто действием, путем морального очищения [13. С. 20].

Витгенштейн занял сходную позицию. Мыслитель не верил, что Иисус будет судить его после смерти, а потому отказывался называть Его Богом [21. С. 155]. Впрочем, в отличие от Толстого, Витгенштейн склонялся к признанию Воскресения Иисуса [21. С. 155]. Наконец, следует упомянуть, что Витгенштейн разделял и критическое отношение Толстого к институту Церкви. «Религия будущего будет обходиться без священников и проповедников. Думаю, что тебе и мне придется научиться жить без утешения членством в Церкви», — сказал он 1930 г. своему другу и ученику Морису Друри (Maurice Drury), собиравшемуся вступить в католическую Церковь [8. С. 200].

2.3. Мораль и этика

Моральное учение Льва Толстого основывалось на его религиозных взглядах. Он рассматривал учение Иисуса прежде всего как этическое и вывел на его основе пять правил межчеловеческих отношений, сформулированных в «Соединении и переводе четырех Евангелий», в трактате «В чем моя вера?» и в романе «Воскресение»: 1) не гневайся; 2) не блуди; 3) не клянись; 4) не противься злу насильем; 5) не воюй.

Тесную связь между религией и этикой подчеркивал и Людвиг Витгенштейн, считая, что эти оба явления посвящены изучению смысла мира и жизни [16. С. 19]. «Все доброе является также божественным. Станным образом имен-

но в этом заключается смысл моей этики. Только сверхъестественное может выразить сверхъестественное», — написал он в 1929 г. [22. С. 55].

Толстой высоко ценил тяжелый (физический) труд в интересах других людей — об этом он неоднократно говорил как в жизни, так и в литературных и публицистических произведениях, в том числе и в «Соединении и переводе четырех Евангелий», например:

Не заботьтесь о том, что будете есть. Вы будете трудиться для других. А того, кто трудится для других, будут всегда кормить те, на кого он трудится. Матф. X, 10. Луки X, 7 [9. Т. 24. С. 961].

Людвиг Витгенштейн воспринял свое участие в Первой мировой войне именно как труд, при этом видя связь между трудом, Богом (Духом), моралью и долгом [19. С. 238].

Об этом свидетельствуют многочисленные записи в его дневнике военных лет, в том числе многократно повторяемая фраза «Благодать труда!!!» [19. С. 238]. При этом мыслитель категорически отвергал ксенофобию: «Пойми людей! Всякий раз, когда ты захочешь ненавидеть, лучше постарайся понять!» [8. С. 190, 191]. Этот призыв был одной из главных тем в «Соединении и переводе четырех Евангелий» [8. С. 191].

Следует также отметить, что (основанное на даосской концепции у-вэй) [23] толстовское учение о «неделании», т.е. о воздержании от порочных, ненужных или бессмысленных поступков [9. Т. 45. С. 9344—9353], оказало влияние и на Людвиг Витгенштейна, оставившего в самый разгар Первой мировой войны (11 июня 1916 г.) в своем дневнике многозначительную запись: «Я не могу подчинить события мира своей воле: я совершенно беспомощен. Я только могу сделать себя независимым от мира и тем самым в определенном смысле управлять им, отказываясь от какого бы то ни было влияния на события» [18].

2.4. Политика

Вопреки распространенному суждению Людвиг Витгенштейн не являлся абстрактным аполитичным мыслителем. Напротив, он утверждал, что бессмысленно изучать философию, которая всего лишь дает возможность «более или менее убедительно беседовать о каких-то запутанных вопросах логики и т.п.» без улучшения представлений о «важных вопросах повседневной жизни» [24. С. 39]. Далеко не последнюю роль в формировании политических и социальных идей Людвиг Витгенштейна оказали взгляды «яснополянного гения».

Лев Николаевич известен резкой критикой западной цивилизации «со своими крупновскими пушками, бездымным порохом, колонизацией Африки, управлением Ирландии, парламентом, журналистикой, стачками, конституцией и Эйфелевой башней» [9. Т. 28. С. 37], равно как и резко отрицательным отношением к модернистскому искусству, потому что «цель искусства есть объединение людей в одном и том же чувстве» [9. Т. 78. С. 67].

Схожие взгляды высказывал и Людвиг Витгенштейн. В 1930 году в предисловии к своему запланированному, но так и не написанному трактату он осудил «дух

европейской и американской цивилизации», проявляющийся «в современности, в промышленности, в архитектуре, в музыке, в фашизме и социализме (курсив наш — Д.Ф.)» [25. С. 187]. На первый взгляд столь резкой критике социализма противоречит общеизвестная симпатия Людвиг Витгенштейна к Советскому Союзу. Еще в 1922 г. он упомянул о возможности поездки в СССР, а 7 сентября 1935 г. кембриджский преподаватель Витгенштейн действительно туда отправился — причем с твердым намерением остаться в этой стране навсегда и работать простым колхозником или полярником [8. С. 192]. Как тут не вспомнить Льва Николаевича, покинувшего сытую Ясную Поляну в надежде провести остаток своих дней в какой-нибудь богом забытой болгарской или кавказской деревне!

Такое странное поведение объясняют слова родственника Витгенштейна, мыслителя Фридриха Августа фон Хайека (Friedrich August von Hayek), о том, что Россия означала для Витгенштейна скорее Толстого, чем Маркса [26; 27] и что «страдания, которые претерпевает Россия, обещают нечто в будущем, в то время как вся наша болтовня (т.е. дискуссии членов собиравшегося в 1924—1936 гг. “Венского кружка”) бесполезна» [28. С. 142].

Людвиг Витгенштейн был убежден в возможности осуществления общественно-социальных идеалов Льва Толстого в Советской России вследствие Октябрьских событий вопреки убеждениям большевиков, а не благодаря им. Впрочем, «протрезвление» наступило быстро и 1 октября 1935 г. он был снова в Кембридже. «У него были сомнения политического характера. И кроме того он чувствовал, что (в СССР) ему пришлось бы провести остаток своих дней как в какой-нибудь армии, а это трудно для образованных людей» [29. С. 92]. Эта подчеркнутая двусмысленность позднего периода жизни Людвиг Витгенштейна привела к тому, что и официальное отношение к нему в СССР стало двойственным. «Логико-философский трактат» был переведен на русский язык уже в 1958 г., и в то же время в официальной советской научной литературе он практически не упоминался [27. С. 92].

2.5. Педагогика

Как известно, Лев Николаевич Толстой был не только великим писателем и мыслителем, но и выдающимся педагогом. Уже в 1849 г. он обучал грамоте крестьянских детей в Ясной Поляне [30], а примерно десять лет спустя, после возвращения из двух поездок за рубеж (он посетил Германию, Францию, Швейцарию, Великобританию и Бельгию, где наблюдал работу школ), Толстой выступил с резкой критикой современной ему системы образования. «Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, — то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, — то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха, скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, — существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик, все высшие способности — воображение, творчество, соображение — уступают место каким-то другим, полуживотным способностям — одним словом, способность подавлять в

себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием — страх, напряжение памяти и внимание...» [9. Т. 8. С. 14]. При этом Толстой не ограничился простым осуждением, но попытался спасти будущих «Пушкиных, Остроградских, Ломоносовых, (которые) кишат в каждой школе» [30] путем реформирования авторитарной системы образования согласно новому правилу: «Критериум педагогики есть только один — свобода» [9. Т. 8. С. 24]. Новые дидактические принципы писатель видел в сознательности и активности обучения, связи обучения с жизнью, доступности обучения, прочности усвоения знаний, природосообразности, сознательности и активности, а также в дружбе между учителем и учеником вместо слепой покорности последнего [31]. Первым шагом на пути претворения этих идей стало открытие школы в 1859 г. Яснополянской школы, заложившей основы современного антиавторитарного образования.

В этом учебном заведении особое внимание уделялось наглядности обучения, а также созданию дружеской атмосферы в классе и школе. С этой целью занятия нередко проводились в поле, в саду, в парке; школьники предпринимали экскурсии, занимались плаванием, катались на лыжах [32].

Учителя (Лев Толстой и его единомышленники) обучали школьников в доброй и непринужденной манере, беседуя с ними [33]. Однако, несмотря на успехи учеников и живой отклик в России и за рубежом, Яснополянскую школу (а также педагогический журнал «Ясная Поляна») в 1863 г. пришлось закрыть из политических и личных мотивов. Вплоть до последних лет жизни Толстой пытался вернуться к преподавательской деятельности; он перешел от активной преподавательской деятельности к теоретической педагогике.

В 1872 году Толстой издал написанную в соответствии со своими дидактическими взглядами и требованиями к учебной книге «Азбуку», впоследствии переработанную и переизданную в 1875 г. под заглавием «Новая азбука». Им были составлены также четыре «Русские книги для чтения». Как «Азбука», так и книги для чтения выдержали каждая свыше 30 изданий, разошлись в миллионах экземпляров и были, наряду с «Родным словом» Ушинского, самыми распространенными учебными книгами в земских начальных школах [30].

Характерными чертами этих произведений были высокая художественность, лаконичность, красочность, полная доступность детскому пониманию, занимательность, превосходный русский язык. Сведения по природоведению, географии, истории были даны в форме ярких художественных произведений [30].

Через десять лет после смерти Толстого Людвиг Витгенштейн решил вступить на тропу, «проторенную учителем», тем более что образовательная ситуация в Австрии после завершения Первой мировой войны, падения династии Габсбургов и распада Австро-Венгерской империи существенно не изменилась по сравнению с серединой XIX в.

Целью габсбургских школ было воспитание законопослушных и богобоязненных, хотя и образованных, верноподданных. Основой обучения являлось запоминание и воспроизведение материала при игнорировании собственных творческих способностей учеников [34. С. 107].

Социалисты, игравшие заметную роль в австрийской политике первых послевоенных лет, в особенности Отто Глётель (бывший министром просвещения в 1918—1920 гг.), постарались изменить эту ситуацию путем проведения кардинальной реформы школьного образования. Ее целью было превращение детей в активных участников учебного процесса, приобретающих знания путем активной индивидуальной работы, более самостоятельного и независимого мышления [34. С. 107, 108].

Людвиг Витгенштейн относился к планам Глётеля скорее скептически [35], однако увидел в реформе образования возможность (хотя бы отчасти) претворить в жизнь педагогические взгляды Льва Николаевича Толстого.

Подобно Толстому и его сотрудникам, часто проводившим уроки на природе, Витгенштейн (и его сестра Гермина) организовывали (и оплачивали) многодневные экскурсии детей в Вену и Глогниц.

Пробираясь через лес, чтобы успеть на идущий из Глогница поезд, дети собирали известные им по школьным занятиям камни и растения. На улицах Вены Витгенштейн обрушивал на учеников лавину сведений и вопросов, показывая им архитектурные стили, машины и массу других вещей. В Музее техники дети, опираясь на ранее полученные знания, объясняли устройство различных приспособлений: паровой машины, шкивов и т.д. В Траттенбахе Витгенштейн рассказал ученикам о законах рычага, а на экскурсии учил применять их в необычных ситуациях. Очутившись около собора Св. Стефана, они рассматривали зарисованные некогда на уроках рельефы и архитектурные стили — готику, барокко. Во время прогулок по городу или посещения Дворца Шенбрунн Витгенштейн указывал на колонны и просил детей определить, к какому ордену — ионическому, дорическому или коринфскому — они относятся. Лишь к концу экскурсии стихал «артобстрел» вопросами [36. С. 217—218].

При этом Витгенштейн поддерживал и ободрял своих учеников.

Обратный поезд прибывал в Глогниц ночью, и Витгенштейну вместе с детьми приходилось 20 миль идти по темному лесу. Почувствовав, что кто-то из детей боится, Витгенштейн по очереди подходил к каждому ученику и спрашивал: «Тебе страшно? Ну, тогда думай только о Боге» [36. С. 217—218].

Он также не считал зазорным для себя просить у школьников прощения:

На уроке арифметики мы сидели на первом ряду. Моя подруга Анна Фелькерер и я один раз решили не отвечать на вопросы. Витгенштейн удивлялся: «Что с вами?» На вопрос, сколько будет трижды шесть, Анна сказала «Я не знаю». Меня он спросил, сколько метров составляет километр. Я ничего не сказала. Тогда Витгенштейн сказал: «Если вы не знаете, я спрошу у ребенка из младших классов, который знает». После урока Витгенштейн позвал меня в кабинет и спросил: «Ты не хочешь учить арифметику или не можешь?» Я сказала: «Да, я хочу». Витгенштейн сказал мне: «Вообще ты хорошая ученица, но вот арифметика... Или, может быть, ты больна? У тебя болит голова?» Тогда я солгала: «Да». «Тогда, — сказал Витгенштейн, — пожалуйста, пожалуйста, Бреннер, можешь ли ты простить меня?» Когда он это говорил, он молитвенно сложил руки. Я сразу почувствовала свою ложь и позор [37. С. 196—196].

Однако консервативные деревенские жители вскоре ополчились на странного господина, который местного диалекта не знал, отличался фанатичным аскетизмом, в церковь практически не ходил, но при этом (под влиянием «Соедине-

ния и перевода четырех Евангелий») называл себя «евангелистом» [5. С. 1065]. Кроме того, они (безосновательно) подозревали, что «знатный барон» хочет отвести их детей от крестьянского труда и убедить их уехать в город учиться [34. С. 111, 114].

Людвиг Витгенштейн был вынужден в течение пяти с половиной лет сменить четыре места работы, был ложно обвинен в истязании ребенка, подвергнут судебному процессу с унижительным психическим обследованием и, хотя в конце концов был оправдан, вынужден был оставить учительскую профессию [34. С. 121—124].

Витгенштейн последовал примеру Толстого и опубликовал в 1926 г. Словарь для народных школ (*Wörterbuch für Volksschulen*), во многом используя те же дидактические методы, что и русский писатель [8. С. 202—203].

О том значении, которое придавал этой книге ее создатель, свидетельствует факт, что за почти сорокалетнюю историю своей научной деятельности Витгенштейн из приблизительно 20 000 страниц своего наследия опубликовал всего три сочинения — доклад для научной конференции «Несколько заметок о логической форме» (*Some Remarks on Logical Form*) в 1929 г., «Логико-философский трактат» и Словарь для народных школ [39. С. 62].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хотелось бы процитировать слова близкого друга Льва Толстого — выдающегося российского юриста и общественного деятеля Анатолия Кони: «Пустыня вечером кажется мертвой, но вдруг раздается рев льва, выходит на охоту лев, и пустыня оживает; какие-то ночные птицы кричат, какие-то звери откликаются ему, и оживает пустыня. Вот так в пустыне пошлой, однообразной, гнетущей жизни раздавался голос Льва Толстого, и он будил людей» [39].

Одним из тех, кого разбудил голос Льва Толстого, был Людвиг Витгенштейн.

© Дирк Фалькнер, 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Wittgenstein L.* Geheime Tagebücher 1914—1916. Hg. v. W. Braun. Wien, 1991.
2. *James W.* The Varieties of Religious Experience. London, 1902.
3. *Schulte J.* Wittgenstein. Eine Einführung. Stuttgart, 2001.
4. *Hodel R., Ludwig Wittgenstein.* George M., Herlth J., Münch C., Schmid U., Tolstoj als theologischer Denker und Kirchenkritiker. Göttingen, 2014.
5. *Iven M.,* Leben als gelebte Ethik. Ludwig Wittgenstein zum 50. Todestag. Utopie Kreativ Nr. 134. Dezember 2001. Pp. 1061—1070.
6. *Immler N.L.* Das Familiengedächtnis der Wittgensteins, Berlin 2011.
7. *Baum W.* Wittgensteins Tolstojanisches Christentum. Österreichische Philosophen und ihr Einfluss auf die analytische Philosophie der Gegenwart. 1977. Vol. 1. P. 339—349.
8. *Milkov N.* Tolstoj und Wittgenstein: Einfluss und Ähnlichkeiten. Prima Philosophia. 2003. Vol. 16. Pp. 187—206.
9. *Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч. М.: Гослитиздат, 1928—1958.
10. *Thompson C.* Wittgenstein, Tolstoy and the Meaning of Life. Philosophical Investigations. 1997. Vol. 20. Pp. 97—116.

11. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат 6, 53. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273/> (Accessed 12 November 2016).
12. *Витгенштейн Л.* Философские исследования. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273/> (Accessed 12 November 2016).
13. *Bogdanov N.* Leo N. Tolstoi und Ludwig Wittgenstein oder das Ethische als Grundprinzip // Akten des 21. Internationalen Wittgenstein-Symposiums. 1998. Vol. 27. Pp. 15–22.
14. *Шифман А.И.* Лев Толстой и Восток. М., 1960. 540 с.
15. *Birukoff P.* Tolstoi und der Orient. Briefe und sonstige Zeugnisse über Tolstois Beziehungen zu den Vertretern orientalischen Religionen. Zürich, Leipzig, 1925.
16. *Munz R.* Von mir kann ich nichts sagen. Ich lebe noch immer Ludwig Wittgensteins Schreiben im Ersten Weltkrieg. Arnswald U., Weiberg A., Der Denker als Seiltänzer. Düsseldorf, 2001. Pp. 157–178.
17. *Hellerer H.* Tolstois “Kurze Auslegung des Evangeliums” und Wittgensteins “Tractatus Logico-Philosophicus”. Religionsphilosophie. Akten des 8. Internationalen Wittgenstein-Symposiums. Teil 2 — Wien 1984. Pp. 164–166.
18. *Витгенштейн Л.* Из «Тетрадей 1914–1916». URL: <http://libmir.net/iz-tetradey-1914-1916-fb2-doc-89408.html> (Accessed 12 November 2016).
19. *Somavilla I.* Spuren Tolstois in Wittgensteins Tagebüchern In: Personen. Ein interdisziplinärer Dialog. Persons. An Interdisciplinary Approach. Beiträge des 25. Internat. Wittgenstein Symposiums in Kirchberg am Wechsel. Österr. Ludwig Wittgenstein Gesellschaft. 2002. Pp. 237–240.
20. *Edgerton W.B.* Tolstoy, Immortality, and Twentieth Century Physics. Canadian Slavonic Papers 21(1979). Pp. 289–299.
21. *Young W.* Wittgenstein and Christianity. Religions philosophie. Akten des 8. Internationalen Wittgenstein-Symposiums. Teil 2 Wien 1984. Pp. 153–156.
22. *Gottwald P.* Moderne Spiritualität — die zeitgemäße Aktualisierung des Mystischen. Berlin, 2010.
23. *Чэнь Бин.* Принцип неделания в религиозно-нравственном учении Л.Н. Толстого: автореф. дисс. ... канд. философ. наук. Тула.
24. *Malcolm N.* Ludwig Wittgenstein: A Memoir. London, 1958.
25. *Nyiri J. K.* Gefühl und Gefüge: Studien zum Entstehen der Philosophie. Amsterdam, 1986.
26. *Moran J.* Wittgenstein and Russia. New Left Review, 1/73, May-June, 1972.
27. *Бирюков Б.В., Бирюкова Л.Г.* Людвиг Витгенштейн и Софья Александровна Яновская. «Кембриджский гений» знакомится с советскими математиками 30-х годов. М., 2004.
28. *Waismann F.* Wittgenstein und der Wiener Kreis. Oxford, 1967.
29. *Wittgenstein L.* Biographie — Philosophie — Praxis. Eine Ausstellung der Wiener Secession. Wien, 1989.
30. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф.* Педагогическая деятельность и взгляды Л.Н. Толстого. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped126.html> (Accessed 12 November 2016).
31. Педагогические воззрения Л.Н. Толстого. URL: <http://tolstoy.school.com/pedagogicheskaja-dejatelnost-tolstogo/pedagogicheskie-vozzrenija.html> (Accessed 12 November 2016).
32. *Lausberg M.* Die Pädagogik Tolstois. Tabula rasa. Zeitschrift für Gesellschaft und Kultur. 2014. No. 106.
33. *Klemm U.* Libertäre Pädagogik IV: Leo Tolstoi (1828–1910).
34. *Руднев В.* Божественный Людвиг. Формы жизни. М., 2002.
35. *Giesinger J.* Abrichten und Erziehen. Zur pädagogischen Bedeutung der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins // Pädagogische Rundschau. 2008. No. 62. S. 285–298.
36. *Руднев В.* Витгенштейн — Людвиг Витгенштейн: Человек и мыслитель. М., 1993.
37. *Monk R.* Ludwig Wittgenstein: The Duty of genius. London 1990. P. 195–196.
38. *Vossenkuhl W.* Ludwig Wittgenstein. München, 2003.
39. *Мень А.В.* Религиозно-философские взгляды Льва Николаевича Толстого. URL: http://www.alexandrmen.ru/books/mdc/mdc4_04.html (Accessed 12 November 2016).

История статьи:

Поступила в редакцию: 27.12.2016

Принята к публикации: 26.05.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Фалькнер Д. Восприятие идей Льва Толстого Людвигом Витгенштейном // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 3. С. 504—516. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-504-516

Сведения об авторе:

Дирк Фалькнер — магистр в области юриспруденции Хагенского Университета, Германия. E-mail: Dirk.Falkner@hotmail.com

THE RECEPTION OF LEO TOLSTOY'S IDEAS BY LUDWIG WITTGENSTEIN

Dirk Falkner

Hagen University
Hagen, Germany, 58084

The article explores the long and productive reception of Leo Tolstoy's ideas by the Austrian philosopher Ludwig Wittgenstein (1889—1951). The fields of research are the analytical and philosophical, religious, moral/ ethical, political and pedagogical aspects. The author explores in details, why the work of Tolstoy had a decisive influence on the worldview of the foreign thinker, reveals direct impact, and also demonstrates that even contradictions in their ideas, shall be paradoxically explained by the revisionist understanding of Tolstoy's ideas by Ludwig Wittgenstein.

Key words: Leo Tolstoy, Ludwig Wittgenstein, philosophy, 20th century

REFERENCES

1. Wittgenstein L. *Geheime Tagebücher 1914—1916*. Hg. v. W. Braun. Wien, 1991. 186 p.
2. James W. *The Varieties of Religious Experience*. London, 1902. 374 p.
3. Schulte J. *Wittgenstein. Eine Einführung*. Stuttgart, 2001. 160 p.
4. Hodel R. *Ludwig Wittgenstein. George M., Herlth J., Münch C., Schmid U., Tolstoj als theologischer Denker und Kirchenkritiker*. Göttingen, 2014. 772 p.
5. Iven M. *Leben als gelebte Ethik. Ludwig Wittgenstein zum 50. Todestag. Utopie Kreativ Nr. 134. Dezember 2001. Pp. 1061—1070. 10 p.*
6. Immler N.L. *Das Familiengedächtnis der Wittgensteins*. Berlin, 2011. 398 p.
7. Baum W. *Wittgensteins Tolstojanisches Christentum. Österreichische Philosophen und ihr Einfluss auf die analytische Philosophie der Gegenwart. 1977. Vol. 1. P. 339—349.*
8. Milkov N. *Tolstoj und Wittgenstein: Einfluss und Ähnlichkeiten. Prima Philosophia. 2003. Vol. 16. Pp. 187—206. 10 p.*

9. Tolstoy L.N. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moscow, 1928–1958.
10. Thompson C. Wittgenstein, Tolstoy and the Meaning of Life. *Philosophical Investigations*. 1997. Vol. 20. Pp. 97–116.
11. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskij traktat* [Tractatus Logico-Philosophicus]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273/> (Accessed 12 November 2016).
12. Wittgenstein L. *Filosofskie issledovanija* [Philosophical Investigations]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273/> (Accessed 12 November 2016).
13. Bogdanov N. Leo N. Tolstoj und Ludwig Wittgenstein oder das Ethische als Grundprinzip // Akten des 21. Internationalen Wittgenstein-Symposiums. 1998. Vol. 27. Pp. 15–22.
14. Shifman A.I. *Lev Tolstoj i Vostok* [Leo Tolstoy and the Orient]. M., 1960. 540 p.
15. Birukoff P. Tolstoj und der Orient. Briefe und sonstige Zeugnisse über Tolstojs Beziehungen zu den Vertretern orientalischer Religionen. Zürich, Leipzig, 1925. 266 p.
16. Munz R. Von mir kann ich nichts sagen. Ich lebe noch immer Ludwig Wittgensteins Schreiben im Ersten Weltkrieg. Arnswald U., Weiberg A., Der Denker als Seiltänzer. Düsseldorf, 2001. Pp. 157–178.
17. Hellerer H. Tolstojs “Kurze Auslegung des Evangeliums” und Wittgensteins “Tractatus Logico-Philosophicus” // Religionsphilosophie. Akten des 8. Internationalen Wittgenstein-Symposiums. Teil 2 – Wien 1984. Pp. 164–166.
18. Wittgenstein L. *Iz «Tetradaj 1914–1916»* [Notebooks 1914–1916]. URL: <http://libmir.net/iz-tetradaj-1914-1916-fb2-doc-89408.html> (Accessed 12 November 2016).
19. Somavilla I. Spuren Tolstojs in Wittgensteins Tagebüchern In: Personen. Ein interdisziplinärer Dialog. *Persons. An Interdisciplinary Approach*. Beiträge des 25. Internat. Wittgenstein Symposiums in Kirchberg am Wechsel. Österr. Ludwig Wittgenstein Gesellschaft. 2002. Pp. 237–240.
20. Edgerton W.B. Tolstoy, Immortality, and Twentieth Century Physics. *Canadian Slavonic Papers* 21(1979). Pp. 289–299.
21. Young W. Wittgenstein and Christianity. *Religions philosophie*. Akten des 8. Internationalen Wittgenstein-Symposiums. Teil 2 – Wien 1984. Pp. 153–156.
22. Gottwald P. *Moderne Spiritualität — die zeitgemäße Aktualisierung des Mystischen*. Berlin, 2010. 170 p.
23. Bing Chen. *Princip nedelanija v religiozno-nravstvennom učenii L.N. Tolstogo*: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk [The principle of non-acting in the religious and moral teaching of L.N. Tolstoy. Cand. phil. sci. diss.]. Tula, 2004. 22 p.
24. Malcolm N. *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*. London, 1958. 144 p.
25. Nyiri J.K. *Gefühl und Gefüge: Studien zum Entstehen der Philosophie*. Amsterdam, 1986. 193 p.
26. Moran J. Wittgenstein and Russia. *New Left Review*, 1/73, May-June, 1972. 11 p.
27. Birjukov B.W., Birjukova L.G. *Ludwig Wittgenstein i Sofya Aleksandrovna Janovskaja. «Kembrižskij genij» znakomitsja s sovjetskimi matematikami 30-h godov* [The genius of Cambridge meets the Soviet mathematicians of 1930s]. *Logičeskie issledovanija* [Logical Research]. Moscow, 2004. 50 p.
28. Waismann F. *Wittgenstein und der Wiener Kreis*. Oxford, 1967. 266 p.
29. Wittgenstein L. *Biographie — Philosophie — Praxis*. Eine Ausstellung der Wiener Secession. Wien, 1989.
30. Konstantinov N.A., Medynski E.N., Shabayeva M.F. *Pedagogičeskaja dejatel'nost' i vzgljady L.N. Tolstogo* [Pedagogical Activity and views of L.N. Tolstoy]. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped126.html> (Accessed 12 November 2016).
31. *Pedagogičeskie vozrenija L.N. Tolstogo* [Pedagogical Views of L.N. Tolstoy]. URL: <http://tolstoschool.com/pedagogičeskaja-dejatel'nost-tolstogo/pedagogičeskie-vozrenija.html> (Accessed 12 November 2016).
32. Lausberg M. Die Pädagogik Tolstojs. *Tabula rasa*. Zeitschrift für Gesellschaft und Kultur. 2014. No. 106. URL: <http://www.tabularasamagazin.de/die-paedagogik-tolstojs/> (Accessed 12 November 2016).

33. Klemm U. Libertäre Pädagogik IV: Leo Tolstoi (1828—1910). URL: <https://paxxreloaded.wordpress.com/2011/02/24/libertare-padagogikiv-leo-tolstoi-1828-1910/> (Accessed 12 November 2016).
34. Rudnev B. *Bozhestvennyj Ljudvig Vitgenshtejn. Formy zhizni*. S. 111, 114 [Divine Ludwig Wittgenstein. Forms of Life. Pp. 111, 114]. Moscow: Fond nauchnyh issledovanij “Pragmatika kul'tury” Publ., 2002. 232 p.
35. Giesinger J. Abrichten und Erziehen. Zur pädagogischen Bedeutung der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins. *Pädagogische Rundschau*. 2008. No. 62. P. 285—298.
36. Rudnev B. *Vitgenshtejn — Ljudvig Vitgenshtejn: Chelovek i myslitel*. Moscow, 1993. 352 p.
37. Monk R. Ludwig Wittgenstein: The Duty of genius. London 1990. 704 p.
38. Vossenkuhl W. Ludwig Wittgenstein. München, 2003. 368 p.
39. Men A.V. *Religiozno-filosofskiye vzglyasy Lva Nikolayevicha Tolstogo* [Leo Nikolayevich Tolstoy's Religious and Philosophical Teachings]. URL: http://www.alexandrmn.ru/books/mdc/mdc4_04.html (Accessed 12 November 2016).

Article history:

Received: 27.03.2017

Accepted: 26.05.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Falkner D. (2017) The reception of Leo Tolstoy's ideas by Ludwig Wittgenstein. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 504—516. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-504-516

Bio Note:

Falkner Dirk is a master of laws at the University of Hagen. Since November 2015 is a researcher at the University of Hagen, Department of Law. E-mail: Dirk.Falkner@hotmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-517-520

ПРИНЦИПЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КООПЕРАЦИИ РОССИИ И КИТАЯ

О.К. Амосова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

В статье дается краткий обзор основных направлений культурного взаимодействия между Россией и Китаем. Один из наиболее значимых аспектов — сотрудничество государств в области образования, актуальное, в частности, для Российского университета дружбы народов, в стенах которого реализуются программы межкультурной коммуникации обеих стран.

Ключевые слова: межкультурная кооперация, Россия, Китай

Важным аспектом отношений РФ и КНР является взаимодействие в культурно-гуманитарной области. На сегодняшний день этот процесс охватывает различные аспекты взаимоотношений, поэтому в широком смысле определяется как «культурное взаимодействие».

Государствами было выработано несколько основных направлений гуманитарного сотрудничества на уровне правительств. Основным институциональным компонентом в механизме подготовки и реализации встреч глав правительств России и КНР, проводимых каждый год, является комиссия по гуманитарному сотрудничеству между Россией и Китаем [1]. По замечаниям ряда ученых, гуманитарное сотрудничество двух государств постепенно налаживается в области укрепления культурных контактов.

Культурные взаимоотношения России и Китая подразделяются на два периода: первый период — 1992—1999 гг.: первое межправительственное соглашение о сотрудничестве в гуманитарной области и образование Межправительственной комиссии по культурному взаимодействию; второй период — с начала 2000-х гг. по настоящее время [1].

В 2005 году гуманитарные отношения РФ и КНР приобретают комплексный и системный характер. Так, начиная с 2005 г. первые лица обоих государств начали согласовывать уникальную в практике межгосударственных отношений программу, направленную на взаимное приобщение граждан обеих стран к искусству, культуре, экономике, политике и особенностям социальной сферы.

Речь идет о Годе России в Китае и о Годе КНР в России в период с 2006 по 2007 гг. Для реализации программы был сформирован двусторонний оргкомитет.

В этот период было проведено свыше 250 мероприятий, имеющих культурно-массовый характер: выставок, концертов, представлений, специальных кинопоказов, конкурсов, научных форумов и научно-практических конференций [1].

Такой опыт культурного сотрудничества был вскоре взят на вооружение другими государствами (Год России в Болгарии, Год России во Франции и т.д.). Китай также использовал накопленный опыт при проведении Года Китая в Индии и в других государствах.

Во время культурного сотрудничества реализуются проекты для изучения русского языка в Китае и китайского языка в России в школах и университетах, а также в пяти функционирующих Центрах русского языка в КНР, которые расположены в крупнейших высших учебных заведениях.

В России китайский язык изучают в семнадцати Институтах Конфуция, функционирующих при финансовой и методической поддержке Китая [1; 2].

По данным Министерства образования РФ, в 2014 г. в России обучалось 23 тысячи студентов из Китая, а в КНР по образовательному обмену насчитывалось 15 тысяч российских студентов.

Российские вузы предлагают в основном включенные академические программы обучения по английскому, испанскому, немецкому и французскому языкам. Китайские же высшие учебные заведения и колледжи (больше 100 учреждений) предоставляют программу обучения по отдельно выделенной специальности «Русский язык». По ней на сегодняшний момент обучается больше 14 тысяч студентов. В Российской Федерации китайский язык не выделяется в вузах как отдельная специальность.

Активное взаимодействие и стратегическое партнерство России и Китая приведет к росту числа вузов, где будет преподаваться китайский язык.

В сфере сотрудничества государств в образовании главное направление работы — обмен студентами и преподавателями, двусторонние исследовательские работы. Для того чтобы привлечь студентов из Китая для получения образования в России, Россия совместно с представителями КНР начиная с 2001 г. регулярно организует презентации и выставки образования в китайских вузах. Москва и Санкт-Петербург с 2002 г. проводят такие же выставки высших учебных заведений КНР.

В марте 2011 г. стороны создали Ассоциацию технических университетов РФ и КНР — важную платформу сотрудничества, образованную с поддержкой Харбинского технологического университета.

Ассоциация способствует образованию новой формы международной экономики, используя российско-китайский обмен кадрами и стимулирование взаимного развития обеих стран. Участники Ассоциации участвуют в развитии организации, улучшают механизм ее функционирования, пополняют научные кадры двух государств и повышают планку исследовательских работ, прилагают все силы для взаимного технического развития и экономического благосостояния. Цель, которой руководствуется Ассоциация технических университетов РФ и КНР, — координация работы престижных российско-китайских технических высших учебных заведений, воспитание высококвалифицированных кадров и научно-техническое сотрудничество, помощь в совместном развитии новейшей экономики двух государств. «Ассоциация технических университетов РФ и КНР» стала новым механизмом взаимодействия двух государств в сфере высшего образо-

вания, направленного на развитие образовательной и культурной областей. Участники организации на базе ассоциации осуществляют обмен опытом в среде высшего технического образования, обсуждают новые проблемы и пути их решения.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

Сотрудничество между Россией и Китаем осуществляется по нескольким направлениям: политика, экономика, культура. В последние годы усиливается политическое и военное направления партнерства. Подобная динамика взаимоотношений является реакцией на ухудшение отношений России со странами Запада, а также итогом новой внешнеполитической доктрины КНР, смысл которой — постепенное ослабление влияния США в Азии.

В настоящее время в рамках культурного сотрудничества складываются благоприятные условия, способствующие усилению двусторонних отношений. В культурной сфере преобладает несколько направлений: культурный обмен, развитие сотрудничества между образовательными учреждениями и туризм. В данном вопросе стороны достигли существенных успехов, особенно в деле продвижения изучения русского языка в КНР и китайского языка в РФ. Увеличивается количество туристов из обеих стран, развиваются студенческие обмены. Однако одной из причин, препятствующих дальнейшему расширению культурного сотрудничества, является нехватка кадров со знанием китайского и русского языков. С учетом усиления интереса к изучению языков данная проблема может быть поэтапно решена в обозримом будущем.

© Амосова О.К., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Логинов Е.Л., Логинова В.Е.* Новый сегмент мировой финансовой архитектуры: финансовые институты стратегического сотрудничества БРИКС // *Финансы и кредит*. 2013. № 12 (540).
2. *Ряснов И.А.* Культурное сотрудничество России и Китая в XXI веке // *Власть*. 2013. № 9.

История статьи:

Поступила в редакцию: 24.02.2017

Принята к публикации: 25.05.2017

Модератор: У.М. Бахтикирева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Амосова О.К. Принципы межкультурной кооперации России и Китая // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 517–520. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-517-520

Сведения об авторе:

Амосова Ольга Константиновна — магистрант факультета гуманитарных и социальных наук РУДН.
E-mail: olgakonstantinovna@bk.ru

PRINCIPLES OF INTERCULTURAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND CHINA

O.K. Amosova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

This review is an attempt to systematically outline the main principles of cultural interaction between Russia and China. One of the most significant aspects is the cooperation of the states in the field of education, which is actual, in particular, for the Peoples' Friendship University of Russia, within the walls of which intercultural communication programs between students of both countries are being implemented.

Key words: intercultural cooperation, Russia, China

REFERENCES

1. Loginov E.L., Loginova V.E. *Novyi segment mirovoi finansovoi arkhitektury: finansovye instituty strategicheskogo sotrudnichestva BRIKS* [New segment of the world financial architecture: financial institutions of strategic cooperation BRICS]. *Finansy i kredit*. 2013. No. 12 (540).
2. Ryasnov I.A. *Kul'turnoe cotrudnichestvo Roccii i Kitaya v XXI veke* [Cultural cooperation between Russia and China in the 21st century]. *Vlast'*. 2013. No. 9.

Article history:

Received: 24.02.2017

Accepted: 25.05.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Amosova O.K. (2017) Principles of intercultural cooperation between Russia and China. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 517—520. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-517-520

Bio Note:

Amosova Olga Konstantinovna — graduate student of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: olgakonstantinovna@bk.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-521-525

**КУЛЬТУРА В ТРАНСПОЗИЦИИ: ОТЗЫВ НА СТАТЬЮ
У.М. БАХТИКИРЕЕВОЙ, О.А. ВАЛИКОВОЙ,
Ж. КИНГ «ТРАНСЛИНГВИЗМ: КОММУНИКАТИВНЫЙ МОСТ
ИЛИ “КУЛЬТУРНАЯ БОМБА?”»**

Л.П. Дианова

МГИМО(У)

пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

Данная работа — своего рода «реплика в диалоге», фидбэк на научную дискуссию, которая состоялась в первом номере за 2017 г. «Вестника» между У.М. Бахтикиреевой, О.А. Валиковой и Ж. Кинг и была посвящена важной проблеме современности — транслингвизму в широком смысле этого понятия [1]. Автор пытается дифференцировать понятия “Translingual Literature” и “Commonwealth Literature” и развить тезисы, представленные авторами в рубрике «Полилог».

Ключевые слова: транслингвизм, транслингвальная литература, литература содружества

ВВЕДЕНИЕ

Современное мировое сообщество можно было бы назвать продуктом глобализации (вестернизации, если применить термин И. Валлерстайна). Оно провозглашает существование «единой земной цивилизации» и преодоление географических барьеров за счет виртуальной безграничности сети Интернет. Параллельно с этим происходит активное формирование унифицированного репертуара лингвокультурных типажей, коммуникативных эталонов и стереотипных моделей, повсеместно внедряемых в психогенетический код самых разнообразных этносов с помощью интермедиальных средств разного уровня (киноиндустрия, различные формы массового искусства и т.д.). Происходит постепенная подмена определенных ценностей на западные аналоги, «аксиологические суррогаты», приближенные, по сути, к упрощенным стереотипическим конструктам, нацеленным на эффективное управление массовым сознанием.

Но культура (в общем смысле), как известно, — это явление нелинейного порядка. В ней действуют разнонаправленные силы, создающие своеобразный *Repertuim mobile* всей системы — антиномии. Процесс глобализации неминуемо влечет за собой противонаправленный ему процесс усиленной этнической самоидентификации, который срабатывает как защитный механизм культуры, сохраняющий ее генетический код. Как итог, мы имеем дело сегодня и с гибкостью (флексивностью), и с повышенной резистентностью культурных границ. Об

этом свидетельствуют явления разного порядка, в частности, такие феномены, как транскulturация и транслингвизм, «внутри» которых получают развитие художественные домены: «литература содружества» (Commonwealth Literature), постколониальная литература (Post-Colonial Literature), транслингвальная литература (Translingual Literature). И если для западного эпистемологического дискурса они образуют (в определенном смысле) синонимический ряд, то для постсоветского пространства это категории разного порядка.

ОБСУЖДЕНИЕ

Как отмечает исследователь М. Кант, “Commonwealth literature was created as an attempt to bring together the writings of the former colonies scattered all over the world on an equal platform. Yet the assumption remained that these texts were primarily addressed to the Western English speaking audience. Literary critics began to distinguish a fast growing body of literature written in English which included works by such figures as R.K Narayan (India), George Lamming (Barbados), Katherine Mansfield (New Zealand) and Chinua Achebe (Nigeria)” [2. P. 112].

По мнению С. Рушди, термин «литература содружества» (Commonwealth Literature) несостоятелен в силу того, что не способен служить объективной репрезентации реалий современности, манифестируя идею подчинения Другому через колониальный подтекст [3]. В связи с этим Рушди резюмирует: “Commonwealth Literature does not exist” [3].

Думается, именно эта позиция представлена в качестве аргументационной для Ж. Кинг, которая апеллирует к словам кенийского писателя Нгуги Ва Тхионго. В рамках постколониального дискурса отношение Тхионго к английскому языку как к «культурной бомбе», уничтожающей веру людей в их имена, ценности и в них самих, оправданно. Но и здесь однозначного мнения быть не может; у литературы Содружества есть ряд позитивных функций, в частности расширение перцептивного поля коллективного адресата. “Commonwealth Literature like most literatures widens our horizon about the world. Through novels, plays and poems and short stories, we come into contact with the experiences of many other peoples across Commonwealth nations” [4. P. 16].

Важная проблема, затронутая в «Полилоге», — это проблема острого эпистемологического несоответствия познаваемых категорий. Как мы видим из реплики Ж. Кинг, транслингвальная литература для западного читателя априори постколониальна. Опыт осмысления постсоветской литературы убеждает нас в том, что это не так. Транслингвизм как метафорический мост между двумя (или более) лингвокультурными пространствами подразумевает создание «смешанного дискурса» [5. С. 6], внутри которого идентичности автора (языковые, культурные, глубинные психонациональные) не стираются, но взаимодействуют. Особо важно и осмысление тезиса о том, что Российская империя всегда относилась к империям особого типа, не совпадая в этом смысле с классическими империями Запада ни на уровне социального метаконструирования, ни на уровне своего этнокультурного содержания.

«Русский язык как язык творчества для представителей разных народов в Российской империи стал заметным явлением в период гомогенизации — целена-

правленной русификации и становления “золотого века” русской литературы. Начало XIX в. сопровождается активной миссионерской, просветительской деятельностью России в ее окраинных землях, непосредственно сказавшейся на зонах соприкосновения культур и языков. Произошел своеобразный парадигмальный сдвиг в культурах народов: процесс вовлечения “инородцев” в культурную орбиту метрополии сменился вовлечением в собственную культуру посредством русского языка» [б. С. 20].

В условиях «обреченности на диалог» (В. Аминева) с Другим зарождается уникальный сплав менталитетов, языков и культур. Писатель-билингв (транслингвальный автор, в терминологии статьи У.М. Бахтикиревой [7]) выступает своего рода аттрактором, «стягивающим» в собственную языковую личность элементы различных лингвокультурных систем. Как известно, аттрактор — это потенциальная точка развития любой системы, благодаря которой сама система эволюционирует. Важно отметить, что действие такого аттрактора континуально, т.е. сама система, внутри которой происходит стяжение различных траекторий к единой точке, не может окончательно перейти к некоей завершенной фазе (например, к созданию нового языка, например русско-казахского). Следовательно, языковая и культурная диффузия при транслингвизме невозможны. Каковы тогда позитивные функции транслингвизма?

Авторы рассуждают о таких эффектах транскulturации и транслингвизма, как ревитализация культуры; расширение зоны «трансляции» культурных кодов и, как следствие, создание транслингвальным автором более широкой референтной группы (аудитории); усложнение коллективной картины мира за счет включения в нее элементов различных культур, нетипичных сценариев, альтернативных ролевых моделей и неожиданных поведенческих реакций, детерминированных жизненным опытом другой этнической группы, в результате чего происходит расширение не только «горизонта ожиданий» читателя, но и его «горизонта понимания» (У.М. Бахтикирева, О.А. Валикова).

Вместе с тем остается ряд неразрешенных вопросов, ответов на которые в данной работе не представлено. Так, остается открытой проблема терминологического определения «сообщающихся языков» в пределах би-, полилингвальной личности. Какой язык считать в данном случае «родным»? Может ли язык «этнического соответствия» быть квалифицирован как «родной» лишь в силу своего этнического «индекса», привязанности к определенному этническому сообществу? В практике взаимодействия исследователей с русскоязычными «иными» накоплен фактический материал, доказывающий, что многие из них вовсе не считают «родным» язык представителей своей национальности, например корейский. Так, респонденты-корейцы из стран СНГ склонны признавать «родным» русский. Будет ли в этом случае русский так называемым L1?

Хотелось бы увидеть в дальнейшем и более систематизированное, полное с точки зрения фактов изложение материала в двух аспектах:

- с точки зрения базы данных, основанной на взаимодействии с транслингвальными авторами;
- с точки зрения таксономического распределения «маркеров транслингвальности» художественного текста, систематизированных на основе анализа корпуса текстов соответствующего характера.

Бесспорным остается тот факт, что транслингвальность — «свойство» современного многоязычного общества и ее исследование с различных позиций актуально и перспективно.

ВЫВОДЫ

Несмотря на то, что межкультурная коммуникация — недостижимый (в строгом смысле) идеал кооперации с Другим, творчество транслингвальных авторов, как демонстрируют российские лингвисты [1; 7], является важным звеном в создании общего «контекста понимания», что крайне важно в любом полиэтничном обществе.

Многие вопросы, затронутые в статье, требуют дальнейшего осмысления. Исследования «российской колониальности» национального воображаемого России в синхронии «усложненной» языковой личности транслингвальных авторов и многие другие сегодня насущно необходимы.

© Дианова Л.П., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Bakhtikireeva U.M., Valikova O.A., and King J.* Translingualism: Communicative Bridge or “Cultural Bomb”? // *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. 2017. 14(1). P. 116—121.
2. *Kant M.* Postcolonial Literature with Special reference to Salman Rushdie. *The Context*. 3.2 (2016): 110—124. Web.
3. *Rushdie S.* Commonwealth Literature Does Not Exist. Reprinted in *Imaginary Homelands: Essays and Criticism*. L.: Granta Books in association with Penguin Books India, 1991. P. 47—65.
4. *Aghor S.* Critical Perspectives on Commonwealth Literature. URL: https://cuvillier.de/uploads/preview/public_file/1634/9783869553641.pdf
5. *Прошина З.Г.* Проблемы и перспективы транслингвальных и транскультурных контактов // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2016. № 2 (50). С. 6—9.
6. *Бахтикиреева У.М., Валикова О.А.* Истоки транслингвальной русскоязычной литературы // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2017. Т. XIV. Вып. 1. С. 18—23.
7. *Бахтикиреева У.М.* Русскоязычие как актуальная междисциплинарная проблема // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2015. № 1 (45). С. 94—99.

История статьи:

Поступила в редакцию: 05.04.2017

Принята к публикации: 24.06.2017

Модератор: В.П. Синячкин

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Дианова Л.П. Культура в транспозиции: отзыв на статью У.М. Бахтикиреевой, О.А. Валиковой, Ж. Кинг «Транслингвизм: коммуникативный мост или “культурная бомба?”» // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 521—525. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-521-525

Сведения об авторе:

Дианова Людмила Павловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных студентов, МГИМО(У), Москва. E-mail: l.dianova56@mail.ru

CULTURE IN TRANSPOSITION: REVIEW ON “TRANSLINGUIISM: COMMUNICATIVE BRIDGE OR “CULTURAL BOMB?” BY U. BAKHTIKIREEVA, O. VALIKOVA, AND J. KING

L.P. Dianova

MGIMO University
Vernadskogo Ave., 76, Moscow, Russia, 119454

This work is a kind of “replica in the dialogue,” feedback to the scientific discussion, which took place in the first issue of the “Journal of Language Education and Translingual Practices. Vestnik RUDN”, between U.M. Bakhtikireeva, O.A Valikova and J. King and was devoted to an important problem of our time — translanguaging in the broadest meaning of the term [1]. The author tries to differentiate the concepts “Translingual Literature” and “Commonwealth Literature” and develop the theses presented by the authors in the rubric “Polylog”.

Key words: translanguaging, translingual literature, commonwealth literature

REFERENCES

1. Bakhtikireeva U.M., Valikova O.A., and King J. (2017). Translanguaging: Communicative Bridge or “Cultural Bomb”? *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. No. 14 (1). P. 116–121.
2. Kant M. Postcolonial Literature with Special reference to Salman Rushdie. *The Context*. 3.2 (2016): 110–124. Web.
3. Rushdie S. Commonwealth Literature Does Not Exist. Reprinted in *Imaginary Homelands: Essays and Criticism*. L.: Granta Books in association with Penguin Books India, 1991. P. 47–65.
4. Agbor S. Critical Perspectives on Commonwealth Literature. URL: https://cuvillier.de/uploads/preview/public_file/1634/9783869553641.pdf
5. Proshina Z.G. *Problemy i perspektivy translingvalnykh i transkulturnykh kontaktov* [Problems and perspectives of translingual and transcultural contacts]. *Sotsialnyie i gumanitarnyie nauki na Dalnem Vostoke*. 2016. № 2 (50). S. 6–9.
6. Bakhtikireeva U.M., Valikova O.A. *Istoki translingvalnoy russkoyazyichnoy literatury* [The origins of translingual Russian-language literature]. *Sotsialnyie i gumanitarnyie nauki na Dalnem Vostoke*. 2017. T. XIV. Vyip. 1. S. 18–23.
7. Bakhtikireeva U.M. *Russkoyazyichie kak aktualnaya mezhdistseplinarnaya problema* [Russian-speaking as an actual interdisciplinary problem]. *Sotsialnyie i gumanitarnyie nauki na Dalnem Vostoke*. 2015. № 1 (45). S. 94–99.

Article history:

Received: 05.04.2017

Accepted: 24.06.2017

Moderator: V.P. Sinyachkin

Conflict of interests: none

For citation:

Dianova L.P. (2017) Culture in transposition: review on «Translanguaging: Communicative Bridge or “Cultural Bomb?”» by Bakhtikireeva U., Valikova O., and King J. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 521–525. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-521-525

Bio Note:

Dianova Ljudmila Pavlovna Ph.D., Assistant Professor, Chair of the Russian Languages for Foreign Students, Moscow State Institute of International Relations (University). E-mail: l.dianova56@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-526-532

«ЗОВ ТАНАТОСА»: О ПОЭЗИИ СИЛЬВИИ ПЛАТ

С. Данилова

Санкт-Петербургский государственный университет
Университетская, 7-9, Санкт-Петербург, Россия, 199034

В наши дни Сильвия Плат (1932—1963) является одним из признанных классиков американской поэзии XX в., своеобразным последователем линии Эмили Дикинсон. Целью нашей работы является попытка осмысления заглавия первой поэтической книги Плат, которое подвергалось изменениям восемь раз. С учетом того, что изоморфизм — один из главных поэтических законов, мы приходим к выводу, что последовательное изменение заглавий эксплицирует ключевые для жизненных этапов Плат переживания, представленные в соответствующих стихотворениях.

Ключевые слова: Сильвия Плат, лирика, мотивы, мотивная структура

Протагонист поэзии Сильвии Плат — сама Смерть, которая находится в поисках самореализации. От лирических героев *отмирают* их привычки, помыслы, черты характера; логическое завершение этого — смерть автора. Реальное, рутинное существование Плат циклично и подвержено повторяемости. Восьмикратное переименование книги — фактически восемь реинкарнаций собственного ребенка, убийство за воскрешением, за которым вновь следует убийство. Если рассматривать реноминацию как стилистический прием, как метафору, то смыслом этой метафоры будет являться *смерть*. Вся поэзия Сильвии Плат проходит под знаком Танатоса, который раскрывается в поэтике не только как смерть как таковая, но и как нигилистический жест, отрицание чего бы то ни было.

Конфликт в творчестве Плат происходит между Я и культом Отца, который выступает в роли морского бога, колосса и многих других лирических героев. Это актуализация биографического уровня переживания: Плат боготворила отца, однако тяжело переживала его авторитарность. В образе отца Плат сконцентрировала все консерваторские «пережитки» переломного момента 50-х гг. XX в.; она обрушилась на него всей мощью своего отрицания. Вероятно, болезненная тяга к поэтической реноминации — это очередной протест против консервативного, устоявшегося мира.

Приступим к анализу текста «Цирк на трех аренах» — такое название Сильвия Плат хотела дать своей книге изначально. Семантическое поле текста, действительно, цирковое: цирк, аплодисменты, лев, пламя, хлыст, стул, магический плащ, трапеция, кролики. *Изобретателем* вышеупомянутого цирка является пьяный бог. Цирк здесь — метафора юношеского сердца Сильвии Плат, в котором происходят сюрреалистические чудеса великой красоты и великого обмана. Этот

текст — о различных стадиях любви, ее взлетах и падениях, о танце с сальто-мор-тале, который в любом цирковом выступлении совершает воздушная гимнастка. В этом цирке лирическая героиня — дрессировщик и зверь, аплодисменты и все выступающие одновременно. Финал близок к трагическому: дым выедаёт лирической героине глаза, и она исчезает в нем — здесь снова на нас смотрит пресловутый и вездесущий Танатос. Следует отметить, что цирк, изобретенный пьяным богом, перевернут: его форма сравнивается с формой урагана, воронкой смерча, его купол устремлен к земле, а зрительный зал находится на небесах, откуда и аплодируют ангелы. Не исключено, что образ этого цирка перекликается с единственной крупной прозаической работой Плат — романом «Под стеклянным колпаком». Это стихотворение напоминает бурю само по себе. Предисловие мужа поэтессы Теда Хьюза к данному тексту свидетельствует о его автобиографическом основании: в нем отражена невероятная насыщенность жизни Плат на последнем курсе Смит-колледжа.

Следующий вариант названия — «Два любовника и бродяга». Как и в «Цирке на трех аренах», здесь снова обыгрывается число «три», которое в различных культурах обозначает то гармонию (*Бог троицу любит*), то дисбаланс (ср.: бермудский треугольник, третий лишний и т.д.). Это стихотворение о расставании с детством, с *домом детства*, возвращение в которой в прежнем качестве уже невозможно. Любопытна яркая аллюзия на роман «Моби Дик» Мелвилла, в дословном переводе звучащая как «Белые киты уходят в белый океан». Белый кит — полисемантический образ, одно из его значений — это желание, недостижимая мечта, погубившая почти весь экипаж «Пекода». «Дискурс Плат движим силой Желания, и любая из затронутых тематик — лишь материал, который Желание использует так, как захочет. Кажется, что не существует знаков, образов и символов, которых поток этого Желания не был бы властен подчинить себе и сделать это “здесь и сейчас”, в форме некоего прыжка от тематики, актуальной для предшествующей фразы, — к тематике, которая станет актуальной для фразы последующей. Это Желание, творящее все поэтическое пространство Плат, и есть Танатос» [1].

Семантическое поле моря в этом тексте неслучайно. Море и его компоненты — *Дэйви Джонс, русалки, Моби Дик, Берк-пляж, Медуза, Лесбос, семь морей*, как можно проследить по оглавлениям любого из сборников Плат, — это один из главных символических и смысловых пластов творчества поэта. Одна из отличительных черт моря — его непредсказуемость. Бродяга, о котором идет речь в данном заглавии сборника, в дословном переводе означает бродягу, прочесывающего именно морской берег, а не какое-либо иное пространство (*beachcomber*). Несмотря на то, что действующих лиц, согласно заглавию, должно быть три, в тексте мы не находим любовников. Их эфемерное существование и быструю смерть оплакивает бродяга, склонившийся к пустым ракушкам. Любовники — это *летнее бунгало, зелень русалочьих волос, радужные рыбы и Венера*, от которой остались нынче одни осколки, в которые тычет своей палкой бродяга. Этот прием подобен приему Бродского в его стихотворении «Я обнял эти плечи и взглянул», где на протяжении всего текста речь идет о предметах мебели, стоявшей в комнате, и именно благодаря им отсутствие лирической героини кажется значительнее, чем присутствие. Плат достигает аналогичного эффекта игрой на об-

разном контрасте. Следует остановиться на переключке с Бродским немного подробнее. По мнению В.Е. Касселя [2], она возникает по двум причинам: во-первых, наличие безусловно общих интересов между Плат и Бродским, во-вторых, оба — поэты глубоко и истинно трагические, их поэтическое видение невозможно без разговора о смерти и непрерывного осмысления трагичности бытия, в то время как поэзия — заслон перед небытием.

«Я вдруг очень ясно поняла, что настоящее, единственно возможное название — это “Леди и глиняная голова”, — писала Сильвия Плат в начале 1958 г. о третьем переименовании своей книги. — Каким-то образом это новое название означает для меня избавление от хрупко-стеклянного, слащавого голоса, который слышится в “Цирке на трех аренах” и “Двух любовниках и бродяге”» [1].

Обратим внимание на *Леди и глиняную голову*. Здесь мы отмечаем, что число «три» трансформировалось в число «два». Стихотворение являет собой безмолвный диалог между лирической героиней, хозяйкой головы, и головой из красной глины. Голова — надзиратель, альтер эго хозяйки, «обезьянство» в переводе Бетакки: она дразнит хозяйку, и та мечтает избавиться от головы, вернуть ее туда, откуда пришла — в глину и землю. Финал открывает тайну головы: «влюбленный взор василиска» горит в глазах каменного идола и делает его неубиваемым. Обращаясь к мифологии, следует вспомнить, что василиск — это мифический змей с головой петуха, убивающий взглядом. Красный цвет — многоплановый символ войны, любви, крови, страсти. Глина символизирует пластичность и окончательность одновременно: податливая в начале акта творения, она навсегда застывает в избранной Творцом форме и больше не может быть изменена — лишь уничтожена. Стоит погаснуть влюбленности во взгляде, и голова распадется в пыль, как «ветра, камни и годы, в песок рассыпавшиеся тоже». С одной стороны, это символ бессмертия любви, чувств, бушующих в лирической героине, и маркер внутреннего конфликта хозяйки головы и самой головы, которые фактически составляют единое целое и не могут один без другого, но и находятся в непрестанном желании уничтожить друг друга. Эту голову, как глиняный портрет самой Сильвии, вылепила соседка Плат по общежитию в Смит-колледже, и отношение поэтессы к ее рукотворному двойнику было сакральным: из суеверия Сильвия боялась разбить, повредить или утопить голову, ей неоднократно снился утонувший череп. Стихотворение можно трактовать также как некий ритуальный текст, заклинание, в котором заложена идея неприкосновенности глиняного черепа, и тем самым уберечь его реальный прототип от уничтожения.

Четвертым вариантом названия Сильвия Плат выбрала «Вечно длящийся понедельник». У Плат развилась особо острая ненависть к понедельникам, которая отслеживается в ряде других ее текстов: «как пьяница в понедельник с похмелья» «сегодня понедельник — время для стирки» и т.д. Примечательно, что здесь идет отсылка к стихотворению, послужившему стартом для предыдущего названия, к «Двум любовникам и бродяге»: в обоих текстах присутствует луна. В «Любовниках» фигурирует строка: «Человечка на Луне больше не найдется, и так будет всегда, всегда, всегда», «Вечно длящийся понедельник» же развивает эту идею, как бы образуя диптих с предыдущим текстом: «Лунный человек в скорлупе сво-

ей согнулся под грузом вязанки хвороста». Стихотворение повествует о тяжелом труде лунного человека, для которого понедельник — *вечность*. Семантические элементы слова *холод* повторяются в тексте трижды. К ноге человека прикованы семь холодных морей, которые в хронологически предшествующем названии «Хавронья» выпиваются за один раз боровом из корыта. «Человечка» на Луне действительно больше нет, нет этого уменьшительно-ласкательного суффикса, придающего герою ребяческие, детские, добрые или инфантильные черты. Теперь это не более, чем человек, который должен работать даже на Луне, занимаясь первобытным и вечным делом — добытием огня в лютый мороз. *Солнце* в тексте не играет с *Луной* на контрасте: речь идет о воскресном призраке солнца. Воскресенье — это антоним понедельника, но призрак солнца — контекстуально то же самое, что и холодная, морозная, ледяная Луна. Эпиграф «Каждый день твой будет понедельником, и будешь ты стоять в лунном свете» звучит как проклятие [1; 2].

Пятый вариант названия звучит как «Полное погружение», где тема моря у Плат продолжается и раскрывается крайне неиллюзорно. Это сочетание двух главенствующих тем творчества поэтессы — море и отец. Это первый текст, где отец Плат выступает в мистической роли и где Сильвия обращается непосредственно к нему в попытке донести несказанное при жизни. Как мы упоминали выше, отец стал для Сильвии символом всего, что она хотела бы отрицать, и проявлялся в образах морского бога, колосса и т.д. В этом произведении отец Плат предстает нам «стариком», который большую часть времени лежит на дне и редко поднимается на поверхность. «Бреду по краю царства твоего. Я сухая», — очевидно, так поэтесса отрицает любую возможность наследственности. «Мне водой бы дышать, отец!» — восклицает лирическая героиня в финале, и это — ее вечный плач по невозможности быть частью воды, до тех пор, пока в ней находится он, ее мучитель, враг и в то же время ее создатель, отрицать которого полностью невозможно. Стихотворение названо строкой из Шекспира: “Full fathom five thy father lies” («Отец твой спит на дне морском»). Плат сама упоминает об этом фоне в дневнике от 11 мая 1958 г.: «Новое название книги — Полное погружение, оно передает мою образность богаче и полнее любого другого стихотворения. Тут чувствуется фон, и фон этот — “Буря” Шекспира. Отношения с морем — главная метафора моего детства, важнейший из мотивов моих стихов, идущий из подсознания» [1; 2].

Следующее название — «Бык из Бендилоу», где снова присутствует и раскрывается тема моря, несмотря на всю нетипичность — и ритмическую, и смысловую — данного текста. Это единственное детское стихотворение Плат, увидевшее свет в печати при жизни автора. В диалоге со школьным учителем детей Плат прозвучала реплика поэтессы: «Мы с вами привыкли писать стишки о рыбках, птичках и зверятах, так пускай к этому зоопарку добавится бык и куча лошадей». Текст отсылает к одной из баллад выдающегося английского ученого, педагога и фольклориста Фрэнсиса Джеймса Чайлда. «Бендилоу» — придуманный им в 1883 г. топоним: «Огромный бык из Бендилоу сорвался с цепи и бежать — и не в силах вся королевская рать обратно быка загнать». Черный бык, мычащий у края зем-

ли, — это и есть очередной символ моря. Вероятнее всего, «Бык из Бендилоу» — это продолжение тематики противостояния Сильвии и ее отца, раскрывшейся в неожиданном свете. Король и королева гипотетически могут выступать как отец и мать Сильвии, а образ моря уже «примеряет на себя» сама поэтесса. Даже когда королевский замок оказывается под морскими водами, в брюхе быка остается королевская роза, что означает фатальную неотделимость быка от королевского замка и Сильвии Плат от собственной генетики.

Что касается названия «Лестничный черт», оно упоминается исключительно в русском переводе Бетаки предисловия Теда Хьюза. Исследования по этому поводу продолжаются.

Финальное название дебютной книги Сильвии Плат звучит как «Колосс». Отец Сильвии Плат умер 5 ноября 1940 г., а стихотворение было написано в 1959 г. и в нем есть следующие строки: «но вот уже тридцать лет — ни начал, ни концов не могу найти я — только песок, песок вычищаю из громадного горла». Речь идет о всей жизни поэтессы, на протяжении которой взаимопонимание с отцом так и не было достигнуто. «Непристойные ко-ко-ко вылетают из твоих громадных губ», — пишет Сильвия, и «ко» — это первый слог такого внушительного и сильного слова, как *колосс*, звучит жалко и смешно. Лирическая героиня сравнивает себя с траурным муравьем на необъятном пространстве огромного покатого лба колосса. Кости отца сравниваются с гигантскими флейтами, а волосы — с диковинными акантовыми листьями: без любви, пусть и скрытой, или восхищения такая поэтика не происходит. На протяжении текста дочь пытается реставрировать эту гигантскую статую отца, однако она катастрофически миниатюрна, чтобы у нее это получилось: она либо ростом с муравья, либо живет в ушной раковине. Не стоит забывать о том, что поэзия Плат всегда полисемантична, и упреки отцу в стихотворениях посвящены не столько реальному отцу Сильвии, но всему старшему консервативному поколению. Недаром в большинстве текстов, посвященных символу отца, в избытке присутствуют фрейдистские и фашистские образы. Стоит особо отметить, зачем Плат упоминает синее небо из «Орестей» в тексте, так как это важно для раскрытия образа отца как представителя старшего поколения. Это реминисценция на одноименную трилогию Эсхила «Орестей» [3].

Подытоживая сказанное, составим смысловую цепочку и проследим примерную эволюцию мотивной структуры реноминации дебютной книги Сильвии Плат: огонь — море — двойничество и статуя — тяжелый труд — море — море — статуя.

Мы видим, как от бушующих в первом названии страстей поэтессы переходит к более фундаментальным и комплексным образам для живописания их в ключевых творениях, названия которых станут тезками названия целого сборника. Сила и полнота образа моря нарастает к последнему варианту названия, где и гаснет: в финале «Колосса» героиня «больше не вслушивается в долгий неистовый скрежет кия по черным камням у бывшей пристани». Упоминания воды в тексте отсутствует, и это может означать амбивалентную трактовку: либо море вступило в период затишья и плеска волн не слышно, либо море высохло. Правда, в дальнейших текстах Плат море встречается еще не раз.

Все произведения Плат — это история исключительно о Танатосе. Однако даже в этом наблюдается определенного рода логика, выраженная в трансформациях,

присущих такой стихии, как море. Не только море является стихией, обладающей этими чертами: это и сложная органика пчелиного роя, и пограничные состояния — такие, как амнезия, лихорадка или случайность, изменившая жизнь; и побочные эффекты медицинских препаратов и операций, и многое другое, что мы рассмотрим на следующих этапах нашего исследования.

История статьи:

Поступила в редакцию: 11.04.2017

Принята к публикации: 26.06.2017

Модератор: О.А. Валикова

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Данилова С. «Зов Танатоса»: о поэзии Сильвии Плат // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 3. С. 526–532. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-526-532

Сведения об авторе:

Стефания Данилова — член Союза писателей Российской Федерации, лауреат престижных литературных премий, магистрант Санкт-Петербургского университета. E-mail: ichwerdewarten@gmail.com

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Plath S.* The Collected Poems. Hughes T. (Ed.). New York, Harper & Row, 1981.
2. *Плат С.* Стихи / пер. с англ. В. Бетаки. М.: Захаров, 2000.
3. *Венедиктова Т.Д.* Сильвия Плат: дочь капитана Ахава // *Литература США: роздуми, есеї, розвідки. Американські літературні студії в Україні*. Т. 3. Київ, 2006. С. 274–295.

“THE CALL OF THANATOS”: ABOUT THE POETRY BY SYLVIA PLATH

S. Danilova

Philology, History and Culture of the USA, St. Petersburg University
Universitetskaya, 7-9, St. Petersburg, Russia, 199034

Today Sylvia Plath (1932–1963) is one of the most significant classics of American poetry of the twentieth century. She is a follower of Emily Dickinson’s poetic line. The aim of our work is to try to understand the title of the first poetic book of Plath, which was subjected to changes 8 times. Taking into account that isomorphism is one of the main poetic laws, we come to the conclusion that a consistent change of titles explicates the key to her life stages of individual experience, represented in the poems.

Key words: Sylvia Plath, lyrics, motives, motive structure

REFERENCES

1. Plath S. *The Collected Poems*. Hughes T. (Ed.). New York. Harper & Row. 1981.
2. Plat S. *Stikhi* [Poems]. Per. s angl. V. Betaki. M.: Zakharov. 2000.
3. Venediktova T.D. *Silviya Plat: dshcher kapitana Akhava* [Sylvia Plath: Captain's Akhav Daughter]. Literatura SShA: rozdumi. esei. rozvidki. Amerikanski literaturni studii v Ukraini. T. 3. Kiiiv. 2006. S. 274—295.

Article history:

Received: 11.04.2017

Accepted: 26.06.2017

Moderator: O.A. Valikova

Conflict of interests: none

For citation:

Danilova S. (2017) "The Call of Thanatos": about the poetry by Sylvia Plat. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3), 526—532. DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-3-526-532

Bio Note:

Stefania Danilova — Member of the Russian Writers' Union, winner of prestigious literary awards, undergraduate of the St. Petersburg University. E-mail: ichwerdewarten@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность» публикует статьи, доклады и сообщения как известных российских и зарубежных ученых, так и молодых специалистов, докторантов и аспирантов, а также рецензии, обзоры, информацию о научных проектах. Материалы публикуются на русском и английском языках. Журнал выходит 4 раза в год.

<http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

<http://ru-rudn-ru.1gb.ru/node/2>

Внимание! С 2016 года, начиная с формирования первого номера журнала, редколлегия будет принимать статьи аспирантов и докторантов только при наличии рецензии на статью от научного руководителя, отчет из системы Антиплагиат ВУЗ (оригинальность текста не менее 87%), заявление.

Каждая статья проходит анонимное (**внешнее**) **рецензирование** журнала. Редакционная коллегия принимает решение о публикации с учетом мнения рецензентов, в число которых входят как российские, так и зарубежные ученые.

После принятия редколлекцией серии решения о возможности публикации статьи ответственный секретарь серии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

Обязательна подписка на журнал как минимум на полугодие (журнал выходит 4 раза в год) по *каталогу Роспечати индекс журнала — 20830*.

Требования к рукописи, представляемой в редакционную коллегия

1. Блок 1 — на языке статьи: название статьи; ФИО автора(ов); адресные данные авторов (организация(и), адрес организации(й), авторское резюме; ключевые слова.

2. Блок 2 — полный текст статьи.

3. Блок 3 — список литературы на русском языке («Литература»), оформленный по ГОСТ Р 7.0.5-2008 (факультативен для публикаций на иностранном языке).

4. Блок 4 — информация Блока 1 в романском алфавите (если статья на русском языке) или на русском языке (если статья на английском) (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: заглавие (перевод), ФИО авторов (транслитерация); название организации (перевод), адрес организации (транслитерация + перевод), аннотация (перевод), ключевые слова (перевод).

5. Блок 5 — список литературы в латинском алфавите (транслитерация + перевод) (название “REFERENCES”). Если список литературы по п. 3 представлен в латинском алфавите, блок 5 не требуется.

6. Блок 6 — сведения об авторе/авторах статьи должны быть представлены в конце рукописи и содержать следующую информацию: ФИО полностью, (при наличии) ученая степень и ученое звание, должность, место работы, (при наличии) названия 2-3 важных научных работ, электронная почта.

Авторские резюме (аннотации) должны быть:

1) информативными (не содержать общих слов); 2) оригинальными (не быть дословным переводом); 3) содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований); 4) структурированными (следовать логике статьи); 5) «англоязычными» (написаны стандартным английским языком); компактными (объем текста авторского резюме определяется содержанием публикации (объемом сведений, их научной ценностью и/или практическим значением), но не менее 700 знаков.

Резюме должно сопровождаться несколькими ключевыми словами или словосочетаниями, отражающими основную тематику статьи и облегчающими классификацию работы в компьютерных поисковых системах. Размер ключевого словосочетания не может быть больше 100 знаков, включая пробелы (ограничение для e-library).

Ссылки на источники

Даются в виде алфавитного списка литературы с нумерацией после текста. Сначала идут источники на русском, затем на иностранных языках. В самом тексте (после цитирования) информация об источнике печатается в квадратных скобках с указанием номера по списку.

Поля страницы: 2 см; размер бумаги А4 (210×297 мм); шрифт “Times New Roman”, кегль — 12; межстрочный интервал — 1,5.

Объем рукописи до 20 000 знаков. В отдельных случаях до 40 000 знаков.

Примечания в тексте статьи приводятся в постраничных ссылках и должны иметь сквозную нумерацию.

Транслитерация

На сайте <http://www.translit.ru> можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу. Для транслитерации литературы следует пользоваться вариантами без обозначений твердого и мягкого знака.

Адрес страницы на сайте рецензируемого научного издания в сети «Интернет», где размещены правила направления, рецензирования и опубликования научных статей: <http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

Адрес страницы «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность» на сайте «Электронной научной библиотеки “ELibrary.ru”» http://elibrary.ru/title_about.asp?id=11968

Адрес эл. почты: Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru

Доп. адреса: word@list.ru; uldanai@mail.ru

Благодарим за сотрудничество!

INFORMATION FOR AUTHORS

The journal «Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series of Education Issues: Languages and Speciality» welcomes research articles, book reviews, literature overviews, and research project announcements by experts in the field and young scholars. The editors are open to thematic issue initiatives with guest editors. The languages of publication are Russian, English French, German, Spanish. The journal publishes 4 issues a year.

SUBMISSION REQUIREMENTS

Manuscripts should be submitted as WORD files online at edulangjournalrudn@pfur.ru

The submission should include 700 to 1000 word abstract, 6 to 8 key words and a cover sheet with the following information: Name of the author(s), affiliation, title, degree, telephone and email address. A manuscript should not exceed 30,000—40,000 characters with spaces, including bibliography and footnotes. The recommended font is Times New Roman, 12-point with line spacing 1.5.

Submissions are subject to blind review by two experts in the field. Authors who wish to receive the journal issue with their publication should commit themselves to 1-year-long subscription to the journal.

Further information and submission guidelines can be found at
<http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

AUTHORS GUIDELINES

The articles submitted to the editorial board undergo a reviewing procedure.

The volume of the article should not exceed 1 publication base (40 000 printable characters). No more than three illustrations, diagrams or schemes can be placed within the article.

The article should be e-mailed in English or in Russian with abstract & keywords both in English and Russian.

The following are the requirements for manuscripts submitted to the editorial board.

1. The materials submitted to the editorial board must be presented in electronic and in print format. The text-based editor is Word. The materials should be signed by the author on the title page near the name of the author.

2. The title page of the article must contain the complex of the elements located on the page in the following order. At the top of the page the title of the article is printed in capital letters bold font. Surnames of the authors follow the heading and are printed by lower case letters.

3. References should follow the body of the text in alphabetical order, first the sources in Russian language, then the sources in foreign languages. References to the cited sources, and notes should be incorporated in the text of the article, after the quotation in square brackets, with the number from the list of references. Bibliographical description of the

source in the list of references is implemented in accordance with the rules of GOST 7.0.5-2008. Font and line spacing, is the same as in the article.

4. Margins: top — 2 cm; bottom — 2 cm; left — 2 cm; right — 2 cm; the size of a paper — A4 (210×297 mm); font «Times New Roman» № 12; line spacing — 1.5.

5. Notes and quotations incorporated in the body of the text should be numbered consecutively.

6. Materials without substantiated research support or not corresponding to the rules mentioned higher will not be considered.

7. The following data about the author should be attached to the manuscript: first name, middle name initial, last name, academic degree, academic title, place of employment, postal address, work address, home address, office phone number, home telephone number, fax, e-mail.

8. A short abstract of the article in Russian and English, the title of the article in English and the list of key words (no more than 15) are to be attached.

9. Please address the materials to the following address: FGBOU VPO Peoples' Friendship University of Russia, *Miklukho-Maklaya str., 10 A, Moscow, Russia, 117198*
Editorial board of the journal "Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series of Education Issues: Languages and Speciality"

E-mail: edulangjournalrudn@pfur.ru

We look forward to your submissions!

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

20830

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Вопросы образования: языки и специальность»

Количество комплектов:

на 2017 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

20830

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Вопросы образования:

языки и специальность»

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2017 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДЛЯ ЗАМЕТОК
