



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

Том 15 № 2 (2018)

DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2

<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: sinyachkin_vp@rudn.university

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

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

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

Кангараджа 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

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

Маслова Валентина Авраамовна — 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

Муранска 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

Глостанова 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»:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
Тел.: (495) 434-20-12; E-mail: lingj@rudn.university

Подписано в печать 23.05.2018. Выход в свет 05.06.2018. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 12,58. Тираж 500 экз. Заказ № 448. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. (495) 952-04-41; ipk@rudn.university



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

VOLUME 15 NUMBER 2 (2018)
DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2
<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: sinyachkin_vp@rudn.university

VICE-EDITOR

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

EXECUTIVE SECRETARY

PhD Olga Valikova
Peoples' Friendship University
of Russia
E-mail: valikova_o@pfur.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. 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. 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

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, Russian Federation, 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., 6, Moscow, Russian Federation, 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, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russian Federation,

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ	187
ПЕРСОНАЛИИ	
Синячкин В.П., Сапарова К.О. Маханбет Джусупов — создатель, лингвист и методист	189
АРСЕНАЛ	
Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн	195
Найденова Е.А. Литература народов России в решении задач поликультурного образования.....	210
Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю. Адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в российском вузе: комплексный подход.....	225
Сухова А.В. Исследование языкового образа поэтического текста при формировании речевой культуры инофона.....	236
Мирзоева Л.Ю., Сюрмен О.В. Формирование переводческих компетенций в условиях билингвизма.....	242
Бутко Н.Б., Степина С.П. Формирование профессиональных и общекультурных компетенций студентов-физиков в процессе самостоятельной работы.....	248
ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ	
Бородина Д.С. Факторы национально-английского трансязычия в Скандинавском регионе	255
Луговская Е.Г. Влияние молдавско-русского билингвизма студентов на их речевую компетентность при их обучении на русском языке	263
Араева Л.А., Керексибесова У.В. Особенности разноязычного общения в селе Кош-Агач Республики Алтай.....	269
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ	
Хухуни Г.Т. Литературный билингвизм: прошлое и настоящее	277
Кучукова З.А. «Когда в роднике заводятся черви», или протестный реализм Амира Макоева	289
Джундубаева А.А. Концепция адресата и идеального реципиента в прозе А. Кима.	303
ПРЕЗЕНТАЦИЯ	
Баров С.А., Янищи Т. Деятельность Греческого культурного центра в России	320

CONTENTS

TO OUR READERS	187
PERSONALITY	
Sinyachkin V.P., Saparova K.O. Mahanbet Dzhusupov — the Creator, Linguist and Methodologist	189
ARSENAL	
Vinogradova E.N., Klobukova L.P. Finding a Golden Mean: Distance Learning Online and Offline	195
Naidenova E.A. Literature in Solving the Problems of Polycultural Education	210
Pugachev I.A., Budiltseva M.B., Varlamova I.Yu. Adaptation of Foreign Students to the Conditions of Life and Education in Russia: a Complex Approach	225
Suhova A.V. Language Image of Poetic Text in Formation the Communicative Culture of Foreign Students.....	236
Mirzoyeva L.Yu., Syurmen O.V. Delevoping Bilingual Translators' Competences	242
Butko N.B., Stepina S.P. Formation of Professional and Cultural Competencies of Students-Physicists in the Process of Independent Work	248
LANGUAGE CONTACTS	
Borodina D.S. Factors of National-English Translingualism in the Scandinavian Region ..	255
Lugovskaya E.G. The Influence of Moldavian-Russian Bilingualism on Speech Competence of Students Receiving Training in Russian.....	263
Araeva L.A., Kereksibesova U.V. Peculiarities of Multilanguage Communication in Kosh-Agach District of the Republic of Altai	269
LITERARY DEMENSION	
Khukhuni G.T. Literary Bilingualism: Past and Present	277
Kuchukova Z.A. Worms in the Well, or Protest Realism of Amir Makoev	289
Dzhundubaeva A.A. Concept of the Addressee and the Ideal Recipient in Prose by A. Kim	303
PRESENTATION	
Barov S.A., Yannitsi T. The Role of the Hellenic Cultural Centre in the Proliferation of Greek Language and Culture in Russia.....	320

РАЗДЕЛЯ ЛУЧШЕЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ

Наш журнал начинал свою историю как научно-практическое руководство для преподавателей высшей школы. На его страницах обсуждались эффективные методики обучения русскому языку и литературе, внедрялись новые формы подачи материала, предлагались комплексы упражнений и тематические кейсы. На протяжении четырнадцати лет подход к наполнению «Вестника» не раз менялся. Сегодня редколлегия как никогда сосредоточена на проблемах, которые мы считаем жизненно важными для России: полилингвальности в многонациональном обществе, поисках точек взаимопонимания друг с другом (а по М. Бахтину — Другим — с Другим), художественному билингвизму, осмыслить который нашей науке еще только предстоит. Со следующего номера журнал «Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность» открывает новую страницу своей «семиотической жизни». Мы стремимся к тому, чтобы стать нишевым изданием в своем исследовательском сегменте, участвуя в глобальной гуманитарной экспедиции, начатой В. Замэль, О. Гарсия, Л. Вэй, С. Канагараджа, С. Келлманом и многими другими исследователями, пытающимися описать семиотическую многомерность современного «текущего» языкового мира. Оставайтесь с нами.

д.ф.н., проф. В.П. Синячкин,
д.ф.н., проф. У.М. Бахтикиреева

SHARING THE BEST

TO THE READERS

Our journal began its history as a scientific and practical guide for teachers of higher education. On its pages were discussed effective methods of teaching Russian language and literature; introduced new forms of presentation; offered sets of exercises and case studies. For fourteen years, the approach to thematically filling the journal has been changing many times. Today, the Editorial Board is more than ever focused on the problems that are vital for Russia: polylingualism in our multinational society, the search for points of mutual understanding with each other (and according to M. Bakhtin — Other — with Another), artistic bilingualism, which our science has yet to comprehend.

From the next issue Vestnik opens a new page of his “semiotic biography”. We strive to become a niche journal in our research segment, participating in the global humanitarian expeditions, which was begun by V. Zamel, O. Garsia, L. Wei, S. Canagarajah, S. Kellman, and many other researchers who are trying to describe semiotic multidimensionality of modern “fluid” language world. Stay with us.

Prof. V.P. Sinyachkin,
Prof. U.M. Bakhtikireeva

МАХАНБЕТ ДЖУСУПОВ — СОЗИДАТЕЛЬ, ЛИНГВИСТ И МЕТОДИСТ

Статья посвящена 70-летию выдающегося ученого-филолога Маханбета Джусупова, краткому описанию его жизненного и творческого пути и достижений в науке. Маханбет Джусупов — доктор филологических наук, кандидат педагогических наук, заслуженный профессор, почетный заведующий кафедрой русского языка. Теоретик и практик, мыслитель и просветитель в области гуманитарного знания, высоко ценимый коллегами и учениками за профессионализм, глубокую научность и человеческую порядочность.

Маханбет Джусупов родился 12 января 1948 года в г. Газалкент Южно-Казахстанской области Казахстана (с 1956 года — г. Газалкент Бостанлыкского района Ташкентской области Узбекистана). Этнический казах, живущий в Узбекистане. В 1966 году М. Джусупов окончил среднюю школу, поступил в Республиканский педагогический институт русского языка и литературы в Ташкенте. В 1971 году с отличием окончил институт по специальности «Учитель русского языка и литературы» и начал работать на кафедре этого института (с 1992 года — Узбекский государственный университет мировых языков, УзГУМЯ), в котором продолжает работать и в настоящее время.

В 1983 году защитил кандидатскую диссертацию по методике преподавания русского языка в казахской аудитории (13.00.02 — теория и методика обучения языку). В 1993 году защитил докторскую диссертацию по двум научным шифрам (10.02.06 — тюркские языки; 10.02.01 — русский язык).

Крупный ученый с международным именем, работающий в различных направлениях науки о языке и языкового образования. Как настоящий специалист-аналитик, искренне преданный своему делу, он всегда умеет находить научные нюансы, часто остающиеся вне поля зрения большинства исследователей и экспертов. Оригинально мыслящий ученый, порой достаточно резкий, но справедливый и объективный в суждениях, всегда по-казахски открытый, доброжелательный и принципиальный, чувствует внутреннее содержание понятия «компромисс в науке», великолепный генератор и интерпретатор идей, всегда по-спортивному собранный (в юности занимался спортом). Человек, умеющий ценить время. Широко эрудированная личность.

Направления научной деятельности: русское языкознание, тюркское языкознание, теория языка, сопоставительное языкознание, лингводидактика и методика (фонология, стилистика, лингвистический анализ художественного текста, терминология, социолингвистика, лингвостатистика, теория и практика перевода,



билингвизм и полилингвизм, методика обучения русскому и родному языку). Понятия и термины, предложенные М. Джусуповым и введенные в научный оборот: образовательный статус языка, сингармофонема (сингармоническая фонема), сингармофонология (фонология сингармонизма), сингармоническая редукция, сингармоническая позиция, сингармофонологическая оппозиция; мононаправленное подвижное ударение; минус-сегментация и плюс-сегментация (разновидность сегментной речевой интерференции); вариат (4-я позиционная разновидность фонемы (сингармофонемы) для тюркских языков).

М. Джусупов — основоположник теории фонологии сингармонизма (сингармофонологии), которая активно используется как в монологических, так и в сопоставительных, лингводидактических и методических исследованиях. Он создал научные школы и направления: 1) теория фонологии сингармонизма (сингармофонология); 2) сингармофонологическая теория и сопоставительная лингвистика тюркского и русского языков; 3) методика обучения русскому языку в условиях тюркского сингармофонологического языко-речевого мышления; 4) тюркская и сопоставительная фоностистика; 5) стилистическая окраска лексики и ее лексикографическая маркированность.

Под научным руководством доктора филологических наук, профессора М. Джусупова защищены 29 кандидатских и 7 докторских диссертаций. Его ученики являются гражданами Узбекистана, Казахстана, России, Южной Кореи. Они работают в вузах, НИИ и ведут активную педагогическую и научно-исследовательскую работу.

Ученым опубликовано более 300 научных работ, из них 8 монографий, 8 учебников, 3 учебно-методических пособия. Пишет на трех и публикуется на четырех языках (русском, казахском, узбекском, английском — в переводе). Читал спецкурсы и спецсеминары в вузах Узбекистана, Казахстана, России (Российский университет дружбы народов), Польши (университет им. А. Мицкевича, Институт русской филологии г. Познань), Японии (Токийский государственный университет иностранных языков) и др. Участник многих международных научных форумов, конгрессов, симпозиумов, конференций (в Узбекистане, Казахстане, Кыргызстане, России, Украине, Польше, Италии, Швеции, Южной Корее, Японии и т.д.) Его научные работы опубликованы в 15 странах мира (статьи, учебники, монографии).

Научные работы М. Джусупова известны в ближнем и дальнем зарубежье. Учебники для школ и вузов, написанные совместно с учениками и коллегами, опубликованы в Казахстане, Польше (например, *Современный русский язык. Фоностистика. Вузовский учебник. UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU. POZNAN, 2006*) и активно используются в учебном процессе.

С 1989 по 1991 год был членом диссертационного совета в Республиканском педагогическом институте русского языка и литературы в Ташкенте. С 1993 года член диссертационного совета в Национальном университете Узбекистана и в Узбекском государственном университете мировых языков. На протяжении шести лет был заместителем председателя Ученого совета УзГУМЯ. Был членом разовых диссертационных советов в вузах Казахстана (Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы). В течение пяти являлся членом диссоче-

та в Казахском государственном женском педагогическом университете, г. Алматы, в Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова.

В настоящее время является членом редколлегии ряда журналов Казахстана, России, Узбекистана и членом докторского диссертационного совета в УзГУМЯ в Ташкенте.

За плодотворную научную и педагогическую деятельность награжден государственным орденом «Дустлик» Республики Узбекистан, а также общественными медалями Казахстана и России.

Профессор М. Джусупов ведет активную научно-исследовательскую работу в сотрудничестве с учеными из ближнего и дальнего зарубежья (Казахстан, Россия, Украина, Белоруссия, Польша, Финляндия, Швеция, Япония и т.д.). Результаты этих совместных исследований опубликованы в целом ряде научных журналов, сборников трудов, коллективных монографий, учебников.

М. Джусупов нередко идет «против течения», против устоявшихся научных воззрений. Он твердо стоит на разработанных им научных позициях, в частности, отстаивает свою точку зрения о статусе русского языка не как иностранного, а как неродного для стран СНГ, тогда как многие российские научно-исследовательские государственные учреждения (НИИ, вузы) придерживаются обратного (статуса русского языка как иностранного). Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) не приемлемо и не применимо для стран СНГ, в частности, для центрально-азиатских республик (Казахстан, Кыргызстан, Узбекистан), в которых исторически проживает многочисленное русскоязычное население и в образовательной системе используются глубокие научно-методические традиции преподавания русского языка как неродного (РКН) в школах с казахским, узбекским и другими языками обучения и как родного в школах с русским языком обучения.

Особое внимание ученых привлекает научная позиция М. Джусупова об образовательном статусе русского языка в иноязычном государстве. Язык может не иметь официального статуса в инофонном государстве, но при этом может иметь образовательный статус, т.е. преподаваться и быть обязательной общеобразовательной дисциплиной в школе или вузе (русский язык в Узбекистане, Казахстане и т.д.) либо быть предметом по выбору (английский, французский, немецкий и другие иностранные языки). Распространение языка на «чужой» территории в первую очередь зависит от наличия или отсутствия его образовательного статуса в этом государстве, а не от официального статуса (государственный язык, второй государственный язык, официальный язык). Например, русский язык в Казахстане, в Узбекистане и в ряде других стран СНГ не обладает официальным статусом, но является обязательной общеобразовательной дисциплиной для изучения в школе и в вузе, т.е. обладает образовательным статусом в этих государствах, что прописано в государственных стандартах образования этих республик.

В системе обучения русскому языку как неродному активно используется трехчленная теория упражнений, разработанная и предложенная М. Джусуповым. Теория речевой интерференции им объясняется не как односторонний процесс (отрицательное влияние родного языка на овладение неродным), а как двусторонний процесс (отрицательное влияние особенностей как родного, так и изуча-

емого языков), а применительно к тюркофонам еще и как сингармофонологическая интерференция.

Профессор М. Джусупов научно обоснованно доказывает, что нет научной, педагогической, социальной, психологической необходимости смены типа графики (с кириллицы на латиницу). Такой лингвографический процесс долговременен с точки зрения психологии, образования, науки, государственной службы, делопроизводства и дипломатии, национального единения и займет много десятилетий. Этот процесс породит два лингвографически сформированных населения внутри одной страны (например, в Казахстане: латинографическое и кириллографическое). Профессор М. Джусупов считает, что выбор типа графики — это в основном мера, актуальная для бесписьменных народов или этнических групп. Современный Казахстан — это государство с высоким уровнем развития образования. В этой связи осваивать новый тип письма для грамотного общества многократно сложнее, чем учить неграмотное общество, так как уже на всех уровнях сформированы устоявшиеся нормы, традиции, психологическая и социальная образовательная уравновешенность, отвечающая национальным и международным стандартам, инновациям в пространстве времени (в прошлом, настоящем, будущем). Введение нового типа письма — это прежде всего ломка для великих национальных письменных традиций и норм, разрушение готового, функционально живого лингвографического бытования всего общества, государства.

Традиционно в научных исследованиях рассматриваются эквивалентные фонемы двух сопоставляемых языков (например <a> русского языка и <a> казахского языка). Профессор М. Джусупов на основе результатов сопоставительного исследования на уровне позиционных разновидностей фонем русского и казахского языков (фонема — класс (совокупность) звуков) доказал и детально представил, что нет ни одной эквивалентной фонемы в этих языках. Как правило, эквивалентны инварианты, а вариации и варианты неэквивалентны, т.е. фонемы и сингармофонемы как классы звуков и сингармозвуков (совокупности позиционных разновидностей) неэквивалентны. Например, в русском языке фонема <a> реализуется в девяти позиционных разновидностях (в инварианте, вариациях, вариантах), а в казахском языке сингармофонема <a> реализуется в одной позиционной разновидности — в инварианте. Вместе с тем применительно к исследованию тюркских языков М. Джусупов ввел термин «сингармоническая редукция».

М. Джусупов серьезно занимается лингвистической статистикой. Он ввел в лингвостатистику понятие «величина запрета», обозначил это символом L и модифицировал известную лингвистическую формулу. Суть дела в том, что в языке есть запреты на сочетаемость языковых единиц. Например, не сочетаются глухой согласный и звонкий согласный и т.д. Это и есть величина запрета, которую надо вычислить, отнять из теоретически возможного количества сочетаний, после которого получаем фактическое количество сочетаний.

Профессор М. Джусупов является одним из крупных исследователей лингвистического наследия выдающихся тюркологов А. Байтурсынова и Е.Д. Поливанова.

М. Джусупов — разносторонняя личность. Он обладает прекрасным чувством юмора, замечательно пишет и декламирует стихи, обладает даром рассказчика и является прекрасным семьянином. Это Ученый и Учитель с большой буквы (педагог в 4-м поколении), посвятивший свою сознательную жизнь науке и образованию. Он воспитал воспитывает детей и внуков, а также целую плеяду учеников. Дети, внуки и ученики — все ему искренне и безмерно благодарны.

Монографии и учебники д.ф.н., проф. Джусупова:

Монографии

1. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент: Фан, 1991.
2. Фонемография А. Байтурсынова и фонология сингармонизма. Ташкент: Узбекистан, 1995.
3. Ахмет Байтурсынов және қазіргі қазақ тіліфонологиясы. Алматы: Ғылым, 1998. 214 б.
4. Фразеология русского языка (лингвистические и методические проблемы). Ташкент: Фан, 2008. (в соавторстве с Ш. Мажитаевой и К. Алибековой).
5. Тюркская фоностилистика (на материале узбекского языка). МОН РК, Тюркская Академия, Астана, 2011. (в соавторстве с К.О. Сапаровой).
6. Казахская графика: вчера, сегодня, завтра (кириллица или латиница,...). М.: РУДН, 2013. 108 с.
7. Специальная лексика и пословицы (лингвоконтрастивные и методические аспекты). Ташкент: MERIYUS, 2013. (в соавторстве с К. Алибековой, Ш. Мажитаевой).
8. Ахмет Байтұрсынұлы: ғылымтаным, терминжасам, стилистика. Алматы: «ӘЛЕМ» баспасы, 2015. (в соавторстве Қ.Ш. с Ибраймовым).

Учебники и учебные пособия

1. Контрольные работы по фонетике современного русского литературного языка: учебно-методическое пособие для студентов заочного отделения. МинпросУзССР. Республиканский методический центр по высшему и среднему образованию. Ташкент, 1987.
2. Русский язык. Учебник для 3 класса школы с узбекским языком обучения Республики Казахстан. Алматы: Атамура, 2000. (в соавторстве).
3. Русский язык. Учебник для 4 класса общеобразовательной школы с узбекским языком обучения Республики Казахстан. Алматы: Атамура, 2000. (в соавторстве).
4. Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательной школы с узбекским языком обучения Республики Казахстан. Алматы: Атамура, 2004. (в соавторстве).
5. Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательной школы с узбекским языком обучения Республики Казахстан. Алматы: Атамура, 2004.
6. Русская речь. Учебник для 7 класса общеобразовательной школы с узбекским языком обучения Республики Казахстан. Алматы: Атамура, 2004.

7. Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательной школы с русским языком обучения Республики Казахстан. Алматы: Атамұра, 2002; 2006. (в соавторстве).

8. Современный русский язык. Фоностистика. Вузовский учебник. Познань. 2006. (в соавторстве).

Дорогой Маханбет Джусупович, поздравляем Вас с 70-летием! Вы всегда в работе. У Вас всегда работы больше, чем времени. Вы многое успеваете сделать. Вы настоящий созидатель — мудрый и справедливый. Всегда радуйте нас своим рыцарским поведением и благородством.

От себя лично, а также по просьбе Ваших коллег и добрых друзей по профессиональной деятельности, в том числе по работе в нашем журнале: *проф., д.ф.н. В.А. Масловой и д.ф.н., доцента Е.Ю. Муратовой (Белоруссия), проф., д.ф.н. и д.п.н. Ю.Е. Прохорова, проф., д.ф.н. Е.А. Красиной, проф., д.ф.н. У.М. Бахтикиреевой, проф., д.ф.н. Л.Г. Тюриной (Россия), проф., д.ф.н. Ш.М. Мажитаевой, д.ф.н., проф. М.Б. Амалбековой (Казахстан)* и многих других мы желаем Вам долгих лет творческого созидания и благополучия!

Главный редактор д.ф.н., профессор **В.П. Синячкин**,
д.ф.н., доцент, доцент Узбекского государственного
университета мировых языков **К.О. Сапарова**
и редколлегия журнала «Вестник РУДН.
Серия: Вопросы образования: языки и специальность»



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209

В ПОИСКАХ ЗОЛОТОЙ СЕРЕДИНЫ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН

Е.Н. Виноградова, Л.П. Клобукова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Можно выделить два противоположных направления развития дистанционного обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному (РКИ): сетевые платформы, на которых студент постигает иностранный язык самостоятельно, без контакта с преподавателем, и «занятия по Skype», проводимые с помощью современных программ, обеспечивающих надежную видеосвязь. Сегодня особую актуальность приобретает задача такого «совмещения» двух указанных подходов, при котором сохранялись бы все достоинства дистанционного и традиционного обучения, а недостатки были бы сведены к минимуму. В статье описаны лингвометодические основы создания такого дистанционного учебного курса по РКИ «от нуля», который оптимальным образом сочетает самостоятельную учебную деятельность учащегося и его работу в контакте с преподавателем. В статье сформулированы основные принципы разработки данного курса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский как иностранный (РКИ), элементарный уровень общего владения РКИ, учебный комплекс

1. Введение

Бурный рост информационных технологий привел к не менее бурному расширению сферы дистанционного образования, кардинально изменившегося за последние годы. Общеизвестно, что дистанционное изучение иностранных языков представляет собой гораздо более сложную задачу, нежели дистанционное освоение теоретических учебных курсов. Можно выделить два противоположных направления развития дистанционного обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному (РКИ). С одной стороны, создаются сетевые платформы, на которых студент постигает иностранный язык самостоятельно, без контакта с преподавателем. С другой стороны, все более популярными становятся занятия по Skype — полноценные традиционные занятия с преподавателем, проводимые с помощью современных программ, обеспечивающих надежную видеосвязь. В то же время достаточно очевидно, что обе формы обучения не являются оптимальными, их недостатки хорошо известны. Таким образом, сегодня особую актуальность приобретает задача такого совмещения двух указанных подходов, при котором сохранялись бы все достоинства дистанционного и традиционного обучения, а недостатки были бы сведены к минимуму.

Все большее число учащихся в рамках самых различных типов, уровней и сфер образования делает выбор в пользу дистанционного обучения, энерго-, время- и ресурсосберегающие достоинства которого очевидны и бесспорны [1—5].

Возрастающую популярность во всем мире получают платформы открытого образования, предлагающие огромный ассортимент массовых открытых онлайн-курсов (МООК), ср.: интернет-порталы Coursera, Udacity, AcademicEarth, EdX, FutureLearn и многие другие [6; 7]. МООК динамично развиваются также и на российском интернет-пространстве, например, ресурсы «Открытое образование» (openedu.ru), «Универсариум», Uniweb, «Лекториум». Целый ряд МООК предлагает обучение русскому языку как иностранному: «Образование на русском», одним из главных ресурсов которого является открытый онлайн-курс «Русский язык как иностранный», имеющий модульную структуру, соответствующую шести уровням общего владения РКИ — от А1 до С2 [8]; интернет-портал «Русский язык», созданный в АНО РосНОУ (<http://russian.rosnou.ru>) [9] и др. Уже накопленный опыт работы в системе МООК позволяет выявить существенные недостатки, касающиеся прежде всего взаимодействия преподавателя и слушателя, а также оценки уровня овладения учебным материалом [10].

В то же время растет число учащихся, выбирающих в качестве формы обучения веб-уроки (чаще всего с помощью программы Skype), позволяющие учиться «не выходя из дома», но в рамках традиционной модели очного обучения под руководством преподавателя. Такие занятия особенно популярны при изучении иностранных языков, так как предоставляют большие возможности в выборе преподавателя — носителя изучаемого языка — вне зависимости от места нахождения учащегося.

Программное обеспечение дистанционного образования постоянно совершенствуется, отвечая развитию информационно-коммуникационных технологий. Так, из компьютеров оно «перекочевало» в планшеты и мобильные телефоны, например m-learning как предоставление учебного контента в виде удобных приложений для мобильных устройств [11; 12] и как часть системы u-learning («вездесущее образование») [13]. Расширяется также применение в образовании технологий edutainment [14; 15] и web 2.0. (аудио- и видеоподкасты, социальные сети, профессиональные сообщества, авторские и групповые блоги и др.) [16].

Таким образом, растущее сегодня в геометрической прогрессии многообразие форм, моделей и технологий дистанционного обучения предоставляет учащимся огромный спектр вариантов дистанционного получения знаний и позволяет выбрать наиболее комфортную для каждого конкретного индивидуума конфигурацию учебной среды. Континуум образовательных услуг можно наглядно представить в виде шкалы, дифференциальным признаком в которой служит время непосредственного контакта с преподавателем на уроке.

На одном полюсе этой шкалы будет располагаться такой тип получения образования, при котором преподаватель и студент не вступают в непосредственный контакт на уроке. В подобной модели можно говорить о самостоятельном обучении, или самообучении; отметим, что при этом учащийся может пользоваться всем разнообразием сетевых обучающих программ. Однако минусы получения образования в такой форме, особенно касающиеся формирования и совершен-

ствования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку, очевидны даже для непрофессионалов. Более того, ситуация изучения иностранного языка «с нуля» лишь усиливает негативные стороны этого типа обучения, поскольку дает минимальные результаты при значительных затратах учащегося. В то же время нельзя не отметить малочисленные, но немаловажные плюсы: практически полное отсутствие финансовых затрат и абсолютная свобода для учащегося.

На противоположном полюсе воображаемой шкалы находится столь популярное сегодня обучение по Skype, когда преподаватель проводит полноценный урок с помощью тех или иных современных программ, обеспечивающих устойчивую видеосвязь. К недостаткам такого обучения можно отнести его высокую стоимость и психологический дискомфорт, вызываемый практически неизбежными помехами, возникающими в ходе учебного общения «через экран» на протяжении достаточно длительного времени.

Цель. Авторы статьи поставили перед собой цель найти оптимальное соотношение, своего рода «золотое сечение», представляющее собой идеальную пропорцию между временем самостоятельной работы учащегося и временем его визуального контакта с преподавателем. Безусловно, подобная задача значительно усложняется при изучении иностранного языка, тем более для учащихся, только начинающих знакомство с иностранным языком, в частности русским.

Результаты. Разработчики серии национально-ориентированных учебных комплексов для дистанционного обучения русскому языку как иностранному «от нуля» убеждены, что найти «золотую середину» между полюсами виртуальной шкалы обучения «урок без преподавателя — урок под руководством преподавателя» вполне реально. Однако для этого необходимо сконструировать концептуально новый учебный комплекс, который позволял бы, с одной стороны, применять технологию жесткого управления самостоятельной учебной деятельностью учащихся (о типах управления самостоятельной работой учащихся см. [17]), а с другой — методически четко ориентировать содержание деятельности тьютора, выходящего на видеосвязь с учащимся для выполнения строго определенных заданий.


Каким же должен быть учебный комплекс, позволяющий приумножить достоинства дистанционного обучения и максимально нивелировать его недостатки? Опыт традиционной и «удаленной» работы в иностранной аудитории позволил нам выделить следующие основные особенности и принципы такого средства обучения:


- эффективное управление учебной деятельностью учащихся;
- «порционная» (дробная) презентация учебного материала;
- наличие подробных комментариев, направляющих учебную деятельность учащихся;
- национальная ориентированность в презентации языкового материала;
- наличие большого количества аудиоматериалов;
- минимизированное время видеоконтакта с преподавателем-тьютором;
- обязательная и методически оптимальная система контроля.

2. Обсуждение


Рассмотрим реализацию названных принципов представляемого учебного комплекса подробнее.


Вопрос о необходимости **эффективного управления учебной деятельностью учащегося**, несомненно, является одним из основополагающих при создании курса дистанционного обучения. Обязательность такого опосредованного управления [18] нашла отражение в структуре учебного комплекса: он состоит из двух равноправных компонентов — **Учебника** и **Мастерской**. Учебник снабжает учащихся знаниями по фонетике и интонации, словообразованию, морфологии, лексике, синтаксису и речевому поведению. В нем представлены необходимые инофону комментарии на его родном языке (которые сопровождаются наглядными иллюстрациями), а также тексты и упражнения для самоконтроля. Отдельно графически выделяются речевые модели и актуальная лексика (пример 1). Отметим, что для облегчения «навигации» по учебному комплексу авторами была разработана система символов, ориентирующих учащихся на определенный вид деятельности.

Знак  используется для привлечения внимания учащегося (чаще всего к каким-либо исключениям, особенностям русского языка или русской речевой культуры).

Знак  направляет учащегося в Мастерскую, где он должен выполнить определенное упражнение или задание.

Знак  маркирует наличие аудиозаписи текста задания.

Знак  служит для отсылки к ключам — обычно они даются в Учебнике для многочисленных заданий на самоконтроль.

Символ  сообщает о необходимости видеосвязи с преподавателем для выполнения соответствующих заданий, осуществления неподготовленного диалогического общения в формате реальной коммуникации.

Мастерская — это полноправное средство обучения, позволяющее оптимально организовать самостоятельную работу студента, а также его эффективное учебное взаимодействие с преподавателем. В Мастерской учащиеся овладевают рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности. Большую часть заданий студент выполняет самостоятельно, при этом результаты самостоятельной учебной деятельности инофонов обязательно проверяются и оцениваются преподавателем. Выполненные домашние задания высылаются преподавателю в электронном виде или в виде фото рукописного текста. Это позволяет четко организовать систему текущего контроля, что, в свою очередь, дает возможность эффективного управления последующей учебной деятельностью учащегося (пример 2).

Как известно, при дистанционном обучении объем материала, который может быть усвоен учащимся за один урок, меньше, чем при традиционных формах организации учебного процесса, поэтому необходимо строго **дозированное введение новой информации**. Это и определило выбор урока (Unit) в качестве основной дидактической единицы учебного комплекса, объем которой составляет 3—4 страницы. Уроки, в свою очередь, тематически объединяются в модули. Напри-

мер, уроки второго модуля объединены темой «Давайте знакомиться!», соответственно, весь языковой материал модуля направлен на формирование коммуникативной компетенции учащихся в свете данной темы.

Необходимость максимально структурированной и в то же время цельной подачи материала определила появление таких обязательных компонентов модуля, как краткое изложение содержания модуля в его начале и активный словарь всего модуля в его конце. Таким образом, в начале своей работы по конкретному модулю учащийся имеет возможность увидеть весь объем изучаемого в модуле лексико-грамматического материала, который представлен максимально компактно и наглядно (пример 3).

В конце же модуля учащийся в систематизированном виде получает алфавитный список актуальной лексики, которая должна быть им освоена в результате работы в рамках уроков данного модуля (пример 4).

Лексика, не входящая в лексический минимум элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным (это около 5 процентов всей лексики учебного комплекса) [19], выделена курсивом.

В связи с тем, что первоначальное освоение и усвоение новых языковых единиц осуществляется учащимся без непосредственной помощи преподавателя, учебник должен содержать **подробные комментарии** вводимого учебного материала как языкового, так и социально-культурного плана. Подобные комментарии являются важнейшим компонентом учебного комплекса, при этом они используются как при введении новой информации, так и в процессе обобщения и систематизации учебного материала (пример 5).

Таким образом, роль преподавателя на этапе презентации нового материала фактически ограничивается объяснением (в случае необходимости) тех фрагментов урока, которые оказались непонятны учащемуся.

Большой объем обязательной теоретической информации, содержащейся в каждом уроке, а также необходимость для инофона, еще не владеющего русским языком, самостоятельно осваивать ее, делает предпочтительным создание **национально-ориентированных** вариантов учебного комплекса. Как известно, сравнительно-сопоставительный метод отбора и презентации учебного материала используется в практике преподавания русского языка как иностранного с 60-х годов прошлого века; с его учетом была создан целый ряд национально-ориентированных пособий [20]. Безусловно, восприятие материала на родном языке значительно облегчает работу учащегося и создает для него максимально комфортную — «домашнюю» — среду.

В условиях отсутствия языковой среды и коротких по времени учебных видеоконтактов с преподавателем важнейшим компонентом учебного комплекса должны стать **аудиоматериалы**, выполняющие разные учебно-методические функции. С одной стороны, они формируют необходимые фонетические навыки, помогают снять основные фонетико-интонационные трудности звучащего текста. С другой стороны, они дают инофону возможность многократно аудировать и репродуцировать разного типа устные речевые произведения как монологического, так и диалогического характера. Аудиоматериалы постоянно «сопровождают» уча-

щегося в ходе работы по учебному комплексу, что весьма важно при обучении РКИ в условиях отсутствия русской языковой среды. Так, для Учебника озвучено около 90 процентов текстов и упражнений. Большое количество заданий, направленных на формирование и развитие аудитивных навыков и умений, представлено также в Мастерской.

Выбранный формат учебного процесса, который совмещает дистанционное обучение офлайн и онлайн, предполагает наличие периодических коротких **видеосессий** учащегося с преподавателем, проходящих в соответствии с разработанным сценарием. В ходе данных видеосессий методически эффективными оказались следующие виды заданий:

— задания на чтение, которые позволяют преподавателю в ходе текущего контроля оценить уровень сформированности у учащегося психофизиологического механизма графемно-фонемных связей, а также необходимых фонетико-интонационных навыков;

— коммуникативно-ориентированные задания по говорению, призванные формировать и развивать навыки и умения устной монологической и диалогической речи, необходимые инофону в разных ситуациях общения с носителями языка.

Задания, выполняемые во время непосредственного контакта с преподавателем, могут быть как подготовленными заранее, так и неподготовленными. В последнем случае в Мастерской указан лишь тип работы, которую учащемуся предстоит выполнять, например: «посмотрите на фотографию, будьте готовы принять участие в диалоге в кафе».

При дистанционном обучении особого внимания требует **организация разных видов контроля** — текущего, промежуточного и итогового. Текущий контроль осуществляется, во-первых, при проверке присланных учащимся выполненных домашних заданий, а во-вторых, во время видеосессий, которые включены в каждый урок. Промежуточный контроль осуществляется после освоения материала каждого из трех модулей. Контрольно-измерительные материалы для промежуточного и итогового контроля организованы в форме тестов, подготовленных в соответствии с требованиями российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) по пяти аспектам [21].

3. Заключение

Апробация представленного учебного комплекса для дистанционного обучения русскому языку как иностранному «с нуля» убедительно продемонстрировала эффективность предлагаемой авторами технологии обучения. Охарактеризованные выше основные особенности учебного комплекса позволили достичь оптимальной пропорции между самостоятельной учебной деятельностью инофона и его работой в контакте с преподавателем, что, в свою очередь, обеспечило успешную реализацию заявленных целей обучения.

Пример 1

Unit 2

We denote the direct **object** with the Accusative case:

Что вы любите? / What do you like?
Я люблю сыр. / I like cheese.



	Nominative case	Accusative case	Ending
Masculine gender	<i>сыр.</i>	Я люблю <i>сыр.</i>	= nominative
Feminine gender	<i>рыб .</i>	Я люблю <i>рыбу.</i>	-у
Neuter gender	<i>с.</i>	Я люблю <i>с.</i>	= nominative



Complete the assignments 1, 2 in the Workshop.

2. A. Read the dialogues and translate them in a pause.

- Ч	ь?	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> м — music ди — radio </div>	-	ь
- Ч	в		- Ч	ь
-			-	в з
- Ч	в		-	ф ь
-	з		- ,	ф ь.



2. B. In case of any doubts you are welcome to read the translation.



2. C. Listen and repeat the dialogues. Pay special attention to the intonation patterns.

Пример 2

WORKSHOP

Elementary level. Module 5.

- ✓ **put the pause marks:** Эт н н / эт н н с.
- ✓ **link a preposition and a noun after it in order to pronounce them as one word:** в _
- ✓ **mark the intonation patterns:** Эт н ¹н. Эт н ³н? А ⁴т? П ²!
(Sometimes more than one intonation pattern is possible in the sentence).

П в т н з в т Анн. э н с т т в н. с в н
в л л т в т ь. А л л т н в т ь с в т ь. А т ь
н л л . й н н . з в т Ан й. н н т т. н
н л т т в т ь т н в т ь. с в н в н т в т л
т н н с. т т л т т ь в т л т н н с н ч н
н л т с т т ь т л в з . А ч т л т в ?



10. Read the text.

11. Read the statements. Agree with them or controvert them.

А́нна худо́жница.

Нет, Анна не художница. Она экономист.

1. Анн н л т т в т ь.

2. Анн л т т н в т ь с в т ь.

3. Ан й н л с т.

Пример 3

TOOLS

Elementary Level. Module 5.

*У нас есть хобби! А у вас? /
We Are Hobby People! And You?*

You will learn:

To denote different activities:

Я играю в футбол / I'm playing football.

To denote preferences in activities:

Я люблю играть на гитаре / I like playing the guitar.

To express one's abilities:

Я умею играть на гитаре / I can play the guitar.

To name an object (singular):

Я люблю музыку / I like music.
Этот мой муж. Я люблю его / This is my husband. I love him.

To express past tense:

Он был в Америке / He has been to America.

Пример 4

TOOLS

Elementary Level. Module 5.

New vocabulary
that you have learnt
in Module 5.

Б

ь () — to be

В

в в в — in one's
spare time

д — *grapes*

в — together

Г

— *guitar*

в ь — to cook

Д

ь — to do, to make

Е

ь — to eat

И

ь (в ф) — play
(football)

ь (п) — play violin

К

! — So
interesting!

в ! — So beautiful!

П

п п сс — *by one's
profession*

п — *couple*

п с — *pasta*

п ь — *to sing*

п — *piano*

п цц — *pizza*

й в ? — Let's go
together!

п — that is why

П д ?! — *Really?!*

п к с — *wonderful, great*

п ш с ь — *to travel*

Р

— *radio*

в ь — to draw

с к — *a drawing*

С

ск лк — *violin*

ь — to listen

ь — to watch

с с м — *absolutely*

Т

в ь — to dance

в з — TV set

с — *tennis*

Пример 5

TOOLS

Elementary Level. Module 5.

All Russian verbs in the past tense change according to a gender (in singular) and number of person(s) acting:

Infinitive — быть (to be)

Past Tense

он **был**

она **была**

мы, вы, они **были**

So for the pronouns **я** and **ты** the form depends on the gender of a person:

я был (referring to a male), **я была** (referring to a female)

ты был (referring to a male), **ты была** (referring to a female)



теша **был** в **Бразилии** — travel
или **была** в **Бразилии** — Brazil



Пример 6



9. Tell the teacher about your trips. If possible bring some photos to show.



10. Look at the photos the teacher shows you and ask him/her about the trips.



11. Imagine the situations.

- ✓ You have come to a travel agency to buy a tour. Tell the agent which countries you have already been to. Answer the agent's questions. Your teacher performs the character of the tour agent.
- ✓ You are at the "Time4Trip" Party and has just met your former classmate you haven't seen for ages. Talk to him about trips, ask him where he/she has been to, answer his/her questions. Your teacher performs the character of the former classmate.

© Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Phipps R., Merisotis J.* What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. 1999.
2. *White C.* Language Learning in Distance Education. Cambridge University Press, 2003.
3. *Бондарева О.В.* Дистанционное обучение — достоинства очевидны! // Педагогические науки. 2007. № 1. С. 38—40.
4. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.
5. *Garrison R.* E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice. Routledge, 2016. 220 p.
6. *Young J.* Beyond the MOOC Hype: A Guide to Higher Education's High-Tech Disruption. Kindle Edition. 2013.
7. *Nanfity M.* MOOCs: Opportunities, Impacts, and Challenges Massive Open Online Courses in Colleges and Universities. Kindle Edition. 2013.
8. *Яскевич М.И.* Портал «Образование на русском»: открытое пространство сотрудничества // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4—8 октября 2016 г.). Электронный ресурс. С. 2178—2182.
9. *Антропова М.Ю.* Разработка и апробация методологии формирования глобальной системы использования дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ / ред. кол. Л.А. Вербицкая и др. СПб: МАПРЯЛ, 2015. Т. 10. С. 54—59.

10. *Азимов Э.Г.* Массовые открытые он-лайн курсы: проблемы создания и использования в обучении РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы IV международной научно-методической конференции. Воронеж: Научная книга. 2016. С. 10—13.
11. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* / edited by Mohamed Ally. Athabaska University Press, Canada, 2009. 297 p.
12. *Рублева Е.В.* От e-learning к m-learning: традиции и новации // Русский язык за рубежом. 2013. № 3. С. 46—50.
13. *Schwartz A., Rodriguez W., Peterson D.* Investigating the Effectiveness of Ubiquitous Learning Environments // *Ubiquitous Learning: An International Journal*. 2016. № 9. Pp. 55—71.
14. *Okan Z.* Edutainment: Is Learning at Risk? // *British Journal of Education Technology*. 2003. Vol. 34. No. 4. Pp. 255—264.
15. *Кобзева Н.А.* Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 192—195.
16. *Рублева Е.В.* Адаптация образования в современной педагогической реальности // Русский язык за рубежом. 2014. № 3. С. 56—61.
17. *Клобукова Л.П., Виноградова Е.Н., Чекалина В.Л.* Лингвометодические основы разработки комплекса учебных пособий «Русский язык как искусство» для дистанционного обучения РКИ (элементарный уровень) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. С. 130—137.
18. *Клобукова Л.П., Виноградова Е.Н., Чекалина В.Л.* Организация самостоятельной работы учащихся при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 1. С. 40—46.
19. *Андрюшина Н.П., Козлова Т.В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. 3-е изд. М.; СПб., 2006.
20. *Московкин Л.В., Шукин А.Н.* История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013.
21. *Владимирова Т.Е.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. 2-е изд. М.; СПб., 2001.

История статьи:

Поступила в редакцию: 01.03.2018

Принята к публикации: 17.04.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 195—209. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209

Сведения об авторах:

Виноградова Екатерина Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: ekaterinavin@mail.ru

Клобукова Любовь Павловна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: klobukov@list.ru

FINDING A GOLDEN MEAN: DISTANCE LEARNING ONLINE AND OFFLINE

E.N. Vinogradova, L.P. Klobukova

Lomonosov Moscow State University
1, Leninskie gory, Moscow, Russian Federation, 119991

It's possible to distinguish two opposite streams within distance language learning and Russian as a foreign language particularly (RFL). On the one hand there had been created net platforms where a student can study foreign language on his own without a contact to a teacher. On the other hand web-lessons, or skype lessons grow increasingly popular. They are full-bodied traditional lessons which occur online by modern programs, providing reliable video-contact. Nevertheless it's quite obvious that both variants are not optimal, their disadvantages are quite prominent. Thus an idea of balanced juxtaposing of both approaches is a live issue.

The aim of the present article is a description of linguodidactic bases for a distance learning RFL course for beginners which combines in the best possible way self-study activities and learning activities in contact with teacher. The main principles of the course elaboration are stated in the article.

Key words: Distance learning, Russian as a foreign language, Elementary level in the TORFL system, Study kit

REFERENCES

1. Phipps, R., and J. Merisotis. 1999. *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education.* Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. Print.
2. White, C. 2003. *Language Learning in Distance Education.* Cambridge University Press. Print.
3. Bondareva, O.V. 2007. "Distancionnoe obuchenie — dostoinstva ochevidny!" [Distance Learning — Advantages are Obvious]. *Pedagogicheskie nauki.* 1: 38—40.
4. Shhukin, A.N. 2008. *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Astrel': AST: Hranitel'. Print. (in Russ.)
5. Garrison, R. 2016. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice.* Routledge. Print.
6. Young, J. 2013. *Beyond the MOOC Hype: A Guide to Higher Education's High-Tech Disruption.* Kindle Edition. Web.
7. Nanfito, M. 2013. *MOOCs: Opportunities, Impacts, and Challenges Massive Open Online Courses in Colleges and Universities.* Kindle Edition. Web.
8. Jaskevich, M.I. "Portal «Obrazovanie na ruskom»: otkrytoe prostranstvo sotrudnichestva" [Education in Russian: Open Space for Cooperation] in *Dinamika jazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoj Rossii. Materialy V Kongressa ROPRJaL (Kazan', 4-8 oktjabrja 2016 g.).* Web. S. 2178—2182. (in Russ.)
9. Antropova, M.Ju. 2015. "Razrabotka i aprobacija metodologii formirovanija global'noj sistemy ispol'zovanija distancionnykh tehnologij v obuchenii ruskomu jazyku za rubezhom" [Development and Approbation of the Methodology of Creating a Global System of Applying Distant Educational Technologies for Teaching Russian Abroad] in *Russian Language and Literature in Space of the World Culture. Proceedings of XIII MAPRYAL Congress. Vol. 10. Granada. September 13—20.* Compact disc. (in Russ.)
10. Azimov, Je.G. 2016. "Massovyetkrytye on-lajn kursy: problemy sozdaniya i ispol'zovanija v obuchenii RKI" [Mass Open Online Courses: Problems of Creation and Use in Teaching RFL] in *Proceedings of 4th International Science-Methodic Conference. Voronezh.* Print. (in Russ.)
11. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training.* 2009. Edited by Mohamed Ally. Athabaska University Press, Canada. Print.
12. Rubleva, E.V. 2013. "Ot e-learning k m-learning: tradicii i novacii" [From E-learning to M-learning: Traditions and Innovations]. *Russkij jazyk za rubezhom.* 3: 46—50. Print. (in Russ.)

13. Schwartz, A., W. Rodriguez, and Peterson D. 2016. “Investigating the Effectiveness of Ubiquitous Learning Environments”. *Ubiquitous Learning: An International Journal*. 9: 55–71. Print.
14. Okan, Z. 2003. “Edutainment: Is Learning at Risk?”. *British Journal of Education Technology*. 34(4): 255–264. Print.
15. Kobzeva, N.A. 2012. “Edutainment kak sovremennaja tehnologija obuchenija” [Edutainment as a Modern Technology of Teaching]. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2(4): 192–195. Print. (in Russ.)
16. Rubleva, E.V. 2014. “Adaptacija obrazovanija v sovremennoj pedagogičeskoj re-al’nosti” [Adaptation of Education in Modern Pedagogical Reality]. *Russkij jazyk za rubezhom*. 3: 56–61.
17. Klobukova, L.P., E.N. Vinogradova, and Chekalina V.L. 2014. “Lingvometodičeskie osnovy razrabotki kompleksa učebyh posobij «Russkij jazyk kak is-kusstvo» dlja distancionnogo obuchenija RKI (jelementarnyj uroven’)” [The Lingual Methodical Principles Serving as the Development Foundation for “The Art of Russian” RFL Distance Learning Study Kit (Elementary Level)]. *Vestnik Rossijskogo Universiteta družby narodov. Serija «Voprosy obrazovanija: jazyki i special’nost’»*. 4: 130–137. Print. (in Russ.)
18. Klobukova, L.P., E.N. Vinogradova, and Chekalina V.L. 2014. “Organizacija samostojatel’noj raboty učebyh pri distancionnom obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu” [Organizing Student Self-study Within Distance Learning Course of Russian as a Foreign Language]. *Vestnik CMO MGU. Filologija. Kul’turologija. Pedagogika. Metodika* 1: 40–46. Print. (in Russ.)
19. Andrjushina, N.P., and T.V. Kozlova. 2013. *Leksicheskiĭ minimum po russkomu jazyku kak inostrannomu. Jelementarnyj uroven’* [Lexical Minimum of Russian as a Foreign Language. Level A1]. Moscow, 2006. Print. (in Russ.)
20. Moskovkin, L.V., and A.N. Shhukin. 2013. *Istorija metodiki obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu* [A History of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow: Russkiyazyk. Kursy. Print. (in Russ.)
21. Vladimirova, T.E. et al. 2001. *Gosudarstvennyĭ standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Jelementarnyj uroven’* [State Standard on Russian as a Foreign Language. Level A1]. Moscow; St. Petersburg: Zlatoust. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 01.03.2018

Accepted: 17.04.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Vinogradova, E.N., and L.P. Klobukova. 2018. “Finding a Golden Mean: Distance Learning Online and Offline”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 195–209. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209

Bio Note:

Vinogradova Ekaterina Nikolaevna, is a Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Russian Language for Foreign Students of Humanitarian Faculties, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: ekaterinavin@mail.ru

Klobukova Lyubov Pavlovna, is a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Russian Language for Foreign Students of Humanitarian Faculties, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: klobukov@list.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-210-224

ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Найденова

Научно-исследовательский институт национальных школ
Российская Федерация, 677027, Республика Саха, Якутск, ул. Октябрьская, 22

В раннем формировании у учащихся 1–4 классов позитивной гражданской, глобальной и этнической идентичности, целостного образа многонациональной страны большую роль играет литература народов России, представленная в определенной системе и содержащая адаптированную к возрасту информацию о различных компонентах этнокультур, об общероссийских и глобальных духовных скрепах. Для преподавателя, владеющего этнологическими и этнопсихологическими компетенциями, педагогический потенциал литературы народов России в решении обозначенных задач неисчерпаем.

Ключевые слова: национальные литературы России, этническая идентичность, этнокультура, методика преподавания литературы, среднее образование

1. Введение

Одной из основных задач современного российского образования является формирование у учащихся позитивной гражданской и глобальной идентичности («я — россиянин», «я — гражданин мира») при одновременном развитии у представителя любой национальности чувства самоуважения, мотивации к изучению родного языка и культуры («я — представитель этноса»).

В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (Стратегия) важнейшей целью образования, патриотического и гражданского воспитания признается формирование у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России.

В статье 87 Федерального закона об образовании, исходящего из названных Стратегией направлений, говорится о возможности включения в основные образовательные программы, «в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), или альтернативных им учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей)».

Успешность процесса воспитания культуры межнационального общения напрямую зависит от этнологической и этнопсихологической компетентности педагогов, реализующих его.

Базовые понятия в обозначенной области выведены в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования (Концепция). Многообразии культур и народов трактуется в ней как «культурное многообразие, существующее в стране и в мире в целом. Для России это существование, диалог и взаимообогащение всех культурных потоков (или слоев): общенациональной, общероссийской культуры на основе русского языка, этнических культур многонационального народа Российской Федерации и глобальных, или мировых, культурных явлений и систем. Культурное многообразие и свобода культурного выбора являются условием развития, стабильности и гражданского согласия» [1. С. 8].

Человеку необходимо ощущать себя частью чего-то большего («мы», инклюзивность самовосприятия). Осознание принадлежности к тем или иным социальным группам дает ему ощущение опоры в жизни. Среди таких групп могут быть партии, церковные организации, профессиональные объединения, любые неформальные организации. Однако нередко значимые для индивида социальные группы ограничиваются временными рамками — они появляются и исчезают, состав их участников может меняться. Всех этих недостатков лишена этническая общность — межпоколенная группа, устойчивая во времени. Каждый человек имеет устойчивый этнический статус, его невозможно исключить из этноса, благодаря чему эта общность является для него надежной группой поддержки [2. С. 23]. В большой степени именно перечисленными качествами объясняется «живучесть» современных этносов.

Этническая идентичность (этническое самосознание) — составная часть социальной идентичности личности, результат когнитивно-эмоционального осознания ею принадлежности к этносу, определенная степень отождествления себя с ним и обособление от других этносов. Когнитивная составляющая этнической идентичности предполагает наличие у человека знаний о культуре, языке, историческом прошлом народа и т.д. Ее аффективная или эмоционально-оценочная составляющая связана с оценкой человеком своего и других этносов. Позитивная оценка этноса выражается в гордости за его достижения, историю и культуру, негативная оценка — в наличии негативных аттитюдов по отношению к нему. Также аффективная составляющая характеризуется отношением человека к членству в этнической общности — имеет данный факт для него значение или нет. И наконец, в нее входят разделяемые с соплеменниками этнические чувства (достоинство, гордость, обида, страх), моральные обязательства перед этносом (чувство долга) [3. С. 110—111].

Этническая идентичность не является врожденной. На ее формирование оказывают влияние многие факторы, в том числе государственная политика, установки семьи, школы и пр. В результате могут складываться следующие ее типы:

1-й тип: норма — восприятие человеком образа своего народа как положительного, благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриот-

тизм, не переходящий в фанатизм, и одновременно положительные установки на общение с другими народами, понимание их позитивного вклада в мировую историю и культуру;

2-й тип: этноцентризм — такие установки, при которых обычаи, нормы, роли и ценности собственного народа рассматриваются человеком как неоспоримо правильные и культурное разнообразие мира воспринимается им исключительно через призму своей культуры. Чем больше окружающие культуры от нее отличаются, тем менее «разумными» кажутся. Человек склонен сотрудничать только со «своими» и не доверяет «чужим», хотя и не относится к ним враждебно;

3-й тип: этнодоминирующее самосознание. Принадлежность к своему этносу кажется человеку первостепенной среди других социальных ролей. Быть представителем своего этноса для него важнее, чем быть гражданином, родителем, супругом, представителем профессии и т.д. Достижение целей и интересов народа (возможно, ложно понимаемых) воспринимается им как главная ценность в жизни;

4-й тип: этнофанатизм — не просто изоляция от общения с «чужими», но и готовность идти во имя национальных интересов на любые агрессивные действия, вплоть до использования терроризма;

5-й тип: этническая индифферентность — равнодушие к проблемам этничности и межэтнических отношений, к ценностям своего и других народов; отсутствие влияния этнических норм и традиций на поведение человека в любых сферах деятельности;

6-й тип: этнонигилизм в форме космополитизма — отрицание роли этничности, этнических и этнокультурных ценностей в жизни человека; определение этнического возрождения как вредного; демонстрация себя как «человека мира»;

7-й тип: амбивалентная, или биэтническая, идентичность, т.е. невыраженное или «сдвоенное», «строенное» самосознание, распространенное в этнически смешанной среде (у детей смешанных браков, этнических меньшинств в многонациональном государстве); данная идентичность может приводить к различным результатам. При конструктивном варианте человек осваивает сразу две культуры, становится посредником между ними, человеком мультикультуры. При деструктивном варианте индивид балансирует между культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них; он испытывает внутриличностный конфликт [4. С. 90—91].

Феноменальной потребностью человека является потребность принадлежать к социально статусной группе. Осознание им принадлежности к этнической группе-аутсайдеру может приводить к фрустрации и, как следствие, к агрессии — защитному механизму от фрустрации. Как отмечает Л. Берковиц, «...наиболее известными сторонниками этой общепризнанной идеи стали психологи из Йельского университета, которых возглавили Доллард, Миллер, Дуб, Маурер и Сирс (John Dollard, Neal Miller, Leonard Doob, O. H. Mowrer, Robert Sears). В ставшей уже классической монографии “Фрустрация и агрессия” (Frustration and Aggression, 1939) они дали определение фрустрации: “...это слово имеет множество различных значений, так называют: ...внешний барьер, препятствующий достижению

цели ...*внутреннюю эмоциональную реакцию*, обусловленную тем или иным ограничением или препятствием на пути к цели...” Иными словами ...Мы становимся злыми, когда нам плохо» [5. С. 54—71]. Защитными механизмами психики могут становиться деструктивные модели поведения.

Перечисленные семь типов этнической идентичности в полной мере соответствуют типам гражданской идентичности. Негативная этническая или гражданская идентичность способствует возникновению фрустрации и агрессии. Таким образом, каждая из этнических групп, населяющих многонациональное государство, даже самая крошечная по численности, как и гражданская нация в целом, нуждается в признании и уважительном отношении к себе.

В Концепции говорится: «Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции» [1. С. 6].

2. Обсуждение

Человеческое общество базируется на системе ценностей — разделяемых многими людьми убеждениях относительно целей, к которым следует стремиться. В многонациональном государстве важно сохранять баланс между традиционными этническими ценностями и нормами конституции. Кроме того, при построении образовательных программ нельзя не учитывать две равнозначные тенденции в развитии современных народов и культур: центростремительную и центробежную. Первая связана с естественным желанием большинства стран и народов шагать в ногу со временем, не отставать от мирового прогресса и предлагать свои продукты на мировом рынке в качестве эталона, что ведет к модернизации и унификации культур (ориентация в будущее). Вторая связана с желанием тех же стран и народов сохранить свое лицо — язык, традиции, т.е. отличия от других (ориентация в прошлое).

В 50-е годы прошлого века американский ученый-антрополог Маргарет Мид (1901—1978) назвала культуры традиционных обществ, существовавшие на более ранних этапах развития и характеризующиеся полной ориентированностью на предков и традиции, постфигуративными. Вплоть до сегодняшнего дня «...невозможно лучше, чем Мид, описать особенности этих культур». Традиционные общества «...лучше, чем современные этносы, выполняли ценностно-ориентационную и защитную функции. Получаемая от них информация была однородна и упорядочена, поскольку требовала лишь безукоризненного выполнения обрядов в семейной, общественной и хозяйственной жизни... Современные этнические общности не имеют столь непререкаемых традиций и стабильной картины мира, многие элементы их культуры размываются». Согласно терминологии Маргарет Мид, это конфигуративные культуры, в которых «...преобладающей моделью поведения для людей становится поведение их современников» [6. С. 342]. Но раз-

рыв поколений все-таки не происходит. Всегда остаются слои культуры, позволяющие осознавать свою принадлежность к этнической общности: язык, религия, миф об общих предках, историческая память, богатая подвигами героев или общими страданиями. Однако М. Мид предрекала появление еще одной культурной нормы — префигуративных культур, где не предки и не современники, а сам ребенок определяет ответы на сущностные вопросы бытия. В этом случае старшие не видят в жизни молодых людей их собственный опыт, жизнь родителей не является моделью для детей, происходит разрыв поколений. «Еще совсем недавно старшие могли говорить: “Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым”. Но сегодня молодые могут им ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь”» [6. С. 360].

В современном обществе можно найти проявление того, что прогноз М. Мид сбывается. Очевидно, поэтому в современном обществе наблюдается и другое явление — интерес людей, в том числе молодежи к своим корням, что объясняется «поиском ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией и нестабильном мире, интенсификацией межэтнических контактов» [2. С. 25].

Гармония в многонациональном обществе возможна только в ситуации уравновешивания этих двух разнонаправленных тенденций, сдвиг в ту или в другую сторону чреват конфликтами. Необходимо помнить, что даже самые передовые технологии, например популярная сегодня подмена подлинных музейных предметов интерактивными досками, не являются альтернативой живому общению с носителями культуры или с артефактами, сохраняющими энергетику поколений. Яркой метафорой к сказанному служит известная сказка Г-Х. Андерсена, в которой принц, увидевший, что его избранница — принцесса из соседнего королевства — предпочитает живому (настоящему) соловью искусственного, сразу же разочаровывается в ней, считая такую расстановку приоритетов недостойной настоящей принцессы.

Как и любая социальная группа, этнос имеет свои маркеры, которыми дорожит, поскольку они позволяют ему отделиться от других подобных образований и сохранить свое лицо. В число таких ценностей, как правило, включены: преемственность в формировании этнического самосознания поколений, отраженного в том числе в сохранении эндоэтнонима — самоназвания (гордость за принадлежность к родному народу, его истории, культуре и пр.), этнический язык (родной язык), этническая территория — территория, где сформировался и проживает этнос (родина народа), этническая культура — традиционные обряды и праздники, фольклор, литература, искусство и пр. С определенными оговорками к числу ведущих признаков этноса — его главных ценностей — можно отнести антропологический тип (в пределах больших рас), детерминирующий традиционное представление народа об идеале мужской и женской красоты.

Существует множество теорий этноса (пассионарная теория Л.Н. Гумилёва, дуалистическая теория Ю.В. Бромлея, информационная теория Н.Н. Чебоксарова и др.), в каждой из которых по-своему определяется структура этноса, однако большинство исследователей согласны с тем, что эта структура иерархична и включает в себя несколько соподчиненных уровней: первый — собственно эт-

нический; второй — микроуровень, представленный отдельными индивидами и семьей как наименьшей по численности этносоциальной группой; третий — макроуровень — субэтнические группы внутри этносов, обладающие самоназванием и культурно-языковыми особенностями; четвертый — метаэтнические общности, т.е. группы этносов, ощущающие свое родство либо в связи с общим происхождением, либо в связи с принадлежностью к одной языковой группе, государству, религии и пр. [7. С. 87].

В Концепции российская нация характеризуется как «государственно-территориальная и политико-правовая общность, существующая на основе общих политических, историко-культурных и духовно-ценностных характеристик и общего самосознания. Такой общностью является многонациональный народ Российской Федерации, который представляет собой многоэтническую гражданскую нацию, включающую этнические общности... Двойное использование категории “нация” (в общегражданском и этнокультурном значении) не противоречит конституционному положению “мы, многонациональный народ Российской Федерации”, означая, что Россия есть национальное государство, а ее народ представляет собой нацию наций» [1. С. 7].

При систематизации этносов в метаэтнические общности выделяется несколько типов классификации: географическая, лингвистическая, по историко-этнографическим областям, по хозяйственно-культурным типам, конфессиональная [8. С. 15—32].

Американские психологи Дж. Берри и С. Бочнер выделили четыре типа межэтнических взаимоотношений в многонациональном обществе: геноцид — уничтожение членов противостоящего этноса (культурной группы); ассимиляция — постепенное добровольное или принудительное принятие меньшинством обычаев, верований, норм доминантного этноса (плавильный котел); сегрегация — курс на раздельное развитие этносов, что приводит к этноизоляции и разобщенности граждан государства; интеграция — сохранение народами своей культурной идентичности при объединении их в единое сообщество на равнозначимом для них основании (например, в нацию наций — *Е.Н.*) [9. С. 204—208].

Интеграция рассматривается ООН как наиболее соответствующая принципам демократического общества. По принципу интеграции строятся отношения между этносами в Российской Федерации. В частности, в Концепции межэтнический мир и согласие трактуются как «единство в многообразии, признание и поддержка культур, традиций и самосознания всех представителей многонационального народа Российской Федерации, гарантированное равноправие граждан независимо от национальности, а также политика интеграции, предотвращения напряженности и разрешения конфликтов на этнической или религиозной основе. Межэтнический мир включает политику толерантности, т.е. признания и уважения культурных и других различий среди граждан страны и проживающих в ней граждан других стран» [1. С. 8].

В контексте задач формирования у учащихся позитивной этнической, гражданской и глобальной идентичности перечисленные ценности этносов (их отличительные признаки) можно рассматривать на нескольких уровнях: 1) этнос

(включая субэтнические группы); 2) метаэтническая общность (региональное сообщество, многонациональный российский народ); 3) человечество. Поскольку в отношениях между государствами существует два полюса — от сотрудничества до соперничества, формированию позитивной гражданской идентичности, как правило, в них уделяется приоритетное значение.

В образовательных программах по поликультурному образованию в российских школах, духовно-нравственному воспитанию и формированию позитивной гражданской и этнической идентичности учащихся ценности этноса на трех названных уровнях можно ранжировать следующим образом:

1) гордость человека за принадлежность к своему государству (метаэтнической общности на уровне страны и региона), этносу, мировому сообществу, желание вносить личный вклад в сохранение и укрепление государства и этноса, осознаваемых как свои, создание и поддержание их позитивного образа на мировой арене;

2) владение государственным языком, объединяющим метаэтническую общность — многонациональное население страны, родным языком и каким-либо из мировых языков (несколькими мировыми языками);

3) любовь к большой Родине (государству, где человек живет), малой Родине (месту, где он родился или откуда идут его корни), ко всей планете Земля, уважительное отношение к людям и бережное отношение к природе, сохранность которой — гарант сохранности жизни планеты в целом;

4) желание осваивать и приумножать культурное наследие государства и этноса, культурное наследие всего человечества, бережное отношение к нему с пониманием того, что культура этноса включает в себя как специфические элементы, идущие из глубины веков, так и элементы, возникшие в результате внутреннего развития и внешнего влияния.

С целью успешной реализации задач, поставленных Стратегией и Федеральным законом об образовании с 1 сентября 2012 года в число обязательных предметов для обучающихся 4 класса начальной школы был введен учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) (см. приказы Минобрнауки России от 31.01.2012 № 69 и от 01.02.2012 № 74), прежде он преподавался факультативно (2009—2012 гг.).

Несколько позже, с 1 сентября 2015 года, в основную школу с 5 класса была введена предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее ОДНКНР), которая в настоящее время представляется как логическое продолжение ОРКСЭ и преподается школьникам в различных формах на усмотрение образовательного учреждения (отдельный предмет, факультатив, кружок или модуль внутри других предметов). Обе предметные области дают учащимся общее представление о духовно-нравственных ценностях в мировых религиозных культурах и в гражданской этике на примерах мирового культурного наследия (ОРКСЭ) и российского опыта (ОДНКНР).

Наряду с этими предметными областями значительный вклад в формирование культуры межнационального общения школьников может внести учебный курс (модуль, факультатив и пр.), акцентирующий их внимание на таких ценностных

категориях, как «этнокультурное многообразие», «многоязычие», «родной язык», «государственный язык», и наглядно демонстрирующий главный принцип существования нации наций — «единство в многообразии».

Практически все населенные пункты Российской Федерации многонациональны, и значительная часть граждан страны — билингвы. Условно в число билингвов можно отнести и представителей русского этноса, говорящих на том или ином варианте южнорусского и севернорусского диалекта.

Русский язык как государственный и русский язык как этнический не тождественные понятия, хотя в массовом сознании россиян они, как правило, не разделяются, более того, этноним «русский» и политоним «россиянин» в бытовой речи могут использоваться в качестве синонимов, т.е. не дифференцироваться. Все это воспринимается многонациональным населением России неоднозначно и имеет определенное влияние на формирование типа гражданской и этнической идентичности, культуру межнационального общения. Актуализация в учебных программах общеобразовательных учреждений знаний о двух статусах русского языка будет способствовать процессу консолидации многонационального российского общества на принципах интеграции.

Русский язык в статусе общегосударственного языка надэтничен и в равной степени принадлежит всем жителям страны, он является их совместной ценностью, его соотнесение только с русским народом в настоящее время так же «уместно», как соотнесение распространенного во всем мире английского языка только с англичанами. Изменения русского языка в статусе государственного от эпохи к эпохе касаются в одинаковой степени всех народов России. В последнее время россияне всех национальностей вместе осваивают такие слова, как «лизинг», «консалтинг», «менеджмент» и др., активно пополняющие государственный язык Российской Федерации и вытесняющие исконно русские слова.

Русский язык в статусе этнического (родного) наравне с другими национальными языками Российской Федерации испытывает влияние государственного языка.

Осознание россиянами двух статусов русского языка такое же необходимое условие общероссийской консолидации, как восприятие ими существующего в Российской Федерации природного и национально-языкового многообразия в качестве общезначимой ценности, которую для каждого россиянина престижно знать, беречь и уметь представлять на международной арене всеми доступными средствами, в том числе с использованием высоких технологий и иностранного языка. За поликультурным и полилингвальным образованием будущее.

«Этнокультурная самобытность народов не является предметом для дистанцирования одного народа от другого. Такого рода настроения — удел плохо образованных людей, не владеющих азами собственного этнокультурного наследия и не знающих национальных сокровищ своих соседей... более, чем очевиден научно-информационный аспект проблемы толерантности, когда первоочередными в системе гуманитарных знаний должны стать этнокультурные знания о народах России» [10. С. 201]. В этом смысле показательно высказывание известного российского географа Ю.К. Ефремова: «Люблю и знаю, знаю и люблю, и тем полней люблю, чем больше знаю».

Согласно исследованиям психологов (Ж. Пиаже и др.), этническая идентичность формируется у человека в полном объеме уже к 10—11 годам, т.е. в пределах начальной школы [11]. В 4 классе, когда вводится предмет ОРКСЭ, педагог может иметь дело со сложившимися авто- и гетеростереотипами, нуждающимися в коррекции. Именно поэтому поликультурное и билингвальное (полилингвальное) образование желательно начинать как можно раньше, с дошкольного возраста, когда дети воспринимают информацию на эмоциональном уровне и сформированная у них положительная оценка может сохраняться всю жизнь.

Значительными ресурсами в этнокультурном образовании, духовно-нравственном воспитании, формировании позитивной гражданской и этнической идентичности подрастающего поколения с учетом выделенных нами аспектов обладает литература народов России, знакомство с которой можно организовать уже в 1 классе начальной школы. Изучение младшими школьниками произведений национального фольклора, поэзии и прозы, содержащих информацию о различных компонентах этнокультур, включая религиозно-мифологическую составляющую, и демонстрирующих примеры достижения россиянами — представителями разных этносов и вероисповеданий — высоконравственных целей и совершения героических поступков, способствует созданию у них целостного образа многонациональной страны. Для преподавателя, владеющего этнологическими и этнопсихологическими компетенциями, педагогический потенциал литературы народов России в решении указанных задач неисчерпаем.

Художественные произведения не содержат прямой морали, информация об этносах и культурах представлена в них в образной форме и рассчитана на эмоциональный отклик; обращение к текстам создает эффект присутствия («здесь и сейчас»), что позволяет учащимся пропустить через себя эмоционально-оценочные суждения представителей разных этносов: о родном и общегосударственном языке, большой и малой Родине, об исторической памяти предков, нравственном идеале человека, опыте межнационального общения и т.д.

Изучая литературу народов России, школьники одновременно получают пропедевтические уроки по овладению навыками исследовательской деятельности. В этих целях педагог использует метод ситуационного моделирования, который может быть по-разному реализован в условиях конкретных групп учащихся. Зачастую произведения написаны авторами — носителями культуры от первого лица, что позволяет каждому учащемуся почувствовать себя этнологом-исследователем, берущим у носителя культуры нарративное интервью.

В 2014 году издательством «ДРОФА» был выпущен учебно-методический комплекс для начальной школы «Литературное чтение. Литература народов России / дополнительный модуль» (1—4 класс) (авторы: Е.А. Найденова (разработка концепции для 1—3 класса), Р.З. Хайрулин (разработка концепции для 4 класса) и др.) [12]. Изначально он являлся составной частью учебно-методического комплекса «Диалог», но в настоящее время имеет самостоятельный статус учебного пособия. Представленные в комплексе художественные произведения, созданные писателями — носителями этнокультур — призваны стать опорой для системного изучения младшими школьниками этих этнокультур.

При подборе литературных произведений авторы пособия использовали только те из них, которые способствуют воспитанию культуры межнационального общения, формированию позитивных типов гражданской и этнической идентичности.

Выделяя разделы пособия, авторы опирались на классификацию российских этносов по историко-этнографическим областям (ИЭО) [8. С. 32—33]. Так, в этнологии (антропологии) называют территории, где длительное время соседствуют разные по происхождению народы, приобретшие в результате взаимного влияния сходные комплексы культуры. При обозначении разделов и отборе текстов нами были выделены следующие ИЭО: северная и южная части Дальнего Востока; север, центр и юг Сибири; Урало-Поволжье; Северный Кавказ; центр Восточно-Европейской (Русской) равнины; север и северо-запад европейской части России.

Использование классификации этносов по историко-этнографическим областям представляется авторам наиболее подходящим еще и потому, что эта классификация тесно связана с понятием географического (хозяйственно-культурного) типа. Основу данного типа составляют традиционные хозяйственные занятия народов — способы добычи ими основного продукта питания (промысел морского арктического зверя, тундровое и таежное оленеводство, охота, земледелие, скотоводство, рыболовство и пр.). Много веков именно способы добычи питания и окружающая природа оказывали значительное влияние на материальную и духовную культуру этносов. Знакомство младших школьников с традиционными хозяйственно-культурными типами в последующем поможет им правильно воспринять и визуализировать произведения фольклора и художественной литературы народов России.

Также обращение к данной классификации облегчает учителю задачу формирования у учащихся целостного образа большой страны с разнообразной природой и проведения обобщений при характеристике культурной составляющей в произведениях поэтов и писателей — представителей разных этнокультур, где часто отражаются особенности приспособления людей к окружающей природе.

Историко-этнографический (географический) принцип в выделении разделов учебного пособия подкрепляется работой с картой. Ведущим методическим приемом здесь выступает форма литературного путешествия «вслед за солнцем» — от Дальнего Востока до Калининграда, позволяющая избежать «жеребьевки» и последовательно показать регионы страны без соотнесения с административными субъектами РФ и не ставя ни один из них в привилегированное положение. Русский народ, составляющий 80% населения России и расселенный повсеместно, упоминается во всех разделах, что дает возможность показать его «цементирующую роль», обратить внимание на региональные особенности русского языка и культуры, отметить взаимовлияние языков и культур — результат взаимодействия людей разных национальностей. У русских нет территориальной автономии, однако обращение к историко-этнографической области в центре Русской равнины — ядра формирования русского этноса и государства в целом — позволяет отметить особенности его традиционной культуры наравне с другими народами

России (разделение этнической идентичности «русский» с гражданской идентичностью «россиянин»). Не остаются без внимания этносы, имеющие политические образования за пределами России.

В течение всего периода обучения учителям предлагается обращать внимание учащихся на роль общегосударственного русского языка и на роль родных языков в жизни российских этносов. В предлагаемом курсе именно русский язык как язык межнационального общения помогает школьникам «отворить дверцу» в литературу народов России. Билингвизм и полилингвизм представляется им как норма современной жизни.

Ч.Г. Гусейнов выделяет следующие типы двуязычного художественного творчества:

- творчество на национальном языке и авторский перевод на русский язык;
- творчество на русском языке с авторским переводом на национальный язык;
- параллельное творчество на национальном и русском языке без само-перевода;
- временный или постоянный переход с двуязычия на одноязычие русское или национальное, при котором произведение не переводится авторами на национальный язык в первом случае и на русский язык во втором;
- творчество лишь на русском языке, при котором, однако, писатель причисляет себя к литературе не русской, а национальной [13. С. 370].

В переводных текстах авторы пособия обязательно указывают имя переводчика и дают представление о его вкладе в жизнь произведения, которое усложняется с переходом на каждую следующую возрастную ступень.

Поскольку национальную картину мира невозможно представить без особой лексики, понятной только при предъявлении учащимся (а порой и учителю) словаря и соответствующего визуального ряда, в учебниках приводится такой словарь и иллюстрации с комментариями и вопросами. При отборе произведений мы использовали кросс-культурный подход. Изучая литературные произведения, ребенок сам учится выделять универсальное и вариативное в каждой культуре.

Другим основополагающим принципом при отборе произведений выступает аксиологический (ценностный) подход, где под нравственными ценностями понимаются одобряемые в культуре модели отношения человека к сверхъестественному миру, природе, обществу, ближайшему окружению и к самому себе. С учетом приведенного определения ценностей в содержании книг для 1—4 классов авторы выделяют четыре стержневые темы таких литературных путешествий (они трактуются как этнокультурные путешествия-экспедиции).

В 1 классе такими темами являются природа России, любовь к родной земле, традиционные хозяйственные занятия народов, связанные с окружающей природной средой и формирующие культурный тип народа. В современном глобальном мире понятие «родина» может трансформироваться, но осознание школьниками того, что край, где живешь, надо знать, любить и стараться быть для него полезным, важно.

Во втором литературном путешествии этнокультурной направленности (в книге для чтения для 2 класса) стержневыми темами становятся дом и семья, которые

рассматриваются как безусловная ценность. Через художественные произведения дети знакомятся с традиционными жилищами, кухней, транспортом, образом жизни детей — представителей разных народов, их играми и игрушками, с взаимоотношениями родителей и детей, дедов и внуков, способами передачи традиционных знаний в этнокультурах, примерами позитивного межэтнического взаимодействия на примере детских многонациональных коллективов.

Значительная часть художественных текстов третьего литературного путешествия (в книге для чтения для 3 класса) раскрывает значение обрядов и праздников народов России, связанных с традиционной хозяйственной деятельностью и основанных на бытующих религиозно-мифологических представлениях.

В книге для чтения для 4 класса наибольшее внимание уделяется текстам, описывающим события, служащие общероссийскими духовными скрепами. Речь идет о произведениях, повествующих о национальных героях российской истории военного и мирного времени, включая героев Великой Отечественной войны, ученых, художников и космонавтов.

Структура и тексты учебного пособия «Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль)» могут быть использованы в других учебных предметах (технология, физкультура, музыка, пение и др.), так как позволяют рассмотреть эти виды деятельности человека в контексте данных этнокультур. Этнология — наука синкретичная. На стыке с ней возникло много новых научных направлений (этногеография, этноботаника, этнозоология, этнолингвистика, этноархеология, этноискусствоведение, этномузыкология, этнорелигиоведение, этнопсихология, этнопедагогика, этномузееведение и др.), и произведения, представленные в пособии, служат «первой ступенькой» к пониманию специфики многих из них.

3. Заключение

С целью сохранения этнических языков, на наш взгляд, важно поощрять и создавать условия для изучения российскими школьниками национальных языков и культур, осознаваемых ими как «родные» или вызывающих у них интерес по той или иной причине (например, изучение осетинского языка не осетинами в связи с проживанием в С. Осетии и т.д.). В частности, в структуру ЕГЭ можно внести экзамен по выбору «Этнический (или родной) язык и культура», а полученные за него баллы засчитывать абитуриентам при поступлении в вузы, особенно на гуманитарные факультеты. Экзамен по русскому этническому языку в этом контексте, название которого может звучать как «Региональное разнообразие языка и культуры русского народа» (этнографические и этносоциальные группы, диалекты русского языка, обычаи, фольклор и т.д.), поможет русским школьникам из городов-мегаполисов преодолеть снобистское отношение к жителям сельской местности, говорящим на диалектах русского языка. А изучение литературы народов России станет подспорьем в подготовке к таким экзаменам.

© Найденова Е.А., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН; Академический проект, 1999.
3. Кукушкин В.С., Столяренко В.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
4. Практикум по психодиагностике и исследование толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: МГУ им. Ломоносова, 2003.
5. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
6. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
7. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия: Высшая школа, 2000.
8. Пименов В.В. Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат. М.: Наука, 1994.
9. Лебедева Н.М. Социально-психические и личностные факторы этнической толерантности-интолерантности в межкультурном диалоге // Межкультурный диалог: лекции по проблемам межкультурного и межконфессионального диалога / под ред. М.Ю. Мартыновой, В.А. Тишкова, Н.М. Лебедевой. М.: Изд-во РУДН, 2003.
10. Тульцева Л.А. К истокам толерантности: о сравнительно-типологическом единообразии некоторых праздников и обрядов // Толерантность и культурная традиция / под ред. М.Ю. Мартыновой. М.: Изд-во РУДН, 2002.
11. Piaget J., Weil A. The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries // International Social Science Journal. 1951. No. 3. P. 561—578.
12. Найденова Е.А., Хайруллин Р.З., Чумакова Е.А. и др. Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль): учебник в 4 книгах (1—4 класс). М.: Дрофа, 2014.
13. Гусейнов Ч.Г. Этот живой феномен. М., 1988.

История статьи:

Поступила в редакцию: 08.01.2018

Принята к публикации: 23.03.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Найденова Е.А. Литература народов России в решении задач поликультурного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 210—224. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-210-224

Сведения об авторе:

Найденова Елена Александровна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия), доцент кафедры поликультурного образования Московского института открытого образования. E-mail: festival-etno@mail.ru

LITERATURE IN SOLVING THE PROBLEMS OF POLYCULTURAL EDUCATION

E.A. Naidenova

Research Institute of National Schools
22, October str., Yakutsk, Republic of Sakha, Russian Federation, 677027

The author believes that the literature of the peoples of Russia possesses significant resources in the early formation of a positive civil, global and ethnic identity, in the creation of an integral image of a multinational country and global spiritual bonds. For a teacher who knows ethnological and ethnopsychological competencies, the pedagogical potential of the literature of the peoples of Russia in solving the indicated tasks is inexhaustible.

Key words: national literatures of Russia, ethnic identity, ethnoculture, methodology of literature teaching, secondary education

REFERENCES

1. Daniljuk, A.Ja., A.M. Kondakov A.M., and Tishkov V.A. 2009. *Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovanija: proekt Ros. akad. Obrazovanija* [The Concept of Moral Development of Russian citizen in the Field of General Education: the project of Russian Academy of Education] Moscow: Prosveshhenie. Print. (in Russ.)
2. Stefanenko, T.G. 1999. *Jetnopsihologija* [Ethnopsychology]. Moscow: Akademicheskij proekt, 1999.
3. Kukushkin, V.S., V.D. Stoljarenko. 2000. *Jetnopedagogika i jetnopsihologija* [Ethnopedagogy and Ethnopsychology]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000. Print. (in Russ.)
4. Soldatova, G.U., and L.A. Shajgerova. 2003. *Praktikum po psihodiagnostike i issledovanie tolerantnosti lichnosti* [Practice on Psychodiagnostics and Study of Tolerance of the Personality]. Moscow: MGU im. Lomonosova. Print. (in Russ.)
5. Berkovic, L. 2001. *Agressija: prichiny, posledstvija i kontrol'* [Aggression: Causes, Consequences and Control]. SPb.: Prajm-Evroznak, 2001. Print. (in Russ.)
6. Mead, M. 1988. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood]. Moscow: Nauka, 1988.
7. Sadohin, A.P., and T.G. Grushevickaja. 2000. *Jetnologija: uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Ethnology]. Moscow: Akademija; Vysshaja shkola. Print. (in Russ.)
8. Pimenov, V.V. 1994. *Jetnologija: predmetnaja oblast', social'nye funkcii, ponjatijnyj apparat* [Ethnology: Subject Area, Social Functions, Conceptual Apparatus]. Moscow: Nauka, 1994. Print. (in Russ.)
9. Lebedeva, N.M. 2003. "Social'no-psihicheskie i lichnostnye faktory jetnicheskoj tolerantnosti-intolerantnosti v mezhkul'turnom dialoge" [Socio-mental and Personal Factors of Ethnic Tolerance-Intolerance in Intercultural Dialogue] in *Mezhkul'turnyj dialog: lekicii po problemam mezhkul'turnogo i mezhkconfessional'nogo dialoga*. Moscow: izd-vo RUDN. Print. (in Russ.)
10. Tul'ceva L.A. 2002. *K istokam tolerantnosti: o sravnitel'no-tipologicheskom edinoobrazii nekotoryh prazdnikov i obrjadov / st. v sb. Tolerantnost' i kul'turnaja tradicija / pod redakciej M.Ju. Martynovoj. M.: Izd-vo RUDN. 447 s.*
11. Piaget, J., and A. Weil. 1951. "The Development in Children of the Idea of the Homeland and of Relations to Other Countries". *International Social Science Journal*. 3: 561—578. Print.
12. Najdenova, E.A., R.Z. Hajrullin, and Chumakova E.A. 2014. *Literaturnoe chtenie. Literatura narodov Rossii (dopolnitel'nyj modul')* [Literary Reading. Literature of the Peoples of Russia (Additional Module)]. Moscow: «Drofa». Print. (in Russ.)

13. Gusejnov, Ch.G. 1988. *Jetot zhivoj fenomen* [This Living Phenomenon]. Moscow. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 08.01.2018

Accepted: 23.03.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Naidenova E.A. 2018. “Literature in Solving the Problems of Polycultural Education”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 210–224. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-210-224

Bio Notes:

Naidenova Elena, is a Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia), Associate Professor of the Department of Multicultural Education of the Moscow Institute of Open Education. E-mail: festival-etno@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-225-235

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

И.А. Пугачев, М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова

Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Целью настоящего исследования является изучение динамики процесса адаптации иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России. Авторы утверждают необходимость комплексного и многоаспектного анализа данного процесса, при этом подчеркивается значимость тесной связи социально-психологических проблем с этнолингвистическими особенностями испытуемых. Для исследования использовался метод анкетирования иностранных студентов — представителей разных регионов на нескольких этапах процесса адаптации в трех ее аспектах: бытовом, академическом, социокультурном. В результате анализа полученных данных были выявлены сходства и различия в протекании адаптации у представителей разных регионов, а также определены основные факторы, влияющие на продолжительность и успешность адаптационного процесса: степень близости родной культуры к российской, ее открытый/закрытый характер; коммуникабельность конкретного этнотипа; приоритет духовного/материального в национальном менталитете; типологические особенности родного языка/языка-посредника; степень мотивированности к учебе; интерес к культуре и традициям страны проживания (России) и др. Проведенное исследование может служить фундаментом целостной научной концепции адаптации в условиях неродной культурной и языковой среды. Его результаты могут найти практическое применение при разработке конкретных методических рекомендаций для специалистов, чья профессиональная деятельность предполагает общение с иностранными студентами — представителями разных этносов, носителями разных языков и культур.

Ключевые слова: адаптация, этнопсихологические особенности, лингвокультурные особенности, языковой барьер, национальная языковая картина мира, социализация

1. Введение

Учет этнопсихологических и лингвокультурных особенностей иностранных учащихся позволяет ускорить и облегчить их адаптацию к жизни в России и к обучению в российских вузах. Процесс адаптации определяется множеством факторов. Среди них наиболее значимыми являются следующие: приспособление к новой социокультурной среде, новой системе образования и ее требованиям, языку общения, интернациональному составу учебных групп, иным климатическим условиям и новому часовому поясу, режиму двигательной активности и т.д. [1]. По мнению многих специалистов, для иностранных учащихся этот период пребывания в России часто является сложным и болезненным, а для некоторых из них он становится непреодолимым препятствием на пути получения высшего образования [2; 3]. Результаты наших исследований показали, что на этапе пред-

вузовской подготовки процесс адаптации иностранцев проходит недостаточно эффективно. Вопреки ожиданиям многие иностранные студенты приходят на основные факультеты психологически не подготовленными к освоению учебного материала, предусмотренного программой основных факультетов. При этом в наиболее трудном положении оказываются иностранные студенты, «рассеянные» в учебных группах среди российских студентов по 1—2 человека. Недостаточный уровень адаптации приводит к тому, что отсев иностранных студентов в РУДН на первом и втором курсах достигает иногда 30—35%. А это, в свою очередь, отрицательно сказывается на имидже университета на рынке международных образовательных услуг [4].

Актуальность проведенного исследования определяется многоаспектностью проблемы адаптации и ее недостаточной изученностью. Теоретическая его значимость обоснована возможностью расширить базу научных знаний по проблемам адаптации иностранных учащихся в России и создать целостную научную концепцию по этой проблеме. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные нами данные могут быть использованы при разработке методических рекомендаций по своевременной коррекции и оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в России.

2. Обсуждение

Разработанность проблемы. В современной педагогике высшей школы нет целостной научной концепции адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах. Данная проблематика фрагментарно представлена лишь в отдельных работах по социокультурной адаптации [5; 6]. Исследователи подчеркивают, что социально-адаптационные проблемы весьма болезненны и основными трудностями для иностранных учащихся являются бытовые проблемы, климат, языковой барьер, бюрократические процедуры регистрации, незнание российских законов, проблемы безопасности, проявления национализма и расизма. Известный специалист в области психолингвистики, языкового сознания и этнокультурной специфики Е.Ф. Тарасов утверждает, что основной причиной этнокультурной дезадаптации является различие национальных сознаний коммуникантов [7]. По мнению американского исследователя Э. Холла, трудности в осуществлении межкультурной коммуникации возникают из контекста культур, содержащего много разных значений [8]. При этом лингвистическая адаптация не рассматривается специалистами в качестве ведущей. Между тем проблема психологического дискомфорта, как правило, связана с незнанием иностранными студентами русского языка и отсутствием у них сформированности нового языкового видения. С другой стороны, освоение языка происходит в условиях психологической адаптации к новой лингвистической системе.

Очевидно, что иностранные учащиеся как носители родного языка, национальной культуры и традиций не могут сразу адекватно воспринять новую для них языковую систему, культуру, которые усваиваются ими постепенно и избирательно (на уровне сознания и/или подсознания) [9].

На этом основании проблематику адаптации иностранного студента мы предлагаем рассматривать не только в социокультурном, психологическом, но и в этнолингвистическом плане.

Исследование процесса адаптации иностранных студентов на начальном и среднем этапах обучения

Многоаспектность проблемы адаптации. Исследование процесса адаптации иностранных учащихся к новым условиям обучения, с нашей точки зрения, требует комплексного подхода к названным выше проблемам и рассмотрения психологических трудностей адаптации в тесной связи с национальным менталитетом и национальной языковой картиной мира [10].

Выделим основные аспекты адаптации: бытовая адаптация, академическая адаптация, социокультурная адаптация. Подчеркнем, что языковой компонент входит во все аспекты адаптации, оказывая существенное влияние на формирование навыков адекватного коммуникативного поведения. **Бытовая адаптация** предполагает усвоение иностранцами принятых в обществе правил бытового поведения, формирование основных бытовых навыков; приспособление к иным климатическим условиям и рациону; включение в ритмы российского времени (пунктуальность, умение планировать время). Эффективность бытовой адаптации напрямую связана с активным использованием русского языка в его разговорной разновидности в сфере повседневного общения [11].

Академическая адаптация предполагает приспособление прежде всего к российской системе образования (к новым требованиям, связанным с содержанием и объемом учебного материала, методам и формам обучения, системе контроля знаний). Иностранец сталкивается с необходимостью усвоения правил общения с российскими преподавателями и соблюдения принятой в вузе академической дистанции, а также с необходимостью научиться толерантному поведению в поликультурной учебной группе. Успешность академической адаптации иностранного студента во многом определяется преодолением языкового барьера, освоением русского языка как новой языковой системы, уровнем владения языком в учебно-научной и профессиональной сферах [12].

Социокультурная адаптация проявляется в понимании и принятии типичной для российского общества этики общения, освоении принятых правил поведения, статусных и гендерных ролей, признании равноправия национальностей и конфессий, соблюдении принципа толерантности, уважении российских национальных традиций [13]. Уровень социокультурной адаптации в целом напрямую связан с особенностями вербального и невербального коммуникативного поведения. Адекватное вербальное поведение невозможно без усвоения современных языковых норм и правил речевого поведения [14].

Выделение перечисленных выше аспектов целесообразно для изучения динамики процесса адаптации и поэтапного решения связанных с ней проблем иностранных студентов. Однако необходимо подчеркнуть, что предложенная дифференциация носит условный характер, так как в действительности эти аспекты тесно взаимосвязаны.

Целью данного исследования является изучение динамики процесса адаптации иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России в течение первых двух лет.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**: всесторонне изучить реакцию представителей разных национальностей (регионов)

на условия жизни и обучения в России на определенных этапах; определить особенности их поведения; конкретизировать трудности в каждом из перечисленных выше аспектов адаптации на каждом этапе.

Методика исследования. В качестве объекта исследования были выбраны иностранные студенты технических и естественно-научных специальностей Российского университета дружбы народов первого и второго года обучения (197 человек), из которых были сформированы четыре группы испытуемых.

Группа № 1: 76 студентов из 20 стран Африки (Нигерия, Ангола, Буркина-Фасо, Кот-д'Ивуар, Кения, Гвинея, Экваториальная Гвинея, Маврикий, Мозамбик, Джибути, Бенин, Гана, Конго, Руанда, Камерун, Бурунди, Сомали, Сенегал, Южно-Африканская Республика, Намибия).

Группа № 2: 72 студента из 10 арабских стран (Сирия, Египет, Алжир, Судан, Палестина, Иордания, Йемен, Марокко, Ливан, Ирак).

Группа № 3: 26 студентов из 9 стран Юго-Восточной Азии (Индия, Пакистан, Шри-Ланка, Камбоджа, Вьетнам, Китай, Индонезия, Таиланд, Монголия).

Группа № 4: 23 студента из 6 стран Латинской Америки (Эквадор, Колумбия, Чили, Венесуэла, Бразилия, Гватемала).

Средний возраст испытуемых — 21 год; из них 83% мужчины, 17% женщины.

Для исследования использовался метод опроса. Были разработаны анкеты для изучения динамики адаптации в различных ее аспектах. Анкеты содержали вопросы по оценке состояния студента на каждом из четырех этапов: 1) после первого семестра довузовского обучения; 2) в конце довузовского обучения; 3) после первого семестра обучения (на основных факультетах); 4) после второго семестра обучения на основных факультетах. Каждая анкета содержала тридцать вопросов, которые были сгруппированы по разным аспектам адаптации. Составление вопросника проводилось с учетом исследований голландского ученого Г. Хофстеде, предложившего теорию «культурных измерений», в которых выявлен набор ценностей, установок, верований, норм, моделей поведения, принятых в определенной культуре и определяющих поведение ее представителей [15]. При изучении основных признаков социально-культурного поведения представителей разных групп испытуемых мы учитывали мнение известного американского исследователя проблем межкультурной психологии Гарри К. Триандиса о том, что и элементарные, и сложные характеристики социокультурного контекста (ожидания, убеждения, нормы, ценности и т.д.) через объединение и усложнение регулируют сложное социальное поведение [16].

Результаты анкетирования были проанализированы и обобщены в таблицах с учетом временных параметров и этнолингвокультурных особенностей испытуемых.

3. Результаты исследования

В таблице 1 представлены данные о динамике бытовой адаптации студентов на четырех этапах.

На основании полученных данных процесс бытовой адаптации можно охарактеризовать следующим образом. Во всех группах респондентов переход от одного этапа бытовой адаптации к другому проходил относительно равномерно.

На последнем этапе самый высокий уровень адаптации наблюдался у студентов из Латинской Америки, что, на наш взгляд, во многом объясняется такими их особенностями, как высокая степень социализации, коммуникабельность, открытость, доброжелательность, приоритет духовных и нравственных ценностей над материальными. Самый низкий уровень бытовой адаптации продемонстрировали студенты из Юго-Восточной Азии, поскольку представители данной группы при всей своей доброжелательности и непрехотливости в быту отличаются сдержанностью в общении, отсутствием готовности быстро устанавливать контакты с новыми людьми, высокой степенью зависимости от своих национальных и религиозных традиций.

Таблица 1

Бытовая адаптация (%)

Этап адаптации	Основные признаки	№ группы			
		1	2	3	4
1	А. Удовлетворенность условиями проживания, нормальное состояние здоровья в новом климате, надежда на новый позитивный опыт бытового общения в русскоязычной среде	30	47	24	60
	Б. Неполная удовлетворенность условиями проживания; напряжение, ощущение дискомфорта, связанное с бытовыми трудностями, языковым барьером; ухудшение самочувствия	70	53	76	40
2	А. Стремление адаптироваться в новых бытовых условиях, осознание необходимости изменить бытовое поведение в соответствии с российскими климатическими условиями и общепринятыми нормами; желание активно использовать русский язык в быту	35	55	26	66
	Б. Нарастание физиологического дискомфорта; депрессивное состояние; нежелание изменять свои бытовые привычки, противоречащие общепринятым нормам; стремление общаться только на родном языке с соотечественниками	65	45	74	34
3	А. Привыкание к новым бытовым и климатическим условиям, единому часовому режиму, осознание необходимости преодоления языкового барьера, расширение круга общения на русском языке	41	68	32	77
	Б. Усиление негативного отношения к бытовым условиям; чувство раздражения, вызванное необходимостью изменить образ жизни; нежелание активно общаться на русском языке	59	32	68	23
4	А. Приспособление к новым бытовым условиям, сглаживание остроты психологических проблем при общении на русском языке	60	78	51	85
	Б. Неспособность к бытовой адаптации, непринятие правил поведения и норм повседневного общения	40	22	49	15

В таблице 2 представлены данные о динамике академической адаптации студентов на четырех этапах.

Таблица 2

Академическая адаптация (%)

Этап адаптации	Основные признаки	№ группы			
		1	2	3	4
1	А. Позитивное отношение к новым формам обучения, интерес к изучению русского языка, желание учиться, уверенность в собственных силах	41	39	48	58
	Б. Фрустрация, паника, когнитивный диссонанс, раздражение из-за непонимания учебного материала и методов обучения	59	61	52	42

Окончание табл. 2

Этап адаптации	Основные признаки	№ группы			
		1	2	3	4
2	А. Стремление самостоятельно разобраться в учебном материале, активное отношение к изучению русского языка, формирование представления о русском языке как новой лингвистической системе	54	45	61	63
	Б. Неуверенность в собственных силах, пассивное отношение к изучению русского языка, надежда на помощь преподавателя или российских студентов	46	55	39	37
3	А. Осознание необходимости углубленного изучения русского языка для эффективной коммуникации в учебной сфере, стремление к самостоятельной работе, уверенность в своей способности достигать положительных результатов в процессе обучения	66	54	69	65
	Б. Недостаточное понимание учебного материала, нежелание совершенствовать свои знания по русскому языку, пассивное отношение к занятиям, отсутствие мотивации к учебе	34	46	31	35
4	А. Комфортное психологическое состояние, связанное с удовлетворенностью учебной; преодоление основных трудностей общения на русском языке в учебной сфере	75%	68%	78%	71
	Б. Разочарование в учебе; неспособность к преодолению языкового барьера и к академической адаптации в целом; осознание ошибочности выбора места обучения	25	32	22	29

Результаты анализа данных по академической адаптации показали неравномерность перехода от одного этапа к другому, которая в разных группах испытуемых имеет различные причины. Однако можно выделить несколько общих причин, как то: система и уровень полученного на родине образования, типологические особенности родного языка (языка-посредника), наличие/отсутствие навыков самостоятельной работы. Самого высокого уровня академической адаптации достигли студенты из азиатских и африканских стран, отличающиеся в целом большой работоспособностью, ответственностью, дисциплинированностью, высокой мотивированностью к преодолению языкового барьера, к получению знаний по своей специальности.

В таблице 3 представлены данные о динамике социокультурной адаптации студентов на четырех этапах.

Таблица 3

Социокультурная адаптация (%)

Этап адаптации	Основные признаки	№ группы			
		1	2	3	4
1	А. Интерес к новой социокультурной среде, к изучению русского языка, оптимистический настрой	35	44	28	65
	Б. Напряжение, ощущение дискомфорта, связанное с языковым барьером; непониманием русских национальных традиций	65	56	72	35
2	А. Стремление адаптироваться к русской культуре, узнать больше о социокультурных особенностях россиян, о русском языке как новой лингвистической системе	42	48	30	71
	Б. Чувство одиночества, нарастание отчужденности, депрессивное состояние, стремление к изоляции от русскоязычного окружения	58	52	70	29

Этап адаптации	Основные признаки	№ группы			
		1	2	3	4
3	А. Осознание необходимости преодоления языкового барьера, приспособления к новому социокультурному контексту, сближение с российскими студентами, расширение круга знакомых среди россиян	55	57	36	77
	Б. Усиление негативного отношения к русской социокультурной среде, желание уехать домой	45	43	64	23
4	А. Постепенное преодоление языкового барьера, приспособление к новым социокультурным условиям, устойчивое стремление к расширению круга общения и познанию русской культуры	74	80	71	85
	Б. Неспособность к социокультурной адаптации, осознание ошибочности приезда на учебу в Россию	26	20	29	15

В контексте социокультурной адаптации, по нашим данным, меньше всего проблем испытывают латиноамериканские и арабские студенты. Представители названных групп проявляют живой интерес к русской культуре и традициям, стремятся расширить круг общения не только в студенческой среде. В отличие от студентов из Африки и Азии они не испытывают на себе предвзятого отношения со стороны представителей других культур. Независимо от уровня владения русским языком они не боятся вступать в речевую коммуникацию.

Очевидно, что при характеристике каждой, далеко не однородной группы респондентов следует принимать во внимание множество факторов, а именно: родной язык (язык-посредник), уровень общеобразовательной подготовки, индивидуальные способности к обучению, степень конфессиональной однородности группы, ее поли-, мононациональный состав, национальный статус, т.е. стереотипное отношение жителей страны пребывания к иностранцам — представителям конкретных этносов и др. Однако рамки статьи не позволяют представить детальную картину особенностей процесса адаптации внутри каждой группы респондентов с учетом всех факторов. Поэтому информация, отраженная в таблицах, носит общий характер. Она помогает всем, чья работа связана с иностранцами, ориентироваться в основных проблемах адаптации определенного контингента, позволяет снизить риск социальной напряженности, а также предотвратить появление конфликтной ситуации.

Наше исследование выявило ярко выраженную специфику протекания процесса адаптации иностранных студентов — носителей разных языков и культур к условиям жизни и обучения в России.

Наименьшие затруднения по всем аспектам адаптации испытывают представители стран Латинской Америки (высокие показатели по бытовой и социокультурной адаптации, средний по академической). Это обусловлено заимствованием многих этнопсихологических особенностей народов Латинской Америки из испанской этнокультуры, имеющей определенное сходство с российской.

Противоположную картину адаптации дают результаты анкетирования студентов из Юго-Восточной Азии (самые низкие показатели по бытовой и социокультурной адаптации, высокий по академической). Данный факт можно объ-

яснить закрытостью культур стран Азии, стремлением к самоизоляции и высокой мотивированностью их носителей к учебе.

Представители африканских стран так же, как и студенты из Юго-Восточной Азии, отличаются высокой мотивированностью к учебе (высокий показатель по академической адаптации). Однако этнопсихологические особенности африканцев затрудняют их адаптацию в быту и социокультурной сфере (показатели ниже среднего).

Арабские студенты демонстрируют в целом сходные показатели по всем аспектам адаптации. Их отличает, с одной стороны, коммуникабельность и активность, с другой стороны, недостаточная мотивированность к учебе, отсутствие самодисциплины. Они легче других преодолевают психологические трудности общения на русском языке, однако не в полной мере используют свои когнитивные возможности (низкий показатель по академической адаптации).

3. Заключение

Проведенное исследование дает основание утверждать, что учет специфики адаптации иностранных студентов — носителей разных языков и культур к условиям жизни и обучения в России необходим для грамотного разрешения социально-адаптационных проблем, правильной организации педагогического общения, установления оптимальных взаимоотношений с иностранными учащимися в новой для них социокультурной и академической среде.

Перспективой данной научной работы может стать дальнейшее исследование особенностей представителей конкретных этносов для формирования общего банка данных их адаптационных возможностей, а также для разработки методических рекомендаций по оптимизации обучения русскому языку в контексте социализации и аккультурации в целях сознательного управления этим процессом.

© Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Табацкая И.Г.* Социокультурные аспекты процесса обучения иностранных студентов в российских университетах [Электронный ресурс]. URL: <http://socio.tamb.ru/10.htm> (дата обращения: 14.01.2018).
2. *Зинковский А.В.* Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // *Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы.* СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1997. С. 37—43.
3. *Иванова М.А., Титкова Н.А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1993.
4. *Пугачев И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011.
5. *Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В.* Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // *Университетское управление: практика и анализ.* 2001. № 4(19). С. 65—69.
6. *Жерлицына Н.А.* Социально-культурная адаптация африканских студентов в России (на основе опроса африканских студентов ряда российских вузов) // *Африканцы в России: образование, брак, судьба.* М.: ИАФ РАН, 2009. С. 75—85.

7. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение — новая онтология анализа в общении народов мира // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: ИЯ РАН, 1996. С. 7–22.
8. *Hall E.T.* Beyond Culture. Anchor Books, 1989.
9. *Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю.* Этнопсихоллингвистика. М.: Наука, 1988.
10. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008.
11. *Плешакова А.Ю., Чупина В.А.* Социально-культурная адаптация иностранных студентов в образовательной среде российского университета // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III ежегодная международная научно-практическая конференция. Алькор Паблшерс: Технологический университет, 2015. С. 272–275.
12. *Пугачев И.А.* Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 4. С. 21–27.
13. *Нурсеитова М.Р., Целевич Т.И.* Социокультурная адаптация иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза (на примере Омского государственного педагогического университета) // Психолого-педагогические исследования в Сибири: сб. трудов преподавателей и студентов факультета психологии и педагогики. Омский государственный педагогический университет. Омск, 2016. С. 39–42.
14. *Lewis R.* The Cultural Imperative, Global Trends in 21th Century, Intercultural Press, Inc. WarnfordHouse, Warnford, Hamshire SO 32 3LNH, United Kingdom, 2003.
15. *Hofstede G.* Culture's Consequence: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations. SAGE Publications Inc. (USA), 2003. 596 p.
16. *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2011.

История статьи:

Поступила в редакцию: 29.01.2018

Принята к публикации: 30.03.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю. Адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в российском вузе: комплексный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 225–235. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-225-235

Сведения об авторах:

Пугачев Иван Алексеевич — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов. E-mail: pugachev-ivan@mail.ru

Будильцева Марина Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов. E-mail: budilceva51@bk.ru

Варламова Ирина Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов. E-mail: varlamova60@mail.ru

ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE CONDITIONS OF LIFE AND EDUCATION IN RUSSIA: A COMPLEX APPROACH

I.A. Pugachev, M.B. Budiltseva, I.Yu. Varlamova

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation, 117198

The purpose of this research is to identify the dynamics of the process of foreign students' adaptation to the conditions of life and education in Russia. The authors state that there is the need for complex and multidimensional study of this process, while the importance of a close connection of socio-psychological problems with the ethno-linguistic characteristics of the subjects is emphasized. The method of questioning/surveying of foreign students — representatives of different regions — was used for the research at three aspects: everyday, academic, sociocultural. As a result of the analysis of the obtained data, similarities and differences in the course of adaptation among the representatives of different regions were revealed, and also the main factors influencing the duration and success of the adaptation process, such as: the degree of closeness of the native culture to the Russian culture, its open/closed nature; sociability of a specific ethnotype; priority of spiritual/material in the national mentality; typological features of native language/intermediate language; degree of motivation to study; interest in the culture and traditions of the country of residence (Russia), etc. The study can serve as the foundation for a holistic scientific concept of adaptation in conditions of a non-native cultural and linguistic environment. Its results can find practical application in the development of specific methodological recommendations for professionals whose activity involves communicating with foreign students — representatives of different ethnic groups, carriers of different cultures.

Key words: adaptation, ethnopsychological features, linguistic and cultural features, language barrier, national language picture of the world, socialization

REFERENCES

1. Tabackaja, I.G. 2018. "Sociokul'turnye aspekty processa obuchenija ino-strannyh studentov v rossijskih universitetah" [Sociocultural Aspects of the Learning Process of Foreign Students in Russian Universities]. Web. URL: <http://socio.tamb.ru/10.htm> (data obrashhenija: 14.01.2018).
2. Zinkovskij, A.V. 1997. "Adaptacija inostrannyh studentov k obucheniju v universitetah Rossii" [Adaptation of Foreign Students to Study in Russian Universities] in *Obuchenie inostrannyh studentov: sostojanie i perspektivy*. St. Petersburg: Izd-vo SPbGTU. Print. (in Russ.)
3. Ivanova, M.A., and N.A. Titkova. "Social'no-psihologicheskaja adaptacija inostrannyh studentov pervogo goda obuchenija v vuze" [Socio-psychological Adaptation of Foreign Students of the First Year of Study at the University]. St. Petersburg: Izd-vo SPbGTU, 1993. Print. (in Russ.)
4. Pugachev, I.A. 2011. *Jetnoorientirovannaja metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo* [Focused on Ethnicity Methods in Multicultural Teaching Russian as a Foreign language]. Moscow: RUDN. Print. (in Russ.)
5. Boronina, L.N., Ju.R. Vishnevskij, and Didkovskaja Ja.V. 2001. "Adaptacija pervokursnikov: problemy i tendencii" [Adaptation: Problems and Trends]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 4(19): 65—69.
6. Zherlicyna, N.A. 2009. *Social'no-kul'turnaja adaptacija afrikanskih studentov v Rossii (na osnove oprosa afrikanskih studentov rjada rossijskih vuzov)* [Socio-Cultural Adaptation of African Students in Russia (Based on a Survey of African students in Russian Universities)]. *Afrikancy v Rossii: obrazovanie, brak, sud'ba*. Moscow: IAF RAN. Print. (in Russ.)
7. Tarasov, E.F. 1996. *Mezhkul'turnoe obshhenie — novaja ontologija analiza v obshhenii narodov mira* [Intercultural Communication — New Ontology Analysis of Communication between Peoples of the World]. *Jetnokul'turnaja specifika jazykovogo soznaniya*. Moscow: IJa RAN. Print. (in Russ.)

8. Hall, E.T. 1989. *Beyond Culture*. Anchor Books. Print.
9. Sorokin, Ju.A., and I.Ju. Markovina. 1988. *Jetnopsiholingvistika [Ethnopsycholinguistics]*. Moscow: Nauka. Print. (in Russ.)
10. Ter-Minasova, S.G. 2008. *Vojna i mir jazykov i kul'tur [Languages' and Cultures' War and Peace]*. Moscow: Slovo. Print. (in Russ.)
11. Pleshakova, A.Ju., and V.A. Chupina. 2015. "Social'no-kul'turnaja adaptacija inostrannyh studentov v obrazovatel'noj srede rossijskogo universiteta" [Socio-Cultural Adaptation of Foreign Students in the Educational Environment of Russian University] in *Perspektivy, organizacionnye formy i jeffektivnost' razvitija sotrudnichestva rossijskih i zarubezhnyh vuzov. III ezhegodnaja mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija*. Izd-vo Al'kor Publishers: Tehnologicheskij universitet. Print. (in Russ.)
12. Pugachev, I.A. 2012. "Jetnokul'turnaja adaptacija inostrannyh uchashhihsja k us-lovijam zhizni i obuchenija v Rossii" [Ethno-cultural adaptation of foreign students to living and learning in Russia]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavanija*. 4: 21–27. Print. (in Russ.)
13. Nurseitova, M.R., and T.I. Celevich. 2016. *Sociokul'turnaja adaptacija inostrannyh studentov v obrazovatel'nom processe rossijskogo vuza (na primere omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta) [Sociocultural Adaptation of Foreign Students in the Educational Process of Russian Universities (Omsk State Pedagogical University)] in Psihologo-pedagogicheskie issledovanija v Sibiri. Proceedings. Sbornik trudov prepodavatelej i studentov fakul'teta psihologii i pedagogiki. Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Omsk. Print. (in Russ.)*
14. Lewis, R. 2003. *The Cultural Imperative, Global Trends in 21st Century*, Intercultural Press, Inc. WarnfordHouse, Warnford. Print.
15. Hofstede, G. 2003. *Culture's Consequence: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations*. SAGE Publications Inc. (USA). Print.
16. Triandis, G.K. 2011. *Kul'tura i social'noe povedenie [Culture and Social Behavior]*. Moscow: Forum. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 29.01.2018

Accepted: 30.03.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Pugachev I.A., M.B. Budiltseva, and Varlamova I.Yu. 2018. "Adaptation of Foreign Students to the Conditions of Life and Education in Russia: a Complex Approach". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 225–235. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-225-235

Bio Note:

Pugachev Ivan Alekseevich, is a Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Russian Language, Engineering Academy of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: pugachev-ivan@mail.ru

Budiltseva Marina Borisovna, is a PhD in Philology, Associate Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Engineering Academy of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: budilceva51@bk.ru

Varlamova Irina Yurievna, is a PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Russian Language, Engineering Academy of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: varlamova60@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-236-241

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОФОНА

А.В. Сухова

Институт развития образования Ивановской области
Российская Федерация, 153015, Ивановская обл., Иваново, Большая Воробьевская ул., 80

В статье представлены пути формирования русской лингвоэтнической коммуникативной компетенции у инофонов в ходе исследования ими способов создания языкового образа в художественных текстах. Анализ поэтической репрезентации мотива сиротства в коммуникативно-дискурсивном аспекте позволяет изучающим русский язык освоить средства трансляции адресату аксиологически значимых эмотивных смыслов.

Ключевые слова: языковой образ, сирота, коммуникативная компетенция инофона, экспликация чувств

1. Введение

Одним из самых сложных произведений для анализа в русскоязычной аудитории, по мнению многих школьных учителей-словесников, является поэтический текст. Причины этого служат предметом самостоятельного исследования. Задача, которая стоит перед нами в рамках курса адаптации педагога к такой реалии современной образовательной организации, как поликультурный класс, заключается в устранении ряда предубеждений, в том числе представления об эффективности трансляции культуры средствами публицистики, а также формирование коммуникативной компетенции инофонов исключительно путем расширения их лексического запаса, сообщение им правил и закономерностей русской грамматики.

Обращение к стихотворению как объекту учебного чтения на занятиях по русскому языку как иностранному и как неродному широко используется в современной лингводидактике. Обосновано привлечение «стихии стиха» для изучения РКИ при изучении лексики, «отработки» грамматики, формировании навыка чтения; разработаны приемы работы с текстом, изданы пособия для читателей-инофонов. Однако некоторые вопросы требуют уточнения в связи с тем, что «образовательным продуктом в инновационной модели» полилингвального и поликультурного образования должно стать то, «что сумел присвоить, сделать лично значимым субъект образовательной деятельности» [1].

2. Обсуждение

Собственно путь «присвоения» инофоном образов русского языкового сознания проходит через те пункты, в которых оппозиция «свое-чужое» максимально нивелирована: тактика трансляции русской культуры должна уступить место кросс-культурной образовательной парадигме, в основе которой — диалог, а ее цель — формирование особого многомерного пространства, постоянно преобразующегося в результате взаимодействия разных (но не чуждых друг другу в силу принятой на веру антитезы совершенного «своего» и отвратительного «чужого») точек зрения, признающих тезис о том, что их создатель — носитель ценностей (ведь именно по причине наличия собственного ценностного ряда «иной» часто превращает коммуникативную ситуацию в событие, характеризующее Ю.М. Лотманом как «значимое отклонение от нормы»). Следовательно, необходимым условием гармоничного диалога культур является опора на универсальные аксиологически значимые для собеседников образы.

3. Результаты исследования

В этой связи одним из осваиваемых инофоном в ходе знакомства с русской художественной литературой языковых образов может стать «отклик» (Б.М. Гаспаров) поэта или писателя на слово «сирота», ценностная значимость которого во многих культурах велика [2]. Мотив сиротства является инвариантным для разных по времени создания, тематике и проблематике произведений русских авторов: «Архетипическое значение мотива сиротства содержит семы: сирота изначально несчастен, сирота нуждается в помощи, сирота достигает благополучия. Первая сема актуализируется прежде всего в характеристиках персонажей: сироты несчастны в “Деревне” Григоровича (Акулина), в “Муму” Тургенева (Татьяна), в “Бедных людях” Достоевского (Варенька)» [3. С. 23]. Это нельзя не учитывать, равно как и то, что «два литературных воплощения одного и того же сюжета, принадлежа к разным системам, приобретают разный культурный ореол. Чтобы правильно его очертить, надлежит сообразоваться с этическим кодом той или иной системы, ввести в инструментарий культурологии ценностный подход» [4. С. 54]. Тезис А.М. Панченко [4] позволяет укрепиться в правильности выбора образа сироты, который не только архетипичен, но и ментально окрашен. Его значение в «ненаследственной памяти коллектива» (Ю.М. Лотман), имя которому «русский народ», определили авторы Словаря русской ментальности: «несчастный человек, в сиротстве лишенный любви и заботы родственников, преждевременно погибших» [5. С. 243].

Архетипичность, ментальная значимость, а в силу этого своего рода «растиражированность» образа сироты часто приводят к тому, что при отборе материала преподаватель использует тематический принцип, образ сироты представляется в многочисленных его воплощениях, специфика которых позволяет говорить как о своеобразии картины мира художника слова, так и об «инварианте» исследуемой единицы. Уже в 1915 году в книге для изучения родного языка «Живое слово» А.Я. Острогорский (словно предвывая один из принципов анализа художествен-

ного текста в иноязычной аудитории: «Никакой предварительной информации о словесных образах либо языковых единицах, которыми они создаются» [7. С. 9]) утверждал: «Дети гораздо тоньше проникаются идеей каждого рассказа в том случае, если на отделе, якобы их объединяющем, нет ярлыка, лишаящего все его содержание поэтического аромата» [7]. В книге, благодаря которой «ребенок не только проходил хорошую школу эстетического воспитания, но и получал возможность легко развить в себе вкус к красотам отечественной художественной речи» [7], представлено стихотворение И.З. Сурикова «Верба», которое актуализирует многообразные коннотации сиротства как состояния, положения человека («Так и ты, моя сиротка, / как та верба в поле, / вырастаешь без привета, / в горемычной доле»), включающих лишение, бесприютность, беспомощность, бессилие, уныние, ничтожность [2. С. 63]. Послетекстовое объяснение слов «горемыка», «горемычный», «мыкать», ориентированное на то, «чтобы изучение слов не было одним формальным поверхностным знанием того, что данное слово значит, а осмысленным изучением происхождения слова, его различных значений и оттенков» [7], должно было, по мнению автора, помочь «научиться владеть речью». С той же целью в комментарий включены пословицы о горе и сиротстве. Однако нельзя не отметить, что «помощь», оказываемая участнику межкультурной коммуникации, не может ограничиваться освещением структурно-содержательных характеристик «эмоциональных концептов»: необходимо, чтобы их анализ находился «в отношениях комплементарности с размышлениями об особенностях дискурсивной реализации их репрезентантов» [8] и позволял адресанту-инофону адекватно эксплицировать собственные чувства и реагировать на переживания адресатом речи, например, горя и печали.

4. Заключение

Если не оставлять без внимания предложенную Е.И. Пассовым систему иноязычного образования, в которой «акцент ставится не на “знать” и “уметь”, а на “творить” и “хотеть” как ведущих элементах культуры» [9. С. 50] и в качестве самой близкой перспективы стоит развитие личности, ее способностей в том числе к эмоционально-оценочной деятельности, то поэтический текст следует рассматривать не только как материал для формирования «навыков самостоятельного чтения ХЛ, то есть самостоятельного преодоления трудностей на основе языковой догадки, опоры на контекст, положительного переноса навыков чтения на родном языке» [5. С. 5], но и как возможность для проявления эмоции и развития способности к оценке ситуации и выражению чувств, ею вызванных. Например, в стихотворении «Верба» выражение эмпатии, с одной стороны, может стать основой для восприятия не только прозаического повествования Д.В. Григорovichа о сиротке Акулине (к которому А.Я. Острогорский, переводя учеников с уровня «развития эмоциональности в целом» [9. С. 52] на уровень оценки языкового образа сироты и описания реакции окружающих на сиротство («несчастный облик и незавидная участь С.-ы рожают у окружающих жалость и сострадание, что побуждает их к благотворительности (милостыня)» [5. С. 243]), акту-

ализировал слова «самоотвержение», «отчуждение», «задушевный»), но и других текстов, которые представлены в «Путеводителе по детским книгам о сиротах» О. Бухиной [10]; а с другой — определит способность «осуществлять продуктивные речевые действия» на неродном языке в коммуникативных ситуациях, предполагающих ориентир на систему ценностей, «которая соответствует идеалу образования — человеку духовному (*homo moralis*)» [9. С. 54].

© Сухова А.В., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т.* Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 1. С. 42–49.
2. *Сарангаева Ж.Н.* Осмысление сиротства в калмыцкой и русской лингвокультурах // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Вып. 8. Т. 72. 2012. С. 62–66.
3. *Доманский Ю.В.* Архетипические мотивы в русской прозе XIX века. Опыт построения типологии // Литературный текст: проблемы и методы исследования: IV сборник научных трудов. Тверь: Тверской государственный университет, 1998.
4. *Панченко А.М.* О русской истории и культуре. СПб., 2000.
5. *Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А.* Словарь русской ментальности. В 2 т. Т. 2. П–Я. С.-Петербург: Златоуст, 2014.
6. *Кулибина Н.В.* Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. СПб.: Златоуст, 2015.
7. *Острогорский А.Я.* Живое слово. Книга для изучения родного языка. Для учеников II класса средней общеобразовательной школы. 9-е изд. Птг.: Тип. Тренке и Фюсно, 1915.
8. *Сухова А.В.* Опыт формирования навыка вербальной экспликации реакции на переживания адресата на занятиях РКИ (на материале анализа репрезентантов концептов ГОРЕ и ПЕЧАЛЬ) // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. № 3. С. 39–44.
9. *Пассов Е.И.* Принципы иноязычного образования, их система и иерархия: материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). Липецк, 2015.
10. *Бухина О.* Гадкий утенок, Гарри Поттер и другие. Путеводитель по детским книгам о сиротах. М.: КомпасГид, 2016.

История статьи:

Поступила в редакцию: 31.10.2017

Принята к публикации: 24.02.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Сухова А.В. Исследование языкового образа поэтического текста при формировании речевой культуры инофона // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 236–241. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-236-241

Сведения об авторе:

Сухова Алёна Владимировна — кандидат филологических наук, доцент, руководитель Центра языковой и культурной адаптации иностранных граждан ОГАУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области». E-mail: suhova-av@yandex.ru

LANGUAGE IMAGE OF POETIC TEXT IN FORMATION THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FOREIGN STUDENTS

A.V. Suhova

Institute for Educational Development of the Ivanovo region
80, Bolshaya Vorobyevskaya str., Ivanovo, Ivanovo region, Russian Federation, 153015

The article is presenting the Russian linguoethnic and communicative competence formation approaches for bilingual/semibilingual students as a part of the study by them of the ways to create the linguistic image in the literary texts. The analysis of the poetic representation of the parentlessness (orphanhood) pattern in the aspect of communicative discourse makes it possible for the Russian language students to master the means of translation to the addressee of the axiologically significant emotive values.

Key words: the linguistic image, an orphan, communicative competence of foreign students, the explication of the senses

1. Balyhina, T.M., and Cherkashina, T.T. 2015. “Polikul’turnyj i polilingval’nyj format inozazychnogo obrazovaniya” [Multicultural and Polylingual Format of Foreign Language Education]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Voprosy obrazovaniya: jazyki i special’nost’*. 1: 44. Print. (in Russ.)
2. Sarangaeva, Zh.N. 2012. “Osmyslenie sirotstva v kalmyckoj i russkoj lingvokul’turah” [Comprehension of Orphanhood in the Kalmyk and Russian Language Cultures]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 8 (72): 62—66. Print. (in Russ.)
3. Domanskij, Ju.V. 1998. “Arhetipicheskie motivy v russkoj proze XIXveka. Opyt postroeniya tipologii” [Archetypal Motifs in Russian Prose of the Twentieth Century. Experience in Constructing a Typology] in *Literaturnyj tekst: Problemy i metody issledovaniya*. Tver’: Tverskoj gosudarstvennyj universitet. Print. (in Russ.)
4. Panchenko, A.M. 2000. *O russkoj istorii i kul’ture* [On Russian History and Culture]. St. Petersburg. Print. (in Russ.)
5. Kolesov, V.V., D.V. Kolesova, and Haritonov A.A. 2014. *Slovar’ russkoj mental’nosti* [Dictionary of Russian Mentality]. St. Peterburg: Zlatoust. Print. (in Russ.)
6. Kulibina, N.V. 2015. *Chitaem stihy russkikh pojetov: posobie po obucheniju chteniju hudozhestvennoj literatury* [Reading Russian Poets]. St. Peterburg: Zlatoust. Print. (in Russ.)
7. Ostrogorskij, A.Ja. 1915. *Zhivoe slovo. Kniga dlja izuchenija rodnogo jazyka. Dlja uchenikov II klassa srednej obshheobrazovatel’noj shkoly* [A Living Word. Book for the Study of Mother Tongue]. Petersburg: Tip. Trenke i Fjusno. Print. (in Russ.)
8. Suhova, A.V. 2010. “Opyt formirovaniya navyka verbal’noj jeksplikacii reakcii na perezhivaniya adresata na zanjatijah RKI (na materiale analiza reprezentantov konceptov GORE i PEChAL’)” [Experience in Verbal Explication of the Emotional Reactions during in RFL Lessons (Based on the Analysis of the Concepts GORE and PEChAL)]. *Vestnik CMO MGU. Filologija. Kul’turologija. Pedagogika. Metodika*. 3: 39—44. Print. (in Russ.)

9. Passov, E.I. 2015. “Principy inozazychnogo obrazovanija, ih sistema i ierarhija” [Principles of Foreign Language Education, the System and Hierarchy] in *Materialy k dokladu na XIII Kongresse MAPRJaL Proceedings* (Granada, Ispanija, 13–20 spt. 2015). Print. (in Russ.)
10. Buhina, O. 2016. *Gadkij utenok, Garri Potter i drugie. Putevoditel' po detskim knigam o sirotah* [Ugly Duckling, Harry Potter and Others. A guide to Children's Books about Orphans]. Moscow: Kompas Gid. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 31.10.2017

Accepted: 24.02.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Suhova, A.V. 2018. “Language Image of Poetic Text in Formation the Communicative Culture of Foreign Students”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 236–241. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-236-241

Bio Note:

Suhova Alena Vladimirovna, is a Candidate in Philology, Associate Professor, Head of the Center for Language and Cultural Adaptation of Foreign Citizens at the Institute for Educational Development of the Ivanovo Region. E-mail: suhova-av@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-242-247

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Л.Ю. Мирзоева, О.В. Сюрмен

Университет им. Сулеймана Демиреля
Республика Казахстан, 040900, Каскелен, Абылай-хана, 1/1

Современная языковая ситуация в Республике Казахстан может рассматриваться как классический случай мультилингвизма с доминированием государственного языка и языка межнационального общения. В силу ряда экстралингвистических факторов абсолютное большинство казахов являются билингвами, причем билингвизм в данном случае можно квалифицировать как естественный, продуктивный, координативный. На наш взгляд, подобная комбинация характеристик билингвизма создает огромные преимущества для формирования переводческих компетенций в рамках сразу двух языковых пар. Целью нашей работы является рассмотрение современной ситуации в системе подготовки переводчиков и выработка рекомендаций для использования несомненных преимуществ существующей в Казахстане языковой ситуации. Результаты опроса среди работодателей, в число которых входят переводческие и туристические агентства города Алматы, а также представительства таких компаний, как DHL, Turkish Airlines, Air Astana, «Хамле» было выявлено, что они отдают предпочтение специалистам, владеющим как русским, так и казахским языком и способным успешно работать как с языковой парой английский-русский, так и с парой английский-казахский. Несмотря на уникальную языковую ситуацию в Казахстане, в данный момент пока не осуществляется подготовка специалистов по программе, которая давала бы возможность развить компетенции для перевода на русский и казахский языки одновременно. В связи с этим возникает вопрос о необходимости создания специальной образовательной программы по подготовке студентов-билингвов в качестве будущих переводчиков.

Ключевые слова: мультилингвизм, подготовка переводчиков, переводческие компетенции, языковые пары, языковая ситуация

1. Введение

Актуальность формирования полилингвальной личности переводчика, способной реагировать на вызовы времени и эффективно работать в рамках не только языковой пары, но и языковой триады, очевидна для полилингвального общества, ярким примером которого может послужить современный Казахстан. Специфика полилингвального языкового коллектива осознается и преподносится как историческое преимущество на государственном уровне. Так, в своем послании народу Казахстана «“Казахстанский путь — 2050”: единая цель, единые интересы, единое будущее» президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отмечает, что «в настоящее время мы принимаем активные меры по созданию условий для того, чтобы наши дети наряду с казахским активно изучали русский и английский языки. Трехязычие должно поощряться на государственном уровне. К 2025 году 95%

казахстанцев должны владеть казахским языком. К русскому языку и к кириллице мы должны относиться столь же бережно, как к казахскому языку. Всем очевидно, что владение русским языком — это историческое преимущество нашей нации. Нельзя игнорировать тот факт, что именно посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за ее пределами...».

Целью нашей работы является рассмотрение современной ситуации в системе подготовки переводчиков и выработка рекомендаций для использования несомненных преимуществ существующей в Казахстане языковой ситуации. В связи с вышесказанным весьма актуальной представляется выработка широкого круга *переводческих* компетенций у билингвов, которые благодаря сложившейся уникальной ситуации владеют двумя языками на достаточно высоком уровне в рамках компетенций *языковых*.

Материалы и методы. В качестве методологической основы работы нами были выбраны основные положения теории билингвизма, сформулированные, в частности, Е.М. Верещагиным [1], а также основные понятия из области переводческих компетенций [2; 3]. Основные методики, использованные при проведении исследования, — анкетирование, сопоставительный анализ языковых фактов, элементы предпереводческого анализа и др.

Необходимо отметить, что некоторые исследователи (М.Н. Вятютнев, Э.Г. Азимов, А.И. Минина) рассматривают языковую компетенцию как «конструкт реального знания языка» [4. С. 232]. В условиях билингвизма наблюдается функциональное взаимодействие двух конструктов такого рода, что, на наш взгляд, обуславливает мобильный характер и «открытость» к принятию третьего конструкта.

2. Результаты и обсуждение

В силу ряда экстралингвистических факторов абсолютное большинство казахов являются билингвами, причем билингвизм в данном случае можно квалифицировать как естественный, продуктивный, координативный. Как утверждает Е.М. Верещагин, «естественный билингвизм обычно возникает в тех случаях, когда ребенок помещается в разноязычную среду. Вторичному языку ребенок в этом случае учится точно таким способом, каким он учится первичному языку. Стимул обучения — потребность в коммуникации... продуктивным билингвизмом называется умение человека “строить цельные осмысленные высказывания”, принадлежащие вторичной языковой системе» [1. С. 32].

На наш взгляд, подобная комбинация характеристик билингвизма создает огромные преимущества для формирования переводческих компетенций в рамках сразу двух языковых пар. Если сопоставить сферу языковых и собственно переводческих компетенций, это становится очевидным. Так, по Е.Р. Поршневой, в число переводческих компетенций входят лингвистическая, коммуникативная, семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная компетенции [3. С. 91—95]. Очевидно, что необходимые «исходные данные» для развития послед-

ней (межкультурной) компетенции у билингва гораздо выше, нежели у монолингва, так как билингв изначально находится в поле межкультурной коммуникации. То же можно сказать и относительно таких компетенций, как интерпретативная и коммуникативная, так как процесс коммуникации в условиях би- и мультилингвизма (а именно такова языковая ситуация в современном Казахстане) уже предполагает развитие не только соответствующих мыслительных процессов, но и личностных характеристик будущих переводчиков-билингвов. Так, требования к переводческой компетенции Ю. Хольц-Мянттяри формулирует следующим образом: «Переводчик должен уметь в качестве эксперта анализировать коммуникативные ситуации заказчика, автора исходного текста и получателя текста перевода в рамках соответствующих культур и на основе такого анализа формулировать условия своей деятельности. Переводчик должен уметь “проектировать” тексты. Для этого он должен не только обладать языковой компетенцией, но и знать, как в другой культуре говорят и пишут об определенном содержании, как и какие средства коммуникации лучше использовать» [5. С. 102].

В настоящее время, несмотря на то, что большинство документов в Казахстане оформляется на казахском языке как на государственном и приоритет отдается казахскому языку как в сфере собственно делопроизводства, так и в сфере перевода, работодатели осознают важность владения русским языком как языком межнационального общения и одним из шести рабочих языков ООН. Следовательно, важность русского языка как языка перевода (языка-источника и языка-рецептора) продолжает осознаваться в Республике Казахстан. Результаты опроса показали, что в сфере транспорта и логистики соотношение перевода на русский и казахский языки с английского языка составляет соответственно 63 и 37%, при этом следует учесть, что специфические документы данной сферы, такие, как накладные, таможенные документы и др., в настоящее время продолжают оформляться на русском языке в соответствии со стандартами их оформления именно в поле его функционирования.

В сфере производства пищевой продукции, где перевод регламентируется требованиями по использованию государственного языка, соотношение перевода на русский и казахский языки строго выдержано, так как перевод осуществляется как на государственный язык (в целях распространения и рекламы продукции внутри Республики Казахстан), так и на язык межнационального общения (для обеспечения понимания реципиентов, владеющих преимущественно русским либо казахским языком, либо владеющих только одним из указанных языков, а также в целях распространения продукции за пределами Республики Казахстан). Для выполнения задач такого рода необходима выработка соответствующих переводческих умений и навыков. В целях их формирования авторы данной работы начали разрабатывать систему упражнений, предполагающих параллельный перевод с английского на русский/казахский языки. В число таких упражнений входят следующие:

— составление трехязычного глоссария для конкретной сферы перевода (в настоящее время работа ведется в основном в сфере перевода официально-деловых текстов — Official Texts Translation, насыщенных клишированными оборотами).

Работа производится на материале корреспондирующих аутентичных текстов на трех языках; по нашему мнению, в целях развития переводческих компетенций необходимым этапом является сопоставительный анализ клише с целью дальнейшего их осмысления, а затем — употребления в соответствующем контекстуальном окружении (ср.: coverletter (tosend, toattach etc.) — сопроводительное письмо (отправить, приложить и пр.) — илеспе хат (хат жіберу; хат салу коса тіркеу) и пр. Высказывание В.Г. Гака относительно систематического сопоставления родного и иностранного языка как в структурном и функциональном аспектах, так и в организации высказывания, которое становится профессионально необходимым при обучении переводчиков [6], обретает еще большую актуальность и остроту применительно к формированию переводческих компетенций в ситуации билингвизма;

— работа с актуальным отрицательным языковым материалом, в изобилии представленном в сети Интернет. В данном случае найти корреспондирующие тексты достаточно сложно; в связи с этим авторы предлагают следующий алгоритм работы:

выявление ошибок в тексте, созданном на языке-источнике,
корректировка ошибок на языке-источнике,
осуществление перевода на два языка-рецептора,
анализ и оценка корректности осуществленного двуязычного перевода.

— игры-соревнования, нацеленные как на формирование умения поиска семантических соответствий (семантическая компетенция, по Е.Р. Поршневой), так и на выработку быстроты реакции при выборе верного варианта (чаще — клише, несколько реже — свободного сочетания слов), которая является необходимым психологическим атрибутом квалифицированного переводчика.

3. Заключение

Таким образом, по нашему мнению, для реализации огромного потенциала билингвов в сфере перевода необходимо создание соответствующей образовательной среды; выработка новых приемов и стратегий обучения, которые позволят подготовить конкурентоспособных специалистов, наделенных такими качествами, как гибкость мышления, способность к восприятию разноструктурной языковой информации, а также высокая степень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции. Переводчик-билингв, чьи языковые компетенции в рамках двух языков уже сформированы, является перспективной языковой личностью для осуществления профессиональной деятельности в рамках не одной, а двух и более языковых пар.

© Мирзоева Л.Ю., Сюрмен О.В., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014.
2. *Поршнева Е.Р.* Базовая лингвистическая подготовка переводчика. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Добролюбова, 2002.

3. *Нестерова Н.М.* Текст и перевод в зеркале современных философских парадигм. Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2005.
4. *Минина А.И.* Актуальные проблемы языковой компетенции // Гуманитарные и юридические исследования. 2016. № 2. С. 236—241.
5. *Хольц-Мянттяри Ю.* О выявлении компонентного состава переводческой компетентности. Многогранное переводоведение. Jouko Lindstedt et al., editors. Helsinki, 2008.
6. *Гак В.Г.* Сопоставительная прагматика // Филологические науки. 1992. № 3. С. 17—21.

История статьи:

Поступила в редакцию: 30.10.2017

Принята к публикации: 18.02.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Мирзоева Л.Ю., Сюрмен О.В. Формирование переводческих компетенций в условиях билингвизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 242—247. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-242-247

Сведения об авторах:

Мирзоева Лейла Юрьевна — доктор филологических наук, профессор Университета им. Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Республика Казахстан

Сюрмен Оксана Валерьевна — магистр, старший преподаватель Университета им. Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Республика Казахстан

DEVELOPING BILINGUAL TRANSLATORS' COMPETENCES

L.Yu. Mirzoyeva, O.V. Syurmen

Suleyman Demirel University
1/1, Abylai-khan ave., Kaskelen, Kazakhstan, 040900

Kazakhstan is a multilingual country where dominant languages are Kazakh, the state language, and Russian, which is the language of communication between different ethnic groups. Due to a number of extra-linguistic factors most Kazakhs are bilinguals, with natural, productive and coordinative bilingualism. In our opinion bilingualism with such characteristics is a sustainable basis for developing competencies of translation from both languages. The aim of the article is to consider existing system of translator training and suggest recommendations on use of the advantages of language situation in Kazakhstan. Survey among employers, translation and tourist agencies as well as representatives of such companies as DHL, Turkish Airlines, AirAstana, Hamle, shows their interest in translators able to work both with English-Russian and English-Kazakh languagepairs. Notwithstanding the fact that

language situation in Kazakhstan allows to train specialists in both languages, there are no educational programs for training translation students translate from both Kazakh and Russian. This brings up the question of developing special educational program for training bilingual translators.

Key words: multilingualism, translator training, translator competences, language pairs, language situation

REFERENCES

1. Vereshhagin, E.M. 2014. *Psihologicheskaja i metodicheskaja harakteristika dvujazychija (bilingvizma)* [Psychological and Methodical Characteristics of Bilingualism]. M.; Berlin: Direkt Media. Print. (in Russ.)
2. Porshneva, E.R. 2002. *Bazovaja lingvisticheskaja podgotovka perevodchika* [Basic Linguistic Preparation of an Interpreter]. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Dobroljubova. Print. (in Russ.)
3. Nesterova, N.M. 2005. *Tekst i perevod v zerkale sovremennyh filosofskih paradigim* [Text and Translation in the Mirror of modern Philosophical Paradigms]. Perm': Perm. gos. tehn. un-t. Print. (in Russ.)
4. Minina, A.I. 2016. "Aktual'nye problemy jazykovej kompetencii" [Actual Problems of Language Competence]. *Gumanitarnye i juridicheskie issledovanija*. 2: 236–241.
5. Hol'c-Mjantjari, Ju. 2008. "O vyjavenii komponentnogo sostava perevodcheskoj kompetentnosti" [On the Identification of the Components of the Translation Competence] in *Mnogogrannoe perevodovedenie*. Jouko Lindstedt et al., editors. Helsinki. Print. (in Russ.)
6. Gak, V.G. 1992. "Sopostavitel'naja pragmatika" [Comparative Pragmatics]. *Filologicheskie nauki*. 3: 17–21. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 30.10.2017

Accepted: 18.02.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Mirzoyeva, L.Yu., and O.V. Syurmen. 2018. "Delevoping Bilingual Translators' Competences". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 242–247. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-242-247

Bio Note:

Mirzoyeva Leila, Doctor of Philology, Professor. Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan

Syurmen Oxana, MA, Senior Instructor. Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-248-254

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Н.Б. Бутко, С.П. Степина

Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

В статье рассмотрены возможности формирования профессиональных и общекультурных компетенций студентов в процессе самостоятельной работы, которая в настоящее время в связи с компетентностным подходом приобретает все большую актуальность и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущих специалистов. Проведены исследования в области организации самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделено той части самостоятельной работы, которая реализуется в процессе аудиторных занятий — на лекциях, семинарах и при выполнении лабораторных работ. Содержатся методические рекомендации по увеличению доли самостоятельной работы студентов при освоении основных образовательных программ высшего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, с образовательный стандарт, самостоятельная работа, лекция, лабораторный практикум

1. Введение

В 2016 году в Российском университете дружбы народов разработан образовательный стандарт высшего образования (ОС ВО РУДН) по направлению подготовки бакалавров, который самостоятельно устанавливается РУДН. По направлению подготовки «Физика» образовательный стандарт предполагает формирование у выпускника общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций [1]. Это соответствует концепции модернизации высшего профессионального образования, продиктованной современными требованиями к специалисту, обусловленными проблемами общественной жизни. Успешность выпускника определяется компетенциями, сформированными в вузе и получающими постоянное развитие в течение всей профессиональной деятельности.

При компетентностном подходе происходит трансформация полученных знаний и умений в профессиональные и общекультурные компетенции, которые потребуются выпускнику бакалавриата в его дальнейшей профессиональной деятельности или при обучении в магистратуре и аспирантуре. Такой подход позволяет повысить качество образования, его эффективность, что в итоге обеспечивает выпуск специалистов, обладающих наряду с профессиональными знаниями

ями и умениями способностью к саморазвитию, самообразованию, а также к инновационной деятельности. Основными критериями качества образования являются компетенции, приобретенные выпускником, и его компетентность. При этом компетенция определяется как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения дисциплине, а также способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений [2]. Компетентность можно охарактеризовать как личностное качество, определяющее степень подготовленности выпускника к практической деятельности.

Компетентностный подход становится одной из стратегических целей высшего профессионального образования. Методы и формы обучения при этом используются как самостоятельные средства для развития компетенций — способности студентов выявлять связи между знанием и ситуацией, готовности к деятельности, эффективного применения знаний и умений к решению поставленных задач.

Эффективное формирование у бакалавра необходимого комплекса знаний и умений невозможно без создания условий для профессионального самообразования и личностного роста. Самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Выпускники должны обладать профессиональными навыками и умениями, фундаментальными знаниями, способностью применять их на практике. Молодой специалист в своей профессиональной деятельности должен не только уметь самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, находить конструктивные решения, давать оценку своим действиям, но и самостоятельно осуществлять постановку задач, поиск методов их решения, а также заниматься исследовательской деятельностью.

2. Обсуждение

Самостоятельная работа наряду с аудиторной играет огромную роль в образовательном процессе. В связи с модернизацией высшего образования роль последней несколько уменьшилась, так как в учебных планах на самостоятельную работу отводится все большее количество часов (зачетных единиц в рабочих планах), в то время как часы аудиторных занятий постепенно сокращаются. Самостоятельная работа включает в себя не только подготовку к лекциям, семинарам, лабораторным занятиям, зачетам и экзаменам, но и работу на практических и лабораторных занятиях. В своей работе известный социолог Г.Г. Силласте дает определение самостоятельной работы как любого вида занятий, создающего условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной и творческой активности студента. В широком смысле под самостоятельной работой понимают совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствие [3].

Нет никакого сомнения в том, что именно самостоятельная работа формирует у студентов интерес к познавательной деятельности, тем самым углубляя и расширяя уже имеющиеся знания, развивает их познавательные способности, что, в свою очередь, и приводит к приобретению профессиональных компетенций, необходимых в научно-исследовательской деятельности.

Кафедра прикладной физики является выпускающей, поэтому разработка стратегии формирования основных навыков самостоятельной работы студентов является здесь приоритетной. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов, но, как показывает практика, за время школьного обучения они не приобретают достаточных навыков самостоятельной работы. Материалы многих социологических исследований [4; 5] показывают, что первокурсники не готовы к самостоятельной работе, т.е. они не могут сами планировать свое время, ставить цели, выбирать способы и методы их достижения.

Нами проведено исследование, целью которого было выяснение того, как студенты факультета физико-математических и естественных наук РУДН относятся к самостоятельной работе и понимают ее значимость для дальнейшей профессиональной деятельности. Был проведен опрос среди студентов 1—3 курсов факультета физико-математических и естественных наук РУДН. Материалы наших исследований показали, что на первом курсе 70% студентов не готовы к самостоятельной работе. Примерно 65% не могут правильно распределять свое время. Большая часть первокурсников (80%), соглашается с тем, что получение, фиксирование, переработка учебной информации вызывает у них некоторые затруднения. Таким образом, можно сделать вывод, что у первокурсников еще не сформировалась психологическая готовность к самостоятельной работе, они не знают, как ее организовать.

Ко второму курсу более 50% студентов уже демонстрируют готовность к самостоятельной работе. Также увеличилось число тех студентов, которые умеют правильно распределять свое время. К третьему курсу процент студентов, которые готовы к самостоятельной работе, возрос до 80%. Наш опрос также показал, что если на первом курсе студенты практически не занимаются научно-исследовательской работой, то на втором 33% опрошенных уже участвуют в научных исследованиях, проводимых на кафедре, а на третьем курсе таких студентов уже 55%. Это говорит о готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Участие их в научной работе способствует повышению самоорганизации. Проанализировав полученные результаты, мы выявили, что студенты согласны с тем, что самообразование и самостоятельная деятельность играют ведущую роль на старших курсах. Роль преподавателя — лучший мотивационный фактор в организации самообразования. Преподаватель организует самостоятельную работу студентов, а также контролирует ее выполнение. Согласно анкетированию, большинство студентов высказываются, что большее число часов должно быть отведено на аудиторские занятия.

В основном под самостоятельной работой наши студенты понимают непосредственное выполнение домашних заданий, подготовку к контрольным работам, зачетам, экзаменам. Еще один вид самостоятельной работы осуществляется при непосредственном контакте студента и преподавателя вне рамок аудиторских занятий — на консультациях или в ходе ликвидации задолженностей.

Нам хотелось бы подробнее остановиться на том виде самостоятельной работы, который реализуется в процессе аудиторских занятий, а именно на лекциях,

семинарских и практических занятиях, при выполнении лабораторных работ. Самостоятельная работа помогает студентам получать, закреплять и систематизировать знания, формировать умения.

В настоящее время выдвигаются многочисленные предложения исключить из учебных программ такой вид аудиторной работы, как лекция. Преподаватель должен выкладывать тексты и презентации своих лекций на сайт, для того чтобы студенты могли самостоятельно их изучать. Возможно, на старших курсах бакалавриата или в магистратуре, когда студенты научились самостоятельно работать, такой подход можно применить для изучения отдельных предметов (или некоторых разделов дисциплины).

Какую роль играет лекция в учебном процессе? На лекциях студенты систематически получают знания. Перед началом учебного семестра лектор должен дать студентам-первокурсникам четкие методические рекомендации по подготовке к лекциям, так как слушание и конспектирование лекций — сложный вид вузовской аудиторной работы, предполагающей интенсивную умственную деятельность студента. Поскольку следующим этапом самостоятельной работы является закрепление знаний, то помимо изучения конспектов лекции студенты должны проработать материал учебника. Здесь важно дать ссылку на конкретный параграф или раздел учебника, потому что не все студенты первого курса могут самостоятельно соотнести материал, данный на лекции, с соответствующим разделом учебника. Прослушивание и конспектирование лекций с последующей их проработкой приводит к формированию и развитию таких компетенций, как способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7) и целого ряда общепрофессиональных компетенций (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3).

Сторонники отмены аудиторных лекционных занятий могли бы утверждать, что такую деятельность студенты могут осуществлять самостоятельно — дома или в библиотеке, без преподавателя. Но для этого они должны обладать достаточно высокой степенью самоорганизации. Как упоминалось выше, студенты-первокурсники практически не могут планировать свою самостоятельную работу.

Как можно мотивировать студента на систематическую проработку материала лекций в течение семестра? Во-первых, материал, изложенный на лекциях, используется для решения практических задач. Как правило, студенты, прорабатывающие учебный материал самостоятельно, более успешно справляются с заданиями и получают больше баллов за работу на семинаре, которая входит в фонд оценочных средств при выставлении итоговой оценки за семестр.

Во-вторых, во время лекций студенты делают сообщения. В начале семестра студентам предлагается список тем сообщений, которые являются дополнением к лекциям и связаны с историей физики, физического эксперимента, открытий в физике, а также с научно-популярной тематикой. Сообщение соответствует теме проводимой лекции и занимает не более пяти минут. Таким образом, решается сразу несколько задач: студенты более тщательно прорабатывают соответствующую тему; развивается способность к коммуникации в устной форме на русском языке (ОК-5). Поскольку в РУДН учатся студенты, для которых русский язык является иностранным, то устные сообщения помогают эффективно и в полном объеме решать профессиональные и общекультурные коммуникативные

задачи средствами русского языка (ОК-13), что очень важно на начальном этапе обучения студентов.

В-третьих, во время лекций обсуждаются предложенные темы. Такой вид работы способствует лучшему усвоению материала и решению ситуационных задач.

Таким образом, даже если отдельные разделы дисциплины и можно предложить студентам для самостоятельного изучения, то необходимо оставить аудиторские часы для обсуждения изученного материала с целью выявления трудностей усвоения.

3. Заключение

Физика относится к тем дисциплинам, для успешного изучения которых требуются не только теоретические знания, но и их подтверждение опытным путем. Поэтому большую роль играют лекционные демонстрации и физический практикум. В настоящее время интернет-ресурсы богаты различными демонстрационными сайтами, но все-таки (особенно на первом курсе) студенту важно «вживую» увидеть физический эксперимент, а также иметь возможность самому его выполнить.

Физический практикум необходим для студентов, так как именно на этих занятиях студенты проводят эксперимент самостоятельно, подтверждая полученные на лекциях теоретические знания. На занятиях, отведенных на физический практикум, студенты не только выполняют эксперимент, но общаются с преподавателем при защите выполненных лабораторных работ. При таком непосредственном контакте происходит закрепление материала, а для иностранных студентов еще и практика в русском языке. Проведение лекционных демонстраций и занятий в лабораториях особенно актуально, так как сейчас в большинстве школ отсутствуют кабинеты учебных демонстраций и условия для выполнения лабораторных работ. Это еще один аргумент в пользу реальных аудиторских часов.

© Бутко Н.Б., Степина С.П., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 03.03.02 — Физика от 20.02.16 № 77.
2. *Шукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007.
3. *Силласте Г.Г., Письменная Е.Е., Белгарокова Н.М.* Самостоятельная работа студентов: методические рекомендации. М., 2013.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Д.А., Кандыбович С.Л.* Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006.
5. *Одинцова Л.А., Бронникова Л.М.* Самостоятельная работа студентов в условиях реализации стандартов нового поколения в педагогическом вузе. Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2015. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21658>

Благодарности и финансирование:

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (Соглашение № 02.а03.21.0008).

История статьи:

Поступила в редакцию: 07.09.2017

Принята к публикации: 24.12.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Бутко Н.Б., Степина С.П. Формирование профессиональных и общекультурных компетенций студентов-физиков в процессе самостоятельной работы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 248—254. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-248-254

Сведения об авторах:

Бутко Наталья Борисовна — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной физики Российского университета дружбы народов. E-mail: nbutko@rambler.ru

Степина Светлана Петровна — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной физики Российского университета дружбы народов. E-mail: stepinasvetlana@rambler.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL AND CULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS-PHYSICISTS IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK

N.B. Butko, S.P. Stepina

Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation, 117198

The article deals with the possibilities of formation of professional and general cultural competencies of students in the process of independent work, which is now becoming more relevant due to the competence approach and turns into one of the main components of professional training of future specialists. Studies were conducted in the field of organizing independent work for students. Particular attention is paid to that part of the independent work that is realized in the course of auditorium lessons — at lectures, seminars and at the performance of laboratory work. There are methodological recommendations for increasing the proportion of independent work of students in mastering the basic educational programs of higher professional education.

Key words: professional competencies, general cultural competencies, educational standard, independent work, lecture, laboratory practice

REFERENCES

1. Osnovnaja professional'naja obrazovatel'naja programma vysshego obrazovanija. Napravlenie podgotovki 03.03.02 — Fizika ot 20.02.16 № 77 [(The Basic Professional Educational Program of Higher Education from 03.03.02. Physics. The Program was developed in accordance with the

- requirements of the Educational Standard for Peoples' Friendship University of Russia, approved by the order of the Rector. 20.02.16 No. 77]. Moscow. Print. (in Russ.)
2. Shhukin, A.N. 2007. *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguodidactic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Astrel'; AST; Hranitel'. Print. (in Russ.)
 3. Sillaste, G.G., E.E. Pis'mennaja, and Belgarokova N.M. 2013. *Samostojatel'naja rabota studentov. Metodicheskie rekomendacii* [Independent Work of Students. Methodical Recommendations]. Moscow. Print. (in Russ.)
 4. D'jachenko, M.I., D.A. Kandybovich, and Kandybovich, S.L. 2006. *Psihologija vysshej shkoly* [Psychology of the Higher School]. Minsk: Harvest. Print. (in Russ.)
 5. Odincova L.A., and L.M. 2015. "Samostojatel'naja rabota studentov v uslovijah realizacii standartov novogo pokolenija v pedagogicheskom vuze" [Independent Work of Students in conditions of New Generation Standarts in Pedagogical High School]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. № 5. Web. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21658>

Funding:

The project was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of Russia (Agreement No. 02.a03.21.0008).

Article history:

Received: 07.09.2017

Accepted: 24.12.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Butko, N.B., and S.P. Stepina. 2018. "Formation of Professional and Cultural Competencies of Students-Physicists in the Process of Independent Work". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 248—254. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-248-254

Bio Note:

Butko Natalia Borisovna, is a Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Physics, Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: nbutko@rambler.ru

Stepina Svetlana Petrovna, is a Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Physics, Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: stepinasvetlana@rambler.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-255-262

ФАКТОРЫ НАЦИОНАЛЬНО-АНГЛИЙСКОГО ТРАНСЪЯЗЫЧИЯ В СКАНДИНАВСКОМ РЕГИОНЕ

Д.С. Бородина

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
Российская Федерация, 95000, Крым, Симферополь, Проспект Вернадского, 4

Статья посвящена рассмотрению факторов «присутствия» английского языка в близкородственных языках скандинавского региона, где сложилась общая транслингвальная ситуация. «Присутствие» английского языка представляет собой трансъязычие, которое развивается в результате взаимовлияния английского и национальных языков, реализуемого в процессах заимствования и переключения кодов. Данные, полученные в ходе интернет-опроса жителей скандинавских стран, свидетельствуют о том, что транслингвальная коммуникация, характеризующаяся обилием англицизмов и регулярным переключением кодов, является признаком жизнеспособности скандинавских языков.

Ключевые слова: трансъязычие, транслингвальная ситуация, скандинавский регион, билингвизм, англицизмы, переключение кодов

1. Введение

Сложившаяся в Северной Европе языковая ситуация, с одной стороны, отличается от общеевропейской тем, что центральные страны региона имеют близкородственные (при всех расхождениях) национальные языки. С другой стороны, она является частью общеевропейской языковой ситуации, которая основана на продвигаемой Евросоюзом политике равноправия всех языков и укрепления лингвокультурной идентичности граждан всех стран — членов ЕС, тогда как английский язык (АЯ) выполняет функцию транснационального контактного языка. Дания, Норвегия и Швеция в целом открыты для развития национальных вариантов АЯ, которые, по определению З.Г. Прошиной, являются транслингвальными социолингвистическими образованиями, возникшими в условиях культурно-языкового контакта и присущими целому речевому социуму. Транслингвальность означает проницаемость языков, их взаимовлияние, вследствие чего возникает новое качество обогащенной лингвокультуры [1. С. 6; 2. С. 160].

Национальные варианты АЯ в скандинавских странах фактически составляют региональный вариант, характеризующий общими специфическими чертами, сложившимися в результате взаимовлияния близкородственных автохтонных языков и культур, которые, в свою очередь, подвергаются влиянию АЯ в условиях общих процессов интернационализации скандинавского социума в науке, образовании, бизнесе и т.п. В Дании, Норвегии и Швеции сложилось трансъязычие, «в резуль-

тате чего языки и культуры плавно перетекают друг в друга... Трансязычие имеет ярко выраженный деятельностный и речетворческий характер, представляя собой новое, творческое, трансформирующее и интегрирующее использование всех имеющихся в распоряжении билингва языковых ресурсов» [2. С. 161].

Датский социолингвист Р. Хёглин выделила три основных аспекта взаимовлияния АЯ и скандинавских языков: заимствование англоязычной лексики, переключение кодов (ПК) и потеря национальными языками доменов, целых предметных областей [3. Р. 104]. В ее монографии и в трудах многих других исследователей эти три аспекта рассматриваются как факторы «присутствия» АЯ в странах Скандинавии как основные формы, в которых проявляется это «присутствие». Следует подчеркнуть, что, хотя они реализуются в одном лингвокультурном пространстве скандинавского трансязычия, но представляют собой принципиально разные феномены, причем, если заимствование и ПК — это явления, вытекающие из языковых контактов, потеря доменов объясняется причинами экстралингвистического характера. На наш взгляд, необходимо уточнить представление о «присутствии» АЯ в скандинавских языках и охарактеризовать скандинавское трансязычие как результат взаимосвязанных процессов заимствования и переключения кодов.

2. Обсуждение

Наиболее очевидным свидетельством влияния АЯ в Скандинавии всегда считались заимствования англоязычной лексики, и в 2001—2005 гг. коллективом лингвистов трех стран был осуществлен первый совместный проект по их исследованию — *Moderne importor disprakai Norden* («Современные заимствования в языках нордических стран»). Основные задачи проекта: сравнение объема заимствований в отдельных скандинавских языках; замена заимствований национальными аналогами и частотность их использования; адаптация и стандартизация заимствований; отношение к заимствованиям и их национальным аналогам [4. Р. 6]. Изучению подлежали три типа заимствований:

— прямые заимствования, сохранившие исходную форму (например, *workshop*, *pizzeria*); подвергшиеся адаптации (например, датск. и шведск. *diskotek* (англ. *discotheque*));

— гибридные заимствования — сочетания прямых заимствований и национальных слов (например, норв. *freelance-arbeidar* (*freelance worker*));

— псевдозаимствования, не существующие в АЯ, но образованные из английских компонентов (например, норв. *snowracer* (*sled with steering wheel and broad runners*)) [4. Р. 9].

Норвежские социолингвисты С. Йоханссон и А.-Л. Грэдлер утверждают, что основная масса английских заимствований в скандинавских языках относится к восьми репрезентативным семантическим сферам: музыке, моде, спорту, рекламе, средствам массовой информации, информационным технологиям, экономике, коммерции. Английские слова и словосочетания заимствуются, когда возникает необходимость передать в национальном языке новые тенденции, явления и понятия, появляющиеся в этих семантических областях. При этом заимство-

ванная англоязычная лексика составляет незначительную часть в текстах на скандинавских языках, например, в ежедневных шведских и датских газетах встречается всего лишь от 0,5 до 2% английских заимствований, а в норвежских — от 1,2 до 2,3% [5. Р. 83–115].

Большинство жителей скандинавских стран, далеких от лингвистики, не воспринимают заимствования как чужеродные вкрапления в речь на родном языке. Датский социолингвист П. Ярвад, изучавшая отношение своих соотечественников к распространению английских заимствований, установила, что 75% респондентов положительно относятся к таким словам, как *shorts*, *sweater*, *weekend*, *carport*, *sandwich* и т.д., и только 4% характеризуют их использование как «загрязнение языка». Что касается устойчивых словосочетаний, 56% респондентов включают в свою речь такие идиомы, как, например, *you name it*, *take it or leave it*, *point of no return*, *the real thing*, *the seat of the nineties*, *second to none*, и т.д., тогда как 35% знают их, но никогда не используют [6. Р. 123].

Английские заимствования являются одним из источников не только прямого, но и опосредованного расширения словаря национального языка. Например, калькирование английского словосочетания *treehugger* (защитник окружающей среды, выступающий за сохранение деревьев), шв. *trädkramare* привело к появлению таких слов, как *vargkramare* (*wolfhugger* — защитник окружающей среды, выступающий за сохранение популяции волков), *skattekramare* (*taxhugger* — гражданин, своевременно уплачивающий налоги) и *motorvägskramare* (*motorwayhugger* — автомобилист, соблюдающий чистоту на дорогах) [7].

Зонтичным понятием, объединяющим различные формы реализации влияния АЯ на скандинавские языки, является понятие англицизма. Используя этот термин, автор известного Словаря англицизмов К. Сёренсен выделяет лексические заимствования из английского языка как их основную категорию [8. Р. 18]. Наиболее рациональной представляется трактовка англицизмов, предложенная датским лингвистом Х. Готлибом, который относит к этой категории любую индивидуальную или системную черту языка, адаптированную или перенятую из АЯ или созданную по образцам английских моделей и используемую в интралингвальной коммуникации на каком-либо другом языке [9. Р. 44]. Столь широкое понимание англицизмов позволяет отнести к их числу и переключение кодов.

Датский социолингвист Б. Прейслер использует термин «переключение кодов» для обозначения непреднамеренного чередования по меньшей мере двух языков (или их единиц), к которому прибегает билингв в устной/письменной коммуникации с другим билингвом. Такое чередование, как правило, проявляется в замене лексических единиц и идиоматических выражений, но в целом может происходить на любом уровне лингвистического описания, включая предложения и более продолженные единицы текста (как это имеет место, когда два собеседника переключают языки в соответствии с темой обсуждения) [10. Р. 238]. Б. Прейслер выделяет пять видов переключения кодов:

— переключение кодов на уровне отдельных слов, например, стандартный краткий общий вопрос или запрос на подтверждение *okay?* в процессе межличностного общения на датском, шведском и норвежском языках;

— переключение кодов на уровне словосочетания, например, ведущий по-датски представляет молодежной аудитории новое музыкальное произведение и добавляет *for your ears only*;

— билингвальная игра слов, например, на плакате в старом копенгагенском районе Нюхавн (Новая гавань) под надписью *There is something rotten in Nyhavn* изображена крыса (дат. *rotte*), и перефразируются слова Гамлета: *There is something rotten in the state of Denmark*;

— включение отдельных предложений в текст на национальном языке, например, заключительная фраза в датском музыкальном обозрении: *Way to go, girl!*

— переключение на английский язык на уровне микротекста в датских, шведских, норвежских вебсайтах, рекламных роликах, инструкциях, предназначенных для национальных и иностранных пользователей [11. Р. 239—267].

Переключение кодов прямо или косвенно влияет на речевое поведение молодежи в англо-американских субкультурах, объединяемых определенной системой ценностей, и наиболее видимым символом ценностей субкультуры, по наблюдению Б. Прейслера, является английский язык, так как большинство молодых скандинавов свободно им владеют, т.е. являются билингвами [11. Р. 239]. В датских, шведских и норвежских университетах постоянно можно слышать попеременное использование национального и английского языков в академической и бытовой коммуникации.

Чтобы выяснить, как относятся к англицизмам жители скандинавских стран, автор статьи разместила на сайте *Request Answers — Quora* [12] обращение с просьбой поделиться мнением о том, какую роль играет АЯ в ежедневной коммуникации. В течение нескольких месяцев на сайте появились ответы (в основном от жителей Норвегии и Швеции), отрывки из которых в сокращенном виде приводятся ниже:

Норвежец Э.К. образно описывает погружение своих соотечественников в английский язык: *We're a small country in a big world, and a high fraction of us are swimming in a sea of English pretty much every day... It's not just subtitled, undubbed movies and TV. It's computer games. It's Facebook. It's music. It's instruction-manuals. It's textbooks in university. It's your Master's thesis and your Ph.D. in university. It's the conferences you attend. It's the vacations you go on. It's hardly surprising under these circumstances that some vocabulary and/or phrases from English get used in everyday communications.*

Швед Я.П. отмечает, что молодые люди модифицируют английские слова в соответствии с шведской морфологией: *English words made to our own verbs like mejla (mail-uh) as in send emails and lajka (like-uh) as in clicking like on Facebook... people tend to say tabb and tabbar but tabbar is the plural form of a noun that means making a mistake.*

Шведка К.Б. приводит аналогичные примеры: *Some examples are: softa, chilla, hänga med... All three words mean pretty much the same thing: to hang out, chill. What's strange in this example is that soft is not a verb in English, and it doesn't even mean to chill.*

Англичанин Э.А., преподаватель компьютерного дизайна в шведском университете, пишет, что его студенты часто перемежают шведскую речь английскими фразами (например: *I really feel for you, man*), предпочитают использовать английские термины, хотя они есть в переводе (например: *massively, multiplayer, online, role-playing game*).

Швед М.Г. приводит несколько примеров клише: *Many Swedes today go wazzup? whentheymeet. Or Jeez! when they get excited. Even Holy Smoke! is an accepted term in*

Sweden. Not to mention the use of *yes!* instead of *ja* when you want to make it clear that it's really YES and not just OK. Loading...

Об этом же пишет живущий в Швеции норвежец М.Э.: Sometimes the Swedish equivalent of an expression just doesn't sit as well as the non-Swedish one. So, we incorporate this new expression into our language... For example, saying *åh min gud!* compared to *oh my god!* invokes very different feelings.

Швед С.Х. подчеркивает, что, в частности, такие выражения, как *I'm loving it* приходят из популярных телепрограмм и кинофильмов.

Норвежец Э.Д. поясняет: Everything can be translated, but it would not sound cool in our language. Hollywood and Afro-American slang has given its audience so many funny and cool phrases that people just can't help themselves from using them. Norway and I suppose Sweden and Denmark too, are little *wanna-be* Americas.

Живущий в Швеции англичанин А.Б. пишет, что АЯ играет важную роль в коммуникации норвежцев, шведов и датчан, и дело не только в том, что он проникает в их жизнь. Он меняет и то, как они говорят на своих языках: English is actually altering the way that Danes and Norwegians and Swedes speak their own languages. Например, шведские подростки часто используют английский суффикс множественного числа *-s* или *-es* вместо шведского *-ar*, *-er* или *-or*, а норвежские подростки заменяют норвежское местоимение *Jeg* английским *I*.

Большинство респондентов положительно относятся к обилию английских слов и выражений в национальных языках. Полностью подтверждаются слова Б. Прейслера о том, что переключение с национального языка на английский — это скорее правило, а не исключение [10. Р. 239]. Отдельные слова и целые высказывания на английском встречаются везде — на работе, при занятиях спортом, на улице, в супермаркете, в Интернете, в газетах и журналах, на радио и в телепрограммах. Английский язык стал для скандинавов символом глобализации.

3. Заключение

Суммируя мнения респондентов, еще раз подчеркнем, что их трансязычие — это естественный процесс, так как они «плавают в море английского языка». Переключение кодов служит инструментом самоидентификации и самоутверждения для молодежи: вставлять английские слова и словосочетания — «классно и прикольно». При этом один из респондентов считает более серьезным фактором не проникновение лексических англицизмов в речь жителей скандинавских стран, а внедрение английских грамматических показателей, что, по его мнению, ведет к изменениям в грамматической системе.

Процесс накопления англицизмов направлен от АЯ к языку-реципиенту, который заимствует англоязычные единицы и адаптирует их в соответствии со своей грамматической и лексико-семантической структурой. По сути, это расширение словарного состава национального языка, вызванное экстралингвистическими причинами, а в каких-то случаях это и модификация отдельных элементов грамматической системы. Успешная адаптация национального языка к изменениям в стране и мире путем включения заимствований свидетельствует о проявлении его жизнеспособности в условиях глобализации, т.е. результатом является укрепление национального языка. Лингвисты, будучи современниками и участниками этого процесса в числе других носителей языка, могут по-разному

относиться к нему, но это естественный и объективно положительный процесс, в котором АЯ не является агрессором.

В отличие от заимствования, которое направлено от АЯ к национальному языку и может реализоваться в его любой лексико-семантической сфере, переключение кодов находится на пересечении языковых единиц АЯ и национального языка и представляет собой гибридизацию путем спорадического включения англоязычных элементов в дискурс на национальном языке или национальных элементов в дискурс на английском языке. Переключение кодов является показателем гибридного состояния дискурса трансязычия в социальной практике неформальной коммуникации, когда участники идентифицируют себя по принадлежности к тому или иному сообществу.

© Бородина Д.С., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошина З.Г. Проблемы и перспективы транслингвальных и транскультурных контактов (введение к тематическому выпуску журнала) // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. № 2 (50). С. 6—9.
2. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 155—170.
3. Höglin R. Engelska språket som hot och tillgång i Norden [The English Language as a Threat and an Asset in the Nordic Countries]. English Summary. P. 103—121. Tema Nord Språksamarbete: 561, Nordiska Ministerrådet, 2002.
4. Graedler A.-L. Modern Loanwords in the Nordic Countries. Presentation of a project // Nordic Journal of English Studies. 2004. Vol. 3. P. 5—21.
5. Johansson S., Graedler A.-L. Rocka, hipt og snacksy. Om engelsk norsk språk og samfunn [Rocka, Hipt and Snacksy. About English Norwegian Language and Society]. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2002.
6. Jarvad P. Nye ord. Hvorfor og hvordan? [New Words. Why and How?] København: Gyldendal, 1995.
7. Melin T. English is not a Threat to Swedish // News and Events. University of Gothenburg, The Faculty of Arts. Sep 24, 2010. Available at: http://hum.gu.se/english/current/news/Nyhet_detalj/english-is-not-a-threat-to-swedish.cid954946 (accessed: 14.06.2017).
8. Sørensen K. A Dictionary of Anglicisms in Danish. Historisk-filosofiske skrifter. Copenhagen: Royal Danish Academy of Sciences and Letters, 1997.
9. Gottlieb H. Danish echoes of English // Nordic Journal of English Studies, 2004. Vol. 3. P. 39—65.
10. Preisler B. Deconstructing 'the Domain of Science' as a Sociolinguistic Entity in EFL Societies: The relationship between English and Danish in higher education and research // Preisler B., et al. (eds.). The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones. Roskilde: Roskilde University, 2005. P. 238—248.
11. Preisler B. Functions and Forms of English in a European EFL country // Bex T., Watts R. (eds.) Standard English: The Widening Debate. London: Routledge, 1999. P. 239—267.
12. Why are Scandinavian People Incorporating English Sentences into Their Normal Speaking? // Request Answers — Quora. 17.06.2015. Available at: <https://www.quora.com/Why-are-Scandinavian-people-incorporating-English-sentences-into-their-normal-speaking> (accessed: 15.06.2016).

История статьи:

Поступила в редакцию: 12.07.2017

Принята к публикации: 16.12.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Бородина Д.С. Факторы национально-английского трансязычия в Скандинавском регионе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 255–262. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-255-262

Сведения об авторе:

Бородина Дарья Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. E-mail: dasha_tnu@mail.ru

FACTORS OF NATIONAL-ENGLISH TRANSLINGUALISM IN THE SCANDINAVIAN REGION

D.S. Borodina

Vernadski Crimea Federal University
4, Vernadskogo Av., Simferopol, Crimea, Russian Federation, 95000

The article dwells on factors of the “presence” of English in the cognate languages of the Scandinavian region where a common translingual situation has evolved. The “presence” of English is argued to be a case of translingualism resulting from interaction of English and Scandinavian languages superficially visible through the processes of borrowing and code shifting. The data collected from internet interviews of Nordic speakers is claimed to demonstrate that abundance of anglicisms and code shifts in their translingual communication testifies for the vitality of Scandinavian languages.

Key words: translingualism, translingual situation, Scandinavian region, bilingualism, anglicisms, code shifting

REFERENCES

1. Proshina, Z.G. 2016. “Problemy i perspektivy translingval’nyhi transkul’turnyh kontaktov(vvedenie k tematicheskomu vypusku zhurnala)” [Problems and Perspectives of Translingual and Transcultural Contacts (Introduction to Thematic Issue of the Journal)]. *Social’nye i gumanitarnye nauki na Dal’nem Vostoke*. 2 (50): 6–9. Print. (in Russ.)
2. Proshina, Z.G. 2017. “Translingvizm i ego prikladnoe znachenie” [*Translingualism and its Application*]. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*. 14 (2): 155–170. Print. (in Russ.)
3. Höglin, R. 2002. *Engelska språket som hot och tillgång i Norden* [The English Language as a Threat and an Asset in the Nordic Countries]. *English Tema Nord Språksamarbete*: 561, Nordiska Ministerrådet. Print.
4. Graedler, A.-L. 2004. “Modern Loanwords in the Nordic Countries. Presentation of a project”. *Nordic Journal of English Studies*. 3: 5–21.

5. Johansson, S., and A.-L. Graedler. 2002. *Rocka, hipt og snacksy. Om engelsk norsk språk og samfunn* [Rocka, Hipt and Snacksy. About English Norwegian Language and Society]. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Print.
6. Jarvad, P. 1995. *Nye ord. Hvorfor og hvordan?* [New Words. Why and How?] København: Gyldendal. Print.
7. Melin, T. English is not a Threat to Swedish. News and Events. University of Gothenburg, The Faculty of Arts. Sep 24, 2010. Available at: http://hum.gu.se/english/current/news/Nyhet_detalj/english-is-not-a-threat-to-swedish.cid954946 (accessed: 14.06.2017).
8. Sørensen, K. 1997. *A Dictionary of Anglicisms in Danish*. Historisk-filosofiskeskriver. Copenhagen: Royal Danish Academy of Sciences and Letters. Print.
9. Gottlieb, H. 2004. Danish echoes of English. *Nordic Journal of English Studies*. 3: 39—65. Print.
10. Preisler, B. 2005. Deconstructing ‘the Domain of Science’ as a Sociolinguistic Entity in EFL Societies: The relationship between English and Danish in higher education and research // Preisler B., et al. (eds.). *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde University. Print.
11. Preisler, B. 1999. Functions and Forms of English in a European EFL country. Bex T., Watts R. (eds.) *Standard English: The Widening Debate*. London: Routledge. Print.
12. Why are Scandinavian People Incorporating English Sentences into Their Normal Speaking? Request Answers — Quora. 17.06.2015. Available at: <https://www.quora.com/Why-are-Scandinavian-people-incorporating-English-sentences-into-their-normal-speaking> (accessed: 15.06.2016).

Article history:

Received: 12.07.2017

Accepted: 16.12.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Borodina, D.S. 2018. “Factors of National-English Translingualism in the Scandinavian Region”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 255—262. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-255-262

Bio Note:

Borodina Darya Sergeevna, is a Candidate in Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department, Vernadski Crimea Federal University. E-mail: dasha_tnu@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-263-268

ВЛИЯНИЕ МОЛДАВСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА СТУДЕНТОВ НА ИХ РЕЧЕВУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Е.Г. Луговская

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, 3300, Тирасполь, ул. 25 Октября, 128

Социокультурная и политическая ориентация Приднестровья на российское русскоязычное пространство способствует развитию разных видов национально-русского билингвизма. Молдавско-русский билингвизм в условиях традиционного многоязычия и поликультурности приднестровского региона имеет свои особенности, обусловленные как историческими причинами, так и направленностью современной языковой политики. В статье рассматривается влияние молдавско-русского билингвизма студентов, получающих высшее образование на русском языке, на их речевую компетентность. Перечислены специфические речевые ошибки, основные затруднения, которые испытывают студенты-билингвы при продуцировании текстов на русском языке, намечены способы их преодоления. Материал основан на наблюдении за студентами-билингвами юридического факультета, для которых родным языком и языком обучения до уровня среднего звена включительно является молдавский язык, а языком обучения в высшей школе становится русский язык.

Ключевые слова: билингв, языковая ситуация, молдавско-русский билингвизм, русский язык, родной язык, язык обучения, языковой фрейм, парадигматика, синтагматика

1. Введение

Речь пойдет о специфике обучения русскому языку студентов-билингвов, для которых русский язык выступает языком обучения, а родным языком является молдавский язык. Для наблюдения были выбраны студенты первого курса юридического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. Согласно учебному плану бакалавриата по направлению «Юриспруденция» русский язык изучается студентами, поступившими на обучение в вуз после окончания национальной школы, в течение всего первого семестра.

2. Обсуждение

Языковая ситуация в Приднестровской Молдавской Республике характеризуется тем, что молдавский язык, являясь одним из официальных языков (наряду с русским и украинским языками), в качестве языка обучения не используется для большинства направлений обучения в высшей школе. При этом среднее звено образовательной системы — общеобразовательная школа — обеспечивает желающим обучаться на родном молдавском языке возможность получения пол-

ного среднего образования в национальной школе. Выпускники таких школ, как правило, билингвы нередко выбирают те направления обучения в вузе, программы которых предполагают обучение на русском языке.

Уровень владения русским языком как вторым у таких студентов достаточно высок, хотя в бытовом общении они предпочитают молдавский язык русскому. Общение на родном языке более комфортно для таких студентов, отбор языковых средств при построении высказываний на родном языке не вызывает затруднений, но все это верно только для тех случаев, когда продуцирование текста происходит на основании понимания предмета высказывания. При продуцировании высказываний и текстов учебно-научной направленности студентам легче оперировать речевыми паттернами, заученными ими в рамках освоения специальных дисциплин.

Для подтверждения этого тезиса можно привести результаты проведенного нами наблюдения.

В рамках учебного занятия студентам-билингвам было предложено составить текст на тему «Нужна ли смертная казнь?». Так как данная тема коррелирует с информацией, получаемой ими при изучении специальных дисциплин, речевые формы, используемые для представления своей точки зрения, изобиловали стереотипными языковыми фреймами публицистического стиля и заученными речевыми паттернами учебно-научного дискурса. Разница между способами речевого представления в виде устного выступления и письменного текста была минимальной.

Это же задание выполняли и русскоязычные студенты, окончившие русскую школу и не являющиеся билингвами (в нашем понимании). Безусловно, и в их речи были использованы стереотипные для данной тематики формы речевого представления публицистических и учебно-научных текстов, однако они были использованы студентами в виде тезисов; аргументация и доказательства представлялись «своими словами». В целом их речь — и письменная, и устная — была более эмоциональной и отличалась большим субъективизмом. Письменные тексты и соответствующие им устные выступления этих студентов разительно отличались друг от друга.

Работа над составлением устного и письменного текстов проходила в аудитории, и наблюдение за ходом работы показало, что если студентам-билингвам было проще оформить письменный текст по данной тематике и на его основе составить устное представление проблемы, то для русскоязычных студентов, безусловно, лучше вначале провести устное, командное обсуждение проблемы, а затем формулирование тезиса, антитезиса и доказательств в письменном виде.

В рамках выполнения другого задания — составления текста по опорным словам — существительным тематической группы «Времена года», коррелирующей со словами, обозначающими эмоциональное состояние человека, студенты-билингвы проявили себя более творческими языковыми личностями. Составленные ими тексты были более последовательными и логичными, изобиловали эпитетами, элементами авторской эстетической рефлексии.

Русскоязычные студенты, напротив, словно старались избежать «красивости слога», которую предполагала тематика, пытаясь компенсировать этот аспект стиля намеренным субъективизмом, выраженным в представлении своего отношения к предмету описания в категориях модальности (нравится — не нравит-

ся, люблю — не люблю). Кроме того, тексты русскоязычных студентов отличались непоследовательностью, смешением стилей, резкой сменой общей тональности текста — прослеживалась общая «вольность стиля», понимаемая как оригинальность речевого представления и творческого видения.

В этой связи стоит отметить, что учебно-речевое поведение студентов-билингвов в общем характеризуется большей экологичностью, чем соответствующее речевое поведение русскоязычных студентов.

Наиболее типичными при изучении русского языка являются затруднения синтагматического характера. Студенты-билингвы лучше работают с отдельными языковыми единицами в рамках заданий на усвоение парадигматических отношений и связей, они хорошо знают правила русского языка, основные определения языковых единиц разных ярусов, их функции. Однако при необходимости использовать эти языковые единицы в синтагматическом ряду они допускают ошибки, причиной которых, как правило, является неумение вычленить языковую единицу в синтагматической цепи в совокупности актуальных для нее парадигматических связей.

Ошибки на уровне синтагматики проявляются в нарушении порядка слов, валентности слова (морфологической, лексической, семантической и синтаксической), неверного интонирования, неправильной акцентуации и паузирования. В письменной речи нарушение порядка слов усугубляется неверной расстановкой знаков препинания, скудностью пунктуации вообще, тенденцией к разбивке высказывания на предложения по общему количеству слов (по объему), а не по смысловой цельности — основным маркером такой ошибки можно считать «телеграфный» стиль, неуместное или неверное использование производных предлогов и сложных союзов.

В противоположность спонтанной речи заранее подготовленный текст (заученный ответ), как правило, представляет собой логичную, последовательную речь. При этом некоторые речевые паттерны, частотность употребления которых достаточно высока, воспроизводятся билингвами одинаково верно как в устной, так и в письменной речи.

Однако трудность для молдавско-русских билингвов представляет не только продуцирование устных высказываний, но и понимание русскоязычного текста (письменного, устного).

На фонетическом уровне сложность представляет выполнение упражнений на определение места ударения в русском слове. Это связано с тем, что, во-первых, разноместность молдавского ударения сочетается с выраженным тяготением к позиционной связанности (постановке ударения на последнем слоге основы), а во-вторых, в молдавском языке много слов с похожим фонетическим обликом, особенно это касается общенаучной и специальной лексики. Интересно отметить, что упражнения на прочтение сложных с точки зрения акцентологии слов русского языка с отмеченным местом ударения также вызывают затруднения.

Ошибки в интонировании, расстановке пауз, распознавании речевых тактов приводят к затруднениям при осмыслении читаемого текста, которое происходит не последовательно, по мере углубления в текст, а по результату прочтения — способность к антиципации и реципации русского текста снижена. При анализе текста наблюдаются затруднения в выделении смысловых опорных пунктов.

На уровне слово- и формообразования, а также грамматических категорий студенты-билингвы проявляют склонность к слово- и формотворчеству, часто не подвергая сомнению существование составленных ими окказиональных и потенциальных слов. Для преодоления такой тенденции хорошо подходит игровое упражнение на образование или простое вспоминание («кто больше») слов определенной языковой формы.

На лексическом уровне при работе со студентами-билингвами особое внимание необходимо обращать именно на контекст употребления слов — как новых для них, так и уже известных, но имеющих особенности стилистического функционирования. Замечено, что закрепление таких особенностей происходит не в результате подробного разбора дефиниций, а благодаря контекстному анализу использования слов (выписывание примеров использования слов, составление словосочетаний и предложений со словами).

Большую сложность, как показывает практика, представляют для студентов-билингвов устойчивые сочетания — студентам трудно осознать их семантическую неделимость, даже после подробного разбора значения фразеологизма студенты используют некоторые фразеологизмы в соответствии с буквальным значением составляющих их слов (или одного из них), не сразу принимают стилистическую обусловленность использования фразеологизма. Однако углубление в этимологию, историю появления того или иного фразеологизма, как правило, позволяет устранить указанные затруднения в понимании и употреблении фразеологизмов.

Наиболее сложным разделом русского языка для студентов-билингвов оказывается синтаксис. При изучении данного раздела, как показала практика, целесообразно сосредоточиться на работе с дефектными текстами и синтаксическими конструкциями, с синтаксическими вариантами. Основное понимание норм русского синтаксиса заложено курсом средней школы, поэтому с молдавско-русскими билингвами удобнее работать по принципу «так неверно, потому что...», а не по традиционной схеме «верно так, потому что...».

Конечно, разделение учебного материала по языковым уровням условно — каждое занятие включает в себя работу с языковыми единицами всех ярусов, письменные задания чередуются с устной работой, упражнения на технику речи сочетаются с составлением текстов и т.д.

3. Заключение

Несмотря на то, что билингвам сложно отождествлять элементы языковой системы русского языка как непосредственно составляющие языковых фреймов, которые они встраивают в свою базу специальных и эпистемических знаний, необходимо вместе с осмыслением текста (высказывания) дополнительно акцентировать на этом их внимание.

Кроме того, при обучении русскому языку в рамках получения билингвами профессии юриста важно соблюдать баланс между закономерным желанием преподавателя и студентов формировать специальный (юридический) дискурс на русском языке и необходимостью актуализации общих базовых паттернов эпистемического развития в условиях русскоязычного дискурса.

© Луговская Е.Г., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: ТГУ, 1996.
2. *Млечко Т., Овчеренко Н.* Формирование языковой личности в системе билингвального образования. Освоение европейского опыта в Республике Молдова // *Славянские чтения*. Вып. 7. 2013. С. 301–309.
3. *Овчеренко Н.А.* Билингвальная семья в условиях мультилингвизма Молдовы // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2015. № 5. С. 83–87.
4. *Шукина О.В., Кривошапова Н.В., Луговская Е.Г.* Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингвов в Приднестровье. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018.

История статьи:

Поступила в редакцию: 01.06.2017

Принята к публикации: 27.10.2017

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Луговская Е.Г. Влияние молдавско-русского билингвизма студентов на их речевую компетентность при их обучении на русском языке // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 263–268. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-263-268

Сведения об авторе:

Луговская Елена Григорьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. E-mail: hellylu@gmail.com

THE INFLUENCE OF MOLDAVIAN-RUSSIAN BILINGUALISM ON SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS RECEIVING TRAINING IN RUSSIAN

E.G. Lugovskaya

Pridnestrovian State University named after Taras Shevchenko
128, 25 October str., Tiraspol, Moldova, 3300

Pridnestrovian sociocultural and political orientation on the Russian-language world contributes to the development of different types of national-Russian bilingualism. Moldavian-Russian bilingualism in the conditions of the traditional multilingualism and multiculturalism of this region has its own peculiarities, caused both by historical reasons and by the direction of modern language policy. The author designates the influence of a Moldavian-Russian bilingualism of the students going into their

Higher Education in Russian on their speech competence. Specific speech errors, the main difficulties experienced by bilingual students in the production of texts in Russian, outlined ways to overcome them are listed, as the ways of their overcoming are planned. The material is based on supervision over students-bilinguals of a faculty of law for which the native language is the Moldavian, and language of training in a High school is Russian.

Key words: bilingual, the language situation, the Moldavian-Russian bilingualism, Russian language, mother tongue, language of study, linguistic frame, paradigmatic, syntagmatic

REFERENCES

1. Zalevskaja, A.A. 1996. Voprosy teorii ovladenija vtorym jazykom v psiholingvisticheskom aspekte [Questions of the Theory of Mastering a Second Language in a Psycholinguistic Aspect]. Tver': TGU. Print. (in Russ.)
2. Mlechko, T., and N. Ovcherenko. 2013. "Formirovanie jazykovoj lichnosti v sisteme bilingval'nogo obrazovanija. Osvoenie evropejskogo opyta v Respublike Moldova" [Language Personality Formation in the Bilingual Education System. Mastering the European Experience in the Republic of Moldova] in Slavjanskije chtenija. 7: 301—309. Print. (in Russ.)
3. Ovcherenko, N.A. 2015. "Bilingval'naja sem'ja v uslovijah mul'tilingvizma Moldovy" [Bilingual Family in Condition of Multilingualism of Moldova]. Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Voprosy obrazovanija: Jazyki i special'nost'. 5: 83—87. Print. (in Russ.)
4. Shhukina, O.V., N.V. Krivoschapova, and Lugovskaja E.G. 2018. Foneticheskaja i grammaticheskaja interferencija pri obuchenii russkomu i inostrannomu jazykam bilingvov v Pridnestrov'e [Phonetic and Grammatical Interference at Training Bilinguals of Pridnestrovie to Russian and Foreign Languages]. Tiraspol': Izd-vo Pridnestr.un-ta. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 01.06.2017

Accepted: 27.10.2017

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Lugovskaya, E.G. 2018. "The Influence of Moldavian-Russian Bilingualism on Speech Competence of Students Receiving Training in Russian". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 263—268. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-263-268

Bio Note:

Lugovskaya Elena Grigorievna, is a Candidate in Philology, Associate Professor at the Department of Russian and Cross-Cultural Communication at the Faculty of Philology, Pridnestrovian State University named after Taras Shevchenko. E-mail: hellylu@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-269-276

ОСОБЕННОСТИ РАЗНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В СЕЛЕ КОШ-АГАЧ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Л.А. Араева, У.В. Керексибесова

Кемеровский государственный университет
Российская Федерация, 650000, Кемерово, ул. Красная, 6

Рассматривается языковая ситуация, сложившаяся в селе Кош-Агач Республики Алтай, в котором проживают алтайцы, казахи и русские. В повседневной жизни жители этого села используют алтайские, казахские и русские слова, что не мешает комфортному общению. Приведенные ситуации общения свидетельствуют о толерантном отношении говорящих друг к другу. В исследовании обосновывается тезис о том, что стереотипные ситуации проявляются на уровне обыденного сознания в каждом из функционирующих в селе языков. Таким образом, пропозициональные структуры, направляющие мысль говорящего, реализуются в ословленных суждениях с использованием знакомых говорящим слов из русского, казахского и алтайского языков. Выводы, содержащиеся в статье, можно использовать в преподавании русского языка, языка межнационального общения с выявлением ошибок в русской речи, возникающих под воздействием грамматической системы тюркских языков. Такой подход позволит понять причины употребления слов из разных языков, выявить специфику флективных и агглютинативных языков, а также осознать уникальность языковой ситуации в с. Кош-Агач.

Ключевые слова: пропозициональная структура, пропозиция, трехязычие, стереотипная ситуация, русский, алтайский, казахский языки

1. Введение

Интерес лингвистов к анализу современного полиэтнического пространства, характеризующегося общением людей, говорящих на разных языках, закономерен. В этом случае можно понять особенности мыслительной деятельности человека, проявляющиеся в использовании в повседневности слов из языков, функционирующих в конкретном регионе, осознать причины смешения языков. Уникальным и несколько необычным в этом плане является трехязычие. Когнитивная лингвистика, выявляющая соотношение мысли и языка, обнаруживает, что человек, познавая мир, испытывает влияние пропозициональных структур, направляющих мысль человека в реализации тех или иных высказываний (пропозиций). Иными словами, человек познает мир посредством суждений. Наиболее абстрактные суждения (пропозициональные структуры), как показывает анализ языковых фактов разноструктурных языков [1; 2], едины для всех людей. Об этом писал и В. фон Гумбольдт: «Формы нескольких языков могут совпасть в какой-то еще более общей форме, и к одной форме восходят, по существу, формы

всех языков, если только идет речь о самых общих чертах, о связях и отношениях представлений, необходимых для обозначения понятий и для построения речи» [3]. Следовательно, на уровне бессознательного человеком в ходе познания мира, общения управляют пропозициональные структуры знаний, направляющие мысль человека в русло определенной языковой категории. Сами языковые категории под влиянием сложившейся языковой формы могут быть специфичными для конкретных языков [4], однако в результате возможен перевод информации с одного языка на другой, а также общение людей, говорящих на разных языках и использующих эти языки повседневно.

2. Обсуждение

В Кош-Агачском районе исторически сложилось разноязычие, являющееся примером культурно-языковой интеграции.

Кош-Агачский район занимает юго-восточную часть Республики Алтай. Это самый большой район в Республике Алтай, по численности населения занимает второе место, в нем проживает 18,8 тыс. человек (<http://ru.wikipedia.org/?oldid=88176196>). В то же время это самый отдаленный от республиканского центра и от железных дорог район. Он граничит с Монголией, Китаем и Казахстаном.

В Кош-Агачском районе компактно проживают казахи, переселившиеся сюда в конце XIX — начале XX веков, алтайцы и русские. Казахи составляют большую часть населения (54,4% по результатам переписи населения 2010 г.), доля алтайцев составляет 41,3%, русских — 3,3% (<http://ru.wikipedia.org/?oldid=88533027>).

Равноправными государственными языками в Республике Алтай являются русский и алтайский. В Кош-Агачском районе одним из широко используемых в быту языков также является казахский. Все жители Кош-Агачского района свободно говорят на русском, алтайском, казахском языках. Во многих ситуациях каждый разговаривает на своем родном языке, и говорящие в рамках коммуникативного события хорошо понимают друг друга.

Например:

Сәлематсыз бе, не аласыз? (Здравствуйте, что будете брать? (на казахском языке)).
Жакшлар, меге калаш керек. (Здравствуйте, мне булку хлеба (на алтайском языке)).
Казыр, нан багазы 20 тенге. (Подождите, хлеб 20 рублей (на казахском языке)).
20 салкой, жаан быян. (20 рублей, спасибо большое (на алтайском языке)).

В результате такого общения на территории Кош-Агачского района сложился диалект казахского языка. Данный диалект сформировался под влиянием алтайского языка, являющегося одним из государственных языков на данной территории. Алтайский и казахский языки являются агглютинативными языками. Между алтайским и казахским языками есть как сходства, так и различия в лексике и в морфологии. Например, сходные по значению слова *бар* — «иди (движение от говорящего)», *кел* — «иди (движение к говорящему)», *кор* — «смотри», *айт* — «говори» в казахском языке образуют форму будущего времени 3-го лица множественного числа с помощью аффиксов *-ем* и *-из*, тогда как в алтайском

языке — с помощью аффиксов *-ар* и *-ыс*. В казахском языке — *барамыз, келеміз, айтамыз*, в алтайском — *барарыс, келерис, айдарыс*.

При общении происходит межъязыковая диффузия. К алтайским основам добавляются казахские аффиксы, к казахским основам — алтайские аффиксы. К русским основам также могут прибавляться алтайские либо казахские аффиксы.

Так, в Кош-Агачском районе среди казахского населения широко распространено такое приветствие, как *яксыныздар*, досл. «Вы хороший». В алтайском языке в переводе на русский язык слова «хорошо, хороший» произносятся *якшы*, а в казахском — *жаксы*. Таким образом, казахи изменили фонетический облик слова: в приветствии оно начинается с согласного, как в алтайском языке, а последний согласный звучит, как в казахском. Приветствие в алтайском языке образовано от слова *якшы* путем добавления суффикса *-лар*, обозначающего множественное число. Приветствие *яксыныздар*, используемое в повседневности казахами, образовано с помощью казахских суффиксов *-ныз* и *-дар*. В казахском языке суффикс *-ныз* обозначает обращение к старшим, *-дар* — суффикс множественного числа в казахском и алтайском языках. Данное приветствие, вероятно, изначально у казахов означало особое уважение к лицам старшего возраста, с которыми таким образом здоровались. В настоящее время казахи используют данное приветствие независимо от возраста человека.

В Кош-Агачском районе в школах наряду с русским и алтайским ученики могут по желанию изучать казахский литературный язык. Приветствие на казахском литературном языке — *сәлем, сәлематсыз ба*. Но, тем не менее, в повседневном общении казахами используется привычная диалектная форма приветствия.

Некоторые слова в алтайском и казахском языках имеют разное значение, несмотря на сходное или идентичное звучание. Например, существительное *айак* в алтайском языке означает «чашка, стакан», а в казахском — «нога». Также слово *казыр* в алтайском языке означает «агрессивный», а в казахском — «сейчас».

Из-за того, что в некоторых ситуациях каждый из собеседников разговаривает на генетически родном языке, отмечены следующие случаи (реальное общение, записанное на диктофон).

Ситуативный контекст 1. Рабочие выгружали машину с бревнами. Когда выгружали последнее бревно, у одного из них (казаха) нога застряла в расщелине. Он начал кричать на казахском языке: «Айагым! Айагым!» («Нога! Нога!»). На что алтаец ответил: «Оставь стакан, я тебе свой дам!» («айагым» в переводе с алтайского языка означает «стакан», «чашка»).

Ситуативный контекст 2. Алтаец и казах повздорили между собой. Казах, решив что-то предпринять, говорит алтайцу на казахском: «Казыр, казыр» (Сейчас, подожди). На что алтаец отвечает: «Сен казыр болзон — мен де казыр!» (Если ты агрессивен, то и я тоже!) (Казыр в переводе с алтайского языка «злой», «агрессивный»).

Ситуативный контекст 3. Рассмотрим полилог между носителями алтайского и казахского языков, записанный в магазине автозапчастей в с. Кош-Агач в августе 2017 года.

А: Зравствуйте!

В: Тосол он (он — десять на казахском и алтайском языках) литровый, масло — пятилитровый, пятерка «Роснефть», полусинтетика.

- А: Шестьсот пятьдесят. Антифриз или тосол?
- В: Тосол, тосол. Антифриз кереги *жок* (не нужно — на алтайском языке).
- А: Масло какое?
- В: Ненин. Байа неме деген эдим «Роснефть» (Что я говорил, вроде, «Роснефть» — на алтайском языке).
- А: «Роснефть», «Лукойл».
- В: «Роснефть» керек (нужно — на алтайском языке), пятилитровый. Бу масло канчана (сколько стоит — на алтайском языке), пять тысяч деген, зеленый нелү? (тот, который по пять тысяч, в зеленой упаковке — на алтайском). Канча муннын? (сколько стоит — на алтайском).
- А: Шестьсот пятьдесят. «Роснефть», литровый только.
- В: Беш керек меге. Канча басы онын? (Мне нужна пятерка. Сколько стоит? — на алтайском).
- А: *Je* беш литр косасын кой (Добавишь пять литров — на казахском). Пятерка керек (нужно — на алтайском). Он кереги *жок* (Десятка не нужна — на алтайском). Кайы, акелчы, коройик (Подай сюда, я посмотрю — на казахском).
- В: Пять на сорок. Зимний керек. Кыс тере эмес пе кырдын басында. Кырдын басынан зима карап туру кой (В горах уже зима. В горах зима уже выглядывает — на казахском).
- А: Только четыре литра. Полусинтетика *жок* (Полусинтетики нет — на алтайском).
- В: *Ja*, акел (Давай — на казахском) Пятерка эйе марказы? (Эйе — дана алтайском).
- А: А?
- В: Бес (пять — на казахском) пе (вопросительная частица — на алтайском) марказы? (марказы — марка — на алтайском).
- А: Четыре.
- В: Калай (как — на казахском) торт болып калды (получилось четыре — на алтайском).
- А: «Роснефть» — зимний, пятерка не бывает. «Лукойл» бывает.
- В: Аа, *je* давай. *Jook*. Марказын сурап турум. Марказын. Марка (Я спрашиваю про марку — на алтайском).
- А: Аа, пять на сорок. Полусинтетика. Десять на сорок экэу (оба — на казахском) одинаковый. Десять на сорок пен (союз и — на казахском) пять на сорок. Экэу (оба — на казахском) одинаковый. Полусинтетический. Одинаковый марказы. (марказы — марка — на алтайском).
- В: Он до болсо бо? (И десятка? — на алтайском).
- А: Он до болсо, да (И десятка — на алтайском).
- В: *Jook*, разные (Нет, разные — на алтайском).
- А: Онда пять на сорок *жок*, таузылгалга. (Масло «пять на сорок» закончилось — на казахском).
- В: *Жакшлар* (Здравствуйте — на алтайском).
- С: *Жаксындар*. Май *жок* болтур ма? (Здравствуйте! Нет масла? — на казахском).
- А: Но. («Нет» в значении «да» — на алтайском).
- С: Пять на сорок?
- А: Пять на сорок бряк таузылкаптыр (закончилось — на казахском).
- В: *Жангыс ла бу последний ба?* (Этот последний? — на алтайском).
- А: Эйе. Еще до зимы (да — на алтайском).
- В: Кайдан до зимы? (Как до зимы? — на алтайском). *Бир ле кун ундыкойорын, машина мантабай калар* (Один день забудешь, и машина не заведется — на алтайском). На этом калды (и все — на казахском). *Ананг фаранг кайда?* (И где фары? — на алтай-

ском). *Маган быр жаксы фара берем деген эмес пе ди?* (Ты же говорил, что дашь мне хорошие фары? — на казахском).

А: Противотуманкадар ба? (дар — суффикс множественного числа; ба — вопросительная частица — на алтайском).

В: Эйе. Лампочка керек онон (Да, еще нужны лампочки — на алтайском). *Буны алайык* (Эти буду брать — на казахском).

С: Две пятьсот ровно.

В: *Јазгай турсун ба айса акша сурап турсун ба?* (Хотите записать или просите денег? — на казахском).

С: Былмейм. Берге турсуз ба? Колыныз *јакылтанга салдыныз*, мен тосып турум (Не знаю, хотите денег мне дать? Засунули руку в карман, вот я и жду — на казахском).

В: Берейин (Дам — на алтайском).

С: *Јаза салза, јаза салам* (Если надо записать, то запишу — на казахском). *Казыр. Размен стеб алайын* (Сейчас, приготовлю сдачу — на казахском).

Говорящие А и С в данном полилоге — носители казахского, алтайского и русского языков, для которых казахский является родным. Говорящий В — носитель алтайского, русского и казахского языков, для которого алтайский язык является родным. При разговоре участники полилога разговаривали как на русском, так на казахском и алтайском языках. В силу того, что в тюркских языках нет категории рода, изменения слов с помощью окончаний, при общении допускаются грамматические ошибки (ср.: «*Роснефть*» — *зимний, пятерка не бывает; Је беш литр косасын кой* (*Добавишь пять литров* — на казахском); *Полусинтетика јок* (*полусинтетики нет* — на казахском); *Масло — пятилитровый, пятерка «Роснефть»*; *Одинаковый марказы* (*марка* — на алтайском); *Экэу* (*оба* — на казахском) *одинаковый. Полусинтетический* (вместо полисинтетический)).

В одном высказывании могут быть слова русского, казахского и алтайского языков (*Тосол, тосол. Антифриз кереги јок; Аа, пять на сорок. Полусинтетика; Эйе. Лампочка керек онон* (Да, еще нужны лампочки — на алтайском). *Буны алайык* (*Эти буду брать* — на казахском).

Числительные в одних случаях употребляются на русском, в других — на казахском или алтайском языках: *бес* (*пять* — на казахском); *Беш керек меге. Канча басы онын?* (*беш* — на алтайском); *Он до болсо бо?* (*И десятка?* — на алтайском); *Пять на сорок?* — на русском; *четыре* — на русском; (в ответ): *Калай* (*как* — на казахском) *торт болып калды* (*получилось четыре* — на алтайском); *Две пятьсот ровно*.

Вместо множественного числа может употребляться единственное число: *Маган быр жаксы фара берем деген эмес пе ди?* (Ты же говорил, что дашь мне хорошие фары? — на казахском).

Продавец, в данном случае коммуникант А, чаще говорил на русском языке, добавляя казахские, а затем алтайские слова. Покупатель, коммуникант В, чаще использует алтайский язык. Когда подошел второй продавец, коммуникант С, он начал разговаривать со всеми только на казахском языке, после чего покупатель и продавец также разговаривали с ним на казахском языке. В данном полилоге, проходящем в естественной ситуации (запись на диктофон велась скрытно) проявляется толерантное отношение людей разной национальности по отноше-

нию друг к другу, особенно продавца, который стремился к тому, чтобы продать товар. С этой целью он употреблял наряду с русскими казахские и алтайские лексические единицы.

Когда говорящие владеют несколькими языками, то каждый участник диалога выбирает тот язык, на котором ему удобнее говорить. Это прежде всего покупатель. Однако вместе со словами родного языка он употребляет лексические единицы, которые понятны продавцу. Таким образом, может сложиться ситуация, в которой участники разговора используют сразу несколько языков. Как правило, это наиболее употребительные слова, понятные каждому в ситуации общения.

Когда носители казахского языка разговаривают между собой, то для общения они выбирают только казахский язык. Носители алтайского языка для общения между собой выбирают только алтайский язык. Смешанное общение характерно для представителей разных национальностей.

Кош-Агачский район является самым отдаленным районом в Республике Алтай, на данной территории хорошо сохранились обычаи и традиции этих народов. Традиции и обычаи казахов и алтайцев отличаются друг от друга. Проживая на одной территории, эти народы следуют своим обычаям и традициям. Культура, обычаи и язык тесно связаны друг с другом, поэтому следование традициям позволяет сохранить как алтайский, так и казахский языки на данной территории.

Знание нескольких тюркских языков позволяет легче понимать другие тюркские языки, так как мы сравниваем и сопоставляем новые услышанные слова с теми, которые мы уже знаем. Слова, которые не похожи на те, которые уже знакомы, мы домысливаем по контексту, в результате можно понять основную мысль сказанного. Использование в повседневной речи общеупотребительных, известных всем в Кош-Агаче слов из разных языков, не препятствует пониманию, не создает конфликтных ситуаций, является узуальным.

3. Заключение

Несмотря на то, что русский язык является языком межнационального общения, казахи и алтайцы в повседневном общении наряду с русским используют казахский либо алтайский язык. Это объясняется тем, что данные языки являются родственными. В результате на территории Кош-Агачского района под влиянием алтайского языка сложился диалект казахского. Изменения произошли как в лексике, так и в фонетике. Казахский язык оказал меньшее воздействие на алтайский, так как алтайский язык наряду с русским является одним из государственных языков в Республике Алтай. В качестве вывода следует отметить, что живой повседневный речевой материал можно использовать в преподавании русского языка как языка межнационального общения, чтобы выявить ошибки, обусловленные грамматической системой тюркских языков. Вместе с тем такой подход позволит понять причины употребления слов из разных языков, выявить специфику флективных и агглютинативных языков, а также осознать уникальность языковой ситуации в с. Кош-Агач.

© Араева Л.А., Керексибесова У.В., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Араева Л.А., Артемова Т.В., Булгакова О.А., Образцова М.Н., Крейдлин Г.Е.* Пропозиционно-фреймовое описание фрагментов языковой картины мира телеутов // *European Studies*. 2015. Vol. 7. No. 6. P. 295—301.
2. *Араева Л.А., Ли С.И.* Пропозиционально-фреймовый анализ производного слова (на материале названий ягод в китайском и русском языках) // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2014. № 27. 124—126 с.
3. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
4. *Араева Л.А., Адамовская В.А.* Языковая картина мира китайцев: на материале фрейма «семейство бобовых» // *Языки в диалоге культур* (к 70-летию профессора М. Дж. Тагаева). 2017. С. 16—21.

Финансирование:

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 17-04-00253 «Язык и культура телеутов».

История статьи:

Поступила в редакцию: 31.10.2017

Принята к публикации: 14.02.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Араева Л.А., Керексibesова У.В. Особенности разноязычного общения в селе Кош-Агач Республики Алтай // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2018. Т. 15. № 2. С. 269—276. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-269-276

Сведения об авторах:

Араева Людмила Алексеевна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой стилистики и риторики Кемеровского государственного университета. E-mail: araeva@list.ru

Керексibesова Урсула Валерьевна — студентка 4 курса Кемеровского государственного университета. E-mail: kereksibesova@gmail.com

PECULIARITIES OF MULTILANGUAGE COMMUNICATION IN KOSH-AGACH DISTRICT OF THE REPUBLIC OF ALTAI

L.A. Araeva, U.V. Kereksibesova

Kemerovo State University
6, Krasnaya str., Kemerovo, Russian Federazion, 650000

This article is about the language situation that has developed in Kosh-Agach district of the Republic of Altai, where Altaians, Kazakhs and Russians coexist. In everyday life, residents of this district use Altai, Kazakh and Russian words, which does not limit their comfortable communication. The above-

mentioned situations demonstrate a tolerant attitude towards different cultures. The study substantiates the thesis that stereotyped situations are manifested at the level of ordinary consciousness in each of the languages functioning in the district. Thus, propositional structures that direct a speaker's thought are realized in verbalized judgments using familiar words from Russian, Kazakh and Altaic languages. Analysis of everyday speech material can be used in teaching Russian. Such an approach will make it possible to understand the causes of the use of words from different languages, to reveal the specificity of inflectional and agglutinative languages, as well as to realize the uniqueness of the language situation in the district of Kosh-Agach.

Key words: propositional structure, proposition, trilingual, stereotype situation

REFERENCES

1. Araeva, L.A., Artemova T.V., Bulgakova O.A., Obrazcova M.N., and G.E. Krejdlin. 2015. "Propozicional'no-frejmovoe opisanie fragmentov jazykovej kartiny mira teleutov" [Propositional-frame Description of Fragments of Teleut Language Picture of the World]. *European Studies*. 7 (6): 295—301. Print. (in Russ.)
2. Araeva, L.A., and S.I. Li. 2014. "Propozicional'no-frejmovyj analiz proizvodnogo slova (na materiale nazvanij jagod v kitajskom i russkom jazykah)" [Propositional-frame Analysis of the Derived Word (Based on the Names of Berries in Chinese and Russian)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 27: 124—126. Print. (in Russ.)
3. Gumbol'dt, V. fon. 1984. *Izbrannye trudy po jazykoznaniju* [Selected Works]. Moscow: Progress. Print. (in Russ.)
4. Araeva, L.A., and V.A. Adamovskaja. 2017. "Jazykovaja kartina mira kitajcev: na materiale frejma «semejstvo bobovyh»" in *Jazyki v dialoge kul'tur (k 70-letiju professora M. Dzh. Tagaeva)*. Proceedings. Print. (in Russ.)

Funding:

The study was carried out with the financial support of the RFBR grant, project No. 17-04-00253 "Language and Culture of Teleuts".

Article history:

Received: 31.10.2017

Accepted: 14.02.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Araeva, L.A., and Kereksibesova U.V. 2018. "Peculiarities of Multilanguage Communication in Kosh-Agach District of the Republic of Altai". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 269—276. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-269-276

Bio Note:

Araeva Ludmila Alekseevna, is a Doctor in Philology, Professor, Head of the Chair of Stylistics and Rhetoric at Kemerovo State University. E-mail: araeva@list.ru

Kereksibesova Ursula Valer'evna, is a 4th year student at Kemerovo State University. E-mail: kereksibesova@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-277-288

ЛИТЕРАТУРНЫЙ БИЛИНГВИЗМ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Г.Т. Хухуни

Московский государственный областной университет
Российская Федерация, 105005, Москва, ул. Радио, 10а

В статье рассматриваются вопросы, связанные с историей и современным состоянием билингвизма как феномена литературного творчества. Отмечается, что, хотя процессы глобализации, с которыми его нередко связывают в наши дни, действительно в значительной степени влияют на характер и отличительные черты данного явления, сам по себе он имеет весьма богатое прошлое и достаточно заметно проявлялся уже в античном мире. Естественно, что в каждую историческую эпоху литературный билингвизм обладал заметной спецификой, которая определялась соответствующим историко-культурным контекстом, зависящим от ряда факторов (лингвистических, литературных, политических, религиозных и др.). Внимание уделяется также вопросу о том, в какой степени можно говорить о сбалансированности применения двух языков в творческом процессе и может ли оно привести к языковому сдвигу.

Ключевые слова: литературный, билингвизм, творчество, глобализация, культура, исторический, языковой сдвиг

1. Введение

Среди широкого круга вопросов, связанных с проблематикой билингвизма в различных его проявлениях, одним из наиболее обсуждаемых и вместе с тем наиболее дискуссионных, несомненно, можно считать вопрос о том, как влияет указанное явление на литературное творчество, прежде всего в плане соотношения второго языка с языком родным и как такое влияние отражается на национальной (в широком смысле слова, т.е. обладающей этноязыковой спецификой) культуре. Как известно, по этому вопросу высказываются весьма различные, нередко полярно противоположные суждения. Отдельные аспекты названной проблемы были отчасти затронуты нами в ранее опубликованной статье, написанной в соавторстве с И.И. Валуцовой [1]. В настоящей статье, являющейся ее продолжением, основное внимание уделяется специфике проявления литературного билингвизма в различные исторические периоды и обуславливавшим его причинам, а также социолингвистической стороне изучаемого явления.

2. Обсуждение

Литературный билингвизм и процесс глобализации

Среди слов, получивших за последние десятилетия наиболее широкое распространение в наши дни, будь то в научной литературе, публицистике, СМИ, а в определенном отношении и в так называемом общенародном языке, одним из

наиболее частотных, несомненно, может быть признано слово «глобализация». Можно сказать, что оно стало яркой приметой «современного» дискурса в самых различных областях, хотя, как известно, пользовались им и деятели прошлого (среди которых называют и Карла Маркса). Не обошли его вниманием, естественно, и представители лингвистической науки, а по отношению к английскому эпитет «глобальный» применяется сейчас, пожалуй, гораздо чаще, чем традиционное выражение «язык Шекспира». Хотя любое действие рождает противодействие и слово «антиглобализм» также достаточно прочно укоренилось в нашем лексиконе, в целом с глобализмом все же связывают по большей части положительные коннотации — открытость для мира, неограниченный доступ к информации, многократно возросшую мобильность все большего числа людей, в общем, полную и окончательную реализацию всего того, о чем писали как о весьма прогрессивном явлении (хотя и с прямо противоположных по отношению к нынешним проповедникам глобализации идеологических позиций) небезызвестные классики небезызвестной теории еще в середине XIX столетия: «На смену старой местной и национальной замкнутости и существованию за счет продуктов собственного производства приходит всесторонняя связь и всесторонняя зависимость наций друг от друга. Это в равной мере относится как к материальному, так и к духовному производству. Плоды духовной деятельности отдельных наций становятся общим достоянием. Национальная односторонность и ограниченность становятся все более и более невозможными, и из множества национальных и местных литератур образуется одна всемирная литература» [2. С. 427—428].

Как известно, само понятие «мировая литература» (*Welt literatur*), связываемое обычно с именем И.В. Гёте, имеет отнюдь не марксистское происхождение и достаточно широко использовалось не только представителями «единственно верного» учения, а знаменитая фраза, сказанная им П. Эккерману, о том, что национальная литература сейчас мало что значит, на очереди эпоха всемирной литературы и каждый должен содействовать скорейшему ее наступлению (“*National literatur will jetzt nicht viel sagen; die Epoche der Welt literatur ist an der Zeit, und jeder muß jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen*”), давно уже вошла в фонд «крылатых слов». Однако в большинстве случаев при рассмотрении связанных с этим термином вопросов (собственно литературных, мировоззренческих, философских и т.п.), если можно так выразиться, «за скобки» выводилась его лингвистическая составляющая — каким образом литературное произведение, созданное на конкретном («национальном» в широком смысле слова) языке должно стать достоянием этой «мировой» литературы?

Собственно говоря, «по умолчанию» здесь, вероятно, подразумевались два процесса, имевших место с самого начала культурного обмена между народами: с одной стороны, развитие переводческой деятельности, с другой — изучение чужих языков (последнее, кстати, тоже не осталось без внимания Гёте, которому принадлежит еще более популярное изречение о том, что тот, кто не знает иностранных языков, не знает ничего о своем собственном (“*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen*”). Однако ограниченность обоих путей очевидна.

Обеспечить перевод (причем перевод *художественный*) «со всех языков на все» в обозримом будущем явно недостижимо — даже когда речь идет не о «мировой

литературе», а о многоязычном государстве с различными литературными традициями. Здесь можно вспомнить, что высказанное в 1930-е годы А.М. Горьким в письме к Г. Мамедли и часто цитировавшееся в советские годы утверждение: «Идеально было бы, если бы каждое произведение каждой народности, входящей в Союз, переводилось бы на языки всех других народностей Союза... Вот идеал, вот цель наша, вот куда мы должны стремиться», несмотря на весьма немалые возможности, в том числе и материально-административные, которыми располагал его автор, так и осталось благим пожеланием, причем, что весьма характерно, сам писатель, переходя от «идеальной» стороны вопроса к практической, ставил перед своим азербайджанским корреспондентом гораздо более скромную задачу: «...материал Ваш необходимо перевести на русский язык и напечатать по-русски... Значит: организуйте хорошие переводы на русский язык, привлекая к этому делу наиболее талантливых поэтов русских» [3]. Как известно, в дальнейшем именно таким путем в подавляющем большинстве случаев и осуществлялось знакомство «народностей Союза» с творчеством друг друга, причем там, где надо было «организовывать русских поэтов» (а порой и переводчиков художественной прозы), посредниками (в качестве составителей подстрочников) оказывались опять-таки билингвы из числа упомянутых «народностей».

Ограниченность второго пути также очевидна, о чем, кстати, писал в известном сборнике «Принципы художественного перевода», с которого принято отсчитывать послереволюционную историю отечественной теории перевода, Ф.Д. Батюшков: «Всех языков знать нельзя, а поверхностное знакомство с иностранным языком... не вводит нас в понимание его сущности. Отсюда можно вывести другое положение, что лучше пользоваться хорошим переводом, чем читать произведения иностранной литературы в подлиннике при несовершенном знании чужого языка» [4. С. 11].

Таким образом, реально процесс вхождения представителей «национальных» литератур в «мировую» протекал либо благодаря переводу на соответствующий «мировой» язык, либо благодаря авторскому билингвизму. Своего рода промежуточным путем, вероятно, можно считать автоперевод с «национального» языка на «мировой». Но если в первом случае монополия родного языка в творческом процессе под сомнение не ставится, то во втором дело обстоит принципиально иначе.

Собственно говоря, именно такой путь вполне логично укладывается в то, что можно назвать «идеалом языкового глобализма». И в плане творчества *научного* можно с полным основанием говорить о его реализации — публикация научных трудов на «глобальном» языке провозглашается приоритетной даже там, где существует давняя и известная традиция использования в данной сфере своего языка. Достаточно привести в этой связи состоявшуюся несколько лет назад задачу «Немецкой волны» под характерным заглавием: «Немецкий язык в науке: Золушка, мечтающая снова стать принцессой», авторы которой констатируют: «Канули в Лету времена, когда немецкий язык, язык Гёте, Канта и Гумбольдта был ведущим в мировой науке. Сегодня его место прочно занял английский... Один процент — такова доля естественнонаучных публикаций на немецком язы-

ке в мире. Это несоизмеримо с той ролью, которую Германия играет в мировой науке... в немецких университетах все чаще слышна английская речь — на лекциях, семинарах, среди студентов и научных сотрудников. Почти 600 специальностей в вузах Германии частично или полностью преподаются на английском языке. До абсурда ситуация доходит, когда ученые в Германии проводят конференции или читают лекции на посредственном или скверном английском, даже когда вся аудитория говорит на немецком». Любопытно, что в данном вопросе мы наблюдаем редкий случай, когда нашим зарубежным коллегам ситуация в России представляется более предпочтительной: «Количество научных публикаций на русском также уменьшается, но ученые в России по-прежнему общаются между собой на родном языке. В этом основное отличие...» [5].

Впрочем, судя по тем тенденциям, которые наблюдаются в нашей стране, подобный тренд будет усиливаться и в ней, что также соответствует концепции «глобального языка». Как заметил в свое время один из наиболее известных ее представителей, поскольку студентам придется в будущем постоянно пользоваться научными публикациями на английском, то целесообразно и соответствующие курсы вести на нем, дабы лучше подготовить их к такого рода деятельности: “If most students are going to encounter English routinely in their monographs and periodicals, It is suggested — an argument which is particularly cogent in relations to the sciences — then it makes sense to teach advanced courses in that language, to better prepare them for that encounter” [6. P. 112], тем более, что тезис: «Наука по самой своей природе интернациональна, и для нее наличие, наряду с национальными языками, единого языка, служащего целям международного общения, является могучим благотворным фактором» [7. С. 17], — возник задолго до концепции «глобального языка» и никем, как правило, под сомнение не ставился (хотя объективности ради можно было вспомнить, что в XIX — первой половине XX столетия, когда в Германии, Англии или России именно национальные языки были основным средством преподавания в высшей школе и изложения научных достижений, а посредническую миссию выполняли главным образом переводы или автопереводы, прогресс науки вряд ли был меньшим, чем в средневековой Европе, где такого рода «глобальным» языком являлся латинский, к которому и относится приведенная цитата).

С собственно *литературным* творчеством дело, разумеется, обстоит несколько по-иному — всерьез вопрос о его лингвистической «глобализации» пока что в большинстве случаев как будто не ставится, однако билингвизация последнего во многих случаях представляет собой несомненный факт, о чем свидетельствует все более увеличивающееся количество работ, посвященных данному феномену. А один из наиболее часто называемых в этой связи писателей — Иосиф Бродский, отмечавший, что для него «абсолютно естественно быть русским поэтом и писать эссе по-английски» и на вопрос, не стремится ли он стать двуязычным поэтом, ответивший: «Вы знаете, нет. Эта амбиция у меня совершенно отсутствует, хотя я вполне в состоянии сочинять весьма приличные стихи по-английски», — вместе с тем признавал: «Однако я вполне допускаю, что кто-то на моем месте мог быть и тем и другим, т.е. сочинять стихи и по-английски и по-русски. Более того, я думаю, что это и произойдет в конечном счете, если мы говорим о будущем.

Вполне возможно, что через 20—30 лет просто появятся люди, для которых это будет вполне естественным. Я, например, знаю ряд литераторов в Европе — немецких и итальянских, которые, когда это им больше нравится, начинают писать стихи по-английски» [8].

В приведенной цитате подчеркивается именно субъективный фактор литературного билингвизма («когда это им больше нравится»). Однако, как хорошо известно, на литературный билингвизм самым существенным, а порой и решающим образом могут повлиять и факторы объективного порядка. Не говоря уже о действии самого факта эмиграции по отношению и к самому И. Бродскому, и к В. Набокову, и к Дж. Конраду, вероятно, не случайно и то обстоятельство, что И. Бродский говорит о «ряде» авторов, использующих, помимо родного, английский, но обратные примеры, если они и имеются, гораздо менее часты, хотя до превращения английского в «глобальный» язык Оскар Уайльд счел вполне возможным написать одну из своих пьес («Саломею») на французском.

Рассматриваемый вопрос имеет и другую сторону. Понятно, что для проявления литературного билингвизма в качестве культурного феномена необходимо, во-первых, само наличие билингвальных авторов, способных создавать литературные произведения на двух языках, и, во-вторых, той аудитории, для которой подобное творчество предназначается. Указанный момент, кстати, требует — о чем нам уже доводилось писать — разграничения понятий «билингвизм автора/писателя» и «авторский/писательский билингвизм». Возвращаясь к упомянутому выше интервью И. Бродского можно вспомнить еще один фрагмент: «в истории русской литературы не так уж легко найти пример, когда бы писатель был литератором в двух культурах, но двуязычие — это норма, вполне реальная норма... Пушкин, Тургенев, два языка — это норма» [8].

Однако, как известно, французские стихи Пушкина так и остались литературными упражнениями (как заметил в этом же интервью И. Бродский, «он не стал известен как французский поэт, но как автор писем он был ничуть не хуже своих французских современников» [8]), а И.С. Тургенев вообще был решительным противником литературного билингвизма, подчеркивая: «Быть в состоянии писать, сочинять, на двух языках и не иметь никакой оригинальности — эти два выражения в моих глазах совершенно тождественные... я никогда ни разу не писал (в литературном смысле слова) иначе, как на своем родном языке, уже с ним одним дай бог человеку справиться — и мне это, к сожалению, не всегда удавалось» [9]. Вероятно, при всей «офрануженности» русского образованного (по преимуществу дворянского) общества позапрошлого столетия и присущего значительной его части преклонения перед французской культурой, *свою* большинство его представителей все-таки предпочитало иметь на родном языке... Впрочем, сам И. Бродский, комментируя одно высказывание о себе, автор которого утверждал, что «писателем можно быть только на одном родном языке», отозвался о нем весьма негативно: «Это утверждение вздорное, т.е. не вздорное, а чрезвычайно, как бы сказать, епархиальное, я бы сказал, местечковое» [8].

Приведенные примеры еще раз напоминают, что, хотя пресловутая «глобализация» действительно может выступать в качестве своего рода катализатора, активизирующего распространение литературного билингвизма, само это явление

имеет весьма богатое прошлое. В связи с этим, на наш взгляд, если рассматривать данную проблему в масштабах всемирной литературы, то тезис, высказываемый в некоторых работах по так называемому национально-русскому писательскому двуязычию, согласно которому «художественный билингвизм можно считать новой особенностью межкультурной коммуникации» [10], потребует некоторого уточнения.

Литературный билингвизм: об одной историко-культурной параллели

Вероятно, в той или иной степени интересующее нас явление могло быть присуще любой цивилизации, контактировавшей с другими этноязыковыми коллективами. Однако для европейской культуры разговор о нем целесообразно начинать с того периода истории Древнего Рима, когда его обитатели пришли в тесное соприкосновение с культурой греческой, оказавшись под сильным влиянием последней, в результате чего, как выразился позднее Гораций, побежденная Греция пленила дикого победителя и внесла искусства в сельский Лаций (*Graecia capta ferum victorem cepit, et artes intulit agresti Latio*), причем в лингвистическом отношении это «пленение» могло проявляться не только в достаточно интенсивной переводческой деятельности (как известно, само возникновение латинской литературы началось с перевода «Одиссеи» Гомера, выполненной, кстати, греком по происхождению Ливием Андроником), но и в использовании греческого в качестве средства создания оригинальных произведений (от первых римских анналистов до Клавдия Элиана и Марка Аврелия).

Анализируя такого рода проявления литературного билингвизма в весьма патристичном по духу римском обществе, С.И. Соболевский писал: «Древние анналисты... писали по-гречески. Какая причина этого, нам неизвестно; в науке было выставлено несколько гипотез. Причину видят в том, что латинский язык того времени не был достаточно выработан для прозаических сочинений... Эта гипотеза едва ли верна. Во-первых... изложение этих анналистов было сухое, мало отличавшееся от летописи понтифика; а если в летописи прозаический латинский язык оказывался достаточным для описания упоминаемых там событий (войны, небесные явления, цены на хлеб), то, значит, все нужные для этого термины были уже выработаны, и их было бы достаточно и для краткого изложения анналистов. Во-вторых, на латинском языке писались фамильные хроники, которые также имели историческое содержание. Затем, в комедии — у Плавта и Теренция — мы видим прекрасный язык, вполне пригодный для выражения всякого рода мыслей; а между тем, язык комедии в сущности ничем не отличается от прозаического языка, кроме как стихотворным размером. Поэтому более вероятным надо считать предположение, что первые анналисты пользовались греческим языком потому, что в то время он был модным языком тогдашнего образованного общества, для которого главным образом и предназначали свои сочинения анналисты.

Эту цель, вероятно, преследовали и римские писатели более позднего времени, когда латинский язык был уже вполне выработан: сам Цицерон написал по-гречески историю своего консульства... На эту же цель косвенным образом указывает тот факт, что анналист Авл Постумий Альбин, написавший свою историю

по-гречески, извиняется перед читателями за свое плохое знание греческого языка... Если он по-гречески писал плохо, то не проще ли было написать плохо по-латыни? Значит, была какая-то причина писать по-гречески, хотя и плохо» [11. С. 121]. Добавим к сказанному, что, помимо «модности», определенную роль — как, вероятно, в случае с теми европейскими поэтами, о которых упоминал в своем интервью И. Бродский, — могло сыграть и соображение, высказанное Цицероном в известной речи «В защиту поэта Архия», где он отмечал, насколько ошибаются те, кто предполагает, будто произведения, написанные по-гречески, приносят меньшую славу, чем латинские сочинения: по-гречески читают почти все народы, тогда как латинский замкнут в своих достаточно тесных пределах (*Graeca leguntur in omnibus fere gentibus, Latina suis finibus, exiguis sane, continentur*).

С другой стороны, ситуация с греческим языком в Риме в интересующем нас отношении имеет определенное сходство с той, которая характеризовала употребление французского языка в России. И там, и тут был широко распространен *билингвизм авторов*, наблюдался — как у того же Цицерона — и *авторский билингвизм*, но в обоих случаях чужой язык (в отличие, скажем, от английского в Индии) не стал по-настоящему подлинным средством выражения своей культуры. Да и вызывало подобного рода «грекофильство» (как и галломания в России) отнюдь не только положительные эмоции — известен ответ знаменитого Марка Порция Катона на приведенные выше извинения его современника за плохой греческий язык своей работы («Ты, Авл, большой шутник, коли предпочитаешь извиняться в ошибке, чем избежать ее»).

Литературный билингвизм: от мертвого к живому

Своеобразным видом литературного билингвизма, на наш взгляд, можно считать случаи, когда процесс творчества осуществляется в паре «мертвый» (т.е. не являющийся в данный период родным для какого-либо коллектива, однако доминирующий в качестве культурного средства) — «живой» (родной для автора, но не обладающий пока полностью сформировавшейся литературной традицией) язык. Наиболее известным примером такого рода, несомненно, можно считать латинско-«вульгарное» двуязычие Средневековья и Возрождения, причем выбор того или иного языка становился предметом ожесточенной полемики, поскольку на стороне первого был универсализм международного языка (в европейском масштабе, если можно так выразиться, предшественника «глобального»), на стороне вторых — понятность и доступность для массы людей, «поскольку доступ к латинской образованности был доступен далеко не всем» [12. С. 237] (как известно, не знающих латыни именовали весьма обидным с точки зрения современного человека словом *idiotae*).

«Защита и прославление» родного языка (если воспользоваться названием известного трактата Жоашена дю Белле) не вела — во всяком случае, на первых порах — к прекращению *билингвизма авторов* (знание латыни оставалось еще несколько столетий неременной принадлежностью образованного европейца), но на *авторском билингвизме* оно, безусловно, не могло не сказаться: «наступле-

ние» одного приводило к «отступлению» другого. При этом весьма важную роль сыграло движение Реформации: апеллируя к массе, ее представители неизбежно должны были все в большей степени пользоваться языком, понятным для нее. Названную тенденцию в свое время весьма ярко выразил Ульрих фон Гуттен, объясняя причины перехода от латыни к немецкому — первая, на которой он первоначально создавал свои произведения, известна далеко не всем, второй же позволяет «взывать к отечеству» на доступном всем его родном языке:

Latein ich vor geschrieben hab
Das war eim jeden nie bekannt.
Jetzt schrei ich an das Vaterland
Deutsch Nation in ihrer Sprach
Zu bringen diesen Dingen Rach [13. S. 269].

Результат этой борьбы известен: литературный билингвизм отнюдь не перестал существовать и даже, как мы видели выше, получил гораздо больший размах, но латынь как его компонент практически сошла с исторической арены — может быть, еще и потому, что, будучи *своей* для каждого образованного человека, она не была *родной* ни для одного коллектива...

С другой стороны, возможны и случаи, когда считающийся «мертвым» язык, тем не менее, в полном смысле слова воспринимается как важнейший компонент этнокультурной и религиозной идентичности. С этой точки зрения, на наш взгляд, заслуживает внимания творчество еврейских писателей XIX — начала XX века, создававших литературные произведения как на иврите, так и на идише (Менделе Мойхер-Сфорим, Ицхок Лейбуш Перец, Шолом-Алейхем и др.). В лингвистическом отношении, как известно, эти языки принадлежат к различным семьям, но оба представляют собой неотъемлемую принадлежность именно еврейской культуры. Однако и в данном случае, как это имело место и в оппозиции латынь — «вульгарный» язык, выбирать приходилось между *универсальным* для иудаизма, но не очень понятным для массы европейских евреев древнелитературным и *народным* (но являвшемся таковым именно для евреев-ашкенази) языком германской группы. И здесь доминирующим в указанный период стал последний, однако в дальнейшем судьбу этой разновидности литературного билингвизма определили моменты отнюдь не литературного характера. Иврит стал в полном смысле живым государственным языком Израиля, тогда как число носителей идиша после известных трагических событий резко сократилось, а большинство европейских евреев перешло на языки стран своего проживания. Известна шутка о том, что если сто лет назад бытовала пословица, согласно которой Бог говорит по будням на идише, а по субботам — на иврите, то сейчас дело обстоит с точностью до наоборот.

Литературный билингвизм: сбалансированность или языковой сдвиг?

Поскольку литературный билингвизм является специфическим проявлением феномена дву-, многоязычия в целом, для отношения к нему многих исследователей можно считать показательной точку зрения уже цитировавшегося выше

Д. Кристала, неоднократно подчеркивавшего необходимость гармоничного существования в различных сферах национальных языков, с одной стороны, и «всемирного» — с другой (впрочем, вместо последнего можно подставить и любой другой, выполняющий аналогичную функцию в региональном масштабе): “I believe in the fundamental value of multilingualism, as an amazing world resource which presents us with different perspectives and insights, and thus enables us to reach a more profound understanding of the nature of the human mind and spirit. In my ideal world, everyone would be at least bi-lingual... I believe in the fundamental value of a common language, as an amazing world resource which presents us with unprecedented possibilities of mutual understanding, and thus enables us to find fresh opportunities for international cooperation. In my ideal world, everyone would have fluent command of a single world language” [6. P. 13].

Вероятно, против сказанного — опять-таки, когда речь идет об «идеальном мире», — возражать не приходится. Однако в мире реальном, к сожалению, дело обстоит не так просто. Говоря о благах двуязычия, автор приведенных выше слов ссылается на пример родного Уэльса, где сосуществование бок о бок английского и валлийского дает возможность каждодневно оценить те преимущества, которые приносит возможность принадлежать сразу к двум культурам: I myself live in a community where two languages — Welsh and English — exist side by side, and I have cause to reflect every day on the benefit which come from being part of two cultures” [6. P. 13]. То, что носители валлийского языка действительно должны «быть частью двух культур», т.е. являться билингвами, — факт бесспорный; однако уважаемый ученый не упоминает, в каком масштабе таковыми являются в Великобритании носители английского языка как родного/первого. Если же перейти непосредственно к билингвизму литературному, то нельзя не заметить, что «национальных» писателей, создающих свои творения на двух языках, вероятно, больше, чем англичан или русских, использующих в своей деятельности языки «национальные» (ср. приведенные выше слова И. Бродского об итальянских и немецких поэтах, пишущих по-английски).

Таким образом, вопрос о том, насколько литературное двуязычие является сбалансированным, представляется неоднозначным. Кроме того, приходится принимать во внимание и моменты, так сказать, прагматического характера. В упомянутом интервью И. Бродский отмечал: «Я начал сочинять свои эссе по-английски исключительно по соображениям практическим, потому что эссе, рецензия или, скажем, статья заказывается тебе журналом. Конечно, ее можно написать по-русски, потом перевести на английский, но это занимает гораздо больше времени» [8]. Поскольку любой писатель, помимо прочего, заинтересован в максимальном расширении читательской аудитории, то — при способности создавать литературные произведения на двух языках — не придет ли он в конечном итоге от двуязычия к одноязычию, т.е. к переходу на более распространенный язык, иными словами, к тому, что в социолингвистике именуется языковым сдвигом? Разумеется, такой переход — неотъемлемое право любого автора, но насколько благотворно скажется он на функционировании и развитии языка данного этноса, особенно если этот язык обладает ограниченными сферами применения?

3. Заключение

Сам по себе литературный билингвизм представляет собой весьма сложный феномен, конкретные проявления и причины которого весьма разнообразны. Представляется несомненным, что в современном «глобализованном» мире наблюдается тенденция к его дальнейшему развитию (причем преобладать в качестве одного из компонентов будет, вероятно, опять-таки «глобальный» язык, что отнюдь не исключает и других его разновидностей — прежде всего в многонациональных государствах). Вместе с тем не приходится отрицать и наличие в рассматриваемом процессе определенных проблем, что требует более глубокого его изучения применительно к различным регионам и культурам.

© Хухуни Г.Т., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Валуицева И.И., Хухуни Г.Т.* Литературный билингвизм: за и против // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 298—303.
2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Манифест коммунистической партии. Сочинения. Т. 4. 2-е изд. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955.
3. *Горький М.* [Письмо] Г. Мамедли. URL: <http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/pisma/pismo-1138.htm> (дата обращения: 10.11.2017).
4. *Батюшков Ф.Д.* Задачи художественных переводов // Принципы художественного перевода. Статьи Ф.Д. Батюшкова, Н. Гумилёва, К. Чуковского. 2-е изд. доп. СПб.: Госиздат, 1920. С. 7—15.
5. Немецкий язык в науке: Золушка, мечтающая снова стать принцессой // DW 17.11.2011. URL: <http://www.dw.com/ru/немецкий-язык-в-науке-золушка-мечтающая-снова-стать-принцессой/a-15536118> (дата обращения: 13.11.2017).
6. *Crystal D.* English as a Global Language. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. XV + 212 p.
7. *Боровский Я.М., Болдырев А.В.* Краткая история латинского языка: учебник латинского языка для гуманитарных факультетов университетов. М.: Высшая школа, 1975.
8. *Глэд Дж.* Беседы в изгнании. Иосиф Бродский. URL: <https://biography.wikireading.ru/195061> (дата обращения: 13.11.2017).
9. *Тургенев И.С.* Письмо в редакцию «Нашего века». URL: http://gumfak.ru/otech_html/turgenev/kritika/062-25.html (дата обращения: 14.11.2017).
10. *Цаликова А.М.* Художественный билингвизм как посредник двух культур. URL: <https://refdb.ru/look/1971915-p8.html> (дата обращения: 13.11.2017).
11. *Соболевский С.И., Грабарь-Пассек М.Е., Петровский А.Ф.* История римской литературы. Т. I. М.: Издательство Академии наук СССР, 1959.
12. *Степанова Л.Г.* Итальянская лингвистическая мысль XIV—XVI веков (от Данте до позднего Возрождения). СПб.: Издательство РХГИ, 2000.
13. *Flake O.* Ulrich von Hutten. Berlin: Buchverlag Der Morgen, 1983.

История статьи:

Поступила в редакцию: 02.12.2018

Принята к публикации: 14.02.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Хухуни Г.Т. Литературный билингвизм: прошлое и настоящее // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 277–288. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-277-288

Сведения об авторе:

Хухуни Георгий Теймуразович — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и англистики Московского государственного областного университета. E-mail: khukhuni@mail.ru

LITERARY BILINGUALISM: PAST AND PRESENT

G. T. Khukhuni

Moscow State Region University
Radio str. Bd. 10 a, Moscow, Russian Federation, 105005

The paper deals with some aspects related to the history and present state of bilingualism as the phenomenon of literary creation. Nowadays it is often connected with the process of globalization. The latter really has a great influence on the said phenomenon. But at the same time, it has quite a rich history and was already known in antiquity. Naturally, in each period literary bilingualism is characterized with specific features, defined by the historical and cultural context. This context in its turn depends on different factor (linguistic, political, religious, etc.). One of the problems of literary bilingualism is also the question of the balance between the use of two languages, especially of its probable role as the stimulant of the process known in sociolinguistics as the language shift.

Key words: literary bilingualism, creativity, globalization, culture, history, language shift

REFERENCES

1. Valuitseva, I.I., and G.T. Khukhuni. 2015. "Literaturnyj bilingvizm: za i protiv" [Literary Bilingualism: Pro and Contra]. *Vestnik RUDN. Voprosy obrazovaniya: jazyki i special'nost'*. 5: 298–303. Print. (in Russ.)
2. Marks, K., and F. Engels. 1955. *Manifest kommunisticheskoj partii* [Manifesto of the Communist Party] in *Sochinenija*. T. 4. 2-e izd. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury. Print. (in Russ.)
3. Gor'kij, M. [Pis'mo] G. Mamedli [Letter to G. Mamedli]. Web. URL: <http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/pisma/pismo-1138.htm> (accessed: 11.11.2017).
4. Batjushkov, F.D. 1920. "Zadachi hudozhestvennyh perevodov" [The Tasks of Literary Translations] in *Principy hudozhestvennogo perevoda*. Stat'i F.D. Batjushkova, N. Gumileva, K. Chukovskogo. St. Petersburg: Gosizdat. Print. (in Russ.)
5. Nemeckij jazyk v nauke: Zolushka, mechtajushhaja snova stat' princessoj [German in Science: Cinderella Dreaming to Become Princess Again]. DW 17.11.2011. Web. URL: <http://www.dw.com/ru/nemeckij-jazyk-v-nauke-zolushka-mechtajushhaja-snova-stat'-princessoj/a-15536118> (accessed: 13.11.2017).
6. Crystal, D. 2010. *English as a Global Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Print.
7. Borovskij, Ja.M. 1975. *Kratkaja istorija latinskogo jazyka* [A Brief History of Latin]. Moscow: Vysshaja shkola. Print. (in Russ.)

8. Glad, J. Besedy v izgnanii. Iosif Brodskij [Conversations in Exile. Joseph Brodsky]. Web. URL: <https://biography.wikireading.ru/195061> (accessed: 13.11.2017).
9. Turgenev, I.S. Pis'mo v redakciju «Nashego veka» [Letter to the Editorial Board of “Our Century” Journal]. Web. URL: http://gumfak.ru/otech_html/turgenev/kritika/062-25.html (accessed: 13.11.2017).
10. Calikova, A.M. 2017. “Hudozhestvennyj bilingvizm kak posrednik dvuh kul'tur [Literary Bilingualism as a Mediator of Two Cultures”. Web. URL: <https://refdb.ru/look/1971915-p8.html> (accessed: 13.11.2017).
11. Sobolevskij, S.I., M.E. Grabar'-Passek, and Petrovskij A.F. 1959. Istorija rimskoj literatury [History of Roman Literature]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR. Print. (in Russ.)
12. Stepanova, L.G. 2000. Italian Linguistic Thought of the 14–15th Centuries (from Dante to the Late Renaissance). Saint Peterburg, RKhGI. Print. (in Russ.)
13. Flake, O. 1983. Ulrich von Hutten. Berlin: Buchverlag Der Morgen. Print. (in Ger.)

Article history:

Received: 02.12.2018

Accepted: 14.02.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

Forcitation:

Khukhuni, G.T. 2018. “Literary Bilingualism: Past and Present”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 277–288. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-277-288

Bio Note:

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



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-289-302

«КОГДА В РОДНИКЕ ЗАВОДЯТСЯ ЧЕРВИ», ИЛИ ПРОТЕСТНЫЙ РЕАЛИЗМ АМИРА МАКОЕВА

З.А. Кучукова

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
Российская Федерация, 360004, Нальчик, ул. Чернышевского, 173

В рамках онтологической поэтики автор исследует прозаический сборник современного северокавказского писателя Амира Макоева «Возвращенное небо». Особое внимание уделяется раскодировке метафор, архетипов, мифологем, нумерологических и цветовых символов, приоткрывающих новые смысловые грани художественного текста.

Ключевые слова: северокавказская литература, билингвизм, проза, Амир Макоев, реализм, гипертекст, интертекст, поэтика, метакод, “highhum”

1. Введение

Начало нового тысячелетия ознаменовалась появлением в художественной культуре Кабардино-Балкарии целого ряда интересных изданий. Среди них произведения М. Емжуева «Ночь Кадар, или Который справа» [1], Дж. Кошубаева «Абраг» [2], А. Макоева «Возвращенное небо» [3], М. Хакушовой «Дорога домой» [4], Б. Чипчикова «Нерестились рыбы в свете лунном» [5], Р. Бегиевой-Кучмезовой «Мгновений кольца, времени круги» [6]. Давая общую культурологическую оценку подобным сочинениям, литературовед Н.А. Шогенцукова назвала их «своего рода путевыми ориентирами, не позволяющими человечеству заблудиться в тупиках лабиринта» [7]. Особенность перечисленных авторов определяется синонимичными терминами «русскофонный», «русскопищущий», «билингв» и т.д. Целый комплекс проблем, связанных с «языковым раздвоением, когда художник, рожденный в пространстве одной ментальности и культуры, прибегает в своем творчестве к языку другой», весьма обстоятельно рассмотрен в совместной аналитической статье Н.А. Смирновой и Е.А. Куянцевой [8. С. 28].

На данном этапе после провозглашения общих истин первейшей задачей литературоведов, на наш взгляд, является исследование творчества отдельно взятых художников с определением их философско-эстетических координат, онтологических откровений, экспрессивных средств — одним словом, микропоэтики, которая в конечном итоге позволяет вычлнить из общего направления-течения писательскую индивидуальность с ее неповторимым космо-психо-логосом (Г.Д. Гачев). В данной статье речь пойдет о «семичастном» сборнике А. Макоева «Возвращенное небо», состоящем из четырех повестей и трех рассказов, в совокупности рассматриваемых нами как единый гипертекст, как единая художественная система.

2. Обсуждение

Кавказовед

По нашему наблюдению, национальная критика склонна проявлять несколько нигилистическое отношение к «русскопишущим» авторам: «не может быть кабардинской литературы на инациональном языке» [9. С. 171]. Пожалуй, исключением в этом вопросе является А.М. Гүтов, убежденный в том, что «литература — не только слова, но еще и способ эстетического освоения действительности, имеющий весьма широкий спектр областей проявления» [9. С. 172]. Измерение творчества Амира Макоева по гүтовским меркам (тема, содержание, идея, фактический материал, стилистика изложения, художественные традиции) позволяет довольно точно определить географическую «прописку» героев молодого автора — это Кабарда второй половины XX века с преимущественным вниманием писателя к «деревне» (хэкуж) с ее вековыми устоями и архетипическими основаниями. Это мир детства каждого современного «пятидесятника» (и старше), который по вечерам наблюдал за стадом коров, неспешно возвращающихся из леса; это полузабытый сельский промысел откармливания гусениц шелкопряда тузовыми листьями для пополнения семейного или школьного бюджета; это древнейший обряд вызывания дождя *хэнцигуащэ*; это чисто южнороссийское пристрастие к мощным кованым воротам, органически дополняющим каменные заборы-крепости; это донельзя анахронично выглядящий с высоты современного информационного общества, но такой еще недавний социокультурный норматив, когда на все село есть только один фотоаппарат и один фотограф [3. С. 62]. К этнокультурно-маркированным элементам относятся элементы национальной кухни (пшеничный суп), «грушевый лимонад», ставший культурным брендом региона; легко узнаваемый предгорный ландшафт; специфический антропонимикон и, бесспорно, тонко разлитые по всему гипертексту особенности коммуникативного поведения адыгов: манера беззлобно подтрунивать над супругой [3. С. 10]; аскетизм в отношении родителей к детям [3. С. 63]; выраженный культ соседа, судя по актуальности вопроса, который волнует сельчан того времени: «богоугодно ли прерывать чтение Корана, если зашел сосед?» [3. С. 140] и т.д.

В этом отношении А. Макоева с полным основанием можно назвать писателем-кавказоведом. При этом, естественно, он не этнограф, а художник, пофолкнеровски обстоятельно стремящийся через клочок родной земли «величиной с почтовую марочку» исследовать глобальные и актуальные проблемы движения всемирной цивилизации.

Код возвращения

Вся мировая культура второй половины XX века пронизана идеей поиска этноидентифицирующих корней. Достаточно вспомнить роман Габриэля Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества», где фигурирует «мешок с костями родителей» [10. С. 41], от степени почитания или непочитания которых зависит благополучие рода Буэндия. Без корней нет дерева, без корней нет народа — эта же идея наглядно изображена в романе афроамериканской писательницы Тони Моррисон

«Возлюбленная», где одна из героинь на собственной спине носит рубец — силуэт тотемного дерева, нанесенный каленым железом [11. С. 10].

Процессы, связанные с глобализацией, угрожающей полностью «стереть» этнокультурный слой земли, чрезвычайно обострили интерес каждого народа к своим историческим корням, особенно на Северном Кавказе. На это обратил внимание редактор одного из московских журналов, который отмечает, что «едва ли не каждый автор Кабардино-Балкарии, выстраивая свой культурологический дискурс, в той или иной форме апеллирует к общекавказскому эпосу “Нарты”, к его образно-смысловому и символическому миру» [12. С. 4].

Для современной кабардинской художественной культуры чрезвычайно характерна объективизация идеи возвращения неких эталонных моделей духовного, практического, коммуникативного бытия, которые остались в далеком прошлом. Отсюда — у значительной части этнофоров безудержное желание писать фамилии на старинный лад, переименовывать улицы, «реанимируя» полузабытые имена исторических лиц, возрождать древние ремесла, учреждать дни национального костюма, флага, языка и т.д. Даже на уровне заголовков можно проследить лейтмотив ностальгии по былому — «Каменный век» Х. Бештокова, «Дорога домой» М. Хакуашевой. Весьма показателен в этом отношении эпизод из повести М. Емкужева «Всемирный потоп», посвященный каменной плите под названием «Возвращающаяся Асият». Речь идет о том, что когда-то «в час сурового испытания» женщина по имени Асият спасла Родину от иноземцев, и народ воздвиг памятник национальной героине. Автор пишет: «Каменотес прошлого поставил плиту таким образом, что, если смотреть из села, кажется, будто какая-та женщина появилась из-за курганов — еще мгновение, другое и она, Асият, спустится в селение. Оттого и зовут ее “*Возвращающаяся Асият*” [13. С. 43], видя в ней своеобразный «навигатор» для народного сознания.

В этот же мировоззренческий ряд вписывается сборник А. Макоева «Возвращенное небо», где самим заголовком подчеркивается актуальность восстановления утраченных или утрачиваемых духовных ценностей.

Антидиалог

Амир Макоев изображает проблемный Кавказ, который переживает крайне болезненный процесс этноонтологического самоопределения перед лицом глобализации. Эта точка бифуркации в каждом из семи произведений отзывается двоемирием, расколом, распадом некогда гомогенного социума. Распад обусловлен возникновением двух разнонаправленных силовых линий — патриархального и авангардного. Судя по «Возвращенному небу», линия разлома больше и сильнее всего прошла по институту семьи, обострив до чрезвычайности извечную проблему «отцов и детей». Традиционные адыгские стандарты сурового, аскетичного воспитания сыновей уже «не работают», родилось целое поколение «недолюбленных» детей, лишенных психологической отцовской или родовой защиты. Трагическую ситуацию коммуникативного антидиалога между поколениями автор мастерски изображает посредством образа «телефонной будки, наполовину засыпанной песком» и «ржавым наборным диском с неразличи-

мыми цифрами» [3. С. 33]. Та же идея содержится в образе трещины на земле, которая привиделась мальчику в «Золотых апельсинах» [3. С. 160].

В повести «Возвращенное небо» желание Лиуана произвести культурную революцию в архаических предписаниях прорывается в отчаянном жесте: до крови изранив кисти рук, он разносит до основания старинный, «неповоротливый шкаф», который никак «не хотел покидать» территорию дома, «укрывшись брезентом» и спрятавшись в дальнем углу навеса. Как альтернатива морально устаревшему шкафу воспринимается с любовью выстроенная хозяином в саду «беседка» — образ, в котором прочитывается новая модель более свободного, открытого общения, в том числе между родителями и детьми.

Еще более четко два «рукава» кабардинской (кавказской) национальной истории обозначены в рассказе А. Макоева «В пору голых деревьев». Один из братьев Аскер (в пер. с тюркского «воин») воплощает прогрессивное, современное, урбанистическое начало. Это тип своеобразного кабардинского Фауста, который в своем стремлении к вечному движению вперед строит новый дом, избавляется от старья, засаживает сад новыми сортами деревьев. Его архетипическим антиподом является младший брат Надир, который, повторив судьбу «блудного сына», через много лет возвращается в отчий дом и с фанатичным упорством восстанавливает не только сам древний отцовский домик, но и все его прежнее убранство, вплоть до «ковра с оленями» и прочих артефактов, отвоеванных у мусорной свалки (умывальник, железная кровать) и понятливых соседок. Примечательно, что с упорством метакода несколько раз в повести повторяется выражение «на прежнее место» [3. С. 192—194].

Для того, чтобы подчеркнуть зашкаливающую преданность Надира «отеческим ценностям», автор удачно использует два гротесковых образа. Первый — «грот», который интертекстуально увязываясь с эпохой первобытно-общинного строя, первоначально нартов, выстраивается Надиром прямо посреди сада. Если бы А. Макоев поставил точку на этом архетипическом образе, то можно было бы усмотреть в авторе закоренелого догмата и ретрограда. Но, к счастью, писателю не изменяет его диалектическая интуиция, и он использует еще один утрированно гротесковый, даже карикатурный образ «мешка денег», который из дальних странствий привез «дезориентированный» Надир. Важная деталь: деньги девальвированы банковской системой государства, историческим временем, купюры исключены из оборота и тем самым из сокровища превращены в бытовой мусор.

Таким образом, в подтексте произведения звучит важная мысль: именно «золотая середина», равноудаленная как от отживших свой век социальных стереотипов, так и от новомодных инокультурных влияний, является оптимальной формой социального бытия для современников.

Кабардинский философ всероссийского уровня Х.Г. Тхагапсоев, исследовавший специфику общекавказской экзистенции, дал ей типологическое имя «лектоническая цивилизация». Как отмечает ученый, «данный тип коммуникации тем и характерен, что как бы компенсируя отсутствие писаных законов, общими усилиями всего социума непрерывно переводит регулятивные потенции “горских кодексов” (хабзэ, намыс, адет, нумус, и т.д.) в операционально-функциональную деятельность социума и индивида» [3. С. 66].

Что делать современному кавказскому горцу, который ежедневно убеждается в исчерпанности лектона, но никак не приурочится к требованиям нового тысячелетия? Кроме указанной нами «золотой середины», А. Макоев дает еще один ответ, полученный из онейрической (сновидческой) сферы: «пой сердцем навстречу» [3. С. 139]. В этом на первый взгляд мистически-загадочном метакоде содержится важная «инструктивная» мысль: идти вперед, распознавая должное и недолжное не столько рациональным умом, сколько интуицией, подсознанием, голосом сердца.

Художественное мастерство

Одним из признаков качественного художественного текста является его системный, даже концентрический характер, где в качестве ядра выступает некая центральная философская идея, на которую зримо или незримо «работают» все без исключения периферийные элементы текста. Это своего рода служебные или «серверные» экспрессивные средства в виде архетипов, мифологем, номинологических, нумерологических, цветовых символов, сравнений, метафор, интертекстом и т.д.

Начнем с того, что сама ситуация двоemiрия как в онтологическом (небо и земля), так и социальном («новые» кабардинцы и «простолюдины») смысле поэтологически поддержана в тексте числом «два» — нумерологическим символом распада, раскола, контраста, конфликта и т.д. Прежде всего, это две лодки, смысл которых далеко не исчерпывается интерпретацией самого героя-протагониста в повести «Натюрморт с чайкой» (жизнь и смерть), но означает множество и других бинарных понятий: свободный выбор (море) и ответственность (берег); импровизацию и канон; традицию и модерн; борьбу и покой и т.д.

На наш взгляд, весьма прозрачно в гипертексте А. Макоева представлена и гендерная картина мира через два ключевых символа: петух (маскулинное) и корова (фемининное). Симптоматично, что хозяин дома Лиуан в повести «Возвращенное небо» однажды утром обнаруживает собственного петуха, распятого на воротах. Типологически сходное рукоприкладство (мысленно) производится и по отношению к корове («Сады Масират») — и тот, и другой случай являются неким художественным уведомлением о том, что традиционные гендерные ролевые стереотипы (мужские и женские) уже изжили себя и требуют разумной, социально оправданной трансформации. И эту истину следует принять как данность, учитывая, что «овчарка ранена» и «шкаф сломан», т.е. мир патриархальных ценностей уже никем не «охраняется» и потерял свою былую целостность.

Для «ностальгической» поэтики А. Макоева характерно противопоставление идеального «вчера» и негативного «сегодня». Иллюстративных примеров на эту тему можно привести множество. Но среди них особо выделяются две перекликающиеся зооморфные картинки, претендующие на звание эмблематического знака всей «исторической антропологии» автора. Первая из них связана с шелковичными гусеницами, которые, по легенде, дарованы Всевышним в помощь человеку и символизируют цикличность, творческий потенциал и бессмертие. Мальчики и девочки, собирающие тутовые листья для откармливания «шелкопрядных червей», по логике проективной идентификации не только в «шелко-

прядах», но и в самих себе взращивают указанные качества, выплетая нити собственной судьбы, судьбы народа и всего человечества. Абсолюту «шелковичных червей» противопоставлены «черви, которые завелись в родниковой воде» [3. С. 147], — как знак последней стадии регресса в нравах людей. Мысль о катастрофичности появления червей в священном роднике дополнительно подчеркивается и фоносемантическими средствами: «За молнией, немного припоздав, прозвучал гром такой силы, что от испуга она опустилась на одно колено» [3. С. 147]. Буква «о», пятнадцатикратно повторенная в одном небольшом предложении, своим очертанием вызывает в сознании читателя знаменитую картину норвежского художника-экспрессиониста Э. Мунка «Крик» и интенсифицирует мысль о необходимости экстренной экологической помощи человеческой душе.

Интенсификации мировоззренческого двоemiрия служит и цветовая символика. Небесно-астральными цветами маркированы маленькие очаги света на земле. Это «белая рубашка» [3. С. 55] ученика Мурата, его «синий мотоцикл» [3. С. 61], «длинный светлый плащ Масират» [3. С. 155] — учительницы родного языка, «голубенькая майка Тимура» [3. С. 168], совершающего первый в своей жизни серьезный квест на остров, и др. Амир Макоев — из тех «писателей-дизайнеров», для которых «костюмный облик» является «способом конкретизации идеала» [3. С. 79]. Так, описывая любимую девушку Мурата («Возвращенное небо»), автор пишет: «На ней серое платье, то ли с огромными синими цветами, то ли птицами» [3. С. 29]. Здесь все важно: синева, побеждающая серость; цветы, стремящиеся преодолеть земное тяготение и превратиться в крылатых существ, — а в сумме выводится «индекс» одухотворенности молодой героини и ее избранника. Нижний поднебесный мир отмечен в художественном мире прозаика цветовой пестротой: это «черный ягненок» [3. С. 61], «зеленый чайник» [3. С. 128], «фиолетовое пятно» [3. С. 129], «темно-буро, бледно-зеленое, красно-коричневое облачко» [3. С. 125], «цветная простыня» [3. С. 130] и др.

Давно замечено, что среди объектов мироздания числятся отдельные предметы, которые могут быть «добром» или «злом» только в зависимости от нравственного сознания, разума и воли человека, например, огонь, холодное оружие (кинжал), яд. В мировой литературе многое сделано для того, чтобы раскрыть внутреннее противоречие подобных двуполюсных предметов и явлений. В кавказской поэзии особенно «повезло» кинжалу. Литературовед Х.И. Баков в одной из своих работ провел сравнительно-сопоставительный анализ трех одноименных стихотворений Р. Гамзатова, А. Кешокова и К. Кулиева и в качестве «общего знаменателя» выявил «два противоположных чувства, вызываемых у лирического героя» [15. С. 41] образом кинжала. Здесь же автор приводит яркие примеры диалектически маркированных строк:

Для дружеской руки — вот рукоять моя,
Для вражеской груди — сталь острия (Р. Гамзатов) [15. С. 41].

Два лезвия кинжала одного,
Они спиной обращены друг к другу.
И меж собою делят оттого
Один позор или одну заслугу (А. Кешоков) [15. С. 42].

Ты, выкованный мастерами,
Добру служил и злу служил,
за что в аулах матерями
Благословен и проклят был (К. Кулиев) [15. С. 41].

Далее интересно наблюдать за тем, как чрезвычайно «экономный» в художественных средствах А. Макоев всю эту мощно развернутую кавказскими поэтами «кинжальную философию» свертывает до размера крохотной архетипической матрицы. Для этого ему достаточно одной-единственной контекстуальной антитезы — «острый нож, завернутый в детскую велюровую юбочку» («Масират») [3. С. 150]. Даже на тактильном уровне, кажется, сложно было бы найти два более контрастирующих предмета: велюр и сталь. Логика взаимоотрицания предметов протянута и дальше через совмещение несовместимых образов: ребенок и орудие насилия, женское и жестокое, жизнь и смерть.

Проведенный нами пример соседства «велюровой юбочки» с «ножом» «выдает» в Амуре Макоеве поэта. И такого рода «поэтизмы» (в хорошем смысле этого слова), сотканые из метафорических микротекстов, разбросаны по пространству всего сборника. Приведем наиболее яркие из них: «тихий омут ее безрадостного существования» [3. С. 74], «выражение двух окон» [3. С. 134], «загонять шаловливый осенний ветерок себе в карманы и верить, что теперь ему оттуда не выбраться» [3. С. 162], «задышать так шумно, как будто воздух всей планеты хотел вздохнуть» [3. С. 54], «выключить луну» [3. С. 115].

Интертекстуальные переключки А. Макоева не ограничиваются диалогами с Р. Гамзатовым, К. Кулиевым и А. Кешоковым — решая чисто кавказские проблемы, писатель «поднимает на ноги» всю мировую литературу. Среди его единомышленников, бесспорно, Уильям Фолкнер, подаривший миру «поток сознания» как художественный метод. Надо видеть, как А. Макоев с его креативным подходом утончил, убыстрил и разнообразил его, учитывая специфику кавказского темперамента, помноженную на невероятную скорость клипового мышления человека XXI века.

В этом есть выраженное качество уважения к современному читателю, который мгновенно «соображает, что к чему», которому «достаточно намекнуть». Оттого макоевские внутренние монологи отличаются максимальной информационной плотностью, вбирая в себя прошлое, настоящее и сиюминутное. Вот пример такого «ультраэкономного» письма из повести «Натюрморт с чайкой»:

Да, все ведет к худшему, к тому же он и в письме намекнул, что должен уйти навсегда. А тут еще и Артур: «можешь поверить: этот малый уже лежит покойником». Тогда она заметку не дочитала — Лора не любит новостей такого рода. Сейчас нужно остановиться у ближайшего газетного киоска и купить этот номер. Здравствуйте, будьте добры, вчерашнюю «вечерку», спасибо, вот эта колонка, на седьмой странице [3. С. 99].

Как видим, в одном маленьком отрывке спрессован целый информационный поток, начало которого в прошлом, а конец — в сиюминутном настоящем, «без предупреждения» плавно перетекающем «прямо в газетный киоск», на ходу оформляясь в диалог с продавщицей.

Автор мастерски использует экспрессивно-стилистические возможности «потока сознания» для объективизации скрытых, порою даже «замурованных» чувств и мыслей кавказских горцев, которым «выход в эфир» запрещен, согласно адыгэ хабзэ и адату. В особенности это касается женщин, которые намекая на вынужденную интровертивную жизнь, по свидетельству историка-гендеролога М.А. Текуевой, пели «Уа, о наших печалях ни нана, ни дада не знают» [16. С. 130]. Именно благодаря «потоку подсознания», впервые выносящему на белый свет боль, скрытые желания, психологические комплексы молодой закрепощенной женщины, многослойный образ Масират производит на читателя столь сильное художественное впечатление.

Не в меньшей мере данный прием эффективен при декларации истинных чувств к детям (особенно к сыновьям) типичного кавказского отца, который в рамках этических предписаний не балует ребенка, публично не проявляет к нему сентиментальных чувств, держит его в строгости (как узнаваемо точно в этом отношении поведение Лиуана, который выгоняет из-за обеденного стола семилетнего (!) сына с недоеденным пирожком и дождливым вечером хладнокровно отправляет его в поле искать пропавшую корову). Это социальный норматив для Северного Кавказа. Следует отметить, что «детские страницы» макоевской прозы представляют собой «неоценимый источник для изучения основ народной педагогики и психологии» [17. С. 111]. Новаторство Макоева-художника в том и заключается, что он, может быть, впервые в кабардинской литературе отодвигает в сторону «социальное» и рассматривает «биологическое» в антропологии отца, тем самым обнажая душераздирающую историю об истинных родительских чувствах, которые столетиями оставались табуированной «территорией». Естественно, этому способствовал тонко разработанный автором механизм «потока сознания».

Кавказский регион весьма болезненно пережил в 1990-е годы приход капитализма, который «перелопатил» складывавшиеся веками представления о должном и недолжном, искажил привычные отношения между родственниками, соседями, поколениями, превратил в предмет торга любовь, дружбу, семью, искусство. Представителями русского и зарубежного критического реализма XIX века блестяще описан аналогичный «тектонический сдвиг» в России, Западной Европе. Особенно впечатляюще в этом вопросе творчество Оноре де Бальзака (1799—1850).

В кабардинской прозе Амир Макоев — один из самых талантливых авторов, который со всей объективностью исследует данный пласт национальной истории, отмеченный деградацией человеческих нравов, духовным обнищанием, фатальной «потерей небес». Тем интереснее отметить удивительные переключки современного кавказского писателя с собратьями по перу, отстоящими от него почти на два века назад. При этом, естественно, у А. Макоева нет времени «долго топтаться на месте», XXI век требует других скоростей — отсюда лишь «точечные» пересечения с произведениями великих классиков. Приведем один характерный пример. В рассказе Бальзака «Гобсек» главный герой, по-своему вершащий суд над аморальными людьми, придя во дворец графини де Ресто Анастаси, намеренно прошел, «наследив грязными подошвами на ковре, устилавшем мраморные ступени» [19. С. 14].

Бальзаковский мотив «грязных подошв» на секунду оживает в повести А. Макоева «Возвращенное небо», где главного героя на веранде своего роскошного особняка встречает сконфуженный хозяин (из числа «новых» кабардинцев), нечаянно «наступивший на помет своего породистого щенка» [3. С. 58]. Единственным образом автор приводит в движение весь шлейф мировой критической литературы, попутно выполняя и дополнительные текстовые задачи — дать социальную оценку целому классу кавказских нуворишей, погрязших в «дерьме», а также изобразить скрытую печаль незадачливого отца, наступившего на «помет» своего дурно воспитанного отпрыска, совершившего тягчайшее преступление — убийство невинного человека.

Такого рода переключки с Маркесом (элементы магического реализма), Дж. Сэлинджером (детская психология), русской классикой (духовность) в высшей степени интеллектуализируют произведения А. Макоева и подчеркивают их настроенность на культурный диалог со всем миром.

Морской комплекс

Выдающийся отечественный философ, культуролог, литературовед Г.Д. Гачев, в свое время исследуя сущностные черты понятия «этническая ментальность», вывел закон соотнесенности между космосом, психеей и логосом народа [19. С. 34]. Согласно этой теории, можно предположить, что определяющей чертой кабардинской ментальности является «водный (морской) комплекс», находящий отражение в истории, этнографии, языке, фольклоре и профессиональной литературе адыгов. Бесспорно, этот вопрос требует серьезного, фундаментального исследования, но даже беглый взгляд на художественный мир А. Макоева полностью подтверждает наше предположение о значимости водного (морского) начала в мыслительных координатах кабардинцев. В первую очередь об этом свидетельствует обилие водных концептов в его «гипертексте» — *река, озеро, море, остров, берег, ручей, лодка, рыба, рыбак, чешуя, улов, чайка, поток, утопленник, песок, омут, шлюз, родник, умывальник, русло, водяной насос, канавка, орошение, дождь, шланг, слезы, ил, рыба, капля* и др.

«Вода» в художественном мире А. Макоева почти всегда выступает с отрицательной коннотацией. Бросается в глаза ее связанность с мортальными мотивами, если учесть, что трагический уход из жизни главных героев в «Возвращенном небе», «Натюрморте с чайкой», «Лунных мальчиках» роковым образом предопределяется водной стихией. Тому есть два ассоциативно-логические объяснения. Во-первых, в макоевском мире небо и море (вода) выступают как верх и низ, духовное и материальное. Отсутствие или дефицит небесного-высокого-духовного оборачивается избытком, усилением, превалированием материальной, низкой, водной субстанции, тянущей человека вниз. Отсюда столь пронзительная идея, сквозной линией проходящая через весь подтекст книги и запечатленная в ее названии, — вернуть небесный уровень духовной высоты. Во-вторых, объясняя ситуацию с «морским комплексом», обязательно следует принять в расчет и исторический фактор, связанный с Кавказской войной, с трагедией вынужденного переселения на Ближний Восток, с утонувшими в Черном море му-

хаджирскими кораблями. Естественно, эти факты не могли не оказать влияние на индивидуальную поэтику, стилистику, образную систему прозаика. Надо отдать должное мастерству автора, который, касаясь этой темы, не скатывается на публицистические или историографические рельсы, а тончайшим образом вплетает ее в картину сновидения.

Многого речи и боли за изломанную женскую судьбу содержится в коротеньком онейрическом (сновидческом) тексте, откуда Масират узнает истинную причину своих гендерных злоключений:

Вот он, стоит и тебя дожидается. Он единственный, кто во все времена определен был мужем твоим быть и возлюбленным. Там вы почему-то не находите друг друга. А он оказался здесь в годы переселения нашего народа за море. Много лет назад это было, ушел на дно морское вместе с другими [3. С. 154].

Это тот трагический случай, когда «предначертанное не предначерталось» из-за Кавказской войны, судьба пошла наперекосяк, и вместо истинно нареченного «высокого, худощавого, с красивыми усами, одетого в черкеску» [3. С. 154] молодого человека Масират выходит замуж за «чужую половинку», с которой жизнь так и не сложилась.

Как видим, вновь в этом крохотном эпизоде оказался сконденсирован целый смысловой комплекс: национальная история адыгов; обреченность браков, совершающихся не на небесах, а в морских глубинах; опасность проживания чужой судьбы и др. В заданном контексте и Адальби уже оказывается без вины виноватым, ведь и он вынужден проживать жизнь с «чужой» женой из-за искривившихся дорог всемирной и этнической истории. Такова глубина образов А. Макоева, в которых национальное, онтологическое, гендерное взаимообъясняют и дополняют друг друга. Прежде чем поставить точку на «водном комплексе» исследуемых произведений, отметим и фактор профессиональной ментальности: автор — дипломированный *мелиоратор*. Вне всякого сомнения, этот небезынтересный факт также добавил несколько «капель» в специфику художественного языка Амира Макоева.

Попутно отметим еще несколько моментов из «мастер-класса» Амира Макоева. К примеру, здесь есть чем «поживиться» гендерологам, которые, несомненно, обратят внимание на специфические «женские жесты». Среди них такое чисто фемининное сравнение: «точно разрезаешь тесто» [3. С. 152]; инстинктивная, идущая от прабабушек манера «кидать вещи в цветную простыню и завязывать узлом», а не складывать «в дорожную сумку» [3. С. 130]; тайный поход студентки перед экзаменом к магическому деревцу [3. С. 144]. Как много «женской эмансипации», нарушающей все «синтаксисы», вложено в аномальное с грамматической точки зрения предложение — «вступила в разговор зеленый чайник» [3. С. 128]. За простой несогласованностью подлежащего и сказуемого проглядывает внутреннее стремление женщины («зеленого чайника») к самоидентификации, маркировке своего личного жизненного пространства, отказ слепо подчиняться всякого рода предписаниям, в том числе и лингвистическим.

В макоевской прозе нашлось место и для юмора, также отмеченного двуполусным характером. Прежде всего, это циничный «рэкетирский юмор», направ-

ленный на еще большее унижение «маленького человека». Ярким примером служит эпизод, где группа вымогателей на месте преступления встречает безутешного родителя с приветственными словами: «Во, отец приехал, сына из садика забирать» [3. С. 23]. Автор с горечью фиксирует горькую приметку времени, когда вместо освященного веками и многочисленными восточными народами «Салам алейкум!» молодежь использует столь оскорбительную форму приветствия с угрожающим подтекстом.

Носителями другого «интеллектуального» вида юмора в творчестве А. Макоева выступают интеллигенты, представители мира искусства. Все содержание повести «Натюрморт с чайкой» пронизано тонкой материей именно такого «белого» юмора, основанного на игре слов, иронии, перифразах, иносказаниях, беззлобных розыгрышах, парадоксальных выражениях, постмодернистских шутках над «стариками». Кажется, самозарождению подобной смеховой культуры способствует сама атмосфера: юг, море, романтика и предвлюбленное состояние двух главных героев.

3. Заключение

Таковы основные итоги дискурсивного анализа прозаического сборника А. Макоева «Возвращенное небо». Как любой подлинный художественный текст, он двулик по своей природе, поскольку одной стороной обращен к конкретной этнической (региональной) почве, его породившей, а другой — ко всему разноплеменному человечеству, к каждому читателю.

Обращая внимание на ситуацию отставания “highhume” (высокой гуманистики) от “hightech” (высоких технологий), современные ученые (М.В. Глостанова) отмечают необходимость создания и воссоздания позитивных жизненных моделей, миров и самоощущения, способных преодолевать несовершенство и несправедливость мира. Это импульс не отрицания, не разрушения, а именно созидания чего-то иного, идущего своим путем, снимающего противоречия мира и его восприятия человеком (2012). «Стало очевидным, что без учета гуманитарных проблем, культурных, ценностных и этических измерений грядущий качественный технологический скачок способен изменить природу человека, его онтологию, похоронить человечество как вид» [20. С. 10]. В этом контексте особое значение приобретает проза Амира Макоева, где в иносказательной форме изложены выстраданные автором уроки по сохранению «“голубых небес” и чистых родников».

© Кучукова З.А., 2018

ЛИТЕРАТУРА

1. *Емжуев М.Х.* Ночь Кадар, или который справа. Всемирный потоп. М.: Пик, 2009.
2. *Кошубаев Дж. П.* Абраг: роман, повесть. Нальчик: Эльбрус, 2004.
3. *Макоев А.Л.* Возвращенное небо: Повести, рассказы. Нальчик: Эльбрус, 2015.
4. *Хакуашева М.А.* Дорога домой. Роман. Нальчик: Эльбрус, 2009.
5. *Чипчиков Б.М.* Нерестились рыбы в свете лунном: Повести и рассказы. Нальчик: Эльбрус, 2006.

6. *Бегиева-Кучмезова Р.А.* Мгновений кольца, времени круги. Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2016.
7. *Шогенцукова Н.А.* Лабиринты текста. Нальчик: Эльбрус, 2002.
8. *Смирнова Н.А., Куянцева Е.А.* Русскоязычная этнолитература как феномен культуры // Вопросы культурологии. 2012. № 8. С. 28—32.
9. *Гутов А.М.* Константы в культурном пространстве: публицистика. Фольклор. Литература. Нальчик: Эльбрус, 2011.
10. *Гарсиа Маркес Г.* Роман / пер. с исп. Н. Бутыриной, В. Столбова. М.: Мартин, 2009.
11. *Моррисон Т.* Возлюбленная: Роман / пер. с англ. И. Тогоевой. М.: Иностранка, 2005. 447 с.
12. *Агошков А.В.* От редакции // Вопросы культурологии. 2012. № 8. С. 4.
13. *Емкуж М.Х.* Всемирный потоп: повесть. Нальчик: Эльбрус, 1994.
14. *Тхагапсоев Х.Г.* Кавказский этнокультурный мир как тип локальной цивилизации // Поликультурное пространство Российской Федерации в семи книгах. Культура Южной России. Кн. II. Санкт-Петербург: Петрополис, 2012.
15. *Баков Х.И.* Поэтические символы в северокавказской лирике // Художественный опыт Кайсына Кулиева в сохранении российской культурной идентичности: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Кайсына Шуваевича Кулиева (1917—1985), 27—29 октября 2017 года. Нальчик: Принт Центр, 2017. С. 39—43.
16. *Текуева М.А.* Мужчина и женщина в адыгской культуре: традиции и современность. Нальчик, 2006.
17. *Бегиева-Кучмезова Р.А.* Мгновений кольца, времени круги. Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2016.
18. *Бальзак О.* Гобсек. Собр. соч. в 10 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1983.
19. *Гачев Г.Д.* Ментальности народов мира. М.: Эксмо, 2003.
20. *Бахтикиреева У.М.* Феномен Георгия Дмитриевича Гачева // Национальные образы мира в художественной культуре: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения Г.Д. Гачева (1929—2008). 24—26 октября 2014 г. Нальчик: КБГУ, 2015. С. 10—15.

История статьи:

Поступила в редакцию: 03.02.2018

Принята к публикации: 18.03.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Кучукова З.А. «Когда в роднике заводятся черви», или протестный реализм Амира Макоева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 289—302. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-289-302

Сведения об авторе:

Кучукова Зухра Ахметовна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. E-mail: kuchuk60@list.ru

WORMS IN THE WELL, OR THE PROTEST REALISM OF AMIR MAKOEV

Z.A. Kuchukova

Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
173, Chernyshevsky str., Nalchik, Russian Federation, 360004

In the framework of ontological poetics, the author studies the prosaic collection of the modern North Caucasian writer Amir Makoyev “The Returned Heavens”. Particular attention is paid to decoding metaphors, archetypes, mythology, numerological and color symbols, revealing new semantic facets of the artistic text.

Key words: North Caucasian literature, bilingualism, prose, Amir Makoyev, realism, hypertext, intertext, poetics, metacode, “highhum”

REFERENCES

1. Emkuzhev, M.H. 2009. Noch' Kadar, ili kotoryj sprava. Vsemirnyj potop [Night of Kadar, or That is on the Right. Global Flood]. Moscow: Pik. Print. (in Russ.)
2. Koshubaev, Dzh.P. 2004. Abrag: roman, povest' [Abrag: Novel]. Nal'chik: Jel'brus.
3. Makoev, A.L. 2015. Vozvrashhennoe nebo: povesti, rasskazy [Returned Heavens]. Nal'chik: Jel'brus. Print. (in Russ.)
4. Hakuasheva, M.A. 2009. Doroga domoj. Roman [Road Home]. Nal'chik: Jel'brus. Print. (in Russ.)
5. Chipchikov, B.M. 2006. Nerestilis' ryby v svete lunnom: povesti i rasskazy [Fish Spawning in the Moonlight]. Nal'chik: Jel'brus. Print. (in Russ.)
6. Begieva-Kuchmezova, R.A. 2016. Mgnovenij kol'ca, vremeni krugi [Rings of the Moments, Circles of Times]. Nal'chik: Izd-vo M. i V. Kotljarovyh. Print. (in Russ.)
7. Shogencukova, N.A. 2002. Labirinty teksta [Text Labyrinths]. Nal'chik: Jel'brus.
8. Smirnova, N.A., and E.A. Kujanceva. 2012. “Russkojazychnaja jetnoliteratura kak fenomen kul'tury” [Russian-language Ethnoliterature as a Phenomenon of Culture]. *Voprosy kul'turologii*. 8: 28–32. Print. (in Russ.)
9. Gutov, A.M. 2011. Konstanty v kul'turnom prostranstve: publicistika. Fol'klor. Literatura [Constants in Cultural Space]. Nal'chik: Jel'brus. Print. (in Russ.)
10. Garsia Marques, G. 2009. Roman [Novel]. Moscow: Martin. Print. (in Russ.)
11. Morrison, T. 2005. Vozljublennaja: roman [Beloved]. Moscow: Inostranka. Print. (in Russ.)
12. Agoshkov, A.V. 2012. “Ot redakcii” [Editorial]. *Voprosy kul'turologii*. 8: 4. Print. (in Russ.)
13. Emkuzh, M.H. 1994. Vsemirnyj potop: povest' [Global Flood]. Nal'chik: Jel'brus. Print. (in Russ.)
14. Thagapsoev, H.G. 2012. “Kavkazskij jetnokul'turnyj mir kak tip lokal'noj civilizacii” [Caucasian Ethno-Cultural World as a Type of Local Civilization] in *Polikul'turnoe prostranstvo Rossijskoj Federacii v semi knigah*. Sankt-Peterburg: Petropolis. Print. (in Russ.)
15. Bakov, H.I. 2017. “Pojeticheskie simvoly v severokavkazskoj lirike” [Poetic Symbols in the North Caucasian Lyrics] in *Hudozhestvennyj opyt Kajsyna Kulieva v sohranении rossijskoj kul'turnoj identichnosti. Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 100-letiju so dnja rozhdenija Kajsyna Shuvaevicha Kulieva (1917–1985), 27–29 oktjabrja 2017 g.* Nal'chik: Print Centr. Print. (in Russ.)
16. Tekueva, M.A. 2006. Muzhchina i zhenshhina v adygskoj kul'ture: tradicii i sovremennost' [Man and Woman in the Adygeyan Culture: Traditions and Modernity]. Nal'chik. Print. (in Russ.)

17. Begieva-Kuchmezova, R.A. 2016. Mgnovenij kol'ca, vremeni krugi [Rings of the Moments, Circles of Times]. Nal'chik: Izd-vo M. i V. Kotljarovyh. Print. (in Russ.)
18. Bal'zak, O. 1983. Gobsek; sobr. soch. v 10 t. T. 2. Moscow: Hudozhestvennaja literature. Print. (in Russ.)
19. Gachev, G.D. 2003. Mental'nosti narodov mira [Mentality of Peoples of the World]. Moscow: Jeksmo. Print. (in Russ.)
20. Bahtikireeva U.M. "Fenomen Georgija Dmitrievicha Gacheva" [George Gachev Phenomenon] in Nacional'nye obrazy mira v hudozhestvennoj kul'ture. Proceedings (24—26 Oct., 2014). Nal'chik: KBGU. Print. (in Russ.)

Article history:

Received: 03.02.2018

Accepted: 18.03.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Kuchukova Z.A. 2018. "Worms in the Well, or Protest Realism of Amir Makoev". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 289—302. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-289-302

Bio Note:

Kuchukova Zuhra Akhmetovna, is a Doctor in Philology, Professor, Professor of the Department of Russian and Foreign Literature of the Kabardino-Balkar State University named after. H.M. Berbekov. E-mail: kuchuk60@list.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-303-319

КОНЦЕПЦИЯ АДРЕСАТА И ИДЕАЛЬНОГО РЕЦИПИЕНТА В ПРОЗЕ А. КИМА

А.А. Джундубаева

Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Республика Казахстан, 050000, Алматы, ул. Достык, 13

В статье представлен нарратологический анализ повествовательных особенностей прозы А. Кима — современного русскоязычного писателя России и Казахстана, чьи нарративные практики дают богатый материал для нарратологического исследования поликультурного пространства его художественных текстов, в частности, проблемы повествовательных инстанций — нарратора и наррататора — адресанта и адресата, отправителя и получателя художественной информации. Для анализа выбраны повести «Соловьиное эхо», «Луковое поле» и «Лотос», позволяющие апробировать теоретические положения нарратологии и дополнить их эмпирическим материалом. В результате исследования обнаружена специфическая, свойственная для наррации А. Кима полифония нарраториальных голосов и сложная модель коммуникативных пар, создающих уникальную нарративную структуру произведений писателя. В работе предпринята также попытка типологизировать выделенные в прозе А. Кима типы наррататоров — адресатов — в их взаимодействии с типами нарраторов — адресантов художественной информации. Особое внимание уделено концепции идеального реципиента как участника опосредованной текстом коммуникации автора с читателем.

Ключевые слова: нарратология, адресат, адресант, реципиент, нарратор, наррататор, нарративная модель

1. Введение

Одной из основных проблем нарратологических поисков в современном литературоведении признается проблема взаимодействия между нарратором и наррататором — двумя базовыми инстанциями любой нарративной модели, обеспечивающими, по замечанию Д. Урусикова, «прямую коммуникацию в тексте» [1. С. 58]. Именно нарратор — в роли отправителя художественной информации — и наррататор — в роли ее получателя — образуют главную коммуникативную пару в тексте, определяющую особенности нарративной модели произведения. Для ясности терминологии, используемой в данной статье, отметим, что под *наррататором* в нарратологии понимается слушатель *нарратора* — рассказчика, повествователя: нарратор отправляет сообщение, наррататор получает его. Иными словами, нарратор в коммуникативной цепи выступает адресантом художественной информации, наррататор — ее адресатом. Впервые термин «наррататор» был введен и получил теоретическое обоснование в трудах американского наррато-

лога Дж. Принса в 1971 году: «Все повествования... рассказывают ли они историю или просто пересказывают последовательность действий во времени, предполагают не только как минимум одного нарратора, но и как минимум одного нарратора, нарратор — это некто, к кому обращается нарратор» [2. Р. 7].

В. Шмид определяет *нарратора* как фиктивного читателя — это «адресат фиктивного нарратора, та инстанция, к которой нарратор обращает свой рассказ» [3. С. 97].

Нарратор, по замечанию В. Шмида, так же, как и нарратор, может изображаться двумя способами — *эксплицитно* и *имплицитно*. Примером эксплицитного изображения могут служить обращения «почтенный читатель», «любезный читатель», «просвещенный читатель» и т.п. Имплицитное изображение нарратора «надстраивается над изображением нарратора, потому что первый является атрибутом последнего» [3. С. 101]. По В. Шмиду, «в каждом нарративе имеется фиктивный читатель, поскольку индексы, указывающие на присутствие нарратора, как бы слабы они ни были, полностью никогда не исчезают» [3. С. 101].

Исходя из представленных определений нарратора в прозе А. Кима, мы выделяем фиктивных нарраторов, эксплицитно представленных в нарративной структуре произведения, имплицитного читателя, скрыто присутствующего в тексте произведения и идеального читателя, включенного автором во внутритекстовую коммуникацию. Выделенные типы нарраторов, в свою очередь, подразделяются нами на реальных и идеальных, конкретных и абстрактных, единичных и универсальных, материальных и нематериальных. Ключевая роль при этом принадлежит идеальному читателю, или реципиенту, как высшей инстанции, к которой обращено слово автора. Тип нарратора всегда определяется типом нарратора.

Изучение проблемы функционирования нарратора и нарратора в качестве взаимосвязанных элементов коммуникативных пар в рамках нарративной модели произведения исследуем на материале повестей А. Кима «Соловьиное эхо», «Луковое поле» и «Лотос» [4]. В них можно выделить несколько исповедальных историй, имеющих различную нарративную структуру.

2. Обсуждение

Композицию повести «Соловьиное эхо» составляют два рассказа: рассказ Отто Мейснера и рассказ его внука. Взаимосвязь этих двух дискурсов, их взаимопроникновение определяют нарративную специфику произведения.

Рассказ Отто Мейснера является своего рода исповедью, представленной в виде дневника, читаемого его внуком, т.е., по сути, она имеет двух нарраторов: один пишет ее, другой воспроизводит. Первого в связи с этим можно назвать *исповедальным*, второго — *внешним*, так как он становится как бы участником истории своего деда и представляет все как виденное им самим. В основе исповедальной истории Отто Мейснера лежит его путешествие и встреча с любимой женщиной, сыгравшие решающую роль в его судьбе. И внук при этом словно сопровождает деда от начала его путешествия до его исчезновения. Однако лич-

ность внука определяется не сразу, и сначала рассказ об Отто Мейснере звучит в изложении *имплицитного* (скрытого, невыявленного) нарратора:

Жизнь была поглощена беспредельной тьмой, откуда уж не своей волей, а лишь силою этих слов, бегущих извилистой струей строчек, Отто Мейснер выпал в дождливую летнюю ночь 1912 года, оказался на влажных мостках речной пристани. Река была черна и огромна, дальний край ее, удаленный на много верст от пристани, светился длинной полосой тусклого серебра [4. С. 107].

Попытаемся разобраться, к кому обращено повествование имплицитного нарратора, кто является получателем его информации. Напомним, что адресатом нарратора в произведении В. Шмид называется фиктивного нарратора, под которым подразумевается и читатель, и слушатель, а если шире — реципиент, воспринимающий повествуемую историю. По замечанию немецкого ученого, «выявленность нарратора зависит от выявленности нарратора: чем более выявлен нарратор, тем сильнее он способен вызвать определенное представление об адресате» [3. С. 101].

Отсюда в рассмотренной выше цитате, где сам нарратор является имплицитным, можно предположить присутствие имплицитного слушателя, так как нарратор не называет его в своем повествовании. Иначе говоря, без имплицитного нарратора не будет и имплицитного нарратора. В дальнейшем, чтобы исключить терминологическую путаницу, мы будем называть нарратора адресатом нарратора.

Итак, при всей неопределенности адресата имплицитного нарратора последний все же предполагает для себя некий его образ, например:

И черная, чуть выгнутая линия дальнего берега казалась Отто Мейснеру хрупким мостом через сумрачный Стикс, и где-то близко, среди шелеста дождя и всплесков речных волн, ощущалось присутствие вечного Харона, слышался во тьме сердитый старческий кашель. Видимо, служитель Аида был недоволен, что на пороге нового века выстроен этот воздушный мост, по которому всякому вольно разгуливать, не прибегая к услугам старого перевозчика [4. С. 108].

Нарратор здесь, включая в повествование ряд мифологем, как бы надеется на слушателя, который поймет культурный код, заложенный в этом сообщении, т.е. наделяет в данном случае своего адресата определенными фоновыми знаниями и способностями.

Обратимся к следующему фрагменту в тексте:

Отто Мейснер лишь вздохнул грустно и вновь принялся тихо расхаживать по пристани. / Он подумал, что весь этот трудящийся простодушный люд земли на обоих ее полушариях, будь то черный бушмен, коричневый неон или белый батрак на прибалтийской мызе, — все они суетятся от младенчества до старости в тревожных поисках хлеба насущного и существуют, если представить абстрактно, перемещаясь лишь в направлении горизонтальном. В то время как человек, рожденный под этим высоким именем, должен бы устремляться бесконечно ввысь по вертикали. / И магистр, вздохнув еще раз, посмотрел в небо, надеясь увидеть там хотя бы одну звезду. Но вверху ничего, кроме тьмы и смутного дождя, не было [4. С. 110].

Данная цитата интересна нам как с точки зрения адресата, так и с точки зрения нарратора. Косыми линиями мы выделили границы, где, на наш взгляд, происходит смена субъектов повествования. В начале, до слов «он подумал» и в конце, со слов «и магистр, вздохнув еще раз» говорит имплицитный нарратор, выполняющий функцию *внешнего* нарратора. Он передает внешние действия героя и обстановку, в которой тот находится. Центральная же часть данного фрагмента ведется, по нашим представлениям, имплицитным нарратором в роли *философского* нарратора. Несмотря на то, что он якобы с помощью несобственно-прямой речи выражает мысли героя, очевидно, что объектом его повествования становится уже не герой, а абстрактный образ человека.

Основное отличие внешнего и философского нарраторов состоит в том, что первый показывает *человека таким, какой он есть*, второй — *таким, каким он должен быть*. Это, в свою очередь, определяет и особенности субъектов восприятия повествуемой ими информации. Так, в роли слушателя внешнего нарратора, излагающего причинно-следственную связь событий жизни Отто Мейснера и реальные, порой даже бытовые, подробности о нем, как увидим дальше, представляется образ такого же довольно реального человека, способного гипотетически оказаться рядом с героем и понять его. Адресат же философского нарратора — некий абстрактный человек, существующий вне пространственно-временных ориентиров, такой же, как и тот, о ком говорит этот нарратор.

Таким образом, можно говорить о том, что со сменой субъекта повествования меняется и субъект восприятия, рецепции. Внешний нарратор, говоря о герое — *реальном земном* человеке, как бы *приземляет* своего слушателя, тогда как философский нарратор, повествуя об *идеальном космическом* человеке, слушателя *возвышает*. На этом основании первого адресата можно назвать *реальным*, непременно учитывая при этом его художественную условность, второго — *идеальным*. Подтвердим выявленное между ними отличие текстом:

Тонкая, обессиленная шея и грудь больной были жалобно и равнодушно открыты постороннему взору, но Отто Мейснер не отвел своих глаз, потому что уже хранил в душе супружеский покой при виде ее тела... / а мы знаем, что Отто Мейснер получил от любви к этому телу свое продолжение — большую, протяженную во времени и пространстве ветвь рода Мейснеров... / Но, не забегая вперед событий, напомним еще раз себе, что, вызванный из небытия совершать все то, что он теперь перед нами совершает, этот Человек нашего воображения и братской тоски нашей по нему является лишь приблизительным и условным запечатлением. И кто же, кто станет возражать на то, что всякий воспоминаемый милый человек является лишь частью нашего духа, нашей мечтой и безупречным изваянием наших помыслов... И мы сами, еще занимающие некий объем трехмерного пространства, уже являемся чьим-то воспоминанием, в котором, увы, будет так мало от нас сущих... И тогда станет ясно, что человек, имевший душу, сохранится в мире не тем, что он собою представляет, а каким-то мгновенным и ярким отсветом своим, похожим на вспышку выстрела за широким ночным полем [4. С. 119—120].

В данной цитате появляется еще один нарратор — *внутренний*. Если внешний нарратор может излагать только факты из прошлого и настоящего героев, т.е. то, о чем он мог узнать как бы от самого героя, то внутренний знает о героях больше,

что позволяет ему повествовать и об их будущем. Другими словами, первый знает, что происходило и происходит с героями сейчас, второй — что с ними было после событий, описанных первым, т.е. он как бы дорассказывает историю героев, начатую внешним нарратором.

После него в повествование вступает философский нарратор, принимающий здесь, в отличие от представленного выше имплицитного философского нарратора, эксплицитное выражение в форме местоимения «мы». Этот переход обозначен нами в приведенном фрагменте второй косой чертой и связан с переходом от повествования о герое — конкретном человеке — к повествованию о человеке как субстанциональной единице.

Все сказанное первыми двумя нарраторами имеет отношение либо к прошлому, либо к настоящему, либо к будущему героев, тогда как все, произносимое философским нарратором, говорится безотносительно ко времени, его размышления не имеют временного плана. Вневременность указывает на абстрактность и постоянство описываемых им явлений, т.е. в отличие от внешнего и внутреннего нарраторов философский нарратор говорит не о преходящем, а о вечном. Отсюда, на наш взгляд, очевидно, что первые говорят для реального адресата, *единичного и конкретного*, последний — для идеального, *универсального и абстрактного*. При этом форма местоимения «мы», в которой повествует философский нарратор, как бы приобщает в данном случае к его повествованию этого идеального слушателя, эксплицируя его, таким образом, в тексте произведения.

Следующая смена нарраторов происходит, когда внук Отто Мейснера, имплицитно выполняющий до этого функции внешнего и внутреннего нарраторов, эксплицитно обнаруживает себя в качестве *исповедального* нарратора истории своего деда:

Я один из потомков Отто Мейснера... у меня огненно-рыжие волосы. Я вижу вспышку выстрела на дальнем краю ночного поля. И вслед за этим представляю своего легендарного Гросфатера, величественно разгуливающего по небеса, среди звезд ночных [4. С. 121].

Интересно взаимодействие этого нарратора с философским:

Те, кто любил, знают главную тайну любви: непомерным блаженством осуществления исчерпывается она, и вроде бы только смерть остается после для них двоих, любивших. Но незримый пока третий строитель любви наплывает из таинственной пустоты будущего, столь похожего на прошлое, и становится близко, наг и высок, соединяя своим существом небо с землею, тлен и цветение, свет с космической тьмой. И тому доказательство я, я — рыжеволосый внук Отто Мейснера, и он знает об этом. Осуществилось, с облегчением думает он, слушая соловьиную песнь. И он словно всегда знал об этом непременно осуществлении и потому мог так уверенно действовать во всех своих проявлениях доброты, щедрости и бескорыстия [4. С. 124].

До слов «и тому доказательство я» говорит философский нарратор. Его речь, лишенная временного плана, замедляет повествование о герое, более того, она «уводит» это повествование от него, что доказывает интерес философского нарратора не к конкретному герою (как это у внешнего, внутреннего и исповедального нарраторов), а к человеку вообще. Особенность исповедального нарратора

здесь определяется тем, что он передает мысли и чувства двух героев: Отто Мейснера и его внука, — первого — с помощью несобственно-прямой речи, второго — непосредственно с помощью слов героя.

Собственно исповедь героя звучит в его диалоге с женой Ольгой:

Но послушай, божество мое, я должен полностью открыться тебе, чтобы ты знала заранее, на что решаешься. Ты видишь перед собою человека, самого одинокого на свете... Я пожил еще мало, но проучился достаточно, и все учение, которое я постигал, оставило во мне одни лишь сомнения... / Везде то же самое, Ольга, везде одно и то же. Человек в таком виде, каков он есть, — двурукий, двуногий, с круглой головой, — он слишком отягощен влажным содержанием своих внутренних органов, и дух его у них в плену. Я объехал полмира и могу теперь сказать, что все дела человеческие крутятся лишь вокруг куска пищи [4. С. 125].

Данная цитата служит примером «вкрапления» слов философского нарратора в исповедальное слово героя, иными словами, философский нарратор словно «вырастает» из исповедального. И в этом случае адресат, к которому обращается исповедальный нарратор (в приведенном фрагменте это Ольга), является условным, фиктивным, так как, по сути, слово нарратора обращено здесь не столько к ней, сколько к некоему идеальному слушателю, выходящему за пределы эмпирического опыта героя. В таком взаимопроникновении дискурсов двух повествовательных инстанций мы усматриваем намерение автора вложить в речь как бы реального персонажа свою философскую концепцию человека. Следовательно, реальный адресат ближе к герою, идеальный — к автору.

Употребляя определение «исповедальный» по отношению к нарратору, передающему внутренние переживания внука и его деда, мы имеем в виду не исповедь как покаяние за ошибки земной жизни, а исповедь как размышления человека над смыслом человеческого бытия и месте человека в мире. Эти вопросы волнуют и Отто Мейснера, и его внука, ищущего «истинные границы» своей «духовной сущности» [4. С. 120], что доказывает извечность этих вопросов и их бесконечную неразрешимость. Но именно попытка найти на них ответы может сближать, по мысли автора, людей, разделенных временем и пространством. Особенно это становится очевидным из принципиально невозможного диалога между дедом и внуком, выступающими по отношению друг к другу в роли нарраторов и слушателей одновременно. Сначала это диалог между живым Отто Мейснером и его еще не рожденным внуком:

— Человеку иногда представляется, внук мой, что глубокий сон есть его бытие и вокруг вращается лишь синяя воздушная сфера, чуть освещенная сонмами непостижимых огоньков... И невыразимое чувство отдаленности от всего прошлого достигнет его, и покажется ему, что но никогда не знал ни вкуса яблока, ни поцелуя матери... Только человек, наделенный божественной душой, способен постичь свою тревогу бытия и через это познать тревогу о других. И поэтому, мой дорогой, мы можем вполне довериться друг другу. Вот как ты мне и я тебе.

— Отто Мейснер! Я по достоинству оценю это высокое наше свойство, когда и сам, в свою очередь, ринусь однажды в августовский звездопад на землю и стану человеком. О, какое это неистовое волнение — знать, что будешь на земле человеком! Все мое звездное вещество кипит от этого волнения [4. С. 134—135],

а затем — между живущим на земле внуком и умершим дедом:

Но все же я очень рад, что подпортил нос другу своей бывшей жены, уехал от них и теперь живу здесь. А больше всего я рад тому, что никто меня не принуждал так действовать. И все последующее вышло у меня тоже без принуждения — я сам, все выбрал сам...

— Но так ли это, мой внук? Так ли уж ты сам сделал выбор? Не я ли взял тебя потихоньку за руку и привел сюда?..

— Да, да, Отто Мейснер! Мне в голову пришло поехать к брату, забрать твои бумаги и почитать... С этого и началось, ты прав.

— Вот видишь, все имеет причину, связь и свое особенное значение в нашем мире. И подлинная духовность нетленна — она приходит на помощь, когда нужно, легко преодолевая даже барьер смертного мига [4. С. 188—189].

Представленные диалоги демонстрируют, что для автора не существует границ между жизнью и смертью, между земным и космическим существованием человека. Л. Аннинский так объясняет философскую концепцию А. Кима: «Необычно для нашей традиции прежде всего ощущение смерти не как пресечения, а как превращения жизненной материи. Смерть — просто выход в иную Вселенную. Это событие в цепи событий, а не обрыв цепи... смерть как бы равна жизни... По существу все существенное происходит во вневременном, сомкнутом Единстве вечности, а сутолочь временных воплощений мучительна, хаотична и абсурдна» [5. С. 533].

В возможности общения материального человека с нематериальным, духовным обнаруживается попытка автора показать первичность общения душ, для которого нет границ. Писатель создает как бы «вечного» человека, вобравшего в себя все лучшее от реально существовавших людей и способного передвигаться в бесконечном времени и пространстве. Этим и объясняется мудрость не живущего уже на земле Отто Мейснера. Он словно познал после смерти некую запредельную истину, которую теперь хочет донести до своего внука, а посредством него — и до всего будущего поколения.

Таким образом, выявленная система нарраторов и соответствующих им адресатов — адресатов — служит в повести «Соловьиное эхо» средством выражения авторской концепции. Представим найденные нами в произведении коммуникативные пары в виде таблицы.

Таблица 1

Выявленная типология нарратора (адресата) в прозе А. Кима

Критерии нарратора	Тип нарратора	
	реальный (в рамках художественного текста)	идеальный
Соответствующий тип нарратора	Внешний, внутренний, исповедальный	Философский
Основной способ изображения	Эксплицитный	Имплицитный
Степень приближенности к герою	Близкий	Удаленный
Степень приближенности к автору	Удаленный	Близкий
Степень выраженности	Конкретный	Абстрактный
Степень уникальности	Единичный	Универсальный
Соотнесенность с живым человеком	Материальный	Нематериальный, духовный

Для завершения исследования проблемы нарраторов, предпринятого нами в рамках данной статьи, мы обратились к повести «Луковое поле». Остановимся на тех особенностях ее нарративной структуры, которые еще не были нами изучены при анализе предыдущей повести. Особый интерес здесь представляет полифония исповедальных голосов, часть из которых звучит только в сознании персонажей, часть — как внешне звучащий голос, но и те и другие представляются автором в виде реального диалога (в цитате курсив А. Кима — А.Д.):

— Напрасно дядюшка обижает жену.

— Я ему то же самое сказала: «Зачем вы обижаете тетушку?»

Эх, Люба, если бы ты знала, кто кого в этой жизни в самом деле обижает, ты бы тогда помолчала... Ушел я от нее в первый раз, ушел в одних суконных тапочках... А я с нею прожил двадцать пять лет: десять до и пятнадцать после войны. *Угомонись ты, зануда нелюбимая.* Угомонись, сказал ей. И запомни: я никогда ничего не хотел для себя... И если после войны я не вернулся к тебе, то ты сама виновата... А если теперь я здесь, с тобою... то знай, что единственно ради детей. Хочу обеспечить их, чтобы стали на ноги, в том числе и дети от той женщины, которую ты готова разорвать на куски... Справедливость должна быть. У нее есть, у тебя нет ее. Она ведь сама мне сказала: «Поезжай к своим детям».

Поезжай к своим детям. А этих я сама выращу: что мне, картошки не хватит на двоих галчат? Хватит, Саша, а ты поезжай. Не мучь себя, не насилуй сердца... Чужим счастьем расплатилась за свое собственное, девять лет при тебе была, хватит мне. Поезжай к своим детям. Они ждут тебя [4. С. 256—258].

Начатый как действительный диалог, имеющий реальных, *материализованных* коммуникантов, далее он переходит в диалогизированный монолог, имеющий реальных адресантов, но при этом — *нематериализованных*, воображаемых в качестве реальных в вымышленном ими диалоге адресатов. Таким образом, в данном случае можно говорить о разделении реального нарратора на материализованного и нематериализованного, воображаемого, другими словами — на *собственно реального и условно реального*.

В этой связи парадоксальным выглядит исповедальный диалог двух героев — Павла и Жени-тулячки:

— Отец мой по уму профессором мог быть. Чуешь? А бегает в рваном пальто.

— Ох, что я пережила, что пережила... Никто, никто не узнает. Все видела, все испытала на своей шкуре.

— А ма... матушка была женщина простая. Он ее где-то в Туркестане нашел, на... на стройке. Привез в Москву.

— А я уж не искала его, когда вышла на волю через двенадцать лет. Пятилетним ведь потеряла, и если жив, думаю, зачем ему такая мать? Коли сумел выжить и живет без меня — пускай и дальше так будет, не нужна я ему. На том и порешила.

— Меня он тоже пятилетним бросил с матерью. Не знаю, чего у них там вышло, а перед самой войной он ушел из дома — и хана, с тех пор гу... гуляет на свободе [4. С. 267—268].

Парадокс заключается в том, что, исповедуясь друг перед другом, герои не слышат друг друга. Павел — брошенный сын, Женя — бросившая сына мать, однако ожидаемого сочувствующего слова не произносит ни один из них. В отличие от представленного выше фрагмента, где реальный адресант обращается к вооб-

ражаемому адресату, здесь при наличии действительно реального, присутствующего слушателя герой, однако, говорит не с ним, а с тем, о ком он говорит: Павел — с отцом, а Женя — с сыном. Первый исповедуется от чувства обиды на отца, вторая — от чувства вины перед сыном, и оба вместе с тем исповедуются перед Богом — безусловной исповедальной инстанцией.

Этот пример служит подтверждением присутствия в качестве слушателей, адресатов одного и того же дискурса двух нарраторов — собственно реального и идеального.

Необычное изображение последнего находим в заключительной части повести:

Мы зачинаемся в нежности среди звездных миров, как среди кустов, — в теплой плазме нежности отца и матери, благословенных родителей наших. Ликуйте! В мире ожидается новая звезда — будущая звезда, чей яркий свет слепит сомкнутые очи неистовых творцов, и взрывом радости, двухголосой стремительной фугой, увенчивается долгий путь вселенских веществ к мигу сотворения человека. Ликуйте — мы уже здесь [4. С. 286].

Очевидно, что повествование в данном случае принадлежит философскому нарратору. Однако местоимение «мы» здесь обозначает не только его и не столько конкретную, реально существующую в земном измерении группу людей, а все человечество в целом, к которому относится и читатель, включенный посредством этого философского нарратора в авторскую коммуникацию.

Если до этого, говоря об адресатах нарраторов, функционирующих в произведении, мы выделяли реального и идеального слушателей, как участников внутритекстовой коммуникации, то на уровне внетекстовой коммуникации мы выделяем *идеального*, или *абстрактного, читателя* как получателя слова автора. На разграничение этих инстанций указывает В. Шмид: «*абстрактный читатель* — это предполагаемый адресат или идеальный реципиент *автора, фиктивный читатель* — адресат или идеальный реципиент (читатель или слушатель) *нарратора*» [3. С. 99].

Традиционно идеальный реципиент не представлен в тексте произведения, хотя всегда имплицитно подразумевается автором в нем. Но А. Ким эксплицирует своего абстрактного читателя, одновременно эксплицируя и абстрактного автора:

Не хватило бы у меня воли, мужества и силы до сих пор терпеть подобную работу, если я не открыл бы тебя, мой Звездный Брат. Когда-нибудь ты явишься в мир и твердой рукою, а не дрожащей и нерешительной, как моя, дорисуешь намеченный силуэт, заполнишь его животрепещущей светотенью и сочными корпусными мазками, — создашь истинный образ, во всей полноте и правдивости, воспользовавшись, может быть, той концепцией человека, которую в мучениях создал я, скромный исследователь, заблудшая командировочная душа второй половины двадцатого века [4. С. 310].

Более того, автор в «Луковом поле», по собственному его признанию, воспринимает идеального читателя, которого он себе «вымечтал», говоря словами У. Эко [6], своим соавтором:

Добросовестно передам тебе, мой соавтор, еще несколько сведений об этом человеке, чтобы ты лучше, убедительнее мог завершить его портрет [4. С. 311].

Таким образом, автор сам озвучивает волнующую его проблему определения человеческой сущности, до этого выражаемую с помощью философского нарратора. Свою концепцию человека он формулирует так:

И вот она, моя концепция человека, которая пришла ко мне фантастическим и, если хочешь, провидческим путем через сон: МЫ, каждый из нас, — явления такие же, как звезды. МЫ летаем, МЫ бессмертны и свободны... Так вот, мой Звездный Брат, грядущий, прекрасный, любимый: когда ты познакомишься с этой версией Человека — как равного звездам, духовного, а, значит, и бесконечного существа, — в тот же миг ты и поймешь мою правоту [4. С. 311].

«МЫ», впервые появившееся именно в этой повести, становится в философской концепции А. Кима символом всего человечества, ушедшего и грядущего, к которому автор приобщает и нас, читателей.

В повести «Лотос» «МЫ» становится ключевым повествующим голосом в полифонии нарраториальных голосов. Он звучит в самом начале произведения как слова *эксплицитного нарратора*:

Если МЫ вздохнем разом, воздух Земли поднимется невиданным ураганом. У нас хватит времени, чтобы о каждом сочинить достойный реквием. Его МЫ исполним нежно, истово, с возвышенной печалью [4. С. 454].

Этот фрагмент выделен в тексте отдельным абзацем, после которого начинается история главного героя. Проблематика произведения, связанная с отношениями между матерью и сыном, раскрывается на уровне взаимодействия нарративных инстанций, определяющих нарративную специфику повести:

Художник Лохов не побрился перед отъездом и довез свою суточную щетину до материнского смертного ложа. Осторожно целуя старуху в неподвижное белое лицо, он вдохнул запах прелого тела, она же, не открывая глаз, со слабым стоном отвернулась [4. С. 454].

Если в ироничном повествовании о Лохове вполне очевидно присутствие *имплицитного безличного всеведущего и вездесущего нарратора*, исходя из определения В. Шмида [3. С. 80], то в повествовании о «МЫ» и от лица «МЫ» для нарратолога встает главный вопрос: «Кто говорит?» С формальной точки зрения рассказчика в данном случае можно обозначить как *эксплицитного личного* и тоже *всеведущего и вездесущего нарратора*, суть создания которого В. Шмид объясняет так: «Нарратор может быть сконструирован как сверхчеловеческая всеведущая и вездесущая инстанция, живущая в разные эпохи, проникающая в самые потаенные уголки сознания персонажей» [3. С. 69]. При этом ученый замечает, что совершенно не обязательно, чтобы за этой инстанцией угадывалась человеческая сущность: «Проблематику личности нарратора нужно отличать от проблематики его антропоморфности. Повествующая инстанция может быть личностной, но в то же время не быть человеком. Это тот случай, когда повествование ведется всеведущим и вездесущим нарратором, когда оно выходит за рамки определенной пространственной и временной точки зрения, ограниченной возможностями единичного человека. Всеведущий и вездесущий нарратор — богоподобная ин-

станция, которая в нарратологической традиции не раз обозначалась как «олимпийская» [3. С. 72].

Такой «олимпийской» инстанцией в повести и становится «МЫ» — «голос всех людей, живших на земле раньше, живущих сегодня, тех, что будут жить завтра, это голос всего человечества», — как определяет его В. Бондаренко и называет «всечеловеческим “МЫ”» [7. С. 563].

В связи с этим каждый герой повести воспринимается как частица великого «МЫ». В нем, на наш взгляд, ощущается и присутствие авторского голоса. Не случайно поэтому В. Бондаренко говорит о «писательском МЫ». Вместе с тем данная номинация, очевидно, включает в себя и адресата высказывания, за которым угадывается читатель. Таким образом, нарративная стратегия автора такова, что читатель с самого начала становится вовлеченным в нарративную интригу произведения.

Функционирование инстанции «МЫ» осуществляется в модальности знания. Универсальность понятий, транслируемых этим нарратором-«олимпийцем», и философская основа его высказываний дают основание назвать его философским нарратором. Помимо него в произведении представлены и другие нарративные инстанции, присутствие которых свидетельствует о полифонии голосов, которую А.В. Попова называет «структурообразующим принципом построения» повести «Лотос»: «Содержательно значима ориентация писателя именно на полифонию, для которой характерно равноправие голосов, в противоположность гомофонии, в которой голоса подразделяются на главный и сопровождающие» [8].

По убеждению А.В. Поповой, это связано с тем, что «при создании композиционного целого произведений А. Ким использует приемы, заимствованные из другого вида искусства — музыки» [8]. Говоря об особенностях повествования в повести «Лотос», А.В. Попова объясняет их следующим образом: «Каждая глава повести содержит в себе развитие нескольких сюжетных линий, связанных с образами Лохова, его матери, старика-корейца Пака. Герои поочередно получают возможность повествования от первого лица, иногда смена субъектов повествования происходит в пределах одного абзаца. С помощью такого построения создается эффект одновременности звучания нескольких голосов. Эпизоды из жизни матери Лохова, начиная со времени ее юности и заканчивая старостью, самого художника Лохова, корейца Пака, их размышления, воспоминания свободно сменяют одно другое, все это соединяется автором в единое многоголосое целое. Постоянно чередуясь между собой, голоса, тем не менее, развиваются каждый самостоятельно, с достаточной степенью автономности...» [8].

Действительно, произведение представляет собой переплетение трех исповедей: Лохова, его матери и старика Пака. Их дискурсы принципиально отличаются друг от друга. Рассмотрим нарративную структуру каждого из них.

В исповедальной наррации матери звучит как бы два голоса: ее настоящей — умирающей и умершей — и ее прошлой — живой. Двуголосость дискурса матери отражена в тексте графически и является отражением безвременности в ее сознании (курсив в цитатах здесь и далее А. Кима. — А.Д.):

Сынок, где ты? Слышу твой голос. У меня... тут совсем тесно стало, в степь, в степь мне хочется. Там, в степи, белый домик стоит, зеленой краской ставенки покрашены. ...А тебя все нет, ну куда же ты запропастился, сынок, разве дорога-то к степи не за

оврагом? Ох, пробегаешь ты где-то, а придешь, и меня уже нету. И поплачешь ты, горько поплачешь, глядя на стул, где я последний раз сидела... Так вот же он, рядышком. Вот он, ясноокий, в светлом мире сидит под деревом, ну конечно, он. Весь замурзанный, в рубашонке одной, землю ест. Сынок, что же ты глину сосешь? Вот ты дуралей какой, вот землеед несчастный мой! Сиротинушка... [4. С. 456—457].

Совмещение прошлого и настоящего времен в мире умирающей матери выглядит трагически: ее воспоминания связаны только с маленьким сыном, она ничего не говорит и не может сказать ничего о нем взрослом, так как сын никогда не навещал ее после отъезда из дома. В этом умолчании звучит укор Лохову.

Исповеди матери и сына переплетаются, при этом наблюдается постоянная смена нарраторов — с имплицитного на эксплицитного и наоборот. Это исповедальные нарраторы, транслирующие исповедальное слово героев. Обратимся к тексту:

Лохов полагал, что мать ничего не слышит, ничего не понимает, не может ни думать, ни вспоминать прошлого, как мог он сам, сидя рядом с нею; он опоздал, не успел вымолить у нее прощения, / теперь уж мне не объяснить ей, ради чего я мучился и мучил ее, лишь с отчаянием думал он [4. С. 455].

Косой линией мы отметили переход от имплицитного исповедального нарратора к эксплицитному. Как видим, и тот и другой выражают мысли Лохова, но первый — с помощью косвенной речи в форме третьего лица, второй — с помощью внутренней прямой речи от первого лица. Изменение, так сказать, «лица» нарратора свидетельствует о неполной откровенности героя, о его желании скрыться за «другим лицом», за чужой маской.

В отличие от него исповедь матери звучит только от первого лица, что говорит о ее предельной откровенности:

Жизнь мне часто представлялась адом, вместо чертей видела я звероподобных мужиков с мутными глазами, бешеных от похотливой крови самцов, которые готовились схватить, бросить меня на пол... О, если бы я была по-прежнему жива, то опять никому не рассказала бы и опять умерла и унесла бы в могилу свою страшную тайну [4. С. 476—477].

Парадоксальный с точки зрения обычной логики монолог героини в художественном мире А. Кима столь же реален, как речь живого человека. В философской концепции автора человек существует в двух пространствах — земном и космическом. Смена пространств происходит следующим образом: Космос — Земля — Космос. И смерть в связи с этим не обрывает жизнь человека, а переводит ее на другой виток, в новое пространство. Она возвращает человека Космосу, к его изначальной, истинной сущности, где он снова становится частью великого «МЫ», как и мать Лохова:

Меня нет уже в тех пространствах, где течет прозрачная кровь воздуха... но я взамен этой утраты обрела иное дыхание и новый простор для полета — я теперь поющий голос, мгновенье вечного Хора [4. С. 475].

Завершившись материально, став «чистым» голосом, освобожденным от всего земного, условного, мать может сказать всю правду о себе, тогда как матери-

альная незавершенность ее сына не позволяет ему сказать правдивого слова о себе, поэтому его исповедь лишь в некоторых случаях звучит от первого лица, в тех эпизодах, где Лохов находится возле матери: у ее кровати, на ее могиле. Автор словно дает горою возможность искупить свою вину, покайся перед матерью, но тот не использует ее:

Я рисовал эти разметанные косматые волосы, пропитанные ее смертным потом, тусклые от самой драгоценной и чистой для меня субстанции — несмытой грязи еще живого, теплого тела матери... Но так оно и было — глубина материнского тела уже была вотчиною смерти, захваченной ею безвозвратно, и я нарисовал не маску смертного лица старухи, моей матери, а завоеванную ордами страну, захваченный врагами дом [4. С. 501—502].

Происходит подмена исповеди сына кощунственной — в данной ситуации — передачей впечатлений профессионального художника, для которого умирающая мать становится объектом творчества, а не покаяния. Тем не менее попытка покаяться присутствует в речи Лохова. Интересен в этом смысле квазидialog между умершей матерью и сыном:

Я пришел к тебе с Лотосом Солнца в руке, незабвенная моя, неискупленная вина моя, бедная мама, чей последний вздох я принял как залог повинной своей любви. Над твоей могилой промелькнула озабоченная ворона, не знающая о несравненном своем счастье махать крыльями, скользить по воздуху... Что мне счастливые птицы всего мира и волны всех океанов, что мне яркие ливни весеннего светопода, в клочья рвущие саван зимнего снега. Сын мой пришел навестить меня — от мира живых протянул ко мне ровный след, бросил на чистые сугробы голубое ожерелье следов своих! Он принес мне апельсиновый Лотос Солнца и положил на снежный холмик, на ослепительно белый сугроб положил золотой плод, словно разъятое сердце свое [4. С. 488].

Особенность такого диалога объясняет А.В. Попова: «Важной формой выражения духовной разъединенности, отстраненности героев в повестях А. Кима становятся диалоги, часто являющиеся таковыми только по форме: реплика одного персонажа сменяется репликой другого, но в содержательном плане каждый из них продолжает свой монолог» [8].

Автор представил здесь некое общение душ, не зависящее от телесной материализации человека, как и в повести «Соловьиное эхо». Лохову, таким образом, дается посредством такого духовного общения еще одна возможность попросить прощения у матери. Однако признание своей вины есть, но подлинного покаяния не происходит. Более того, наблюдается попытка Лохова переложить вину с себя на другого:

... мать вдруг молча повернулась к тебе, вдохнула глубоко и обняла, притянула тебя за шею, прижала к своей большой, тяжелой груди, плавно закачалась, стоя посреди дороги, и зашептала тебе в лицо: «Сынок, а если бы ты утонул, что бы твоя мамка делала?.. не балуй больше, не бегай от дома далеко». И что значил этот страстный шепот? Признание в любви, моление сыну, ребенку своему, кто был для нее посланцем от бога и хранителем ее бессмертия?.. Иначе зачем же ты так любила меня, за что? А теперь твоя глиняная могила стынет под снегом, рядом с нею лежит лиса...

И я буду лежать одна, и голос мой из-под земли пробьется, выветится и воспарит обратно к Хору, и, белым голубем летя, мелькая одиноко в голубой пустыне — ввысь и ввысь,

к гремящему алмазному венцу хорала, — любовь моя, мой горловой раскат ликующего смеха, мои сверкнувшие жемчужным светом очи — я, материнская любовь, пройду преображенья в МЫ и обрету свободный беспечальный голос в Хоре [4. С. 518].

Герой создает дистанцию между собой взрослым и собой ребенком, что выражено в смене местоимений с «я» на «ты», где «я» — это взрослый Лохов, а «ты» — он в детстве. Обращаясь в своих воспоминаниях к себе маленькому на «ты», герой словно говорит, что за любовь, проявленную к нему в детстве матерью, должен расплачиваться этот ребенок, а не он взрослый. На наш взгляд, в обеих цитатах, передающих метафизический диалог сына с матерью, диалога так и не происходит, каждый нарратор говорит как бы о своем. Заметим, что речь матери как части Хора «МЫ» ритмизована, что демонстрирует особую гармонию, приобретенную ею в неземной своей ипостаси. В то же время здесь можно говорить о хоровой стратегии [9], выражающей знание не одного конкретного человека, а некое высшее знание как человеческий опыт в целом.

Исповеди сына противопоставлена исповедь старика Пака — третьего мужа матери Лохова, представленная также в виде неозвученного, логически невозможного, но вместе с тем сложившегося диалога с умершей женой:

Много лет назад я замучил эту женщину. За шесть лет до этого я женился на ней. Она была вдова, и я был вдовцом... Старик, ты умрешь скоро, и я пришла к тебе не ради мести. Ты должен узнать перед смертью, что главным в тебе, в твоём убогом и черством существе была все же безмерная доброта...

МЫ не можем сказать... цель и куда летим всем сонмом живых и мертвых, единой стаей... Старик, тебе послан один из нас с золотым Лотосом в руке, чтобы сказать тебе: нет на тебе вины за смерть женщины.

Но я подходил к ней, когда она лежала недвижимая, словно колода, я кулаком бил ее по голове и кричал: чтоб ты скорее сохла, почему ты мучаешь меня и не умираешь...

Но ты четыре года ходил за мной, стирал мое нечистое белье и кормил меня с ложки. Я подходил к ней и бил ее, плачущую, а она здоровой левой рукой доставала тряпицу из-под подушки и вытирала свои слезы.

А наутро ты бывал нежен со мной и смущен...

Но я напиившись пьян и, плача, кричал тебе в лицо страшные слова... Я высовывал язык и дразнил тебя, торжествуя, что никто не видит, с каким наслаждением я истязал тебя...

Ты переносил меня на руках через высокий порог дома, сажал на песок, и я ползла к морю... Я ползла и радовалась всему, что попадало мне под руки... [4. С. 481—483].

В данном фрагменте представлены голоса трех эксплицитных нарраторов — двух исповедальных и одного философского. Первые два передают точку зрения персонажей — умершей женщины и ее мужа, третий — точку зрения «олимпийского» нарратора и самого автора (повествование от лица «МЫ»).

Признание Паком своей вины перед женой и двойное оправдание его исповедальным и философским нарраторами полностью снимают с него эту вину. Отсюда, его откровение, в отличие от псевдоисповеди Лохова, представляет собой исповедь в ее истинном понимании: очищение через глубокое покаяние.

Таким образом, система нарраторов в повести А. Кима «Лотос» отражает, на наш взгляд, нарративную стратегию автора: с одной стороны, «спрятаться» за голосами нарраторов, с другой стороны, с помощью их голосов выразить собственную философскую и нравственную позицию.

3. Выводы

Итак, исходя из проведенного анализа, мы выделяем в прозе А. Кима два типа адресатов: реального и идеального наррататоров. Первый обычно представлен в тексте и соотносится с реальным, конкретным человеком, приближенным к герою. Второй чаще присутствует в тексте лишь имплицитно как абстрактный, универсальный образ человека, приближенный к позиции автора. В свою очередь, реального наррататора мы подразделяем на собственно реального и условно реального. Первый является действительным адресатом наррататора, второй условно создается им для произнесения собственного слова. Тип адресата, следовательно, зависит от наррататора. В целом, как показало исследование, взаимодействие наррататоров и адресатов в произведении служит художественным средством выражения авторской позиции, а если шире — философской картины мира писателя. При этом центральное место в ее нарративной реализации занимают, на наш взгляд, с одной стороны, философский наррататор, с другой — идеальный реципиент — как основные инстанции художественной коммуникации в тексте между автором и читателем.

© Джундубаева А.А., 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Урусиков Д.С.* Грамматология. Т. 1. Нарратология / Версия 1.0. Липецк, 2009.
2. *Prince G.* Introduction to the study of the narratee // *Reader-response criticism* / ed. by J. Tompkins. Baltimore; London: Johns Hopkins university press, 1980. P. 7.
3. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.
4. *Ким А.* Собиратели трав. Повести. М., 1983.
5. *Аннинский Л.* Окаймление боли // *Ким А. Невеста моря. Рассказы. Роман.* М.: Известия, 1987.
6. *Эко У.* Заметки на полях «Имени розы» // *Имя розы.* М.: Книжная палата, 1989.
7. *Бондаренко В.* Образ человека // *Ким А.А. Собиратели трав.* М.: Известия, 1983.
8. *Попова А.В.* Проза А. Кима 1980—1990-х годов: поэтика жанра: дисс. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2011.
9. *Тюпа В.И.* Три стратегии нарративного дискурса // *Дискурс.* 1997. № 3—4. URL: http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse34_15.htm (дата обращения: 15.10.2017).

История статьи:

Поступила в редакцию: 16.12.2017

Принята к публикации: 14.02.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Джундубаева А.А. Концепция адресата и идеального реципиента в прозе А. Кима // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2018. Т. 15. № 2. С. 303—319. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-303-319

Сведения об авторе:

Джундубаева Алла Абдрахмановна — доктор PhD, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Казахского национального педагогического университета им. Абая. E-mail: alla_1376@mail.ru

CONCEPT OF THE ADDRESSEE AND THE IDEAL RECIPIENT IN PROSE OF A. KIM

A.A. Dzhundubayeva

Kazakh National Pedagogical University of Abay
13, Dostyk str., Almaty, Republic of Kazakhstan, 050000

The article presents a narratologic analysis of the narrative features of A. Kim's prose, a modern Russian-speaking writer of Russia and Kazakhstan, whose narrative practices provide rich material for narrative research of the multicultural space of his artistic texts, in particular, narrator problems. For the analysis the stories "Nightingale Echo", "Onion Field" and "Lotus" have been selected. This material allowed us to test the theoretical positions of narratology and supplement them with empirical data. A specific, typical for A. Kim's narration — the polyphony of narratorial voices and a complex model of communicative pairs that create a unique narrative structure of the writer's works — are found. We have also made an attempt to classify the types of narrators-recipient identified in A. Kim's prose — in their interaction with types of narrators-addressees of artistic information. Particular attention is paid to the concept of an ideal recipient as a participant of text-mediated communication between the author and the reader.

Key words: narratology, addressee, addressee, recipient, narrator, narrator, narrative model

REFERENCES

1. Urusikov, D.S. 2009. *Grammatology*. Lipetsk. Print. (in Russ.)
2. Prince, G. 1980. "Introduction to the Study of the Narratee" in *Reader-response Criticism* / ed. by J. Tompkins. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press.
3. Schmid, V. 2003. *Narratology*. Moscow: Languages of Slavic Culture.
4. Kim, A. 1983. *Sobirateli trav. The story [Herbarium]*. Moscow. Print. (in Russ.)
5. Anninsky, L. 1987. "Okaimlenie boli" [Edging of Suffering] in *The Bride of the Sea. Stories. Novel* by A. Kim. Moscow: Izvestia. Print. (in Russ.)
6. Eco, U. 1989. *Notes on the fields of "The Name of the Rose"*. Moscow: The Book Chamber. Print. (in Russ.)
7. Bondarenko, V. 1983. "Obraz cheloveka" [Image of a Human] in *Herbarium* by Kim A.A. Moscow: Izvestia. Print. (in Russ.)
8. Popova, A.V. 2011. *Prose of A. Kim of 1980—1990-ies: the Poetics of the Genre*. Thesis. Astrakhan. Print. (in Russ.)
9. Туупа, В. 1997. "Three Strategies of Narrative Discourse". *Discourse* 3—4. URL: http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse34_15.htm (accessed: 15.10.2017).

Article history:

Received: 16.12.2017.

Accepted: 14.02.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Dzhundubaeva, A.A. 2018. “Concept of the Addressee and the Ideal Recipient in Prose by A. Kim”. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 303–319. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-303-319

Bio Note:

Dzhundubaeva Alla Abdrakhmanovna, is a PhD in Philology, the Senior Teacher of the Department of Russian Language and Literature of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. E-mail: alla_1376@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-320-324

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРЕЧЕСКОГО КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА В РОССИИ

С.А. Баров¹, Т. Янници²

¹ Российский университет дружбы народов

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

² Греческий культурный центр в России

Российская Федерация, 127566, Москва, Алтуфьевское шоссе, 44

Статья посвящена оценке деятельности Греческого культурного центра в России в последние годы. Авторы отмечают, что Центр стал инициатором распространения греческого языка и культуры в Российской Федерации. Ежегодно ГКЦ проводит десятки мероприятий самой разнообразной тематики, в том числе и международного уровня, что вносит неоценимый вклад в развитие российско-греческих отношений в культурной и иных сферах, служит высокой цели укрепления духовных связей народов России и Греции.

Ключевые слова: греческий язык и культура, ГКЦ, Россия, православие, гуманитарное сотрудничество

1. Введение

2016 год в России и Греции был объявлен перекрестным годом, что было призвано укрепить дружеские связи двух единоверных народов. Успешное проведение всех культурных мероприятий данной инициативы правительств двух стран было значительной мерой обеспечено деятельностью ГКЦ, ставшего источником распространения и развития в России греческого языка и культуры, заложивших идейную основу всей европейской цивилизации. Как известно, продолжательницей просветительского дела Греции и Византии в новых исторических условиях стала Россия. Греция и Россия — две страны, связанные не только верой, но и общим делом, а это возлагает особую ответственность на структуры, поддерживающие эти связи. Такую роль в России выполняет Греческий культурный центр.

ГКЦ осуществляет свою просветительскую деятельность с 2005 года. Центр ставит перед собой высокие задачи поддержания греческой культуры на территории России, укрепления российско-греческого культурного взаимодействия и развития духовного и творческого потенциала греков, проживающих в России. ГКЦ осуществляет как регулярные многоцелевые проекты (курсы греческого и древнегреческого языков, лекции по греческой истории и культуре, литературе и искусству, занятия по греческой кулинарии, греческим танцам и вокалу), так и разовые акции (такие как, например, «Поддержи Грецию», «Поддержи греков Приазовья»).

Преподавание греческого языка является основным направлением в деятельности Греческого культурного центра. Греческий язык — язык Священного Писания, язык с тысячелетней историей, на котором творили великие греки, Гомер и Сократ, Платон и Аристотель; это язык священной Византии. Сегодня на греческом языке говорят в двух странах Европейского союза (Греция и Кипр) более 12 млн человек, причисляющих себя к потомкам и наследникам народа, стоявшего у истоков западной культуры, родины многих гуманистических идеалов. В этой связи ГКЦ выполняет задачу сохранения и развития греческой и византийской культуры в России, осуществляет знакомство широких кругов российской общественности с выдающимся наследием «ясноумных эллинов», что дает мощный стимул к взаимному духовному обогащению уже на новом историческом этапе.

2. Обсуждение

В ГКЦ ежегодно сотни людей изучают новогреческий и древнегреческий языки. Занятия посещают не только россияне, но и русскоязычные греки Москвы. В последние годы около 2 тыс. человек посещают языковые курсы ГКЦ. В 2014—2015 годах при Центре работали 33 языковые группы, а в 2016—2017 академическом году — уже более 40 групп. С 2007 года занятия в Греческом культурном центре ведутся в том числе и педагогами-греками, специально направленными для этих целей Министерством национального просвещения Греческой Республики. При Центре действуют библиотека, обширные кинотека и фонотека, открытые для всех желающих.

Центр активно осуществляет научные исследования по греческой и кипрской проблематике, проводит научные конференции, организует разнообразные выставки и концерты, презентации книг, показы греческих художественных фильмов, а также многочисленные образовательно-культурные и развлекательные мероприятия, в том числе приуроченные к национальным греческим праздникам и памятным датам.

В 2016 году Центром совместно с РАН была проведена Международная научная конференция «1000 лет вместе. Ключевые моменты истории России и Греции», привлекая широкое внимание российского и греческого научных сообществ. В конференции приняли участие известные ученые и высокопоставленные представители России, Греции и Кипра. Конференция была направлена на формирование понимания объединяющих моментов в истории двух близких по духу народов, русских и греков, связанных тысячелетними историко-культурными и духовно-нравственными узами.

ГКЦ выпустил серию передовых учебных пособий по греческому языку для русскоговорящих, например пособие мэтра российской эллинистики Белецкой И.Г. «Новогреческий сегодня»; историческое исследование Я. Николопулоса — книгу «Греки и Россия 17—20 веков» и десятки других произведений научной и художественной литературы.

В 2012 году при ГКЦ была создана Театральная мастерская, где для всех категорий учащихся проводятся занятия по истории греческого театра античности и

современности, актерскому мастерству и сценической речи. Проектом руководит известный греческий актер, режиссер и продюсер Йоргос Панагопулос.

С 2015 года начала работать вторая Театральная мастерская ГКЦ, уже под руководством Г.В. Червинского, режиссера и художественного руководителя театра «Студия-69». Новая театральная мастерская поставила пользующийся большим успехом спектакль «Троянки» по пьесе Эврипида, шедевра международного литературного наследия, имеющего яркий пацифистский контекст. В 2016 году увидел свет спектакль по мотивам поэмы «Тысяча расстрелянных девушек» известной греческой поэтессы Риты Бумы-Папа, ставятся сцены из знаменитых «Басен Эзопа», представленные на многих фестивалях и конкурсах, в том числе и международного масштаба, а также монологи из различных древнегреческих пьес.

При Центре организованы танцевальные и вокальные коллективы. Число посещающих занятия по греческим народным танцам постоянно растет и в настоящее время составляет более 70 человек. В репертуаре ансамбля около 50 национальных греческих танцев, в том числе и танцев отдельных регионов Греции. Танцевальные коллективы и хор ГКЦ успешно выступают на различных культурных мероприятиях, творческих вечерах деятелей культуры Греции и иных празднествах.

В 2016 году были организованы циклы лекций по архитектуре Древней Эллады и по восточно-христианской (греческой) письменности и литературе, проводившиеся ведущими эллинистами России и приглашенными специалистами из зарубежья.

В 2016 году также стартовал новый проект ГКЦ — греческий разговорный клуб «Общаться по-гречески и только по-гречески» — Επικοινωνούμε Ελληνικά — Μόνο Ελληνικά. Целями создания разговорного клуба, размещающегося в уникальном греческом ресторане «Порто Миконос», стало поддержание и улучшение разговорных навыков учащихся ГКЦ, совершенствование ими способностей понимания греческой речи, практическая помощь в преодолении языкового барьера, расширении знаний о Греции, греческой культуре, греческой кухни, а главное, общение на греческом языке с его носителями в чудесной атмосфере «старой Греции».

В рамках перекрестного года России в Греции и Греции в России были организованы фотоконкурс и выставка «Греция: мои мгновения счастья», фотовыставка «7 Островов»; в стенах Российской государственной библиотеки были проведены литературная выставка «Легенды и мифы Древней Греции в русской книжной традиции (13—21 веков)», вечера современной греческой поэзии, посвященные известному греческому поэту Йоргосу Сеферису, а на 13-й Московской международной книжной выставке-ярмарке — «Греческие Дни».

Особое место в деятельности Центра имеет сотрудничество с Русской православной церковью, исторически являющейся символом выдающегося вклада Греции в духовное и культурное развитие русского народа, возвысившегося над дикостью и варварством с принятием православия от Греческой церкви в столице западного мира той древней эпохи, Царьграде (Константинополе). В октябре—ноябре 2016 года в Москве под эгидой РПЦ и при деятельном участии ГКЦ с

успехом прошел 13-й Международный благотворительный православный кинофестиваль «Лучезарный Ангел». Тематика фестиваля была связана с тысячелетием присутствия Русской православной церкви на Святой горе Афон.

Особенно стоит отметить работу Центра с детьми и молодежью. С большим успехом летом 2016 года прошел первый межшкольный обменный визит между Кипрской школой Κρυφό Σχολείο Λεμεσού (Школой города Лимассола, Кипр) и Православной гимназией им. митрополита Платона (Левшина) при Николо-Перервинской обители. С 2014 года при поддержке ГКЦ в образовательную программу гимназии было введено изучение греческого языка и греческой культуры. В феврале 2015 года во время своего пребывания в России по инициативе Греческого культурного центра супруга президента Кипра А. Анастасиадис посетила гимназию, а в июле 2015 года группа учащихся и преподавателей гимназии направились на остров по приглашению президента Кипра.

Просветительская деятельность Греческого культурного центра, занимающегося организацией десятков проектов и еженедельно проводящего различные культурные мероприятия, в том числе и международного масштаба, поражает воображение и является образцовой для структур подобного рода. Ни один зарубежный культурный центр не действует с такой интенсивностью.

Особые исторические связи России и Греции ставят перед Центром большие задачи и, следует отметить, что ГКЦ действует сообразно своему высокому призванию. В то же время главным направлением деятельности Центра в будущем будет являться систематизация уже накопленных данных, выход на международный уровень. Данное определение стратегической цели ГКЦ вовсе не противоречит его национальной (российской) ориентированности, поскольку в современном, глобализирующемся мире стираются национальные границы, тем более что подлинное просвещение, как известно, границ не имеет.

История статьи:

Поступила в редакцию: 23.10.2017

Принята к публикации: 24.02.2018

Модератор: У.М. Бахтикиреева

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Баров С.А., Янницис Т. Деятельность греческого культурного центра в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 320–324. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-320-324

Сведения об авторах:

Баров Сергей Андреевич — кандидат политических наук, кафедра иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов. E-mail: barov1986@mail.ru; info@hecucenter.ru

Янницис Теодора — директор Греческого культурного центра в России, кандидат исторических наук, сотрудник торгово-экономического отдела посольства Греции в России. E-mail: dorka@yandex.ru; info@hecucenter.ru

THE ROLE OF THE HELLENIC CULTURAL CENTRE IN THE PROLIFERATION OF GREEK LANGUAGE AND CULTURE IN RUSSIA

S.A. Barov¹, T. Yannitsi²

¹ Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, Russian Federation, 117198

² Hellenic Cultural Center in Russia
44, Altufevskoe av., Moscow, Russian Federation, 127566

The article is devoted to the evaluation of the activities of the Hellenic Cultural Center in Russia in recent years. The authors point out that the Center has become the center of the proliferation of the Greek language and culture in Russia. Annually the HCC hosts different events of the most diverse subjects, including the international level of cultural cooperation, which makes an invaluable contribution to the development of Russian-Greek relations and serves the high goal of strengthening the friendship between Russia and Greece.

Key words: Greek language and culture, HCC, Russia, Orthodoxy, humanitarian cooperation

Article history:

Received: 23.10.2017

Accepted: 24.02.2018

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

Conflict of interests: none

For citation:

Barov, S.A., T. Yannitsi. 2018. "The Role of the Hellenic Cultural Centre in the Proliferation of Greek Language and Culture in Russia". *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 15 (2), 320—324. DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-320-324

Bio Note:

Barov Sergey Andreevich, is a Candidate of Political Sciences at the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences of Peoples' Friendship University of Russia. E-mail: barov1986@mail.ru; info@hecucenter.ru

Yannitsi Theodora, is the Director of the Hellenic Cultural Center in Russia, Ph.D. in History. E-mail: dorka@yandex.ru; info@hecucenter.ru

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! Редколлегия принимает 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 редколлегией 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 («Список литературы»), 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) (“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 систем. 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: sinyachkin_vp@rudn.university; bakhtikireeva_um@pfur.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!

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

О СТИЛЕ ЦИТИРОВАНИЯ	<p>Уважаемые авторы! С 1 номера 2018 года наш журнал переходит к стилю MLA в оформлении библиографических данных. Это касается, в первую очередь, структурного блока REFERENCES, который будет формироваться в соответствии с Руководством указанного стиля. Внутри текста мы сохраняем сквозное (последовательное) цитирование, помещая ссылку на источник в квадратные скобки с указанием его порядкового номера и страницы: [1. С. 432], [2. P. 67]. Более подробную информацию Вы можете получить по ссылке http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html</p> <p>В таблице представлены образцы оформления РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ в блоке REFERENCES (Примечание: РУССКОЯЗЫЧНЫЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ОФОРМЛЯЕТСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ГОСТ).</p> <p>Обратите внимание, что в русскоязычном списке указывается количество страниц (для книги) и номеров страниц (для журнала), а для REFERENCES эта информация факультативна; однако для стиля MLA важно указание о том, печатная или электронная книга представлена (Print/Web), а также данные о языке оригинала (in Russ.).</p> <p>MLA-ФОРМУЛА: №. Фамилия, И.О. Год. Транслитерированное название источника [Перевод названия на английский]. Город (полностью, без аббревиации): Издательство. Печ./эл. (язык оригинала).</p>	
КНИГА ОДНОГО АВТОРА	Список литературы	References
	<i>Лотман М.Ю.</i> Внутри мыслящих миров. М.: Азбука-Классика, 2016. 448 с.	Lotman, M. Yu. 2016. Vnutri mysl'yashchikh mirov [Inside the Thinking Worlds]. Moscow: Azbuka-Klassika. Print. (in Russ.)
КНИГА БОЛЕЕ ДВУХ АВТОРОВ	<i>Маслова В.А., Пименова М.В.</i> Коды лингвокультуры. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 180 с.	Maslova, V.A., and M.V. Pimenova. 2016. Kody lingvokultury [Codes of Linguoculture]. Moscow: FLINTA: Nauka. Print. (in Russ.)
ПЕРЕИЗДАННАЯ КНИГА	<i>Жолковский А.К.</i> Блуждающие сны: статьи разных лет. 3-е изд. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 512 с.	Zholkovskii, A.K. 2016. Bluzhdayushchie sny: stat'i raznykh let [Wandering Dreams: Articles of Different Years]. 3-rd ed. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. Print. (in Russ.)
ГЛАВА В КНИГЕ	<i>Эсалнек А.Я.</i> Архетип. Введение в литературоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 720 с. С. 345—359.	Esalnek, A.Ya. 2012. "Arkhetip" ["Archetype"]. In Vvedenie v literaturovedenie [Introduction to Literary Criticism], edited by L.V. Chernets, 345—359. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya». Print. (in Russ.)
КНИГА ПОД РЕДАКЦИЕЙ	Антология концептов / под. ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. М.: Гнозис, 2007. 512 с.	Karasik, V.I., and I.A. Sternin, eds. 2007. Antologiya kontseptov [Anthology of Concepts]. Moscow: Gnozis. Print. (in Russ.)
ПЕРЕВЕДЕННАЯ КНИГА	<i>Чиксентмихайи М.</i> Поток. Психология оптимального переживания / пер. с англ. М.: Смысл, 2013. 461 с.	Chiksentmikhaii, M. 2013. Potok [Flow]. Translated by E.Perova. Moscow: Smysl. Print. (in Russ.)
ЭЛЕКТРОННАЯ КНИГА	<i>Тлостанова М.В.</i> От философии мультикультурализма к философии транскультурации. М.: РУДН, 2008. 251 с. [электронный ресурс]. URL: XXXXXXXXXXXXXXXX (дата обращения: 00.00.00.)	Tlostanova, M.V. 2008. Ot filosofii multikul'turalizma k filosofii transkul'turatsii [From Multicultural Philosophy to the Philosophy of Transculturation]. Moscow: RUDN. http://XXXXXXXXXXXXX . Web. (in Russ.)
СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ	<i>Муранска Н.</i> Словацкая поэзия в русских переводах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 1. С. 102—109. doi: 0.22363/2312-8011-2017-14-1-102-109	Muranska, N. 2017. "Slovatskaya poeziya v russkikh perevodakh" [Slovak Poetry in Russian Translations]. RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices 14 (1): 102—109. doi: 0.22363/2312-8011-2017-14-1-102-109

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	Если по итогам конференции опубликован Сборник трудов, работа оформляется так же, как статья в журнале. Если работа была представлена на Конференции в устной форме, необходимо указать следующие данные: Бахтикиреева У.М., Валикова О.А. Среди миров // Материалы ежегодной Конференции Науки и Искусства, Болгария (21.07.17. — 30.07.17.)	Bakhtikireeva, U.M., and O.A. Valikova. 2017. "Sredi mirov" [Among the Wor(l)ds]. Paper presented at the annual meeting for the Science and Arts, Bulgaria, August 21—30.
ИНТЕРНЕТ	Как правило, ссылка на сайт дается ВНУТРИ текста в круглых скобках: (по данным сайта РУДН от 09.03.17, http://www.rudn.ru/). Нет необходимости помещать эти данные в REFERENCES/СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ. В случае, если Вы ссылаетесь на электронную книгу/журнал, Вы оформляете их по образцам, представленным выше.	
ПЕРИОДИКА	Ссылка на информацию из газет и журналов приводится ВНУТРИ текста в круглых скобках: — «ЦИТАТА ИЗ ГАЗЕТЫ/ЖУРНАЛА» (PSYCHOLOGIES, июнь, 2015).	
МЕДИА	Если Вы ссылаетесь на информацию, представленную в форме CD-записи, кинофильма, ролика, пожалуйста, укажите следующее: Автора работы, Год выпуска, Название, Формат: Цветаева М. Лирика. Читает Анна Большова. CD.	Tsvetaeva, M. 2014. Lirika [Lyrics]. Read by Anna Bolshova. Compact disc.
ЗАРУБЕЖНЫЕ ИСТОЧНИКИ (смотрите расширенный список в блоке REFERENCES на англоязычной странице сайта)		
ОДИН АВТОР	Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham, and London: Duke University Press. 1995	Ortiz, F. 1995. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham, and London: Duke University Press. Print.
НЕСКОЛЬКО АВТОРОВ	Garcia O., and L. Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan. 2014. Print	Garcia, O., and L. Wei. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan. Print
СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ	Huggan G. "Australian Literature, Risk, and the Global Climate Challenge". Literature Interpretation Theory. Issue 26, vol. 2: 85—105. 2015. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Huggan, G. 2015. "Australian Literature, Risk, and the Global Climate Challenge". Literature Interpretation Theory 26 (2): 85—105. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

<p>ABOUT THE STYLE OF CITING (MLA)</p>	<p>Beginning with the first issue of 2018, we take as a basis the MLA style for processing bibliographic data. However, instead of the alphabetical list of literature, we continue to use the order of quoting sources in the text (ORDINAL CITATION). Below the rules and examples for REFERENCES are given.</p> <p>For full information on this style, see The Chicago Manual of Style (16th edn) or http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html</p>
<p>IN THE TEXT (PLACEMENT)</p>	<p>Sources are cited in the text, usually in square brackets, by ordinal number in the text, and a page number. Full details are given in the Reference list (under the heading References). Place the reference at the appropriate point in the text; normally just before punctuation: [1. P. 34].</p>
<p>REFERENCE LIST</p>	<p>GENERAL PRINCIPLES</p>
<p>ORDER</p>	<p>As the source is mentioned in the text. In the Reference list all cited works are given sequentially:</p> <p>1. Ortiz, F. 1995. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Spanish edition. / Transl. into English by Harriet de Onis. New York: Knopf, (1940)1947. Reprint: Durham, NC, and London: Duke University Press Books, USA.</p> <p>IMPORTANT: Please, use the form of the author name as it appears on the title page or head of an article. Typically, the author's name is given in full: Ortiz, Fernando; Kellman, Stephen, etc., but you may also use initials: Ortiz, F.; Kellman, S. Choose only one variant of spelling a name, and use it in the list of References. We kindly ask you not to mix these two types.</p>
<p>PUNCTUATION</p>	<p>Headline-style capitalization is used. In headline style, all major words (nouns, pronouns, verbs, adjectives, adverbs) are capitalized. For non-English titles, use sentence-style capitalization.</p>
<p>BOOK</p>	<p>ONE AUTHOR №. Surname, Name. Year. Book Title: The Subtitle. City: Publisher. Print/Web</p> <p>Example: 1. Ortiz, Fernando. 1995. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham, and London: Duke University Press. Print. OR 1. Ortiz, F. 1995. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham, and London: Duke University Press. Print.</p> <p>TWO AUTHORS №. A1 Surname, Name, and A2 Name Surname. Year. Book Title: The Subtitle. City: Publisher. Print/Web.</p> <p>Example: 1. Garcia, Ofelia, and Lee Wei. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan. Print. OR 1. Garcia, O., and L. Wei. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan. Print</p> <p>THREE AUTHORS №. A1 Surname, Name, A2 Name Surname, and A3 Name Surname. Year. Book Title: The Subtitle. City: Publisher. Print/Web.</p> <p>Example: 1. Harrison, John, Elizabeth Owl, and Kate Green. 2012. Book Title: The Subtitle. Abingdon: Routledge. Print. OR 1. Harrison, J., E. Owl., and K. Green. 2012. Book Title: The Subtitle. Abingdon: Routledge. Print.</p>

	<p>ORGANISATION AS AUTHOR:</p> <p>University of Chicago Press. 2012. The Chicago Manual of Style. 16th ed. Chicago: University of Chicago Press.</p> <p>BOOK IS NOT IN ENGLISH:</p> <p>№. Surname, Name. Year. Title in transliteration [Translation into English]. City: Publisher. Print/Web.</p> <p>Example: №. Tlostanova, Madina. 2008. <i>Ot filosofii mul'tikul'turalizma k filosofii transkul'turacii</i> [From multiculturalism philosophy to transculturation philosophy]. Moscow: RUDN Press, 2008. Print.</p> <p>OR №. Tlostanova, M.V. 2008. <i>Ot filosofii mul'tikul'turalizma k filosofii transkul'turacii</i> [From multiculturalism philosophy to transculturation philosophy]. Moscow: RUDN Press, 2008. Print.</p> <p>ONLINE Cite the online version, include the URL or DOI:</p> <p>Harrison, John. 2016. Book Title: The Subtitle. Oxford: Clarendon Press. doi: xxxxxxxxxxxx.</p> <p>Harrison, John. 2016. Book Title: The Subtitle. Oxford: Clarendon Press. http:// xxxxxxxxxxxx/.</p>
<p>JOURNAL</p>	<p>ONE AUTHOR</p> <p>1. Surname, Name. Year. "Article Title: The Subtitle." Journal Title in Full Issue: pages. doi:xxxxxxxxxxxxxxxxxx.</p> <p>1. Huggan, Graham. 2015. "Australian Literature, Risk, and the Global Climate Challenge." <i>Literature Interpretation Theory</i> 26 (2): 85—105. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <p>OR 1. Huggan, G. 2015. "Australian Literature, Risk, and the Global Climate Challenge." <i>Literature Interpretation Theory</i> 26 (2): 85—105. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <p>TWO AUTHORS</p> <p>1. A1 Surname, Name, and A2 Name Surname. Year. "Article Title: The Subtitle." Journal Title in Full Issue: pages. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.</p> <p>Example: 1. Mutekwa Anias, and Musanga Terrence. 2013. "Subalternizing and Reclaiming Ecocentric Environmental Discourses in Zimbabwean Literature: (Re)reading Doris Lessing's The Grass is Singing and Chenjerai Hove's Ancestors". <i>Interdisciplinary Studies in Literature and Environment</i>. 20 (2): 239—257. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <p>OR 1. Mutekwa A., and M. Terrence. 2013. "Subalternizing and Reclaiming Ecocentric Environmental Discourses in Zimbabwean Literature: (Re)reading Doris Lessing's The Grass is Singing and Chenjerai Hove's Ancestors". <i>Interdisciplinary Studies in Literature and Environment</i>. 20 (2): 239—257. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <p>THREE AUTHORS</p> <p>A1 Surname, Name, A2 Name Surname, and A3 Name Surname. Year. "Article Title: The Subtitle." Journal Title in Full Issue: pages. doi: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx</p> <p>Example: 1. Loginova, Olga, Galina Ivanova, and Aizhan Shakirtova. 2016. «Multicultural Education in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan: General Trends and National Peculiarities». <i>Journal of Education</i> (9): 3301—3312. doi: xxxxxxxxxxxxxx</p>

	<p>FOUR-TEN AUTHORS: Give all authors' names.</p> <p>ARTICLE IS NOT IN ENGLISH:</p> <p>1. Surname, Name. Year. "Title in transliteration" [Translation into English] Journal Title in Full Issue: pages. doi: xxx</p> <p>Example: 1. Rivlina, Alexandra. 2016. "Formirovanie global'nogo anglo-mestnogo bilingvizma i usilenie translingval'noj praktiki" [Global English — local bilingualism formation and the increase of translingual practice]. <i>Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke</i>. 50 (2): 22–29. doi: xxx OR 1. Rivlina, A.A. 2016. "Formirovanie global'nogo anglo-mestnogo bilingvizma i usilenie translingval'noj praktiki" [Global English — local bilingualism formation and the increase of translingual practice]. <i>Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke</i>. 50 (2): 22–29. doi: xxx</p>
CONFERENCE	<p>PROCEEDINGS: If published in a journal, treat as an article. Paper is given in this form:</p> <p>Surname, Name. Year. "Title." Paper presented at the annual meeting for the Society of XXX, Place, Month Dates.</p> <p>Example: Bakhtikireeva, Uldanai, and Olga Valikova. 2017. "Among the Wor(l)ds." Paper presented at the annual meeting for the Science and Arts, Bulgaria, August 21–30.</p>
THESIS	<p>Surname, Name. Year. "Title of Thesis". PhD diss., University of XXXX.</p> <p>Example: 1. Sidorova, Olga. 2005. "<i>Britanskij postkolonial'nyj roman poslednej treti XX veka v kontekste literatury Velikobritanii</i>" [British postcolonial novel of the 1970–2000 in the context of Great Britain's literature]. PhD diss. Moscow State University.</p>
INTERNET	<p>WEBSITE: In text only: ("As of July 19, 2012, the BBC listed on its website...").</p> <p>In REFERENCES: Surname, Name. Year. "Title" Journal, Date of Publishing. Accessed... http://</p> <p>Example: Dorling, Danny. 2013. "Are today's second-year students the unluckiest cohort ever?" <i>The Guardian</i>, October 28. Accessed 13 April 2015. http://www.theguardian.com/education/2013/oct/28/dannydorling-letter-to-students</p>
NEWSPAPERS, MAGAZINES	<p>Please, cite newspapers and magazines in the text. No entry is needed in the bibliography: "quotation from newspaper" (<i>Sunday Times</i>, April 8, 2012).</p>
MEDIA	<p>Author's name. Title. Reader. Form.</p> <p>Examples: Cvetaeva, M. <i>Poems</i>. Read by Anna Bolshova. Compact disc. Auden, W. H. <i>Poems</i>. Read by the author. Spoken Arts 7137. Compact disc.</p>
DATABASE	<p>Name of Database (details; accessed Month Day, Year). http://xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx/.</p>

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

20830

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Вопросы образования: языки и специальность»

Количество комплектов:

на 2018 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 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Количество комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литер

на журнал

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	<input type="text"/>
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)