



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

Том 14 № 2 (2017)

DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2

<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 РУДН, Россия
E-mail: word@list.ru

Заместитель главного редактора

Бахтикирева У.М., доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации РУДН, Россия
E-mail: uldanai@mail.ru

Ответственный секретарь

Валикова О.А., доктор философии (PhD), научный сотрудник УНИП РУДН, Россия
E-mail: vestnik_valikova@mail.ru

Члены редакционной коллегии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тюстанова 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 с 2004 по 2015 гг. журнал презентовал стратегии эффективной лингводидактики, механизмы восприятия и усвоения иностранного языка в прагматическом аспекте, методики преподавания русского и иностранного языков и др.

Начиная с 2015 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 «краеугольным» 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 методов 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: *М.П. Малахов*
Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419
Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

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

ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198
Тел.: (495) 434-20-12; E-mail: lingj@rudn.university

Подписано в печать 15.05.2017. Выход в свет 30.05.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Усл. печ. л. 15,48. Тираж 500 экз. Заказ №. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН)
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

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



RUDN JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND TRANSLINGUAL PRACTICES

VOLUME 14 NUMBER 2 (2017)

DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2

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

Founded in 2004

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

Professor Dr. Vladimir Sinyachkin
RUDN University, Russia
E-mail: word@list.ru

VICE-EDITOR

Professor Dr. Uldanai Bakhtikireeva
RUDN University, Russia
E-mail: uldanai@mail.ru

EXECUTIVE SECRETARY

PhD Olga Valikova
RUDN University, Russia
E-mail: vestnik_valikova@mail.ru

EDITORIAL BOARD

Prof. Suresh Canagarajah — Pennsylvania State University, USA

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

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

Prof. Svetlana Evdokimova — Brown University, USA

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Valentina Maslova — Vitebsk State University named after P.M. Masharov, 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. Eugeny Tarasov — Linguistics Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Prof. Madina Tlostanova — Linköping University, Linköping, Sweden

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

Prof. Wiliam Firman — Indiana University, USA

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

Published by the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

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

4 issues per year

Languages: Russian, English, French, German, Spanish.

Indexing

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 *M.P. Malakhov*

Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419

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

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

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

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

Printing run 500 copies. Open price.

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

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА	153
ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ	
Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение.....	155
Ривлина А.А. Глобальная англо-национальная диграфия: транслингвальный аспект	171
Красина Е.А. Идиоматичность узуальных смыслов в ситуации полилингвальности.....	181
Зайцева И.П. О необходимости гармонизации взаимодействия языков в условиях близкородственного двуязычия	187
Рычкова Л.В. Этноязыковая ситуация в Республике Беларусь и ее отражение в системе образования.....	192
Мезенко А.М. Государственное белорусско-русское двуязычие и проблемы нормализации белорусской ономастики	199
Лихачева А.Б. Языки, которые мы выбираем: опыт Литвы.....	205
Александрова Н.Ш. Может ли естественный билингвизм быть вреден?.....	211
Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б. Взгляд на эволюцию и эманации современного русского языка	217
Попова М.В. Билингвизм и дети-билингвы в исследованиях датских ученых	224
Недопекина Е.М. Изменения в русской речи этнических немцев в современной Германии	233
Москвичева С.А. Типы франко-окситанского билингвального образования: опыт, итоги, перспективы	239
Жаркынбекова Ш.К. Языковые реформы и межкультурные трансформации в полиязычном пространстве Республики Казахстан	246
ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ	
Zhigulskaya D.V. Cognition and language (using the example of translation between Russian and Turkish).....	253
Разумкова А.В. Стереотип в языковом сознании: психолингвистический аспект	260
АРСЕНАЛ	
Протасова Е.Ю. Сотрудничество с родителями при формировании двуязычия	267
Касперс О.В. Билингвальное образование в немецкоязычных странах: модель транскультурного обучения	276
Синякина Н.Л. Изучение русского языка как иностранного: к вопросу об «этноориентированном образовании»	287
Малых Л.М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения.....	294
Орлова Е.В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе	299
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА	
Кулиева Ш.А., Тавберидзе Д.В. Переводческое дело в центральноазиатском регионе: страницы истории (XVI—XIX).....	310
Туринова О.О. Тенденции употребления личных и притяжательных местоимений в переводах с английского языка на русский в аспекте теории языковых спектров.....	319
ТЕЗИСЫ	
Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В., Чуйкина Н.В. Курс «Двуязычие и родной (русский) язык в процессе подготовки учителей русского языка»	330

CONTENTS

FROM THE EDITOR	153
LANGUAGE CONTACTS	
Proshina Z.G. Translingualism and its application.....	155
Rivlina A.A. Global English-local digraphia: translingual aspect	171
Krasina E.A. Idiomaticity of using lexical borrowings in polylingual environment.....	181
Zaitseva I.P. On the need to harmonize the language of interaction in a closely related bilingualism	187
Rychkova L.V. Ethno-linguistic situation in the Republic of Belarus and it's reflection in the system of education	192
Mezenko A.M. Belarusian-Russian state bilingualism and problems of normalization of belarusian onomastics	199
Lichačiova A.B. Languages we choose: Lithuania's experience.....	205
Alexandrova N.Sh. Can natural bilingualism be harmful?	211
Afanasieva N.D., Zakharchenko S.S., Mogileva I.B. On the evolution and emanations of modern Russian language	217
Popova M.V. Bilingualism and bilingual pupils at the research of Danish scholars.....	224
Nedopekina E.M. Changes in the Russian speech of ethnic Germans in modern Germany.....	233
Moskvitcheva S.A. Types of French-Occitan bilingual education: experience, results, perspectives	239
Zharkynbekova Sh.K. Language reforms and intercultural transformations in the polylingual space of the Republic of Kazakhstan	246
LANGUAGE CONSCIOUSNESS	
Zhigulskaya D.V. Cognition and language (using the example of translation between Russian and Turkish).....	253
Razumkova A.V. Stereotype in language consciousness: pshycholinguistic aspect	260
ARSENAL	
Protassova E.Yu. Collaboration with parents in bilingual acquisition	267
Caspers O.V. Bilingual education in german speaking countries: a transcultural model of tuition	276
Sinyachkina N.L. The study of Russian as a Foreign Language: Discussions about ethnic oriented methodology	287
Malykh L.M. Contrastive exercises in multilingual education.....	294
Orlova E.V. Innovative approaches in teaching Russian language in the modern university.....	299
THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION	
Kulieva Sh.A., Tavberidze D.V. From the history of translation activity in Central Asia (XVI—XIX)	310
Turinova O.O. Trends of using personal and possessive pronouns in literary tranclations from English into Russian through the language spectrum theory	319
ABSTRACTS	
Moissejenko I.M., Maltseva-Zamkovaja N.V., Tshuikina N.V. Course “Bilingualism and mother tongue (Russian)” in the process of educating Russian teachers (Estonia).....	330

ОТ РЕДАКТОРА

Мы живем в эпоху тектонических сдвигов языковой «коры»: лингвистические ландшафты меняются, языковое сознание людей по всему миру усложняется, а границы между языками и культурами становятся все более проницаемыми. Если сравнивать движение языковых блоков с перемещениями литосферных плит, то мы в какой-то степени наблюдаем сегодня и дивергенцию, и конвергенцию лингвистических систем. Думается, говорить об изменениях глубинных слоев языков, их «астеносферы» пока не приходится, однако перемены на поверхности представлены довольно ощутимо. О том, какие трансформации затрагивают язык сегодня, и рассуждают наши авторы. В данном выпуске затронуты крайне актуальные для современного языкознания вопросы: проблема транслингвизма, языковые адаптации в условиях глобализации, лингвистическое воспитание детей-билингвов как в России, так и за рубежом.

Материалы, представленные в рубриках «Языковые контакты», «Языковое сознание», «Арсенал», «Теория и практика перевода», направлены не только на дескрипцию определенных научных фактов, но и на активное обсуждение. Вы можете присоединиться к нему на сайте <http://journals.rudn.ru/education-languages> и выразить свое мнение о затронутых вопросах. Ждем ваших материалов: дискуссия продолжается.

С уважением,
Владимир Синякин,
главный редактор

FROM THE EDITOR

We live in the era of tectonic shifts in the language “cortex”: linguistic landscapes are changing, the language consciousness of people around the world is becoming more complicated, and the boundaries between languages and cultures are becoming more permeable. If we compare the motion of language blocks with the movements of lithospheric plates, then we observe today both divergence and convergence of linguistic systems. We think it’s not necessary to talk about changes in the deepest layers of languages, their “asthenosphere” yet, but some transformations on the surface are quite noticeable. Our authors write here about alterations in language, and try to explain the its reasons which are very different. In this issue, many significant problems for modern linguistics are discussed: translingualism, language adaptations in the context of globalization, and the linguistic education of bilingual children both in Russia and abroad.

The materials presented under the headings “Language contacts”, “Language consciousness”, “Arsenal”, “Theory and practice of translation” are aimed not only at the description of scientific facts, but also on active discussion. You can join it on the site <http://journals.rudn.ru/education-languages> and express your opinion about the issues raised. We are waiting for your materials: the discussion continues.

Sincerely,
Vladimir Sinyachkin,
Editor-in-Chief



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170

УДК 81

ТРАНСЛИНГВИЗМ И ЕГО ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

З.Г. Прошина

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ломоносовский пр., 31/1, Москва, Россия, 119192

Данная работа посвящена рассмотрению дискутируемых ныне явлений транслингвальности и транскультурности, причин появления данных терминов и их размежеванию с синонимичными номинациями. На основе частотного анализа посредством информационно-поискового механизма Гугл показана употребительность данных терминов и их синонимов и детерминированность их использования определенными типами дискурса. Делается краткий обзор сфер использования данных терминов: в социолингвистике, литературоведении, педагогике и методике преподавания языков, переводоведении и рекламе.

Ключевые слова: транслингвизм, транскulturация, трансязычие, интеркультурация, мультикультуральность, кросскulturальность, полилингвизм, билингвизм

1. ВВЕДЕНИЕ

Эпоха, в которой мы живем, — это эпоха стойкого противоречия между глобализмом и стремлением к выражению локальной идентичности. Она порождает новые переходные, лиминальные явления, представляющие собой своеобразный компромисс в данном противоречии. Примерами такого явления стали транслингвизм и транскulturализм, оказавшиеся очень популярными темами для обсуждения в зарубежной лингвистической, культурологической и педагогической литературе. Попробуем разобраться, что представляют собой эти явления, чем они отличаются от уже давно известных нам многоязычия и мультикультуральности и зачем они нужны вообще.

Дифференциация терминов

Приставки, или, скорее, аффиксоиды *мульти-*, *поли-*, *меж-*, *интер-*, *кросс-* уже давно находятся в терминологическом употреблении. Некоторые из них функционируют как абсолютные синонимы. Теперь к этому ряду прибавилась еще один префиксоид: *транс-*. Есть вариации и в корнях: *-культурность*, *-культурация*, *-культуральность*; *-лингвальность*, *-лингвизм*. Расставляя точки над *i* и обсуждая значение основных, уже давно известных номинаций, тем самым предваряя рассмотрение нового явления, видим, что до сих пор в некоторых работах можно обнаружить смешение терминов или употребление одного вместо другого. Одновременно с качественно-интерпретационным анализом автор провела количественный анализ употребления соответствующих слов с рассматриваемыми пре-

фиксоидами в интернет пространстве с помощью информационно-поисковой системы Гугл (табл. 1) — представленные данные датируются 15 декабря 2016 г.

Таблица 1

Частотность употребления префиксоидов с корнем -культ-

Префиксоид	Частотность	Общая сумма
Интеркультурализм	2 820	12 989
Интеркультуральный	271	
Интеркультурация	98	
Интеркультурность	1 480	
Интеркультурный	8 320	
Кросскультурность	1 240	98 740
Кросскультурный	97 500	
Межкультурализм	1 510	229 973
Межкультуральный	530	
Межкультурация	3	
Межкультурность	930	
Межкультурный	227 000	
Многокультурность	8 070	25 070
Многокультурный	17 000	
Мультикультурализм	335 000	487 166
Мультикультуральность	1 900	
Мультикультуральный	1 230	
Мультикультурация	136	
Мультикультурность	40 900	
Мультикультурный	108 000	
Плюрикультура	3	13
Плюрикультурность	5	
Плюрикультурный	5	
Поликультурность	24 00	74 500
Поликультурный	50 400	
Транскультуральность	523	14 475
Транскультуральный	3 980	
Транскультурация	2 110	
Транскультурность	852	
Транскультурный	7 010	

Одними из самых первых появились номинации с греческим префиксоидом *поли-*. Термин *поликультурность*, по данным сетевого корпуса, показывает частотность 24 100 словоупотреблений. Значение термина, эквивалентного русскому *многокультурность* (8 070 употреблений), предполагает признание множественности культур, что делает этот термин близким по значению термину «мультикультурность» с латинским префиксоидом «мульти-». О поликультурности принято говорить в педагогике, в системе образования, где поликультурное воспитание противостоит педагогике этноцентризма, национализма, «культурного фундаментализма» [1] и даже расизма [2]. Поликультурность воспринимается как «качество личности» [3. С. 609], обладающей толерантностью.

Терминам с префиксоидом «поли-» очень близки номинации с латинским компонентом «плюри-»: *плюрикультура*, *плюрикультурность*, *плюрикультурный*. Однако это достаточно редко используемые термины, частотность употребления которых соответственно равна трем, пяти и пяти случаям в корпусе Гугл.

Под *мультикультуральностью* имеют в виду культурную **многосоставность** — в прессе сейчас много пишут о мультикультуральности европейских государств.

Как пишет А.Я. Флиер, мультикультуральность стала означать, «резко возросшую интернациональность информационного, художественного и предметного окружения современного человека» [4]. Этот термин очень близок по значению термину «мультикультурность». *Мультикультурность* — это **сосуществование** культур без их слияния, предполагающее существование национального большинства и меньшинств. *Мультикультурализм* означает набор определенных **теорий и практик** для осмысления и реализации этого явления; это политика, направленная на признание и сохранение культурных различий, обусловленных этническими, религиозными и другими социальными факторами. Как отмечает в своем исследовании С.И. Левикова, термины «мультикультурализм», «мультикультурность» присущи политическому и социально-экономическому дискурсам [5. С. 38, 40]. Примером употребления термина может служить следующий отрывок из новостного сообщения: «Проблема мультикультурализма чрезвычайно актуальна для России, заявил президент РФ Дмитрий Медведев. “Мы действительно должны создать общество внутренней гармонии, где люди толерантны друг к другу, и в то же время люди уважительно относятся к традициям, составляющим сердцевину того или иного этноса”, — сказал Дмитрий Медведев в интервью телеканалу Euronews» [6]. Философы утверждают, что при мультикультурализме пропагандируется «ксенофилия» [7. С. 87], в некоторой мере обусловленная «экзотизацией» [7. С. 96], и в то же время имеет место снисходительно-покровительственное отношение к ‘иному’ [7. С. 142]. Вместе с тем происходит осознание культурной специфичности индивида как принадлежащего к той или иной группе. *Мультикультурация* — это **реализация на практике** принципов мультикультурализма, или этно-культурного разнообразия, т.е. данное понятие достаточно близко к значению термина «мультикультурализм». Частотный анализ показывает 335 000 случаев использования термина «мультикультурализм» в корпусе Гугл, 40 900 случаев употребления термина «мультикультурность», 1 900 — «мультикультуральность» и 136 — «мультикультурация».

Интеркультурность, или *межкультурность* фокусируется на **взаимодействии** культур, результатом чего становится постепенный процесс универсализации мира [8]. Производное от существительного «интеркультурность» прилагательное «интеркультурный» также предполагает интеграцию и нередко используется в дискурсе о мигрантах (например, «интеркультурный город» — проект Совета Европы и Европейской Комиссии, направленный на реализацию интеграции переселенцев и национальных меньшинств в общественно-культурную жизнь города). Различие терминов с латинской приставкой *интер-* и с ее русским переводным эквивалентом *меж-* обнаруживается лишь в частотности употребления: в корпусе Гугл обнаружено 1 460 употреблений термина «интеркультурность» и всего лишь 930 употреблений термина «межкультурность». Однако производное прилагательное «межкультурный» оказывается достаточно высокочастотным — Гугл нашел его употребление в 227 000 случаях. Во многом причиной этому служит популярность учебной дисциплины «межкультурная коммуникация», которая нацелена на единство взаимопонимания. *Интеркультурализм* (2 820 употреблений), или *межкультурализм* (1 510 употреблений) также предполагает взаимодействие культур; взаимоотношение индивидуумов, принадлежащих разным куль-

турам (например, «квебекский межкультурализм»); стремление преодолеть существующие между культурами проблемы, что составляет объект исследования теории межкультурной коммуникации. Интеркультурализм ставит целью **интеграцию** культур [9. С. 7], или **аккультурацию**, предполагающую взаимопроникновение и взаимовлияние культур, изменение под влиянием культуры доминирующего народа материальной культуры, обычаев и верований контактирующего с ней этноса, а также взаимовлияние разных социокультурных систем [10]. *Интеркультурация*, или *межкультурация* — это процесс взаимовлияния культур, приводящий к смешению культур, их гибридизации [11]. Частотность последних терминов довольно низкая: слово «интеркультурация» встретилось в сетевом корпусе текстов 98 раз, «межкультурация» — 3 раза.

Говоря о *кросскультурности*, используется термин в двух значениях: либо это синоним межкультурности, что буквально соответствует английскому *cross-cultural* — «находящийся на перекрестке, на гранях культур», либо акцентируется этим термином **различия**, уходя от сходств, и тем самым используется этот термин в значении 'сравнение'. Вероятно, благодаря своей двузначности, слово «кросскультурность» и его дериват «кросскультурный» имеют достаточно высокую употребляемость в корпусе Гугл — 1 200 случаев использования существительного и 97 500 случаев, включая прилагательное. Наиболее регулярно данная номинация используется в лингводидактическом [12] («кросскультурный анализ или подход к обучению», «кросскультурные тенденции в лингвокультурологии») и психологическом («кросскультурная психология») дискурсах, а также в дискурсе менеджмента («кросскультурные тренинги», «кросскультурный менеджмент» и пр.). Отмечая тонкое различие между межкультурной и кросс-культурной коммуникацией, М.Б. Бергельсон утверждает: «Термин межкультурная коммуникация относится к случаям, когда коммуникативная компетентность столь различна, что это отражается на исходе коммуникативного события. (Часто используемый термин кросс-культурный обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнения.)» [13. С. 166]. Примерами кросскультурного исследования могут быть монографии Т.В. Лариной «Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций» [14] или М.К. Головановской «Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка» [15].

Транскультурность, или транскультуральность, предполагает **одновременное существование индивида в роли сразу нескольких идентичностей в разных культурах**, с сохранением отпечатков каждой из них. Автором термина *транскulturация*, связанного с процессом вхождения в состояние транскультуральности, считают кубинского культуролога Фернандо Ортиса [16]. В результате транскulturации возникает новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур через преодоление замкнутости их традиций, языковых и ценностных детерминаций.

Частотный анализ в корпусе Гугл выявил 852 случая употребления в интернете термина «транскulturность» и 7 010 образованного от него прилагательного «транскulturный»; 523 случая использования термина «транскulturальность»

и 3 980 — его деривата-прилагательного «транскультуральный»; 2 110 употреблений термина «транскультурация».

Транскультурация отличается от интеркультурации или аккультурации. Как утверждает М.В. Тлостанова, при транскультурности «культуры встречаются, взаимодействуют, но не сливаются, сохраняя свое право на “непрозрачность”» [17. С. 28], в то время как при интеркультурации в результате взаимодействия происходит их гибридизация.

Естественно, что поскольку язык и культура взаимосвязаны, то и термины с корнями *-культ-* и *-лингв-* с соответствующими префиксами также находятся в тесном соотношении. Частотный анализ терминов, касающихся языка и имеющих разные префиксоиды, представлен в табл. 2.

Таблица 2

Частотность употребления префиксоидов с корнями *-лингв-*/*-язык*

Префиксоид	Частотность	Общая сумма
Интерлингвальный	769	3 819
Интерлингвизм	266	
Интерлингвистический	1 140	
Интелингвистичность	35	
Интерязык	668	
Интерязык	576	
Интерязыковой	140	
Интерязыковой	225	
Кросслингвальный	2	129
Кросслингвизм	1	
Кросслингвистический	126	
Межъязыковой	67 500	67 585
Межъязычие	85	
Многолингвальный	1	1 330 015
Многолингвизм	8	
Многолингвистический	6	
Многоязычие	70 000	
Многоязычный	1 260 000	
Мультилингвальный	1 590	3 091 898
Мультилингвизм	29 000	
Мультилингвистический	1 580	
Мультиязычие	1 150	
Мультиязычный	3 060 000	
Плюрилингвальный	57	749
Плюрилингвизм	655	
Плюрилингвистический	37	
Полилингвальный	2 670	54 846
Полилингвизм	10 100	
Полилингвистический	856	
Полиязычие	33 800	
Полиязычный	7 420	
Транслингвальность	5	1 115
Транслингвальный	190	
Транслингвизм	465	
Транслингвистический	452	
Трансъязычие	3	

Как видно из таблицы 2, доминирующим узусом обладают слова с префиксоидом латинского происхождения «мульти-» и русского происхождения «много-». Как и в аналогичном случае с корнем «-культур-», в этих номинациях на первый

план выдвигается сема «многосоставность»: *многоязычие*, *мультилингвизм*, как и *полилингвизм* предполагают сосуществование и использование нескольких языков в рамках определенной социальной общности, при этом предполагается равенство языков в данном сообществе [18. С. 224] и, следовательно, развитие толерантности к другим языкам и стоящим за ними культурам. Если данные термины более всего свойственны социолингвистическому дискурсу, то появившийся сравнительно недавно и еще не набравший популярности термин *плюрилингвизм* принадлежит скорее психолингвистике и теории обучения языкам (как, впрочем, и широкий термин *многоязычие*, употребляемый также для характеристики языкового репертуара индивида, способного делать выбор из нескольких языков в зависимости от коммуникативной ситуации). По выражению О.Б. Пономаревой, «плюрилингвизм соотносится с индивидуальным владением языком, иначе говоря, с многоязычием индивида» [19. С. 23]. *Интерлингвизм* предполагает взаимодействие между языками, о чем, например, свидетельствует название научного семинара, проводившегося в Томске в 2006 г., «Европейский интерлингвизм в зеркале литературы». Взаимодействие также лежит в основе термина *интерлингвистичность*, под которым понимается либо свойство текста, включающего слова чужого языка, взаимодействие которых со словами родного языка оказывает определенное воздействие на читателя [20. С. 184]; либо — в области информационного менеджмента — «использование межъязыкового взаимодействия для обеспечения совместимости коммуникаций, применение межъязыковой дополненности для расширения возможностей описания и интерпретации» [21].

Из этого ряда выделяются несколько терминов с исследуемыми автором префиксальными компонентами, но имеющими иное значение: *интеръязык* (и его вариант, противоречащий правилам русского языка, — *интерязык*; употребление двух вариантов почти равнозначно по количеству, как видно в табл. 2), а также его перевод на русский язык — *межъязычие*. Термин *интеръязык* появился в американской прикладной лингвистике в 1972 г. после выхода в свет одноименной работы Л. Селинкера [22]. Этот термин обозначает промежуточный язык между родным и вторым, на котором говорят изучающие второй язык, еще не достигнув достаточного владения им; это язык, который несет значительные отпечатки родного языка. В случае прекращения изучения языка учащимся *интеръязык* фоссилизируется и регулярно проявляет стойкие интерференционные признаки при коммуникации.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Подойдя к целевому термину авторского исследования, можно напомнить, что под *транслингвальностью* понимают **плавный синергетический переход от одной лингвокультуры к другой**, в результате чего происходит некоторое их слияние, при этом отсутствует полная ассимиляция и сохраняется лингвокультурная идентичность пользователей языков, а также создается смешанный дискурс [23]. Транслингвальность означает **проницаемость языков**, их взаимовлияние, вследствие чего возникает новое качество обогащенной лингвокультуры. Транслингвальная область характеризуется размытостью, нечеткостью, неопределенностью, «текучестью» (“linguistic fluidity”) [24]. В результате усиления миграционного процес-

са в современном мире нарастают транскультурные и транслингвальные «потoki» (“transcultural flows”) [25], по выражению А. Пэнникука, которые неизменно меняют и языки, и культуры.

Области применения транслингвальности

Концепция транслингвальности возникает в лингвистике и лингводидактике в конце 1990-х гг., и одним из ее первых авторов была профессор Университета Массачусеттса Вивиан Замэль. Транслингвальный подход в исследовании языка и в лингводидактике делает акцент не на язык как систему, а на язык как практику, т.е. деятельность [26; 24. С. 305]. Появился термин *трансязычие* (*translanguaging*), обозначающий языковую практику билингвов, под которыми понимаются люди, успешно общающиеся на двух и более языках [27; 28]. По весьма удачному определению А. Пэнникука, трансязычие — это использование всего коммуникативного репертуара говорящего, в результате чего языки и культуры плавно перетекают друг в друга, где-то помогая, а где-то мешая (отсюда представления о трансференции и интерференции).

Трансязычие имеет ярко выраженный деятельностный и речетворческий характер, представляя собой новое, творческое, трансформирующее и интегрирующее использование всех имеющихся в распоряжении билингва языковых ресурсов. Дополнительные возможности для речетворческой деятельности билингвов возникают именно в «неопределенной» зоне на границе языков. По утверждению Суреша Канагараджа, транслингвы способны успешно использовать языки, находящиеся в их билингвальном репертуаре, порою нарушая нормы, лавируя между ними и приспособлявая языковые коды к своим целям и специфичным контекстам [26].

Где находим применение трансязычию? В лингвистике, преподавании, создании транслингвальной литературы, в рекламе, в переводе.

В лингвистике, точнее, в социолингвистике, понятие трансязычия существенно для определения вариативности плюрицентрических языков и отражается, в первую очередь, в парадигме World Englishes, утверждающей, что варианты английского языка, особенно считающиеся неродными для их пользователей, — это транслингвальные социолингвистические образования, возникшие в результате культурно-языкового контакта, характеризующиеся специфическими чертами в результате влияния автохтонного языка и отражения автохтонной культуры. Они присущи не одному какому-то индивиду, а целому речевому социуму. Например, русский вариант английского языка, как и китайский, как и филиппинский, как и индийский, не должен рассматриваться как дефектная речь пользователей этим вариантом. Его признаки в той или иной степени можно заметить в речи образованных русских, способных поддержать межкультурную коммуникацию на английском языке и выразить через этот язык-посредник информацию о себе и культуре своего социума. Таким образом, вариант опосредованно отражает культуру своих пользователей и их менталитет.

Об использовании трансязычия в школе много пишут и выступают Офелия Гарсиа [29; 30; 31] и Суреш Канагараджа [32; 26; 33]. О. Гарсиа предлагает в билингвальных школах постоянно проводить сопоставление языков, составляющих

языковой репертуар учащихся, осуществлять переключение с одного языка на другой (хотя она и проводит различие между кодовым переключением и транслингвизмом), больше читать писателей-билингвов, использовать билингвизм творчески в письме и др.

Ради понимания и передачи информации коммуниканты с разными родными языками и различными культурными багажами прибегают к самым разным **коммуникативным стратегиям** в транслингвальной ситуации общения:

- смешению и переключению языковых кодов;
- заимствованиям;
- гибридизации языков, пиджинизации;
- упрощению;
- обращению к интернациональным словам;
- переспросу;
- перифразам;
- использованию невербальных средств (жестов, мимики, звукоподражания и др.);
- активизации металингвистических знаний и др.

Задача преподавателя языка — по возможности максимально использовать возможности этих стратегий для научения коммуникативной деятельности в условиях трансязычия.

Другим практическим направлением *транслингвизма* стало образование нового вида литературы, отличающейся от традиционной отечественной и от зарубежной (переводной). Это так называемая транслингвальная/транскультурная литература, иногда также называемая контактной литературой [34], под которой понимается литература, созданная писателем-билингвом на неродном для него языке, но сохраняющим при этом собственную этно- и лингвокультурную идентичность, в результате чего возникает некая новая, «промежуточная» лингвокультурная модель. Иногда эту литературу называют также «новой» литературой (хотя она существует с XIX в. и уже давно не новая) или постколониальной литературой [35; 36] (но далеко не всегда авторы таких произведений — выходцы из постколониальных стран, например, представители русско-английской литературы: Владимир Набоков, по выражению Андрея Вознесенского, «двуязыкая бабочка мировой культуры», Иосиф Бродский, Максим Шрайер, Марк Будман, Аня Улинич, Лара Вапняр, Ольга Грушина и ряд др.).

В отношении англоязычной литературы используют термин «мировая литература на английском языке» [37; 38; 39]. Термин «транслингвальная [40]/транскультурная литература» шире, поскольку он охватывает литературу на разных плюрицентричных языках, в том числе русском, французском, испанском, немецком. Примером такой литературы служит деятельность таких «культурно-мобильных писателей» [41. С. 1] (по выражению Яна Бломмэрта), как Андрей Макин (писатель русского происхождения, пишущий на французском языке), Илья Троянов (болгарско-немецкий писатель), русско-немецкие авторы Владимир Каминер, Лена Горелик, китайско-американские писатели Максин Хонг Кинстон и Ха Цзинь, русский поэт китайского гражданства Ли Янлен, не говоря уже о богатой этнической литературе народов бывшего СССР, создававших ве-

ликопленные произведения своей культуры на русском языке (Ч. Айтматов, О. Сулейменов, Ю. Рытхэу, Ф. Искандер и многие др.). Следует отметить, что некоторые авторы, определяя термин «транслингвизм», соотносят его именно с билингвальностью писателей, способных «использовать оба языка в равной степени в литературном творчестве» [42. С. 151].

Особенностью транслингвальной литературы является симбиозное сочетание традиций нескольких культур, **культурная синергия** — объединение культурно различных элементов, при котором возникает качественно иное образование, превосходящее по эффекту сумму элементов. Ярким примером может быть литература азиатских авторов на английском языке, в которой произошло слияние значимых элементов восточного и западного образов мышления, миропонимания и литературных традиций.

В целом, писатели-транслингвы не только излагают собственный транснациональный опыт, но становятся выразителями усиливающегося транслингвизма и транскulturации в обществе. Очень многие из них стали лауреатами престижных литературных премий, как, например, Нобелевские лауреаты: нигерийский писатель Воле Соинка, карибский писатель Дэрек Уолкотт, писатель индийского происхождения В.С. Найпол, чьи произведения создаются на английском языке.

Насколько глубока эта проза показывает интервью, которое было взято американским публицистом у писательницы русского происхождения Ани Улинич. На вопрос, какой — русской или английской — является создаваемая ею литература, Улинич ответила, что это текучий симбиоз со своей энигмой: «Отсутствие буквального понимания восполняет контекст — те, кто понимает русский, оценят это благодаря памяти языка. Для говорящего на русском языке это момент выразительности, способ войти в интимную часть своего языка, оставаясь в изгнании в латинском алфавите; для англоговорящего это, пожалуй, напоминание, что в глубине, казалось бы, понятной прозы есть параллельная, которая совершенно непостижима» [43] (пер. З.П.).

Говорить об использовании транслингвизма в рекламе нет необходимости. Все мы являемся свидетелями того, что товаропроизводители и продавцы получили мощное дополнительное средство для реализации креативности в виде языкового, графического смешения: например, название отдела в магазине «Брюклэнд», название молочного магазина «Молмарт», название компании «Двери гуд», название книги «Duxless», название блюда «Биг Беляш» и др. [см. 44; 45].

Особенно стоит остановиться на использовании транслингвизма в переводе, где это явление находит свое выражение в виде опосредованного перевода [46], обслуживающего одновременно несколько культур. Порою пользователи таким переводом не осознают, что трудности, например, при переводе коммуникации между неносителями языка связаны с тем, что их язык-посредник несет на себе отпечатки родных языков и культур говорящих. Таким образом, переводчику надо быть в курсе лингвокультурного репертуара участников коммуникации, чтобы правильно понять культурно-этнический вариант языка и осуществить межвариантный перевод, например с китайского английского на русский. При таком переводе русский коммуникант должен понять интонационно-фонетическую

форму высказывания своего китайского собеседника, соотнеся его высказывание со стандартным вариантом, которому его обучали в России; при письменном переводе выявить нетрадиционные корреляции букв и сделать перевод по законам, сложившимся в отечественном востоковедении, учитывая различие между англоязычными транскрипциями на русский язык и романизированными словами восточного происхождения, которые лишь выглядят, словно они английские, а на деле звучат и переводятся по своим законам. Сравните: Xianggang (звучание первой буквы аналогично звучанию английского диграфа SH), в переводе на русский язык — Сянган; qigong (чтение первой буквы соответствует звуку, передаваемому английским диграфом CH), перевод на русский — цигун, что означает китайскую систему дыхательной гимнастики. И подобных примеров можно было бы привести очень много.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, для обозначения соотношения языков и культур в обществе используется множество терминов с разными префиксоидами: *много-*, *поли-*, *мульти-*, *плюри-*, *интер-*, *меж-*, *кросс-*, *транс-*. Далеко не все из них полные синонимы. Обычно каждый префиксоид вносит свой нюанс в понимание языковой ситуации в социуме, в соотношение языков и культур между собой, соотносит употребление термина с определенным типом дискурса.

Появившиеся сравнительно недавно метаконцепты *ТРАНСЛИНГВИЗМ/ТРАНСКУЛЬТУРАЛИЗМ*, тесно связанные между собой и предполагающие не просто соположение нескольких языков и культур и их взаимодействие, а скорее плавное перетекание из одной лингвокультуры в другую, при которой коммуникант имеет возможность использовать весь свой языковой репертуар и культурный потенциал, предоставляемый всеми языками в этом репертуаре, вызывают все больший и больший интерес как теоретиков, так и практиков слова [47, 48], поскольку эти термины обнаруживают новые переходные грани и синергетически развивают новые направления языкознания, литературоведения, педагогики, переводоведения, рекламоведения и, возможно, других дисциплин и реальной практики.

© Прошина З.Г., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Гасанова Н.К. Мультикультуральность как симбиоз культур // Вестник МГУКИ. 2012. № 6 (50). С. 50—55. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalnost-kak-simbioz-kultur> (дата обращения: 15.12.2016).
- [2] Звягинцева Е.П., Валиахметова Л.В. Феномен поликультурности, его идеи и принципы в образовательном пространстве современной России // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. URL: <http://jurnal.org/articles/2014/ped2.html> (дата обращения: 14.12.2016).
- [3] Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: УГТИ-УПИ, 2000. 937 с.
- [4] Флиер А.Я. Мультикультуральность. URL: www.ifapcom.ru/files/Monitoring/flier_multiculturality.pdf (дата обращения: 15.12.2016).

- [5] Левикова С. И. Мультикультурализм как социальная проблема, или чем отличается «Мультикультурализм» от «Поликультурности» // Известия ВГПУ. 2014. № 3 (88). С. 37—41. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-kak-sotsialnaya-problema-ili-chem-otlichaetsya-multikulturalizm-ot-polikulturnosti> (дата обращения: 14.12.2016).
- [6] Медведев рассказал о российском мультикультуризме // Актуальные комментарии. 9 сент. 2011. URL: http://actualcomment.ru/medvedev_rasskazal_o_rossiyskom_multikulturalizme.html (дата обращения: 11.12.2016).
- [7] Глостанова М.В. От философии мультикультурализма к философии транскультурации. М.: РУДН, 2008. 251 с.
- [8] Колесников А.С. Возможна ли интеркультурная философия? // Вестник РХГА. 2009. Т. 10. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhna-li-interkulturnaya-filosofiya> (дата обращения: 13.10.2016).
- [9] Guilherme M. and Dietz G. Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities // Journal of Multicultural Discourses. 2015. Vol. 10. No. 1. P. 1—21.
- [10] Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. М.: Флинта; Наука, 2013. 632 с.
- [11] Панишова Т.С. Культурная история Запада в контексте модернизации (XIX — начало XXI вв.): монография. М.; Берлин: Direct-Media, 2014. 223 С. URL: <https://books.google.ru/books?id=5yM0CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 20.12.2016).
- [12] Алиева Н.Н. Кросскультурность как методология изучения второго языка в современной лингводидактике // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 28. С. 7—13. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnost-kak-metodologiya-izucheniya-vtorogo-yazyka-v-sovremennoy-lingvodidaktike> (дата обращения: 15.12.2016).
- [13] Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы исследования кросс-культурных взаимодействий // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 4. С. 166—181.
- [14] Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянских культур, 2009. 512 с.
- [15] Головановская М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 279 с.
- [16] Ortiz F. 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, 1995. 408 p.
- [17] Глостанова М.В. Постсоветская литература и эстетика транскультурации. Жить никогда, писать ниоткуда. М.: Едиториал УРСС, 2004. 416 с.
- [18] Рекош К.Х. Языковая политика в Европе — Вавилоне XXI века // Вестник МГИМО. 2014. № 3 (36). С. 224—231. URL: http://www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026_filologiya_02_rekoshkh.pdf (дата обращения: 21.12.2016).
- [19] Пономарева О.Б. Стратегия мультилингвизма и изучения иностранных языков в Евросоюзе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Филологические науки и культурология. 2015. Вып. 2 (2). С. 23—28.
- [20] Филимонова О.Е. «Чужой язык» в поэтическом тексте // StudiaLinguisticaXX. Язык в логике времени: наследие, традиции, перспективы. СПб.: Политехника-сервис, 2011. С. 184—195. URL: phil.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2011/07/studiaxx.pdf (дата обращения: 21.12.2016).
- [21] Гринберг А.С., Горбачев Н.Н. Проблемы отчуждения знаний в процессе формирования информационных ресурсов и запасов // Информационные технологии в системе образования, агропромышленности, биржевой системе. Защищенные информационные системы органов государственного управления и социальной сферы. URL: www.belisa.org.by/pdf/PTS2005/111-115.pdf (дата обращения: 21.12.2016).

- [22] *Selinker L.* Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics*. 1972. No. 10. P. 209—241.
- [23] *Canagarajah S.* Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship // *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. No. 1. P. 29—44.
- [24] *Lee Jerry Won.* Transnational linguistic landscapes and the transgression of metadiscursive regimes of language // *Critical Inquiry in Language Studies*. 2014. Vol. 11. № 1. P. 50—74.
- [25] *Pennycook A.* Global Englishes and transcultural flows. London and New York: Routledge, 2007. 189 p.
- [26] *Canagarajah S.* Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London, New York: Routledge, 2013. 224 p.
- [27] *Celic C. and Seltzer K.* Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. New York: The City University of New York, 2011. 184 p.
- [28] *García O.* Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education // Rubdi, R., Alsagoff, L. (eds.) *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity*. Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters, 2014. P. 100—118.
- [29] *García O., Wei L.* Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014. 175 p.
- [30] Session 2: What is translanguaging? URL: https://www.youtube.com/watch?v=Z_AnGU8jy4o (accessed 1.12. 2016).
- [31] To translanguange or not to translanguange? How to ... / Dr. Ofelia Garcia. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uk0ygruQ7pw> (accessed 1.12. 2016).
- [32] *Canagarajah S.* Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy // *Applied Linguistics Review*. 2011. Vol. 2. No. 1. P. 1—28.
- [33] *Suresh Canagarajah.* On Translingualism: A Four Part Interview, Part I. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3e4fML8aDS4> (accessed 1.12. 2016).
- [34] *Kachru B.B.* The bilingual's creativity: Discoursal and stylistic strategies in contact literatures in English // *Studies in the Linguistic Sciences*. 1983. Vol. 13. No. 2. P. 37—55.
- [35] *Гасанова И.М.* Языковые средства изображения самоидентификации личности в постколониальном романе XX—XXI вв.: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 10.02.04 — германские языки. СПб.: РГПУ им. А. Герцена, 2013. 22 с.
- [36] *Сидорова О.Г.* Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании: дисс. ... д-ра филол. наук. 10.01.03 — литература народов стран зарубежья. М.: МПГУ, 2005. 333 с.
- [37] *Dawson-Varughese E.* New departures, new worlds: World Englishes literature // *English Today*. 2012. Vol. 28. No. 1. P. 15—19.
- [38] *Thumboo E.* Literary creativity in world Englishes // *The Handbook of World Englishes* / B. Kachru, Y. Kachru, C. Nelson (eds.). Malden, MA, USA; Oxford, UK: Victoria, Australia: Wiley-Blackwell, 2006. P. 405—427.
- [39] *Trivedi M.* World Englishes and World Englishes Literature: A critical study // *Cognitive Discourses. International Multidisciplinary Journal*. 2013. Vol. 1. No. 3. URL: http://cdimj.naspublishers.com/vol_1Issue_3.html (accessed 4.08.2015).
- [40] *Kellman S.G.* Switching languages: translingual authors reflect on their craft. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2003. 339 p.
- [41] *Blommaert J.* The sociolinguistics of globalization. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2010. 229 p.
- [42] *Каракуц-Бородина Л.А.* Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) // Вестник СПбГУ. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. № 3-II. С. 151—155. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-yazykovaya-igra-na-materiale-proizvedeniy-v-v-nabokova-1> (дата обращения: 21.12.2016).
- [43] *Stromberg D.* Russian as an American Language: A Conversation with Anya Ulinich // ZEEK archive. URL: www.zEEK.net/703book/index.php?page=2 (accessed 21.12.2016).

- [44] Ривлина А.А. Формирование глобального англо-местного билингвизма и усиление транслингвальной практики // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016. Т. 50. № 2. С. 22—29.
- [45] Rivlina A. Bilingual creativity in Russia: English-Russian language play // *WorldEnglishes*. 2015. Vol. 34. No. 3. P. 436-455.
- [46] Прошина З.Г. Передача китайских, корейских и японских слов при переводе с английского языка на русский и с русского языка на английский. Теория и практика опосредованного перевода. М.: АСТ : Восток-Запад, 2005 (2007). 160 с.
- [47] Проблемы и перспективы транслингвальных и транскультурных контактов. Спец. выпуск журнала «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке» / под ред. З.Г. Прошиной. 2016. № 2 (50). С. 6—164.
- [48] Pennycook A. Translingual English // *Australian Review of Applied Linguistics, International Forum on English as an International Language, special forum issue* / Ed. by Farzad Sharifian and Michael Clyne. 2008. Vol. 32. No. 3. P. 30.1—30.9.

Для цитирования:

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.

Сведения об авторе:

Прошина Зоя Григорьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории преподавания иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: proshinazoya@yandex.ru

TRANSLINGUALISM AND ITS APPLICATION

Z.G. Proshina

Lomonosov Moscow State University
Lomonosovsky Avenue, 31, Bld. 1, Moscow, Russia, 119192

The article dwells on the concepts of translingualism and transculturalism that are under wide discussion now. The author reveals the reasons for the emergence of the terms and differentiates them from synonymic designations. Based on the quantitative analysis by means of the Google search in the internet corpus of texts, the author demonstrates the usage of these terms and their synonymic designations, as well as their relationship to certain types of discourse. A brief review of domains the terms are used in is provided: in sociolinguistics, literature studies, pedagogy, applied linguistics, translation studies, and advertisement.

Key words: translingualism, transculturation, translanguaging, interculturalization, multiculturalism, crossculturalism, polylingualism, bilingualism

REFERENCES

- [1] Gasanova N.K. Multiculturalism as a symbiosis of cultures. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalnost-kak-simbioz-kultur> (accessed: 15.12.2016).
- [2] Zvjaginceva E.P., Valiahetova L.V. *Fenomen polikul'turnosti, ego idei i principy v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj Rossii* [Phenomenon of polyculturality, its ideas and principles in the

- educational space of modern Russia]. *Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov*. 2014. Available at: <http://jurnal.org/articles/2014/ped2.html> (accessed: 14.12.2016).
- [3] Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury: jenciklopedicheskij slovar' pedagoga*. Ekaterinburg, 2000. 937 p.
- [4] Flier A. Ja. *Mul'tikul'tural'nost'*. Available at: www.ifapcom.ru/files/Monitoring/flier_multiculturalism.pdf (accessed: 15.12.2016).
- [5] Levikova S.I. *Mul'tikul'turalizm kak social'naja problema, ili chem otlichaetsja «Mul'tikul'turalizm» ot «Polikul'turnosti»* [Multiculturalism as a social problem, or what differs 'multiculturalism' from 'polyculturalty']. *Izvestija VGPU*. 2014. № 3 (88). Pp. 37—41. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-kak-sotsialnaya-problema-ili-chem-otlichaetsja-multikulturalizm-ot-polikulturnosti> (accessed: 14.12.2016).
- [6] *Medvedev rasskazal o rossijskom mul'tikul'tarizme* [Medvedev spoke on Russian multiculturalism]. *Aktual'nye kommentarii*. 9 Sept. 2011. Available at: http://actualcomment.ru/medvedev_rasskazal_o_rossijskom_multikulturalizme.html (accessed: 11.12.2016).
- [7] Tlostanova M.V. *Ot filosofii mul'tikul'turalizma k filosofii transkul'turacii* [From multiculturalism philosophy to transculturation philosophy]. M.: RUDN, 2008. 251 p.
- [8] Kolesnikov A.S. *Vozmozhna li interkul'turnaja filosofija?* [Is there intercultural philosophy?] *Vestnik RHGA*. 2009. Vol. 10. № 3. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhna-li-interkulturnaya-filosofiya> (accessed: 13.10.2016).
- [9] Guilherme M. and Dietz G. Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*. 2015. Vol. 10. No. 1. Pp. 1—21.
- [10] Zhukova I.N. *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii* [Dictionary of intercultural communication terms] / I.N. Zhukova, M.G. Lebed'ko, Z.G. Proshina, N.G. Juzefovich; ed. by M.G. Lebed'ko i Z.G. Proshinoj. M.: Flinta; Nauka, 2013. 632 p.
- [11] Paniotova T.S. *Kul'turnaja istorija Zapada v kontekste modernizacii (XIX—nachalo XXI v.)* [Cultural history of the West in the context of modernization (19—early 20th c.)]: monografija. M.; Berlin: Direct-Media, 2014. 223 p. Available at: <https://books.google.ru/books?id=5yM0CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (accessed: 20.12.2016).
- [12] Alieva N.N. *Krosskul'turnost' kak metodologija izuchenija vtorogo jazyka v sovremennoj lingvodidaktike* [Crossculturalness as a method to study a second language in modern applied linguistics]. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena*. 2007. № 28. Pp. 7—13. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnost-kak-metodologija-izuchenija-vtorogo-jazyka-v-sovremennoj-lingvodidaktike> (accessed: 15.12.2016).
- [13] Bergel'son M.B. *Mezhkul'turnaja kommunikacija kak issledovatel'skaja programma: lingvisticheskie metody issledovanija kross-kul'turnyh vzaimodejstvij* [Intercultural communication as a research project: linguistic methods of exploring crosscultural interactions]. *Vestnik MGU. Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*. 2001. № 4. Pp. 166—181.
- [14] Larina T.V. *Kategorija veshlivosti i stil' kommunikacii. Sopostavlenie anglijskikh i russkikh lingvokul'turnyh tradicij*. [Politeness category and communication style. Comparison of English and Russian linguacultural traditions]. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2009. 512 p.
- [15] Golovanivskaja M.K. *Francuzskij mentalitet s tochki zrenija nositelja russkogo jazyka*. [French mentality viewed by a Russian speaker]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1997. 279 p.
- [16] Ortiz F. *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, 1995. 408 p.
- [17] Tlostanova M.V. *Postsovetskaja literatura i estetika transkul'turacii. Zhit' nikogda, pisat' niotkuda* [Post-Soviet literature and transculturation aesthetics. Never to live and to write from nowhere]. M.: Editorial URSS, 2004. 416 p.
- [18] Rekosh K.H. *Jazykovaja politika v Evrope — Vavilone XXI veka* [Language policy in Europe — Babylon of the 21st c.] *Vestnik MGIMO*. 2014. № 3 (36). Pp. 224—231. Available at: http://www.vestnik.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/026_filologiya_02_rekoshkh.pdf (accessed: 21.12.2016).

- [19] Ponomareva O.B. *Strategija mul'tilingvizma i izuchenija inostrannyh jazykov v Evrosojuze* [Multiculturalism and learning foreign languages strategy]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Filologicheskie nauki i kul'turologija*. 2015. Issue 2 (2). Pp. 23–28.
- [20] Filimonova O.E. “Chuzhoj jazyk” v pojeticheskom tekste [‘Foreign language’ in a poetic text]. *Studia Linguistica XX. Jazyk v logike vremeni: nasledie, tradicii, perspektivy*. SPb.: Politehnika-servis, 2011. Pp. 184–195. Available at: epil.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2011/07/studiaxx.pdf (accessed: 21.12.2016).
- [21] Grinberg A.S., Gorbachev N.N. *Problemy otchuzhdenija znanij v processe formirovanija informacionnyh resursov i zapasov* [Problems of estranging knowledge in forming informational resources]. *Informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija, agropromyshlennosti, birzhevoj sisteme. Zashchishhennye informacionnye sistemy organov gosudarstvennogo upravlenija i social'noj sfery*. Available at: www.belisa.org.by/pdf/PTS2005/111-115.pdf (accessed: 21.12.2016).
- [22] Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 1972. No. 10. Pp. 209–241.
- [23] Canagarajah S. Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*. 2002. No. 1. Pp. 29–44.
- [24] Lee Jerry Won. Transnational linguistic landscapes and the transgression of metadiscursive regimes of language. *Critical Inquiry in Language Studies*. 2014. Vol. 11. № 1. Pp. 50–74.
- [25] Pennycook A. *Global Englishes and transcultural flows*. London and New York: Routledge, 2007. 189 p.
- [26] Canagarajah S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London, New York: Routledge, 2013. 224 p.
- [27] Celic C. and Seltzer K. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: The City University of New York, 2011. 184 p.
- [28] García O. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: Rubdi, R., Alsagoff, L. (eds.) *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity*. Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters, 2014. Pp. 100–118.
- [29] Garcia O., Wei L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014. 175 p.
- [30] Session 2: What is translanguaging? Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Z_AnGU8jy4o (accessed 1.12. 2016).
- [31] To translanguague or not to translanguague? How to ... / Dr. Ofelia Garcia. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uk0ygruQ7pw> (accessed 1.12. 2016).
- [32] Canagarajah S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*. 2011. Vol. 2. No. 1. Pp. 1–28.
- [33] Suresh Canagarajah on Translingualism: A Four Part Interview, Part I. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=3e4fML8aDS4> (accessed: 1.12. 2016).
- [34] Kachru B.B. The bilingual’s creativity: Discoursal and stylistic strategies in contact literatures in English. *Studies in the Linguistic Sciences*. 1983. Vol. 13. No. 2. Pp. 37–55.
- [35] Gasanova I.M. *Jazykovye sredstva izobrazhenija samoidentifikacii lichnosti v postkolonial'nom romane XX–XXI vv.* [Language means of depicting personality’s self-identification in the postcolonial novel of 20th–21st cc.] Diss. ... kand. filol. nauk. SPb., 2013. 22 p.
- [36] Sidorova O.G. *Britanskij postkolonial'nyj roman poslednej treti XX veka v kontekste literatury Velikobritanii* [British postcolonial novel of the 1970–2000 in the context of Great Britain’s literature]: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2005. 333 p.
- [37] Dawson-Varughese E. New departures, new worlds: World Englishes literature. *English Today*. 2012. Vol. 28. No. 1. Pp. 15–19.
- [38] Thumboo E. Literary creativity in world Englishes. *The Handbook of World Englishes* / B. Kachru, Y. Kachru, C. Nelson (eds.). Malden, MA, USA; Oxford, UK: Victoria, Australia: Wiley-Blackwell, 2006. Pp. 405–427.
- [39] Trivedi M. World Englishes and World Englishes Literature: A critical study. *Cognitive Discourses. International Multidisciplinary Journal*. 2013. Vol. 1. No. 3. URL: http://cdimj.naspublishers.com/vol_1Issue_3.html (accessed: 4.08.2015).

- [40] Kellman S.G. *Switching languages: translingual authors reflect on their craft*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2003. 339 p.
- [41] Blommaert J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2010. 229 p.
- [42] Karakuc-Borodina L.A. Translingvizm i jazykovaja igra (na materiale proizvedenij V.V. Nabokova) [Translingualism and language play (based on V. Nabokov's works)]. *Vestnik SPbGU. Serija 9. Filologija. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2007. № 3-II. Pp. 151—155. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/translingvizm-i-yazykovaya-igra-na-materiale-proizvedeniy-v-v-nabokova-1> (accessed: 21.12.2016).
- [43] Stromberg D. Russian as an American Language: A Conversation with Anya Ulinich. *ZEEK archive*. Available at: www.zEEK.net/703book/index.php?page=2 (accessed: 21.12.2016).
- [44] Rivlina A.A. *Formirovanie global'nogo anglo-mestnogo bilingvizma i usilenie translingval'noj praktiki* [Global English — local bilingualism formation and the increase of translingual practice]. *Social'nye i humanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*. 2016. Vol. 50. № 2. Pp. 22—29.
- [45] Rivlina A. Bilingual creativity in Russia: English-Russian language play. *World Englishes*. 2015. Vol. 34. No. 3. Pp. 436—455.
- [46] Proshina Z.G. *Peredacha kitajskih, korejskih i japonskih slov pri perevode s anglijskogo jazyka na russkij i s russkogo jazyka na anglijskij. Teorija i praktika oposredovannogo perevoda*. M.: AST: Vostok-Zapad, 2005 (2007). 160 p.
- [47] *Problemy i perspektivy translingval'nyh i transkul'turnyh kontaktov* [Problems and perspectives of translingual and transcultural contacts]. Spec. issue of the journal “The Humanities and Social Studies in the Far East” / Ed. by Z.G. Proshina. 2016. № 2 (50). Pp. 6—164.
- [48] Pennycook A. Translingual English. *Australian Review of Applied Linguistics, International Forum on English as an International Language*, special forum issue / Ed. by Farzad Sharifian and Michael Clyne. 2008. Vol. 32. No. 3. Pp. 30.1—30.9.

For citation:

Proshina Z.G. (2017) Translingualism and its application. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 155—170.

Bio Note:

Proshina Zoya Grigorievna is a Doctor in Philology, prof. of Department of Foreign languages Teaching Theory of M.V. Lomonosov Moscow State University. E-mail: proshinazoya@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-171-180

УДК 81

ГЛОБАЛЬНАЯ АНГЛО-НАЦИОНАЛЬНАЯ ДИГРАФИЯ: ТРАНСЛИНГВАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

А.А. Ривлина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ул. Мясницкая, 20, Москва, Россия, 101000

Цель статьи — выявить и описать транслингвальные стратегии, позволяющие носителям русского языка создавать на основе стремительно развивающейся англо-русской диграфии амбивалентные, лингвистически нейтральные единицы, которые не могут быть с однозначностью отнесены ни к одному из взаимодействующих языков и письменных систем, в современном письменном русскоязычном дискурсе в России. Материалом для анализа стали примеры из двух коммуникативных сфер: современного российского лингвистического ландшафта и названий российских интернет-сайтов, в которых наиболее ярко проявляются транслингвальные тенденции во взаимодействии латиницы и кириллицы. С точки зрения теории транслингвизма, т.е. как создающие зоны «между языками» в письменном взаимодействии русского языка с глобальным английским, в статье интерпретируются явления окказиональной англо-русской транслитерации, игровой «кодовой амбигуации» и «кодового переплетения», межъязыковой лексической вариативности и графической реставрации когнатов, интернациональных слов и заимствований, а также стратегия сокращения перекрещивающейся лексики.

Ключевые слова: глобализация, билингвизм, транслингвизм, бискриптализм/графический билингвизм, диграфия

1. ВВЕДЕНИЕ

Глобализация английского языка породила глобальный англо-национальный бискриптализм (графический билингвизм) и диграфию, т.е. массовое овладение латиницей, ассоциирующейся с глобальным английским языком, и ее использование для представления местных языков наряду с местными системами письма. Эти социолингвистические явления необходимо интерпретировать в терминах транслингвизма, нового подхода в социолингвистике многоязычия и языковой контактологии, который позволяет охватить все случаи взаимодействия англоязычных/латинизированных графических ресурсов с местными в составе интегрированного языкового репертуара коммуникантов и более полно описать их использование в местном социолингвистическом контексте для творческого противопоставления языков или, наоборот, стирания границ между языками на письме. Транслингвальный подход оказывается особенно актуальным для исследования языкового контакта в странах «расширяющегося круга» английского языка, к которым относится Россия.

Одним из аналитических инструментов, позволяющих более глубоко исследовать проявления письменного многоязычия, является не часто используемое в описании билингвизма понятие «диграфии», а также связанные с ним понятия «графический билингвизм», «бискрипталлизм», «двуписьменность» [1; 2. С. 49; 3], под которыми в наиболее общем смысле понимается использование двух графических систем для письменной формы одного национального языка в диахронии или в синхронии. В случае диахронной диграфии происходит смена одной письменной системы другой во времени, например, переход некоторых бывших советских республик, таких как Молдавия или Туркменистан, с кириллицы на латиницу. При классической синхронной диграфии два сообщества, говорящие на одном и том же языке, используют разные системы письма, как в случае с сербохорватским языком, который реализуется в системе письменности на основе кириллицы в православной Сербии и в системе на базе латинского алфавита в католической Хорватии. В социолингвистическом исследовании диграфии основное внимание уделяется социальным факторам вызывающим данное лингвистическое явление, таким как идеология, культура, или религия.

Глобализация английского языка как основной социолингвистический фактор современности способствует возникновению новой ситуации синхронной диграфии — во всем мире люди помимо местной, национальной системы письменности усваивают и начинают использовать так называемую «англографию», т.е. ориентированную на английский язык латиницу. В результате, большинство современных языковых сообществ приобретают до определенной степени черты диграфии, а именно, англо-национальной диграфии. Данный феномен подтверждает важнейшее положение социолингвистики глобализации о том, что язык не подвергается глобализации целиком, но глобальное распространение получают языковые ресурсы, которые становятся частью языкового репертуара говорящих и позволяют говорить об ограниченном, «усеченном» знании языка и, соответственно, об «усеченном многоязычии» (“truncated multilingualism”) [4. С. 20—21].

В плане письменной составляющей, люди в разных странах мира, даже не владея английским языком в полном объеме и не являясь билингвами в классическом понимании этого термина, усваивают англо-ориентированную латиницу и переключаются с одной письменной системы на другую, используют транслитерацию, не обязательно при этом переключаясь с местного языка на английский или с английского языка на местный. Ф. Ангермеер определяет эту ситуацию во взаимодействии языков как «диграфию без билингвизма» (по аналогии с «диглоссией без билингвизма») [5. С. 495], а Дж. Ангер как периферийный тип диграфии, «функциональную диграфию», т.е. неполное сосуществование двух систем письма, когда члены языкового сообщества владеют латинизированным вариантом языка, но не производят и не читают развернутые тексты на этом варианте [6. С. 141].

Наиболее ярко англо-национальная диграфия проявляется в тех сферах языкового бытования, которые подвергаются глобализации в наибольшей степени. К таким сферам относится, например, сфера лингвистического ландшафта, т.е. городских надписей. В этой сфере описывается широко распространенная в разных странах мира практика создания надписей в виде транслитерированных анг-

лийских лексических единиц, то что Т. Бхатия и У. Ричи определяют как «английский язык в оболочке нелатинских систем письма» [7. С. 573], типа *Aйкрафт* (сеть оптик) в России, или, наоборот, «псевдо-английских» названий на латинице [8. С. 43], типа *Zavarka* (магазин чая). Другой важной сферой глобального распространения навыков практической англо-национальной транслитерации является сфера компьютерно-опосредованной коммуникации. Ее развитие в силу технических причин потребовало на начальном этапе латинизации национальных языков, что привело к формированию функциональной «компьютерно-опосредованной диграфии» [9], например, при использовании латинизированного варианта русского языка, типа *mechtapoeta.com, mexa.ru*.

В анализе подобных примеров англо-национальной диграфии в различных контекстах в современной зарубежной лингвистической контактологии все чаще прослеживается отказ от их трактовки как проявлений билингвизма в традиционном понимании и переход к анализу с позиций теории транслингвизма. В отличие от бинарной модели языкового контакта, основанной на противопоставлении двух языков как структурно устойчивых и обособленных систем чередующихся в речи билингва, транслингвальная модель акцентирует неопределенность, «размытость», интегрированность языковых ресурсов, образующих языковое пространство между языками, за пределами языков (“between and beyond languages”, “across languages”) (см. обзор в работах [10—13]). А. Пенникук иллюстрирует транслингвальный подход на примере городской вывески на латинице в Куала-Лумпуре *Pubdankaraoke*, объединяющей единицы, строго говоря, трех языков — английского (*pub*), индонезийского (*dan*, союз «и») и японского (*karaoke*). Все эти слова понятны читающим, входят в их языковой репертуар и поэтому в вопросе, является ли вывеска одноязычной (индонезийский вариант английского языка), двуязычной (английский и индонезийский языки), трех-язычной (английский, индонезийский и японский), или же ее нельзя однозначно отнести ни к одному из перечисленных вариантов ответа, А. Пенникук склоняется к последнему. Он подчеркивает, что в описании таких примеров сама количественная постановка вопроса некорректна, и анализу должны подлежать не отдельные языки, а языковые ресурсы в речевой деятельности коммуникантов [11. С. 68—69]. С точки зрения транслингвального подхода лингвистически амбивалентные языковые единицы, которые возникают в результате транслингвальной деятельности, описываются как «лингвистически нейтральные» [14. С. 108]. В письменной речи транслингвальная деятельность конкретизируется как «транс-скриптализм», или «письменно-ориентированная транслингвальная деятельность» (“trans-scripting”, “script-focusedtranslanguaging”) [15. С. 188].

Глобализация английского языка и развитие глобальной англо-национальной диграфии способствуют усилению транслингвизма в повседневной языковой практике жителей разных странах мира, особенно в странах так называемого «расширяющегося круга» английского языка, к которым относится Россия. Цель данной статьи — выявить и описать транслингвальные стратегии, позволяющие носителям русского языка создавать на основе стремительно развивающейся англо-русской диграфии и взаимодействия латиницы и кириллицы амбивалентные,

лингвистически нейтральные единицы в современном письменном русскоязычном дискурсе в России.

Материалы и методы. Материалом для анализа в данной статье стала выборка из примеров, собранных в рамках более широкого исследования процессов англоизации русскоязычного дискурса, проводимого с 2004 г., отдельные результаты которого отражались, в частности, в работах [13; 16—18]. Выбранные примеры относятся к двум коммуникативным сферам — современного российского лингвистического пейзажа и названий российских интернет-сайтов, потому что, как было отмечено во введении, глобализация английского языка в письменной составляющей наиболее очевидно проявляется именно в этих сферах. Аргументом для их объединения послужило то, что примеры из этих сфер часто оказываются взаимосвязаны друг с другом, поскольку названия магазинов, ресторанов и других городских учреждений отражаются в названиях их интернет-сайтов, а выбор латинизированных городских наименований порой оказывается обусловлен тем, что позволяет облегчить их онлайн-поиск. Кроме того, подобные примеры могут быть при необходимости сверены и подтверждены с помощью интернет-сети. Важно, что языковые единицы этих двух сфер ориентированы на среднестатистического потребителя, не обладающего специальными знаниями английского языка, следовательно, они отражают в целом картину распространения и функционирования английского языка в русскоязычном сообществе. Помимо окказиональной англо-русской транслитерации, упомянутой во введении, в качестве транслингвальных явлений будут рассмотрены проявления англо-русской диграфии, которые ранее исследовались под другими ракурсами лингвистической контактологии — как явления билингвальной креативности, межъязыковой лексической вариативности, графической реставрации, а также примеры ранее не рассматривавшейся стратегии сокращения перекрещивающейся лексики.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Транслингвальные стратегии во взаимодействии кириллицы и латиницы

Прежде чем перейти к описанию механизмов англо-национального транскриптализма, необходимо сделать важное уточнение. Как обсуждалось в работе [13. С. 27], соотношение понятий «билингвизм» и «транслингвизм» пока нельзя считать устоявшимся, поскольку каждое из них допускает широкую и узкую трактовку с точки зрения понятийного объема. В качестве одного из рабочих подходов к их разграничению в описании взаимодействия письменных систем можно исходить из следующего положения: глобальная англография создает условия для использования латиницы в рамках дискурса на национальном языке в качестве дополнительного ресурса речетворческого противопоставления языков или, наоборот, размывания границ между ними на письме [19. С. 255]. При таком подходе языковые единицы, в которых две письменные системы четко противопоставляются друг другу, можно рассматривать как билингвальные в узком понимании и бискрипталные/двуписьменные, а амбивалентные единицы, которые

трудно однозначно отнести к одному из языков или одной письменной системе, как транслингвальные и транс-письменные.

Противопоставление наглядно проявляется в графической языковой игре, например, при создании билингвальных каламбуров, типа англо-русского *BuGOODdi* (название магазина парикмахерских принадлежностей) или *gepatitu.net* (название медицинского сайта). Подобные языковые единицы обычно описываются в терминах кодового переключения или кодового смешения, а механизм возникновения игрового эффекта рассматривается как результат намеренной гибридизации компонентов, принадлежащих к двум разным языковым системам (подробнее в [18]). Однако не во всех случаях оказывается возможным четко разграничить языковые системы в их графическом игровом взаимодействии. Например, на основе пересечения латиницы и кириллицы с помощью дополнительных графических манипуляций могут возникать случаи языковой амбивалентности, типа *НогомОК* (название маникюрного салона) или *Цвет'ок* (название цветочного салона). Омография английского *OK* и русского суффикса <-ок> не позволяют отнести эту часть слова ни к одному из языков. В современной языковой контактологии для описания подобных случаев в дополнение к традиционным понятиям кодового переключения и кодового смешения вводятся новые понятия, «кодовая амбигуация» (“code-ambiguation”) [20] и «кодовое слияние/переплетение» (“code-meshing”) [21]. Данные понятия подчеркивают размытый характер и интегрированность языкового репертуара говорящих и пишущих, что позволяет перейти от структурно-ориентированного к деятельностному, транслингвальному анализу многоязычия [21. С. 280] и описать языковые явления, которые раньше оставались «за скобками» контактологических исследований.

В новом свете при транслингвальном подходе предстают и другие спорные контактно-языковые явления. Например, статус так называемых «окказиональных заимствований», типа приведенных во введении *Айкрафт* и *Zavarka*, всегда был противоречивым в лингвистической контактологии, поскольку под «заимствованием» традиционно понимается принадлежность языковой единицы к принимающему языку и монологичность речи, в которой используется заимствование, а «окказиональность», наоборот, подразумевает незакрепленность единицы в системе принимающего языка и знание языка-источника, т.е. билингвизм говорящего. Транслингвальный подход позволяет снять вопрос о языковой принадлежности подобных единиц и трактовать их как проявления «транслингвальной креативности» [22], в основе которой лежит интегрированность языковых ресурсов и англо-национальная диграфия.

Англо-национальная диграфия, предполагающая широкую распространенность в языковом сообществе навыков практической транслитерации в обоих направлениях, вовлекает в число транслингвальных единиц многочисленные когнаты, интернационализмы и давние ассимилированные заимствования, которые под влиянием глобализации восстанавливают свои связи с английским языком и начинают вариативно использоваться как однословные вкрапления или кодовые переключения, например, *бар* — *бар*или *банк* — *bank*. П. Бэксаус отмечает, что такие слова, даже если они пишутся местным алфавитом, на самом деле не могут быть однозначно отнесены ни к принимающему языку, ни к языку-

источнику, а служат для принимающего языка своеобразным «троянским конем», который в любой момент может проявить свою иноязычную суть [23. С. 82—83]. Интегрированный транслингвальный репертуар носителей разных языков также активно пополняется за счет большого количества новых англоязычных заимствований, которые благодаря англо-национальной диграфии не демонстрируют тенденции к полной ассимиляции и сохраняют графическую вариативность, т.е. сосуществуют в двух вариантах написания в принимающем языке, как, например, лексема *ВИП/vip* — *VIP/vip* в современном русскоязычном дискурсе (подробнее о явлениях «графической реставрации» и «межязыковой лексической вариативности» под влиянием глобализации английского языка в работе [17]).

Еще одна транслингвальная стратегия, размывающая границы между контактирующими языками и описываемая на материале разных языков, это стратегия усечения и аббревиации частично пересекающихся лексических единиц так, что трудно становится однозначно определить языковую принадлежность оставшейся совпадающей части. М. Себба [14] анализирует эту стратегию на примере выражения *dermatolog. tested* в описании косметического средства. Поскольку далее следует текст, в котором задействовано кодовое переключение трех языков, английского, немецкого и французского, единица *dermatolog.* может быть понята как сокращение любой из трех перекрещивающихся лексических единиц: *dermatolog.* = *dermatologically* (англ.)/*dermatologisch* (нем.)/*dermatologique* (фр.), следовательно, она не может быть однозначно отнесена ни к одному из этих языков и является «лингвистически нейтральной» [14. С. 108]. М. Себба подчеркивает, что данная стратегия не нова в письменном взаимодействии языков, и иллюстрирует ее примерами схожего взаимодействия средневекового английского с латынью. Сегодня такие же лингвистически амбивалентные примеры можно обнаружить во взаимодействии глобального английского с различными местными языками. Например, в названиях российских интернет-сайтов вместо полного названия города *Москва* в его транслитерированном варианте *Moskva* или в англоязычном названии *Moscow* часто используется усеченный вариант *mos*, например, *transport.mos.ru*, *mosmetro.ru*, *tender.mos.ru*, *mostaxi.ru*. Сочетаясь с когнатами, интернационализмами или заимствованиями, одинаково понятными в обеих системах письма и билингам, и носителям русского языка, обладающим только навыками диграфии (ср.: *транспорт* — *transport*, *метро* — *metro*, *тендер* — *tender*, *такси* — *taxi*), сокращение *mos* дополнительно акцентирует лингвистически нейтральный, транслингвальный статус данных названий. Более того, обозначения доменов высшего уровня, такие как *.com*, *.org* или *.ru*, изначально возникшие на основе английских лексем, в результате описанных тенденций и стратегий сегодня переосмысливаются как лингвистически амбивалентные, транслингвальные, ср.: *.org* = *organizatsiya* (латинизированный рус., *организация*)/*organization* (англ.); *.ru* = *russskij* (латинизированный рус., *русский*)/*Russian* (англ.). Представляется, что и данном случае вместо попыток отнесения названий интернет-сайтов типа *mechtapoeta.com* или *texa.ru* к определенному языку или языковому варианту (русский вариант английского языка? латинизированный вариант русского языка? кодовое переключение/смешение русского и английского?) более корректно,

вслед за А. Пенникумом, отказаться от структурно-определенного, количественного подхода в пользу транслингвальной интерпретации.

3. ВЫВОДЫ

В рамках одной статьи невозможно подробно рассмотреть все стороны англо-национальной диграфии и транслингвальных стратегий, возникающих на ее основе. Дальнейшее исследование данной темы предполагает анализ функционально-семантического, прагматического, социолингвистического, психолингвистического и лингво-культурологического аспектов транслингвизма. Подчеркнем, что наблюдаемое сегодня в лингвистической контактологии расширение понятия «билингвизм» за счет новых «сплетений» и знаний [24. С. 367] с необходимостью должно включать транслингвальный подход к практикам и моделям билингвальной деятельности, в том числе, в письменном взаимодействии национальных языков с глобальным английским.

© Ривлина А.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Grivelet S.*, editor. Digraphia: Writing systems and society // *International Journal of the Sociology of Language*. 2001. № 150.
- [2] Словарь социолингвистических терминов / под ред. В.Ю. Михальченко. М.: Ин-т языкознания РАН, 2006.
- [3] *Bassetti B.* Bilingualism and writing systems // *Bhatia T.K., Ritchie W.C., editors. The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. P. 649–670.
- [4] *Blommaert J.* The sociolinguistics of globalization. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2010.
- [5] *Angermeyer P.S.* Spelling bilingualism: Script choice in Russian American classified ads and signage // *Language in Society*. 2005. Vol. 34. No. 4. P. 493–531.
- [6] *Unger J.M.* Functional digraphia in Japan as revealed in consumer product preferences // *International Journal of the Sociology of Language*. 2001. No. 150. P. 141–152.
- [7] *Bhatia T.K., Ritchie W.C.* Bilingualism and multilingualism in the global media and advertising // *Bhatia T.K., Ritchie W.C., editors. The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. P. 565–623.
- [8] *Proshina Z., Ustinova I.* English and Asian flavor in Russian advertising of the Far East // *Asian Englishes*. 2012. Vol. 15. No. 2. P. 30–59.
- [9] *Androutsopoulos J.* 'Greeklish': Transliteration practice and discourse in the context of computer-mediated digraphia // *Jaffe A., Androutsopoulos J., Sebba M., Johnson S., editors. Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power*. Boston and Berlin: Walter de Gruyter, 2012. P. 359–392.
- [10] *Canagarajah S.* Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2013.
- [11] *Pennycook A.* Language as a local practice. London and New York: Routledge, 2010.
- [12] *Прошина З.Г.* Проблемы и перспективы транслингвальных и транскультурных контактов (введение к тематическому выпуску журнала) // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2016. Вып. 50. № 2. С. 6–9.
- [13] *Ривлина А.А.* Формирование глобального англо-местного билингвизма и усиление транслингвальной практики // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2016. Вып. 50. № 2. С. 22–29.

- [14] *Sebba M.* Multilingualism in written discourse: An approach to the analysis of multilingual texts // *International Journal of Bilingualism*. 2012. Vol. 17. No. 1. P. 97—118.
- [15] *Androutsopoulos J.* Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications // *International Journal of Bilingualism*. 2015. Vol. 19. No. 2. P. 185—205.
- [16] *Proshina Z.G., Eddy A.*, editors. *Russian English: History, functions, and features*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- [17] *Ривлина А.А.* ВИП и/или VIP? Лексическая вариативность в свете глобализации английского языка // *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2014. № 3. С. 22—31.
- [18] *Rivlina A.* Bilingual creativity in Russia: English-Russian language play // *World Englishes*. 2015. Vol. 34. No. 3. P. 436—455.
- [19] *Angermeyer P.S.* Bilingualism meets digraphia: Script alternation and hybridity in Russian-American writing and beyond // *Sebba M., Mahootian S., Jonsson C.*, editors. *Language mixing and code-switching in writing*. New York and London: Routledge, 2012. P. 255—272.
- [20] *Moody A., Matsumoto Y.* “Don’t touch my moustache”: Language blending and code-ambiguation by two J-pop artists // *Asian Englishes*. 2003. Vol. 6. No. 1. P. 4—33.
- [21] *Canagarajah S.* Code-alternation studies: A trajectory // *Seargeant P., Swann J.*, editors. *English in the world: History, diversity, change*. Abingdon and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2012. P. 275—283.
- [22] *Qi F., Mo Sh.* Translingual creativities: a sociolinguistic case study of English lexical borrowings in Mandarin from perspectives of language contact // *Asian Englishes*. 2016. Vol. 18. No. 1. P. 19—35.
- [23] *Backhaus P.* Alphabet “ante portas”: How English text invades Japanese public space // *Visible Language*. 2007. Vol. 41. No. 1. P. 70—87.
- [24] *Бахтикиреева У.М.* Проект «Современные тенденции билингвального образования в России и мире»: вместо послесловия // *Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность»*. 2015. № 5. С. 366—374.

Для цитирования:

Ривлина А.А. Глобальная англо-национальная диграфия: транслингвальный аспект // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 171—180.

Сведения об авторе:

Ривлина Александра Абрамовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для социальных дисциплин Департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: rivlina@mail.ru

GLOBAL ENGLISH-LOCAL DIGRAPHIA: TRANSLINGUAL ASPECT

A.A. Rivlina

National Research University Higher School of Economics
Myasnitskaya str., 20, Moscow, Russia 101000

The paper aims to outline the major strategies of translingual English-Russian practices in Russia today. Based on widespread Russian-English/Roman-Cyrillic digraphia, these strategies generate ambivalent, language-neutral units, which cannot be unequivocally assigned to either of the languages

or written systems in contact, in modern written Russian-based discourse. The article analyses the examples from two communicative spheres where English-oriented translingualism is most pronounced in modern Russia: the sphere of Russian linguistic landscape and the names of Russian Internet sites. Translingual practices creating “fuzzy” zones between Russian and global English in their written interaction include nonce English-Russian transliteration, ludic “code-ambiguation” and “code-meshing”, bilingual lexical variation and graphic restoration of cognates, international words and borrowings, truncation and abbreviation of overlapping lexis.

Key words: globalisation, bilingualism, translingualism, biscriptalism, digraphia

REFERENCES

- [1] Grivelet S., editor. Digraphia: Writing systems and society. *International Journal of the Sociology of Language*. 2001. No. (150).
- [2] Mikhachenko V.Y., editor. *Slovar sotsiolingvistikheskikh terminov [Dictionary of sociolinguistic terms]*. Moscow: Institut yazykoznaniya RAN, 2006. (In Russ).
- [3] Bassetti B. Bilingualism and writing systems. In: Bhatia TK, Ritchie WC, editors. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. P. 649–670.
- [4] Blommaert J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2010.
- [5] Angermeyer P.S. Spelling bilingualism: Script choice in Russian American classified ads and signage. *Language in Society*. 2005; 34(4): 493–531. doi:10.1017/S0047404505050190
- [6] Unger J.M. Functional digraphia in Japan as revealed in consumer product preferences. *International Journal of the Sociology of Language*. 2001. No. 150. P. 141–152.
- [7] Bhatia T.K., Ritchie W.C. Bilingualism and multilingualism in the global media and advertising. In: Bhatia T.K., Ritchie W.C., editors. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. P. 565–623.
- [8] Proshina Z., Ustinova I. English and Asian flavor in Russian advertising of the Far East. *Asian Englishes*. 2012; 15(2): 30–59. doi: 10.1080/13488678.2012.10801329
- [9] Androutsopoulos J. ‘Greeklish’: Transliteration practice and discourse in the context of computer-mediated digraphia. In: Jaffe A., Androutsopoulos J., Sebba M., Johnson S., editors. *Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power*. Boston and Berlin: Walter de Gruyter, 2012. P. 359–392.
- [10] Canagarajah S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2013.
- [11] Pennycook A. *Language as a local practice*. London and New York: Routledge, 2010.
- [12] Proshina Z.G. *Problemy i perspektivy translingvalnykh i transkulturnykh kontaktov [Problems and perspectives of translingual and transcultural contacts] (vvedenie k tematicheskomu vypusku zhurnala). Social Sciences and Humanities in the Far East*. 2016; 50(2): 6–9. (In Russ).
- [13] Rivlina A.A. *Formirovanie globalnogo anglo-mestnogo bilingvizma i usilenie translingvalnoj praktiki [Formation of global English-Local bilingualism and strengthening of translingual practice]. Social Sciences and Humanities in the Far East*. 2016; 50(2): 22–29. (In Russ).
- [14] Sebba M. Multilingualism in written discourse: An approach to the analysis of multilingual texts. *International Journal of Bilingualism*. 2012; 17(1): 97–118. doi: 10.1177/1367006912438301
- [15] Androutsopoulos J. Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*. 2015; 19(2): 185–205. doi: 10.1177/1367006913489198
- [16] Proshina Z.G., Eddy A., editors. *Russian English: History, functions, and features*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. doi: 10.1017/CBO9781139683623
- [17] Rivlina A.A. VIP i/ili VIP? Leksicheskaya variativnost v svete globalizatsii angliiskogo yasyka. *Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education*. 2014. No. 3. P. 22–31.
- [18] Rivlina A. Bilingual creativity in Russia: English-Russian language play. *World Englishes*. 2015; 34(3): 436–455. doi: 10.1111/weng.12153

- [19] Angermeyer P.S. Bilingualism meets digraphia: Script alternation and hybridity in Russian-American writing and beyond. In: Sebba M., Mahootian S., Jonsson C., editors. *Language mixing and code-switching in writing*. New York and London: Routledge, 2012. P. 255—272.
- [20] Moody A., Matsumoto Y. “Don’t touch my moustache”: Language blending and code-ambiguation by two J-pop artists. *Asian Englishes*. 2003; 6(1): 4—33. doi: 10.1080/13488678.2003.10801106
- [21] Canagarajah S. Code-alternation studies: A trajectory. In: Seargeant P., Swann J., editors. *English in the world: History, diversity, change*. Abingdon and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2012. P. 275—283.
- [22] Qi F., Mo Sh. Translingual creativities: a sociolinguistic case study of English lexical borrowings in Mandarin from perspectives of language contact. *Asian Englishes*. 2016; 18(1): 19—35. doi: 10.1080/13488678.2015.1134762
- [23] Backhaus P. Alphabet “ante portas”: How English text invades Japanese public space. *Visible Language*. 2007; 41(1): 70—87.
- [24] Bakhtikireeva U.M. Modern trends in the development of bilingual education in Russia and in the world (Instead of Epilogue to the special issue of the Bulletin). *Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series of Educational Issues: Languages and Speciality*. 2015. No. 5. P. 366—374. (In Russ).

For citation:

Rivlina A.A. (2017) Global english-local digraphia: translingual aspect. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 171—180.

Bio Note:

Rivlina Alexandra Abramovna is a Candidate in Philology, Associate Professor of the Department of English for Social Sciences, National Research University “Higher School of Economics”.
E-mail: rivlina@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-181-186

УДК 81

ИДИОМАТИЧНОСТЬ УЗУАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ В СИТУАЦИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТИ

Е.А. Красина

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

Иноязычные вкрапления неизбежно и постоянно пронизывают современную речь на различных языках. Наряду со специальной — профессиональной или терминологической лексикой существует некоторый фонд универсальных употреблений, вошедших в различные языки как из латыни, греческого, так и современных французского, английского, итальянского, немецкого и других языков. Их состав неоднороден: это и дискурсивные скрепы (*à propos*), известные номинации-обращения (*Madame, Sir*), стандартные выражения (*Honoris causae, multa cum laude*) и далее вплоть до паремий (*Dum spiro, spero* и др.).

Цель и задачи исследования обусловлены потребностью анализа узусных смыслов таких вкраплений, определением их статуса с учетом семантической и функциональной многоплановости. Они раскрываются от консервативных, известных в языке-источнике и сохранных в современном узусе в различных языках, и, напротив, новых и подвижных смыслов, поскольку допускают многочисленные интерпретации, особенно в области паремий.

Ключевые слова: вкрапление, идиоматичность, паремия, полилингвальность, узусный смысл, культурные коды

1. ВВЕДЕНИЕ

Латинский язык, который стал основой романских языков, уже давно не функционирует как самостоятельный живой язык. Тем не менее, процесс так называемой евролатинизации как характерная тенденция проявляется и обнаруживается на всех уровнях многих европейских языков. Конвенционально латинизмы — «осколки» мертвого латинского языка продолжают воспроизводиться и напоминать о себе в научной терминологии, особенно в номенклатурах естественных наук, в юриспруденции и дипломатии, в деловой бизнес-документации, не говоря уже о религии и философии.

Символичность языка, его знаковая природа обуславливают универсальность и частотность употребления латинизмов — слов, выражений и цитат-высказываний не только в полилингвальном европейском ареале, но и в других ареалах мира. «Живучесть» латинизмов обусловлена как широким распространением информатизации в обществе, доступностью медийного общения on-line, и off-line, так и темпами роста интеллектуализации опыта современных людей, не исключая и закономерностей культурных кодов. Ключевым языковым инструментом вновь и вновь выступает текст (иногда — прецедентный текст), в котором востребованы

и цитаты-клише, и связующие структурные компоненты, включающие аббревиатуры типа *PS, i.e.* и др., которые играют существенную роль в оформлении теста и его связей с определенным дискурсом. Эти текстовые роли латинизмов реализуют знаковую функцию преимущественно как знаки-символы и знаки-индексы, по Ч. Пирсу.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

В современном употреблении по-прежнему широко распространены так называемые **memorable dictum**. Это готовые высказывания-суждения, разобранные на цитаты, принадлежащие историческим личностям, философам и писателям, в частности: *Amicus Plato, sed magis amica Veritas* (Аристотель); *Duralex, sed lex* и *Parvo est natūra contenta* (Цицерон); *Gutta cavat lapidem non vis, sed saepe cadenda* (по мотивам Овидия) и др. [1]. Очевидно, что в наше время они воспринимаются и используются как высказывания-цитаты, обусловленные неким прецедентным текстом, который устанавливается, если такая цитата авторизована или отнесена к определенной ситуации. Часто их рассматривают как крылатые слова и выражения, или паремии.

Например, известное высказывание Р. Декарта *Cogito, ergo sum* прямо интерпретировать как символ европейской философии рационализма Нового времени. Однако его интерпретация далеко не однозначна, сравните:

1) *Dubio, ergo cogito. Cogito, ergo sum* ‘Я сомневаюсь, значит, я мыслю. Я мыслю, значит, я существую’ (Р. Декарт, XVI—XVII вв.);

2) *Cogito, ergo mundis tatis est* ‘Я мыслю, значит, весь мир таков’ (Б. Картер, (современный астрофизик, XX в.);

3) *Si fallor, sum* ‘Если я сомневаюсь, значит, я существую’ (Св. Августин, V в.) [2. С. 6, 7, 12, 21—22].

Полагаем, что при всех различиях прецедентных текстов и контекстов, при всех возможных интерпретациях отправной точкой становится **sum** ‘Я существую’, поскольку иначе ни одно из приведенных суждений не может быть логически признано ни истинным, ни ложным, а дистрибуция — «левый» и «правый» контексты — приводят к различиям в атрибуции субъекта и факта существования. При обращении к номинативным смыслам этих высказываний-цитат оказывается, что они сводимы к общему узуальному смыслу ‘человек — существо мыслящее’, или *homo sapiens*. Таким образом хрестоматийное *Cogito, ergo sum*, с одной стороны, допускает ряд интерпретаций прежде всего с учетом текстов, в которых оно присутствует, и функционально является знаком-символом; с другой, — это знак-индекс, так как сигнализирует о своей принадлежности к интеллектуальному философскому дискурсу, и потому невозможно в повседневном обиходном общении. В повседневном общении возникают и разговорные, сниженные узуальные смыслы, например: *Quod licet Jovi, non licet bovi*: букв. ‘Что позволено Юпитеру, не позволено быку’ и узуально: ‘Всяк сверчок знай свой шесток’; ‘По Сеньке и шапка/Не по Сеньке шапка’.

Очевидно, что высказывания-цитаты класса **memorable dictum** на фоне различных национальных языков становятся интертекстуальными компонентами различных дискурсов. Они письменно фиксируются либо в исходной латинской

графике, особенно в языке, использующем латиницу, либо с параллельным переводом, либо в транслитерации. Сравните [3; 4]:

1) [И второй вариант: Они поймут, что долго миндальничать нельзя (...)]. Тогда, сами понимаете, начнется с нас — вступится некому, толку от интеллигенции никакого, а без террора, это **sine qua non**, они не удержатся [3. С. 95];

2) Астрофизические прогнозы часто затрагивают судьбу **res cogitans** (*мыслящей субстанции*), а потому они непременно станут предметом нашего обсуждения [4. С. 7];

3) **À propos**, между прочим, скажу, что Российская Федерация — мощная космическая держава, и мы должны иметь свой гражданский космодром (передача «Вести в субботу», ноябрь 2016 г.);

4) [Они ведь так устроены: их можно выбирать только от безысходности. Надо, чтобы все были еще хуже]. Отсюда **эрго**: постоянно нужен враг [3. С. 95];

5) [Я, конечно, сам виноват]. **Меа culpa**. [Не следовало бы и ставить перед вами подобной задачи] [3. С. 105];

6) [Ситуация: на барахолке продавался лабораторный скелет. Продавец о скелете в ответ на вопрос покупателя «Это что же у тебя, дружок, что ли?»]: — «Первый друг!» — радостно отвечал лаборант. — «Возьми, браток. **Мemento мори**» [3. С. 124].

Символичными оказываются и терминологические употребления, которые способны в различных контекстах выявлять различные узуальные смыслы. Так, *perpetuum mobile* — это характеристика непоседливого, гиперактивного ребенка, а не только механизм; *sancta simplicitas* — не просто ‘святая простота’, но и ‘идеал, которому стоит подражать’. Аналогично употребляются и функционируют такие биномные знаки: *bona fide*, *carpe diem*, *festina lente*, *liberum veto*, *magna carta*, *multa paucis*, *ultima ratio* и другие [5].

В высказывании-цитате Р. Декарта *Cogito, ergo sum* встречаем еще один типичный элемент латинизации — **ерго**. Он выступает в качестве структурного компонента, шире — текстовой скрепы и даже дискурсивного маркера, означивая принадлежность к научному философскому дискурсу. Аналогичная функция выполняется и целым рядом других компонентов, устанавливающих не только синтаксические связи, но и формирующими содержательную связность и когерентность целого текста, например: *ad hoc*, *alias*, *al.*; *et al.*, *ipsi se*, *ibidem*, *ibid*, *ib*; *idem*, *id est*, *inde* (*inde irae*), *ipse*, *e.g.*, *i.e.*, *per se*, *per seculum*, *post hoc*, *quasi*, *sic!* и др. [5; 6].

Отдельные текстовые скрепы и дискурсивные маркеры могут стать самостоятельными аксиологическими знаками-индексами, сравните:

1) *Sic transit Gloria mundi*, где *sic* — местоименное слово со значением ‘так, таким образом’;

2) *Sic!* — помета на полях рукописи, книги, передающая значение ‘да, это так’; ‘согласен/поддерживаю/одобряю’.

К знакам-индексам примыкают двухкомпонентные сочетания, построенные на основе конъюнкции: *urbi et orbi*, (*sine*) *irae et studio*, *unum et idem*, *ignite et ferro*, *panem et circenses*, *per face et nefas*, *pro et contra* и т.п. Они наиболее характерны для текстов официального стиля, например, известное обращение Папы Рим-

ского «Городу и миру». Такие сочетания обычно сигнализируют об особых условиях и сферах деятельности — религиозной, юридической образовательной и др.

Аббревиатуры. По легенде, общеупотребительные сочетания, типа *post scriptum*, *bona fide* как часто употребляемые структурные компоненты текста стали передаваться общепринятыми сокращениями. Считается, что первым, кто ввел в обиход такие аббревиатуры, был секретарь Цицерона раб Тиро, впоследствии получивший свободу, чтобы точнее записывать речи оратора в Сенате. Это была стенография, вошедшая в историю под названием *Notae Tironianae* [7]. Известные с V в. н.э. аббревиатуры *N.B.* (*nota bene*), *etc.* (*et cetera*), *i.e.* (*id est*), *e.g.* (*exemplum gratia*), *&* (*and*) широко употребляются и в наши дни, и их список пополняется не только на основе латинского языка, но и современных национальных языков. Некоторые из аббревиатур на основе латиницы используются только в отдельных языках, например, *pm* (*post meridiem* ‘пополудни’) и *am* (*ante meridiem* ‘до полудня’), например, в английском для обозначения времени: *10am* и *10pm*, соответственно, *10 (часов) утра* и *10 (часов) вечера*; *AD* (*Anno Domini*) и *AC* (*ante Christum*); другие же — интернациональны по употреблению, например, *etc.*, *NB*, *PS*, *b.f.*

Очевидно, что большинство аббревиатур восходит к двухкомпонентным сочетаниям, хотя функционально они выполняют роль текстовых скреп и дискурсивных маркеров.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные языки европейского ареала активно используют латинизмы, которые являются универсальными символическими текстовыми компонентами, проецирующими узуальные смыслы как в содержательном, так и в структурном, композиционном аспекте. Символичность и идиоматичность латинизмов наиболее ярко проявляется в отдельных национальных языках, при этом возможность нескольких интерпретаций с необходимостью подчеркивает национально-специфический узус.

Чем более развернут латинизм (высказывание-цитата), тем более он обрастает узуальными смыслами, особенно с учетом известного прецедентного текста. Чем более абстрактно, десемантизировано содержание латинизма, тем более он тяготеет к знакам-индексам и выполняет функции текстовых скреп и дискурсивных маркеров.

© Красина Е.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Латинско-русский словарь крылатых слов и выражений. URL: http://dic.academic.ru/contents/latin_proverbs (дата обращения: 25.01.2017).
- [2] Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев и др. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
- [3] Быков Д. Орфография. Опера в трех действиях. М.: ПРОЗАиК, 2011. 736 с.
- [4] Назаретян А.П. Нелинейное будущее. Мегаистория, синергетика, культурная антропология и психология в глобальном прогнозировании. М.: АРГАМАК МЕДИА, 2015. 512 с.
- [5] Мюллер В.К. Англо-русский словарь / English-Russian Dictionary. 23-е изд., стереот. М.: Русский язык, 1992. 843 с.

- [6] Словарь иностранных слов. 10-е изд., стереот. М.: Русский язык, 1983. 608 с.
[7] *Harris R. Dictator*. 1st ed. London: Hutchinson. 449 p.

Для цитирования:

Красина Е.А. Идиоматичность узуальных смыслов в ситуации полилингвальности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 181—186.

Сведения об авторе:

Красина Елена Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов. E-mail: elena_krasina@mail.ru

IDIOMATICITY OF USING LEXICAL BORROWINGS IN POLYLINGUAL ENVIRONMENT

Elena A. Krasina

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

Lexical borrowings-inclusions imminently and permanently invade conversations of modern people. In line with professional or terminological usage, one can discover a certain fund of universal usages which could be revealed in various modern languages. Those came into usage both from classical languages — Latin and Greek and from modern languages — French, English, Italian, German and others. Their composition isn't uniform: they make up discourse connectors (*à propos*), typical addressing nominations (*Madame, Sir*), standard expressions (*Honoris causae, multa cum lauda*) and further on — up to paroemia (*Dum spiro, spero* et al.).

Goal and tasks of the research are due to the demand in analyzing usual senses of such inclusions; to make clear their status proceeding from their semantic and functional multidimensional nature. They reveal conservative senses, known in the source-language and preserved in modern usage in various languages, and on the contrary, they are flexible in meaning as a number of interpretations demonstrate it, especially in the paroemia sphere.

Key words: lexical inclusion, idiomatichity, paroemia, polylingual environment, usual sense, cultural code

REFERENCES

- [1] *Latinsko-russkiy slovar kryilyatyih slov i vyirazheniy* [Latin-Russian Dictionary of Words and Aphorisms]. URL: http://dic.academic.ru/contens.ns/latin_proverbs (data obrascheniya: 25.01.2017).
[2] *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / Gl. redaktsiya: L.F. Ilichev i dr. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya, 1983. 840 s.
[3] Byikov D. *Orfografiya. Opera v treh deystviyah* [Orphography. Opera in Three Acts]. Moskva: PROZAIK, 2011. 736 s.

- [4] Nazaretyan A.P. *Nelineynoe budushee. Megaistoriya, sinergetika, kulturnaya antropologiya i psihologiya v globalnom prognozirovanii* [Nonlinear future. Megahistory, Synergetics, Cultural Anthropology and Psychology in Global Forecasting]. Moskva: ARGAMAK MEDIA, 2015. 512 s.
- [5] Myuller V.K. *Anglo-russkiy slovar* / English-Russian Dictionary. 23-e izd., stereot. Moskva: Russkiy yazyk, 1992. 843 s.
- [6] *Slovar inostrannyih slov* [Dictionary of Foreign Words]. 10-e izd., stereot. Moskva: Russkiy yazyk, 1983. 608 s.
- [7] Harris R. Dictator. 1st ed. London: Hutchinson. 449 p.

For citation:

Krasina E.A. (2017) Idiomaticity of using lexical borrowings in polylingual environment. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 181—186.

Bio Note:

Krasina Elena Alexandrovna is a Doctor in Philology, Professor of General and Russian Linguistics Department, Faculty of Philology, RUDN University. E-mail: elena_krassina@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-187-191

УДК 81

О НЕОБХОДИМОСТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

И.П. Зайцева

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
Московский проспект, 33, Витебск, Республика Беларусь, 210038

В статье анализируется современное состояние языкового пространства государства с реальным билингвизмом — Украины, граждане которого в настоящее время используют во всех сферах общения два близкородственных славянских языка: украинский и русский. Акцентируется внимание на том, что с учетом достижений современной лингвистики и ряда смежных с языкознанием областей (в частности, теории межкультурной коммуникации, психолингвистики, социолингвистики и др.) появилась возможность сформировать более прочную теоретическую базу, всецело подтверждающую положение о необходимости всемерной поддержки при осуществлении языковой политики в государстве с явными бикультурностью и билингвизмом сбалансированного двуязычия и, соответственно, категорической недопустимости нарушения языковых прав носителей русского языка в этой стране.

Ключевые слова: близкородственные языки, носитель языка, бикультурность, билингвизм сбалансированный, языковая политика, межкультурная коммуникация, языковые права

*...с языком, с человеческим словом, с речью,
безнаказанно шутить нельзя; словесная речь
человека, эта видимая, осязаемая связь, союзное
звено между телом и духом: без слов нет сознательной
мысли, а есть разве одно только чувство и мычание [1].*

Владимир Иванович Даль,
Казак Луганский.

Напутное слово (1862)

1. ВВЕДЕНИЕ

На территории современной Украины испокон веков сосуществовали представители разных этносов, и самыми многочисленными этническими группами всегда были русские и украинцы. Духовное родство, обусловленное принадлежностью обоих народов к древнейшей **славянской** (более определен — **восточно-славянской**) цивилизации, несомненная общность развившихся из одного источника (язык Киевской Руси) языков и культур на протяжении веков формировали уникальное этнокультурное пространство, отличительная черта которого на сегодня — **диалогичность** практически всех социально-культурных, этнопсихологических и иных процессов, протекающих в современной Украине, и в особенности на отдельных ее территориях (Донбасс и др.).

Постулат о диалогичности социально-культурного контекста, сложившегося в современной Украине, на протяжении более чем двух десятилетий (по сути, со времени возникновения Украины как независимого государства в 1991 году) служит лейтмотивом множества научных гуманитарных исследований, постоянно звучит на научных конференциях, предлагается для обсуждения в СМИ. Сказанное подтверждается множеством источников, например, в материалах международной научно-практической конференции с весьма показательным, на авторский взгляд, названием: «Диалог украинской и русской культур как фактор межэтнического согласия в Украине», проведенной в Киеве еще в октябре 1996 года, отмечалось, что «Русская культура — это огромный пласт в пространстве духовной культуры украинского общества. Она является общим достоянием всех граждан нашей страны и выступает личностноформирующим фактором для большинства ее жителей. ... Украиноязычные и русскоязычные участники конференции осознают свою огромную ответственность за межнациональный мир и согласие в украинском обществе и будут прилагать усилия по созданию в обществе атмосферы культурной и языковой толерантности, преодолению этнических предрассудков. Они заявляют о неприемлемости для нашего общества как идей русификации, так и представлений об украинофобстве русской культуры. Они отбрасывают как несостоятельную теорию о борьбе украинской и русской культур. **Обе эти культуры являются живительным источником для формирования у личности общечеловеческих ценностей**» (выделено мною. — И.З.) [2. С. 7].

Однако, несмотря на признаваемую сегодня практически всеми исследователями аксиоматичность положения о том, что **язык**, и в первую очередь — **родной язык** является одной из важнейших (а по мнению многих исследователей — самой важной) составляющих любой культуры, выраженная диалогичность культурно-языковых процессов в современном украинском обществе настойчиво игнорируется властными государственными структурами разных уровней: сфера применения русского языка, родного для значительного количества украинских граждан, постоянно неоправданно сужается.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Современным гуманитарным знанием (исследованиями психологов, филологов, педагогов и других специалистов) убедительно доказано, что качественное овладение родным языком не только формирует необходимую базу для эффективного усвоения любого другого (чужого) языка (языков), но и существенно влияет на гармоничное становление человеческой личности, формирует ее необходимые компетенции: языковую, речевую и коммуникативную. Совершенно очевидно сегодня и то, что переход с родного языка на другой, неизбежно сопровождается существенными социопсихологическими и нравственными потерями, хотя он может быть вызван и причинами ненасильственного характера — тем или иным социально-психологическим мотивом и др. В то же время и в подобных случаях утрата родного языка как функционально первого в общекультурном плане *не может считаться гуманистической*, так как при этом разрывается связь между крайне важными для самоидентификации личности категориями.

Об определяющем воздействии языка на духовное развитие этноса неоднократно писали многие виднейшие ученые, среди которых немец Вильгельм фон Гумбольдт; выдающийся украинский ученый — создатель Харьковской лингвистической школы А.А. Потебня, один из основоположников американского языкознания Эдвард Сепир и многие др. Особую ценность для выработки сегодня в постсоветских странах принципов национально-языковой политики представляет, на взгляд автора, концепция одного из крупнейших теоретиков-лингвистов конца XIX и начала XX веков И.А. Бодуэна де Куртенэ.

На современном этапе развития науки представителями различных областей научного знания — как традиционных, так и новейших (лингвокультурология, этнолингвистика, психоллингвистика, социоллингвистика и др.) — со всей очевидностью доказано, что **родной язык** — один из основных признаков этнической (национальной) принадлежности человека, причем признаком, который особенно важно принимать во внимание при регулировании любых политических и социальных процессов на территории полиэтнических государств. «Языковая практика современности убедительно свидетельствует, что возможность пользоваться родным языком в многонациональном обществе сохраняет культурные ценности, поддерживает языковое и культурное равноправие живущих на одной территории народов, создает новые условия для полного самовыражения и духовного развития личности» [3. С. 209].

Представляется, что существенным теоретическим подспорьем для решения означенных проблем может быть активно развивающаяся сегодня междисциплинарная область — «Межкультурная коммуникация» (в программу высшей школы соответственно введена такая дисциплина, как «Введение в межкультурную коммуникацию»). Среди прочего, эта область обратила особое внимание на различные причины появления такого явления, как билингвизм, проанализировав его разновидности и формы существования в различных социально-политико-культурных контекстах. Собственно явление билингвизма также получило в рамках теории межкультурной коммуникации более глубокое и многостороннее истолкование: «**билингвизм** — *bilingualism/bilinguality* < лат. bi- ‘два’ + lingua ‘язык’:

1. Практика попеременного пользования двумя языками (У. Вайнрайх, 2000; UrielWeineich, 1953).

2. Владение двумя языками и умение с помощью их осуществить успешную коммуникацию (Л.В. Щерба). В зарубежной лингвистике господствует точка зрения, что о двуязычии можно говорить уже тогда, когда коммуниканты могут успешно общаться даже при минимальном знании языков.

3. Одинаково совершенное владение двумя» [4. С. 37].

Из выявленных исследователями разновидностей билингвизма, с точки зрения автора, наиболее оптимальным для современной Украины было бы всестороннее содействие развитию **сбалансированного билингвизма** (амбилингвизм, эквилингвизм) — ср.: «**билингвизм сбалансированный** — *balanced bilingualism* — двуязычие, при котором человек в равной мере владеет двумя языками, может употреблять их во всех сферах деятельности, при этом не происходит влияния одного языка на другой, т.е. ситуация характеризуется равными уровнями **языковой компетенции** билингва. Тоже самое **амбилингвизм, эквилингвизм**. Ср. **билингвизм координатив-**

ный» [4. С. 44] — либо же **билингвизма координативного**: «**билингвизм координативный** — *co-ordinate/coordinativebilingualism*. — Одинаково эффективное использование индивидом двух языковых систем, **овладение которыми** произошло в разных ситуациях. В отличие от смешанного билингвизма, при координативном билингвизме две языковые системы сосуществуют в сознании билингва параллельно, независимо друг от друга, и не смешиваются в речевом общении» [4. С. 41]. Именно поддержка заложенной реально существующими в государстве бикультурностью и билингвизмом диалогичности общественного взаимодействия могла бы сформировать так необходимое сегодня для Украины взаимопонимание и взаимоуважение всех ее граждан.

3. ВЫВОДЫ

Все изложенное, как представляется, подводит к абсолютно недвусмысленному выводу о необходимости всеми возможными средствами и способами (усилиями в первую очередь — политиков, а также педагогов, деятелей культуры и всех небезразличных к судьбе своего родного языка) гармонизировать контакты языков, функционирующих в полиэтническом (чаще всего — билингвальном) обществе, поскольку это, вне всякого сомнения, служит залогом гармоничного и, как следствие — успешного развития и общества в целом, и его отдельных представителей.

© Зайцева И.П., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Даль В.И.* Напутное слово (читано в Обществе любителей российской словесности в Москве, 21 апреля 1862 г.) / В.И. Даль // Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Русский язык, 1978. С. 3—21.
- [2] *Фатеева Н.В.* Не противостояние, а взаимопонимание // Русская словесность в школах Украины (хроника конференций). 1997. № 1.
- [3] *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 2000. 208 с.
- [4] *Жукова И.Н.* Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошина. М.: Флинта; Наука, 2013. 632 с.

Для цитирования:

Зайцева И.П. О необходимости гармонизации взаимодействия языков в условиях близкородственного двуязычия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 187—191.

Сведения об авторе:

Зайцева Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой мировых языков Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. E-mail: irinazaj91@mail.ru

ON THE NEED TO HARMONIZE THE LANGUAGE OF INTERACTION IN A CLOSELY RELATED BILINGUALISM

Iryna P. Zaitseva

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Moskovskij prospekt, 33, Vitebsk, Belarus, 210038

The article analyzes the current state of language space of state with the real bilingualism — of Ukraine, citizens of which is currently used in all spheres of communication are two closely related Slavic languages: Ukrainian and Russian. Focuses on the fact that with the achievements of modern linguistics and some related areas of linguistics (in particular, theories of intercultural communication, psycholinguistics, sociolinguistics, etc.) have the opportunity to develop a more solid theoretical basis, fully supporting the position of having full support in the implementation of language policy in the state with a clear biculturalism and bilingualism, balanced bilingualism, and, respectively, categorical inadmissibility of violation of the linguistic rights of Russian speakers in the country.

Key words: closely related language, a native speaker, biculturalism, balanced bilingualism, language policy, intercultural communication, language rights

REFERENCES

- [1] Dal V.I. *Naputnoe slovo* [Words of advice] (chitano v Obshchestve lyubitelei rossiiskoi slovesnosti v Moskve, 21 aprelya 1862 g.) / V.I. Dal' / Dal' V.I. *Tolkovyj slovar zhivogo velikorusskogo yazyka*. Vol. 1. Moscow: Russkij yazyk, 1978. (In Russ).
- [2] Fateeva N.V. *Ne protivostoyanie, a vzaimoponimanie* [Not confrontation, but understanding]. *Russkaya slovesnost v shkolah Ukrainy*. 1997. № 1. (In Russ).
- [3] Mechkovskaya N.B. *Sotsialnaya lingvistika* [Sociolinguistics]. Moscow: Aspect Press, 2000. 208 p.
- [4] Zhukova I.N. *Slovar terminov mezhkulturnoi kommunikatsii* [Dictionary of terms of Intercultural Communication] / I.N. Zhukova, M.G. Lebedko, Z.G. Proshina, N.G. Yuzefovich; pod red. M.G. Lebedko, Z.G. Proshina. Moscow: FLINTA; Nauka, 2013. 632 p. (In Russ).

For citation:

Zaitseva I.P. (2017) On the need to harmonize the language of interaction in a closely related bilingualism. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 187—191.

Bio Note:

Zaitseva Irina Pavlovna is a Doctor in Philology, Professor, Head of the Department of World Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov. E-mail: irinazaj91@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-192-198

УДК 811.161.3

ЭТНОЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Рычкова

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
ул. Ожешко, 22, Гродно, Республика Беларусь, 230023

В статье рассматривается отражение этноязыковой ситуации в системе образования Республики Беларусь с учетом обеспечения в многонациональном государстве прав этнических и лингвистических меньшинств. Обосновывается необходимость комплексных социолингвистических исследований и разработки концепции мультилингвального образования.

Ключевые слова: национальная общность, этническое меньшинство, лингвистическое меньшинство, система образования, язык национальной общности

1. ВВЕДЕНИЕ

На территории Республики Беларусь исторически, помимо титульного этноса, проживают евреи, литовцы, поляки, русские, татары, украинцы, цыгане (рома), также считающиеся автохтонными этносами. Представители большинства других этнических общностей переселились на территорию Беларуси в XX веке, в основном после 1944 года, т.е. после освобождения Советской Белоруссии от немецко-фашистских захватчиков. Согласно результатам переписей населения, проводимых в Беларуси после получения независимости, в стране проживают представители более 140 национальностей. Независимо от миграционных потоков, на протяжении последних 30 лет население Республики Беларусь остается в пределах 10 миллионов, что выводит Беларусь на 14 место в Европе. В Беларуси отсутствуют какие-либо столкновения и конфликты на этнической, расовой, лингвистической и конфессиональной основе. Такое стабильное положение объясняется менталитетом граждан страны, историческими традициями мирного межэтнического взаимодействия, давними и прочными связями между этническими группами, проживающими на территории Беларуси. В стране создана и достаточно эффективно действует законодательная база, позволяющая обеспечивать как равноправие и гражданские свободы индивидов независимо от национальности (этнической принадлежности), так и права национальных меньшинств [1]. Следует подчеркнуть, что с 1996 года в официальных документах Республики Беларусь не употребляется термин «национальное меньшинство». Вместо него употребляется термин «национальная общность». В научной литературе [2] принятому в сфере международных отношений понятию «национальное меньшинство» (national minority) противопоставляется понятие «этническое

меньшинство» как более конкретное. В высшей степени обоснованным для этноязыковой ситуации Беларуси представляется понимание меньшинств, предложенное Т. Скутнаб-Кангас [3]. Отмечая исключительную сложность определения понятия «меньшинство» в целом и отсутствие оптимального определения данного понятия в международном праве, Т. Скутнаб-Кангас предлагает в области лингвистических прав человека следующее определение понятия «меньшинство»: «Группа, количественно меньшая, чем остальное население государства, члены которой имеют этнические, религиозные или лингвистические признаки, отличные от остального населения, и стремятся, пусть даже только имплицитно, сохранить свою культуру, традиции, религию или язык. Любую группу, подпадающую под действие этого определения, следует рассматривать как этническое, религиозное или лингвистическое меньшинство. Вопрос о принадлежности к меньшинству должен решаться путем индивидуального выбора» (перевод мой — Л.Р.) [3. С. 107]. Предложенный Т. Скутнаб-Кангас подход существенно облегчает рассмотрение реализации прав меньшинств и переводит его в плоскость самоопределения по религиозному, этническому, языковому признакам.

Становление Республики Беларусь как суверенного государства, социально-экономические изменения, произошедшие в начале 1990-х годов, обусловили необходимость реформирования системы образования в стране. В целях определения оптимальных путей развития образования была организована работа по созданию концептуально-программного обеспечения реформационных процессов. На начальном этапе этой работы значительное влияние на определение целей развития образования оказали неудовлетворенность ситуацией в сфере образования, стремление соответствовать зарубежным образовательным моделям, которые, как предполагалось, могут быть органично адаптированы в республике. В процессе укрепления экономических и политических связей между Республикой Беларусь и Россией происходил процесс гармонизации (но не унификации) систем образования стран-соседей, имеющих продолжительную общую историю.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Этноязыковая ситуация в Республике Беларусь пока не стала предметом детальных социолингвистических исследований. Как уже отмечалось автором ранее [4 и др.], в стране принято рассматривать языковую ситуацию с точки зрения соотношения белорусского и русского языков. Сохранившийся с советских времен социолингвистический стереотип поддерживается официально закрепленным белорусско-русским государственным двуязычием. Тем не менее, поскольку страна подписала как принятую ООН Декларацию о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, так и принятую Советом Европы Рамочную конвенцию о защите национальных меньшинств, то резонно предположить, что соблюдение прав национальных общностей должно найти отражение в системе государственного образования.

Рассматривая организацию в стране обучения детей, относящихся к национальным общностям, видим, что изучение языка национальной общности может быть таким: 1) в общеобразовательных школах (классах) с обучением на языке

национальной общности, где все предметы могут изучаться на этом языке, кроме белорусского и русского языков и литератур, истории и географии Беларуси. В случае отсутствия возможности в таких школах (классах) изучать отдельные предметы на языке национальной общности (из-за отсутствия учебников, преподавателей), их изучение организуется на одном из государственных языков; 2) в общеобразовательных двуязычных школах (классах), где занятия ведутся на двух равнозначных языках, которыми являются белорусский/русский язык и родной язык национальной общности. На языке национальной общности изучаются язык и литература, история, география, культура и традиции страны, к которой этнически принадлежит национальная общность. Все остальные предметы изучаются на белорусском или русском языках; 3) в общеобразовательных школах (классах) с дополнительным изучением языка национальной общности как предмета (в том числе в формах углубленного изучения, факультативно, в кружках). В таких школах (классах) процесс обучения ведется на белорусском или русском языках, за исключением дополнительного предмета — родного языка национальной общности.

Таким образом, несмотря на то, что законодательно закреплён статус белорусского и русского государственных языков как основных языков обучения и воспитания в учреждениях образования Республики Беларусь, государство гарантирует гражданам право выбора языка обучения и воспитания и создает соответствующие условия для реализации этого права. В школах (классах) с обучением на языке национальной общности учебный процесс осуществляется, как правило, с использованием учебников, утвержденных Министерством образования Республики Беларусь. Учебники издаются в соответствии с национальными предметными программами на восьми языках: белорусском, русском, польском, английском, немецком, французском, испанском, китайском. В случае отсутствия отечественных учебников на языке национальной общности учебники после обязательной экспертизы и одобрения Министерством образования Республики Беларусь поставляются из государств, к которым этнически относятся национальные общности. Так, школы с литовским языком обучения используют учебники и пособия, изданные в Литве, за исключением предметов, преподаваемых на белорусском или русском языках. Подобная ситуация в школах с изучением иврита, в которых предметы еврейского национального компонента (история Израиля, география Израиля, культура и традиции еврейского народа) изучаются по учебникам, доставляемым из государства Израиль, на русском языке.

В школах (классах) с обучением на языках национальных общностей или с изучением таких языков, как правило, работают учителя — граждане Республики Беларусь с соответствующим образованием. При отсутствии учителей соответствующей квалификации среди граждан Республики Беларусь директор школы имеет право принимать на работу на контрактной основе сроком на 1 год (при ежегодном обновлении контракта) учителей из страны, к которой этнически принадлежит национальная общность. Местные органы управления образованием ежегодно до 1 июня обращаются в Министерство образования Республики Беларусь с просьбой о направлении на работу учителей по тем или иным предметам из стран(ы), к которым(ой) этнически принадлежат учащиеся. Министерство образования Республики Беларусь, в свою очередь, обращается в министерства

образования соответствующих стран с просьбой о направлении необходимого количества учителей определенной квалификации. Тем не менее, проблема обеспечения таких школ педагогическими кадрами остается достаточно острой.

Существует также проблема финансирования деятельности малокомплектных школ (классов) с обучением на языках национальных общностей. Местные исполнительные органы власти иногда вынуждены финансировать в полном объеме немногочисленные классы (по 10—12 человек вместо 25), что вызывает неадекватную реакцию финансовых органов, а также неизбежно нарушает принцип равенства образования. Представляется очевидной необходимость углубленной проработки концепции этнокультурного образования, требуют глубокого научного осмысления цели, задачи и принципы образования в школах с обучением на языках национальных общностей.

В целом, можно констатировать, что в Республике Беларусь сложилась достаточно благоприятная ситуация с удовлетворением образовательных потребностей лиц, представляющих этнические меньшинства. Тем не менее, лишь в последнее время активизировалась работа по поддержке языка титульного этноса и наиболее многочисленной этнической группы — белорусского, занесенного ЮНЕСКО в список языков мира, находящихся под угрозой исчезновения.

В одной из немногочисленных работ западных исследователей, где затрагиваются вопросы языковой политики в СССР [5], обращается внимание на тот факт, что языки народов СССР значительно отличались по культурным и технологическим характеристикам языковых сообществ, которые они традиционно обслуживали. Так, например, литовский, латышский и эстонский языки имели значительный период развития вне пределов СССР, поэтому сформировали достаточные терминосистемы и не нуждались в заимствованиях для обозначения новых понятий науки и техники в большей, чем русский язык, степени. Аналогичное утверждение справедливо, хотя и в несколько меньшей степени, по отношению к армянскому и грузинскому языкам, имеющим длительную литературно-письменную традицию. Свободному развитию белорусского языка, как и развитию языков всех других этносов, проживавших на территории Беларуси (за исключением отдельных периодов для польского и русского языков) препятствовали реальные политические условия. Политика полонизации, а затем русификации, когда белорусскому языку отводилась исключительно роль «хлопского»/«холопского» языка и на нем не велось обучение детей даже в средней школе, сменилось «периодом недооценки роли родного языка» в советской школе в 50—80-х годах XX века [6]. Именно в это время в сельской местности в условиях отсутствия русскоязычной среды начали открывать школы с русским языком обучения, в которых родной язык, в лучшем случае, преподавался как предмет. В городских школах, за редчайшими исключениями, все преподавание велось на русском языке. Русский язык господствовал в сфере высшего образования и науки. Сформировалось специфическое понятие двуязычия, которое фактически обозначало степень владения представителями нерусских народов русским языком. Как результат — стремление родителей отдавать детей в школы с русским языком обучения.

Последствия такой языковой политики в большинстве постсоветских независимых государств вызвали неоправданные конфликты, зачастую возникающие

именно на почве выбора языка. Беларусь смогла избежать подобных конфликтов путем введения государственного двуязычия, закреплявшего равный статус языка этнического большинства (белорусского) и лингвистического большинства (русского). Тем не менее, юридического закрепления равенства в условиях несбалансированного в пользу русского языка близкородственного двуязычия оказалось не достаточно для того, чтобы такое равенство реализовалось де факто. Это обусловлено рядом объективных причин: 1) близкородственностью белорусского и русского языков; 2) отсутствием, в отличие от Украины, традиций белорусскоязычного высшего образования; 3) слабой представленностью белорусского языка в сфере религии; 5) стереотипами низкого статуса и ненужности белорусского языка (на белорусском языке говорит сельское население без высшего образования, знание белорусского языка не влияет на возможности трудоустройства).

Если реализации языковых прав этнических меньшинств в белорусской системе образования придается особое значение (как это уже было показано ранее), то нигде в законах Республики Беларусь не предусматриваются меры, направленные на повышение престижа белорусского языка для обеспечения его фактического равенства с русским. Русский язык в Беларуси давно перестал играть роль только *lingua franca*. Для большинства дошкольников он стал первым языком, на котором они учатся говорить и думать, общаться с окружающими. В то же время дети довольно рано приобщаются к белорусскому языку, слыша его по радио, телевидению, иногда на занятиях в детском саду. Полноценная национально-языковая среда у подавляющего большинства дошкольников отсутствует, кроме представителей русского этнического меньшинства. Более того, дети могут пользоваться русским языком даже тогда, когда к ним обращаются по-белорусски, зная, что их понимают, и наблюдая аналогичные примеры в реальной жизни. Таким образом, речевые ситуации, в которых оказываются дети, как правило, не создают у них жизненной необходимости в общении на каком-нибудь ином языке, кроме русского.

Господствующей практикой в преподавании иностранных языков, языков национальных общностей, кроме русского, и, в большинстве случаев, белорусского языка является традиционное «предметное» обучение в ряду иных, нелингвистических предметов учебного плана. Различные языки, включая белорусский, преподаются преимущественно как отдельные предметы, поскольку основным языком обучения на уровне средней и особенно высшей школы является русский язык [7].

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Очевиден тот факт, что в условиях короткого периода независимости Республикой Беларусь достигнут значительный прогресс в области законодательного и реального обеспечения прав национальных общностей, в том числе в области образования. Однако требуется более тщательная проработка языковой политики и соответствующего языкового планирования с учетом необходимости гармоничного развития и взаимообогащения всех культур многонациональной республики, сохранения и возрождения исторически характерного ей языкового мно-

гообразия, ее участия в международных интеграционных процессах. Очевидно, что решению этой комплексной задачи должны предшествовать целенаправленные социолингвистические исследования по единой методологии в целях создания компьютерных распределенных баз социолингвистических данных, что позволит реально выявить и учесть при разработке языковой политики и соответствующего ей языкового планирования в образовании эколлингвистическую специфику различных регионов Беларуси.

Общий интерес для всех стран СНГ может представлять проект по внедрению новых для этих республик альтернативных моделей и технологий изучения языков, а также концепции мультилингвального образования, направленного на формирование транслингвальной языковой личности.

Автор выражает благодарность Российскому университету дружбы народов, проректору РУДН Должиковой Анжеле Викторовне, заведующему кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации РУДН профессору Синячкину Владимиру Павловичу и профессору этой же кафедры Бахтикиреевой Улданай Максумовне за предоставленную возможность обсуждения и публикации результатов исследований.

© Рычкова Л.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Буко С. Республика Беларусь — страна межнационального мира и согласия // Ходар Н.В., составитель. Абарона правоў асоб, якія належаць да нацыянальных супольнасцей Рэспублікі Беларусь. Минск: УП “Энцыклапедыкс”, 2004. С. 3—5.
- [2] Мартынова М.Ю. Политика государств Европы в сфере защиты прав этнических меньшинств // отв. ред. М.Ю. Мартынова, Н.Н. Грацианская. Этнические проблемы и политика государств Европы. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1998. С. 8—40.
- [3] Skutnabb-Kangas T., Phillipson, R., editors. Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
- [4] Рычкова Л. Белорусский диалект русского языка в аспекте эколлингвистики // Kodzis B., Giej M., editors. Studia i szkice slawistyczne. X. Slowiane wschodni na emigracji: literatura — kultura — język. Opole: Uniwersytet Opolski, 2010. P. 423—429.
- [5] Shopen T., editor. Languages and Their Status. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers Inc., 1979.
- [6] Закирьянов К.З. Роль родного языка в воспитании полноценной личности // Мир образования — образование в мире. 2003. № 1. С. 142—143.
- [7] Ровдо И.С. Функционирование русского языка в системе образования Беларуси // ред. А.П. Лободанов. Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом. Вестник МЦМС. М.: Изд-во «БОС», 2015. С. 19—26.

Для цитирования:

Рычкова Л.В. Этноразноязыковая ситуация в Республике Беларусь и ее отражение в системе образования // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 192—198.

Сведения об авторе:

Рычкова Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой общего и славянского языкознания Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. E-mail: l.v.rychkova@mail.ru

ETHNO-LINGUISTIC SITUATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS AND IT'S REFLECTION IN THE SYSTEM OF EDUCATION

L. Rychkova

Yanka Kupala State University of Grodno
Ozheshko str., 22, Grodno, Respublika Belarus', 230023

The article deals with the reflection of ethno-linguistic situation in the Republic of Belarus system of education with a view to ensuring in a multinational state the rights of ethnic and linguistic minorities. It is a reflection of the ethno-linguistic situation in the education system of the Republic of Belarus with a view to ensuring in a multinational state the rights of ethnic and linguistic minorities. The necessity of a comprehensive sociolinguistic research and development of the concept of multilingual education is justified.

Key words: ethnic community, ethnic minority, linguistic minority, education system, language of a national community

REFERENCES

- [1] Buko S. *Respublika Belarus' — strana mezhnatsyonal'nogo mira i soglasiya* / Hodar N.V., compiler. *Abarona pravou asob, yakiya nalezhats' da natsyyanal'nyh supol'nastsei Respubliki Belarus'*. Minsk: Unitary Enterprise "Entsyklapedyks", 2004. P. 3—5. (In Russ).
- [2] Martynova M.Yu. *Politika gosudarstv Evropy v sfere zashchity prav etnicheskikh men'shinstv* / Martynova M.Yu., Gracyanskaya N.N., responsible editors. *Etnicheskie problemy i politika gosudarstv Evropy*. Moscow: Institut etnologii i antropologii RAN, 1998. P. 8—40. (In Russ).
- [3] Skutnabb-Kangas T., Phillipson, R., editors. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
- [4] Rychkova L. *Belorusskii natsyolekt russkogo yazyka v aspekte ekolingvistiki* // Kodzis B., Giej M., editors. *Studia i szkice slawistyczne. X. Slowiane wschodni na emigracji: literatura — kultura — język*. Opole: Uniwersytet Opolski, 2010. P. 423—429. (In Russ).
- [5] Shopen T., editor. *Languages and Their Status*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers Inc., 1979.
- [6] Zakir'yanov K.Z. *Rol' rodnogo yazyka v vospitanii polnotsennoi lichnosti* // *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire*. 2003. No. 1. P. 142—143. (In Russ).
- [7] Rovdo I.S. *Funktsyonirovanie russkogo yazyka v sisteme obrazovaniya Belarusi* // Lobodanov A.P., editor. *The preservation, support and promotion of Russian culture and language abroad*. Moscow: Publisher "BOS", 2015. P. 19—26. (In Russ).

For citation:

Rychkova L.V. (2017) Ethno-lingual situation in the Republic of Belarus and its reflection in system of education. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 192—198.

Bio Note:

Rychkova Lyudmila Vasil'evna is a Candidate in Philology, Head of the Department of General and Slavonic Linguistics, Grodnenskiy State University named after Yanki Kupala. E-mail: l.v.rychkova@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-199-204

УДК 81

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЕЛОРУССКО-РУССКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ПРОБЛЕМЫ НОРМАЛИЗАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ ОНОМАСТИКИ

А.М. Мезенко

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
Московский просп., 33, Витебск, Республика Беларусь, 210038

В статье рассматриваются проблемные аспекты нормализации современной белорусской ономастики, обусловленные ситуацией государственного белорусско-русского двуязычия; определяются спорные вопросы, связанные с передачей топонимов и антропонимов с одного государственного языка на другой. Подчеркивается, что главной заботой специалистов-практиков должно быть сохранение национального колорита онимной системы Беларуси.

Ключевые слова: антропонимия, близкородственное двуязычие, морфемные замены, нормализация, ономастика, перевод, практическая транскрипция, топонимия, урбанонимия

1. ВВЕДЕНИЕ

Все многообразие процессов, происходящих в настоящее время в ономастике и оказывающих влияние на ее динамику и нормативную оценку, обусловлено ставшей квинтэссенцией современной научной парадигмы оппозицией *глобальное versus локальное*, нашедшей отражение в действии двух разнонаправленных, но взаимосвязанных тенденций — к *интернационализации* и *национализации*.

Активность этих процессов в белорусской ономастике поддерживается ситуацией государственного белорусско-русского двуязычия, которое предусматривает параллельное функционирование двух языков во всех сферах официального употребления, в том числе и в сфере современной номинативной практики.

Несмотря на то, что Республика Беларусь уже более двух десятилетий — самостоятельное государство, в котором сосуществуют два государственных языка, многие проблемы нормализации номинативной деятельности остаются не до конца решенными, причем это касается не только именованья людей, но и географических объектов. Связано это именно с близкородственным характером белорусско-русского двуязычия, которое базируется на единстве графических систем, а следовательно побуждает к поиску особых подходов к принципам транслитерации.

Цель данного исследования — определить основные проблемы нормализации современной белорусской ономастики, обусловленные ситуацией государственного белорусско-русского двуязычия, выявив спорные вопросы, связанные с передачей топонимов и антропонимов с одного государственного языка на другой и требующие четкой унификации номинативной практики.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Говоря о названиях географических объектов Беларуси, необходимо отметить, что в течение столетий их официальная фиксация осуществлялась то средствами польского, то средствами русского языка, что приводило к закреплению в качестве официальной нормы искаженной формы топонима. В результате терялась национальная специфика белорусских топонимов (ср.: *Брест* вместо *Берестье*, *Лиозно* вместо *Лёзно*, *Миоры* вместо *Мёры* и др.). В настоящее время топонимная ситуация в стране изменилась: актуальным стал вопрос закрепления национальной формы топонима и лишь затем ее передачи на второй язык. Топонимы — обязательный элемент содержания всех топографических карт и планов, различных правовых актов, научных, учебных, информационных справочников и других изданий. Неслучайно поэтому данному разряду топонимов государством уделяется больше внимания. Так, в 2010 г. завершилось издание нормативных справочников «Названия населенных пунктов Республики Беларусь» по всем (шести) областям [1]. Однако это лишь ойконимия страны. Своей очереди ждет нормализация названий внутригородских и внутрисельских объектов, железнодорожных станций и др.

К основным проблемам нормализации названий внутригородских объектов, на взгляд автора, следует отнести:

— *правила русской передачи урбанонимов Беларуси* [2].

Казалось бы, проблема не новая: «Инструкция по русской передаче географических названий Белорусской ССР», разработанная Г.П. Бондарук, была опубликована еще в 1971 г. Но дело в том, что ориентирована она была на передачу почти исключительно ойконимов, в то время как внутригородские объекты представляют собой особую категорию топографических объектов, и русская передача их названий далеко не всегда подчиняется правилам передачи ойконимов. Разные классы географических названий — гидронимы, космонимы, ойконимы, оронимы, урбанонимы и др. — характеризуются специфическими особенностями в семантике, структуре, имеют свою историю образования и функционирования в речи, поэтому и вопрос о способах передачи каждого из этих классов топонимов на русский язык может и должен решаться особо. В силу особенностей структуры урбанонимов, которые всегда включают два компонента — номенклатурный термин и проприальную часть, — при передаче на русский язык как первого, так и второго из них могут быть использованы и используются разные способы. К сожалению, из разнообразного репертуара способов — транскрипция, транслитерация, морфемные замены, перевод — до настоящего времени используется предпочтительно перевод с русского языка на белорусский. Но в результате такой практики урбанонимы лишаются своей основной функции — адресной, они начинают восприниматься как названия двух разных объектов: сравним белорусскоязычное название *пл. Перамогі* и русскоязычное — *пл. Победы* (Витебск);

— *игнорирование национального историко-культурного наследия*, что находит объяснение в сохранении советских номинативных традиций, в соответствии с которыми в большинстве белорусских городов на первый план выходит не белорусский, а русский код культуры: например, в г. Рогачеве среди названий улиц, образованных от фамилий или псевдонимов писателей, поэтов, литературных

критиков, количественно преобладают наименования в честь русских поэтов, писателей и критиков: ул. *Белинского*, ул. *Гоголя*, ул. *Лермонтова*, ул. *Максима Горького*, ул. *Некрасова*, ул. *Островского/пер. Островского*, ул. *Пушкина*, вул. *Толстого*, ул. *Тургенева*, ул. *Чернышевского*, ул. *Чехова*. И только три фамилии и псевдонима белорусских поэтов и писателей стали основой для названий внутригородских объектов (ул. *Якуба Коласа/пер. Якуба Коласа*, ул. *Янки Купалы*, ул. *Сурначёва*;

— *расширенное использование слабо мотивированных и немотивированных номинаций* типа *Солнечная ул.*, *Ударная ул.*, *Урожайная ул.* и т.п.

Среди собственно лингвистических проблем нормализации ученые видят также:

— *правописные*, находящие проявление в орфографических и графических ошибках, имеющих место в белорусскоязычных названиях: вул. *Авіацыйная* (правильно *Авіацыйная* — Витебск, 1929 г.), вул. *Шорса* (правильно *Шчорса*) — Минск и т.п. Причина данного явления — в истории урбанонимии Беларуси. Первые названия линейных объектов в городах на территории современной Беларуси, сохранившиеся в памятниках письменности, с XVI до второй половины XVIII вв. фиксировались на польском языке, а начиная с XIX по второе десятилетие XX вв., а затем со второй половины 1930-х гг. до 1991 г. официальная письменная фиксация их осуществлялась на русском языке. Имеющийся в нашем распоряжении урбанонимный материал свидетельствует о разном характере передачи белорусских внутригородских названий средствами польского и русского языков — переводе, практической транскрипции и морфемных заменах одних названий белорусского языка другими — словами польского языка. Основными и конкурирующими формами передачи с XVI по XX вв. были перевод и замены (*Ul. pod parkanem*, *ul. Zmogi ek* — Могилев, 1560 г.). Начиная с XIX до периода 1921—1922 гг. полонизация белорусских урбанонимов уступила место их русификации, заключавшейся на первых порах в переводе на русский язык и замене русскими эквивалентами существовавших до этого в польском варианте названий внутригородских объектов городов Беларуси (карты белорусских городов составлялись на русском языке). Русские картографы ориентировались на польский картографический материал, не были знакомы с топонимной и антропонимной системами белорусского языка, не владели специфическими чертами близкородственного русскому белорусского языка и его диалектов и тем самым лишили урбанонимию Беларуси ее ярких национальных черт.

Официальную фиксацию на белорусском языке внутригородские названия имели с 1919 по 1929 гг. (в западных городах до 1939 г.), также с 1991 по настоящее время;

— *урбанонимообразовательные*. Так, возникают определенные сложности при передаче по-белорусски некоторых русскоязычных названий улиц и переулков. Например, наименование улицы *Кирпичная* было передано как *Цагельная*, несмотря на то, что это прилагательное образовано от существительного *цагельня* ‘кирпичный завод’, а не от слова *цэгла*. Показателен также пример из минского урбанонимикона, приведенный И.Л. Копыловым: «русскоязычное название переулка *Вузовский* образовалось от аббревиатуры *вуз* (*высшее учебное заведение*), которой в белорусском языке соответствует аббревиатура *ВНУ* (*вышэйшая наву-*

чальная установка). Данное буквенное сокращение в белорусском языке, в отличие от русского, пишется большими буквами и не образует прилагательного» [3. С. 296];

— лексические, связанные с тем, что определенные названия не вписываются в лексическую систему белорусского языка. Например, «название улицы *Аллейная*, поскольку в белорусском языке прилагательное *алейны* имеет значение, не соотносимое со словом русского языка *аллея* в значении ‘дорога, обсаженная с обеих сторон деревьями или кустами’ (по-белорусски *прысады*). Данное прилагательное в белорусском литературном языке соотносится со словом *алей* в значении ‘жир из растительных семян: конопляного, макового, льняного, горчичного, подсолнечного и т.п.’» [3. С. 296].

Ждет своего разрешения и проблема нормализации названий железнодорожных станций и остановочных пунктов, часть из которых совпадает с названиями географических объектов и потому целиком вписывается в белорусскую топонимную систему, а часть требует осмотрительного подхода, учета опыта предшественников.

Одной же из самых проблемных и важных сфер официального употребления антропонимов является именословная практика. Сегодня в связи с интерференцией (бел. *Лазука* — рус. *Лазука* или *Лазуко*), гиперкорректностью (бел. *Лапацінская* — рус. *Лапатинская* или *Лопатинская*), отождествлением разных вариантов белорусских паспортных имен (бел. *Анна* и *Ганна* — рус. *Анна* вместо *Ганна*), разными подходами к записи фамилии графическими средствами другого языка (бел. *Вардамацкі* — рус. *Вардомацкий*), особенностями белорусской орфографии (бел. *Воўк* — рус. *Волк* или *Вовк*) «граждане страны, по свидетельству А.А. Лукашанца, регулярно встречаются с проблемами, связанными с неоднозначностью записей фамилий, имен и отчеств в разных документах как на одном языке (белорусском или русском), так и соотносительностью их аналогов в том или ином языке» [4. С. 181]. Оставаясь нерешенными, эти проблемы влекут за собой усложнение идентификации лица и искажение национального обличья белорусских имен и фамилий.

Отдельную проблему представляет запись имен и фамилий средствами латинского алфавита.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, при наличии значительного количества нормативных документов, регламентирующих порядок присвоения географических названий и передачу собственных имен по-русски, по-белорусски, ощущается настоятельная необходимость в теоретическом обосновании принципов номинации и четкой унификации номинативной практики. На взгляд автора, набор способов передачи по-русски белорусских внутригородских названий и названий железнодорожных станций (тех, которые не совпадают с формами ойконимов), обусловленный родством белорусского и русского языков, выдвигающим на первый план такой параметр, как совпадение/несовпадение белорусского названия и его русского соответствия по корню, должен включать морфемные замены, собственно практическую транскрипцию и, как исключение, в редчайших случаях перевод.

Что же касается антропонимной номинативной практики, то автору представляются наиболее обоснованными рекомендации А.А. Лукашанца.

При этом специалисты-практики должны неукоснительно следовать требованию сохранения национального колорита онимной системы Беларуси.

© Мезенко А.М., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Назвы населеных пунктаў Рэспублікі Беларусь: Мінская вобласць: Нарматыўны даведнік / пад рэд. В.П. Лемцюговай. Мінск: Тэхналогія, 2003. 605 с.
- [2] Мезенка Г.М. Руская перадача назваў унутрыгарадскіх аб'ектаў Беларусі // Беларуская лінгвістыка. 1993. Вып. 42. С. 45—51.
- [3] Капылоў І.Л. Праблема ўнармавання назваў вуліц горада Мінска // Беларуская анамастыка. Гісторыя і сучаснасць: Матэрыялы Міжнар. навук. канф. (Мінск, 20 красавіка 2010 г.) / Інстытут мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы НАН Беларусі. Мінск: Права і эканоміка, 2010. С. 295—299.
- [4] Лукашанец А.А. Беларуска-рускае двухмоўе і праблемы сучаснай іменаслоўнай практыкі // Рэгіянальная ономастыка: праблемы і перспектывы исследования: сборник научных статей / под науч. ред. А.М. Мезенко. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. С. 180—184.

Для цитирования:

Мезенко А.М. Государственное белорусско-русское двуязычие и проблемы нормализации белорусской ономастики // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 199—204.

Сведения об авторе:

Мезенко Анна Михайловна, доктор филологических наук, профессор Витебского государственного университета им. П.М. Машерова. E-mail: mezenka1@yandex.ru

BELARUSIAN-RUSSIAN STATE BILINGUALISM AND PROBLEMS OF NORMALIZATION OF BELARUSIAN ONOMASTICS

A.M. Mezenko

P.M. Masherov Vitebsk State University
Moskovsky prosp., 33, Vitebsk, Belarus, 210038

The article deals with the problematic aspects of normalization of modern Belarusian onomastics due to the situation of the state of the Belarusian-Russian bilingualism; determined disputes related to the transfer of names and personal names from one language to another. It is emphasized that the main concern of practitioners should be to preserve national color onymic system of Belarus.

Key words: anthroponymy, closely related bilingualism morphemic substitution, normalization, onomastics, translation, practical transcription, toponymy, urbanonymy

REFERENCES

- [1] Nazvy naselenykh punktov Respubliki Belarus: Minskaja voblast: Narmatyuny davednik / Ed. V.P. Lemtyugovoy. Minsk: Technalogyja, 2003. 605 s.
- [2] Mezenka H.M. Ruskaja peradacha nazvau unutyrygaradskich abjektov Belarusi // Belaruskaja lingvistyka. 1993. Vyp. 42. S. 45—51.
- [3] Kapylov I.L. Problema unarmavannia nazvau vulic gorada Minska // Belaruskaja anamastyka. Gistoryja i suchasnast: Materyjaly Mizhnar. navuk. kanf. (Minsk, 20 krasavika 2010 g.) / Instytut movy i litaratury imia Jakuba Kolasa i Janki Kupaly NAN Belarusi. Minsk: Pravaiekanomika, 2010. S. 295—299.
- [4] Lukashanec A.A. Belaruskaja-ruskaja dvuhmoje i problemy suchasnaj imenaslounaj praktyki // Regionalnaja onomastika: problemy i perspektivy issledovanija: sbornik nauchnykh statej / pod nauch. red. A.M. Mezenko. Vitebsk: VGU imeni P.M. Masherova, 2016. S. 180—184.

For citation:

Mezenko A.M. (2017) Belarusian-Russian state bilingualism and problems of normalization of Belarusian onomastics. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 199—204.

Bio Note:

Mezenko Anna Mikhailovna, is a Doctor in Philology, prof. of Vitebsk State University after P.M. Masherov. E-mail: mezenka1@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-205-210

УДК 81

ЯЗЫКИ, КОТОРЫЕ МЫ ВЫБИРАЕМ: ОПЫТ ЛИТВЫ

А.Б. Лихачева

Вильнюсский университет

Университетская ул., 5, Вильнюс, Литва, 01513

Целью статьи является описание ситуации с русским языком в Литве. Действующая система образования, установки литовского социума относительно местного культурно-языкового многообразия, исторические и актуальные геополитические проблемы — все эти факторы оказывают непосредственное влияние на осознание русскоязычным населением современной Литвы своего этнического языка как родного, унаследованного или как иностранного, а также на выбор для детей из русскоязычных семей языка школьного обучения.

Сегодня становится все более очевидно, что проводившаяся в течение двух десятилетий языковая и образовательная политика, направленная на укрепление позиций государственного языка и ассимиляцию нацменьшинств, требует изменений. Для их реализации необходимо углубленное изучение возможностей современной семейной и государственной языковой политики и целенаправленная трансляция этих возможностей обществу. Используются данные официальной статистики и социолингвистических исследований.

Ключевые слова: русский язык, родной язык, иностранный язык, языковая политика

1. ВВЕДЕНИЕ

Геополитические и социокультурные процессы последних десятилетий сопровождаются переменами в языковых установках жителей многих стран. Перестает быть очевидной корреляция между этнической принадлежностью и национальной идентичностью. Выбор языка обучения не обязательно обуславливается родным языком учащихся, поскольку и сам родной язык становится объектом выбора, а не семейной данностью. Меняющиеся жизненные приоритеты изменяют отношение общества к традиционно сосуществующим в нем языкам. Все эти процессы с очевидностью обнаруживаются в социолингвистической ситуации в Литве, поэтому ее описание и анализ представляется актуальным в общем контексте подобных исследований.

В статье рассматривается ситуация с русским языком (РЯ) в Литве. С этой целью используются сведения Департамента статистики [1], Министерства образования Литвы [2] и данные социолингвистических опросов, осуществляемых в ходе исследовательской работы литовских русистов.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

2.1. Общие сведения о населении и языках Литвы

В Литве проживают представители 154 национальностей, но 84,2% населения составляют литовцы. Основные этнические меньшинства — поляки (6,6%) и русские (5,8%, в 1989 г. их было 9,4%, в 2001 г. — 6,3%) [1].

Русские живут в основном в столице Вильнюсе (14%), городе-порте Клайпеда (21,3%) и Висагинасе, возникшем менее полувека назад вместе с союзной атомной электростанцией (52%). Еще большее количество жителей этих городов считают РЯ единственным родным языком: 27% в Вильнюсе, 29% в Клайпеде и 77% в Висагинасе.

В целом в Литве РЯ — единственный родной — для 87,2% русских, 56,5% евреев, 56,3% белорусов, 48,8% украинцев, 10,1% поляков, 4,2% татар, представителей некоторых других национальностей. Согласно переписи населения 2011 г., когда впервые можно было указать два родных языка, РЯ назвали вторым родным 96% жителей с первым родным литовским, 43% — с первым родным польским, 70% — с белорусским, 17,6% — с другими первыми родными языками. В целом РЯ является вторым родным языком для 73% жителей, считающих родными два языка [1].

2.2. Языки школьного обучения: выбор семьи

В общеобразовательных школах Литвы действует одноязычная модель образования, при которой любой второй язык является языком изучения, а не обучения. Со 2-го класса предлагается на выбор изучение одного из трех европейских языков: английского (абсолютного лидера по популярности), немецкого или французского. В 6-м классе может быть выбран второй, а в 8-м — третий иностранный язык. На этом этапе в число предлагаемых языков попадает и РЯ, и его в качестве второго иностранного в последние годы стабильно выбирает не менее 70% учащихся, в том числе дети из русскоязычных семей, посещающие нерусские школы.

По данным Департамента образования Литвы в 2013—2014 гг., в нелитовских школах училось 7,5% всех учащихся, из них в школах с РЯ обучения — 4% [2]. Литовский язык в таких школах начинает изучаться с 1-го класса, поэтому выпускники хорошо овладевают государственным языком.

С начала 90-х годов минувшего века количество русских школ сократилось с 80 до 33 [2]. Такое сокращение обусловлено как общим демографическим спадом в Литве, так и установками русских семей, предпочитающих отдавать детей в литовские школы. Эта тенденция была особенно явной в первые годы после восстановления независимости Литвы в 1990 г. и сохранялась в течение почти двух десятилетий. Но в последние 5—6 лет в городах с традиционно высоким процентом русских и русскоязычных жителей количество желающих обучать детей в русских школах стабилизируется.

Понятно, что при выборе языка школьного обучения родители чаще всего руководствуются не идеалистическими, а вполне прагматическими соображениями. Так, согласно социолингвистическим опросам, отдавая детей в литовские

школы, русскоязычные родители (их около 70%) полагают, что в жизни их детям в первую очередь необходимо в совершенстве знать государственный литовский, а РЯ сохранит семья. При этом, записанные автором доверенные интервью с жителями городов Литвы показывают, что такие семьи оказываются неготовыми к переменам в культурной и особенно в языковой идентичности детей, посещающих литовские школы [3. С. 209—213]. К удивлению родителей, язык школы очень скоро занимает позиции родного, а семейный язык начинает восприниматься в лучшем случае как один из родных, или как второй родной, далее — как унаследованный, с утратой эмоциональных коннотаций понятия «родной», а в худшем случае — как один из иностранных. Возможные варианты зависят от родительских компенсационных усилий или равнодушия к данной проблеме, а во многих случаях и от психологически осложненных взаимоотношений русскоязычных жителей Литвы с их родным языком, вызванных как антироссийскими настроениями, так и неприятием частью общества исторически сложившегося местного литовского-русско-польского многоязычия [4].

Русскоязычные родители, выбирающие для детей русские школы и до недавнего времени воспринимавшие это как гарантию полноценного освоения детьми родного языка, литературы, ощущения причастности к русскому лингвокультурному пространству, обращают внимание на не менее сложные проблемы. У таких семей вызывает беспокойство ситуация, складывающаяся в последние годы в формально нелитовских школах из-за увеличения количества часов на изучение государственного языка и преподавания на нем блока предметов, связанных с историей и общественными науками, вследствие чего этнические культурно-языковые потери становятся неизбежными.

В результате эффективное русско-литовское двуязычие не формируется ни в русских школах, ни — тем более — в литовских, где РЯ изучается как второй или третий иностранный язык. Это приводит к дефициту квалифицированных переводчиков и представителей других профессий, в работе которых необходим высокий уровень владения РЯ.

По мнению специалистов по унаследованным языкам, обучение детей с более чем одним языком (*children with more than one language*) — это вызов, которому можно успешно противостоять только при выработке языковой политики, хорошо приспособленной к определенной ситуации с семьями двуязычных детей и этническими сообществами [5]. Кроме того, должны пропагандироваться принципы семейной языковой политики и языкового менеджмента [6; 7], помогающие родителям сделать ответственный выбор стратегий инкультурации и языкового воспитания детей. Пропагандируемые принципы должны быть ориентированы не на ассимиляцию, когда усвоение государственного языка приводит к утрате родного и «удаляющему» — субтрактивному (*subtractive*) двуязычию, а на интеграцию и формирование «дополняющего» — аддитивного (*additive*) двуязычия [8. С. 170].

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На примере Литвы становится все более очевидно, что государственная языковая и образовательная политика, направленная лишь на укрепление позиций государственного языка и ассимиляцию нацменьшинств, требует изменений:

следует активно поощрять толерантность к культурно-языковому многообразию, развитию и сохранению родных этнических языков жителей страны. Так, в соответствии с готовящимся законом об эффективной политике в отношении этнических сообществ, в Литве уже высказывается мнение о том, что государство должно стимулировать представителей нацменьшинств *хорошо* владеть родным языком начислением дополнительных баллов при поступлении в университеты. Это приведет к большей доступности высшего образования для абитуриентов-нелитовцев и, как следствие, позволит сформироваться более плотному слою интеллигентной, образованной молодежи, не нацеленной на эмиграцию и способной эффективно представлять свои этнические интересы в государственных структурах Литвы [9].

Выбор между родным и государственным языком школьного обучения для семей нетитульных национальностей не должен превращаться в альтернативу социальной успешности (языковой) идентичности. Во времена многоязычия вряд ли разумно лишать младшее поколение условий для полноценного наследования языка или языков родителей. Но для того, чтобы такое полноценное наследование состоялось, необходимо углубленное изучение возможностей современной семейной и государственной языковой политики и далее — целенаправленная трансляция этих возможностей обществу.

© Лихачева А.Б., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Lietuvos statistikos departamentas, Gyventojai pagal tautybę, gimtąją kalbą ir tikybę. Lietuvos respublikos 2011 metų gyventojų ir būstų surašymo rezultatai, 2013. URL: https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv_kalba_tikyba.pdf/1d9dac9a-3d45-4798-93f5-941fed00503f (дата обращения: 03.02.2017).
- [2] Tautinių mažumų švietimas Lietuvoje. 2013. Nr. 19 (105). URL: http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Tautiniu-mazumu-svietimas-Lietuvoje-2013-12.pdf (дата обращения: 29.01.2017).
- [3] Лихачева А. Дилеммы языковой и культурной самоидентификации в русских семьях Литвы: межпоколенческий аспект // Rosyjskie dzieciństwo. Krakow: Księgarnia Akademicka, 2015. С. 205—214.
- [4] Лихачева А. Чужое мнение и взаимоотношения русскоязычных жителей Литвы с родным языком // Коммуникативные исследования. Омск: Государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2015. № 3. С. 40—49.
- [5] Juan-Garau M. Heritage language use and maintenance in multilingual communities // Applied Linguistics Review. 2014. No. 5 (2). P. 425—440.
- [6] Spolsky B. Language Policy. New York: Cambridge University Press, 2004. 250 p.
- [7] Spolsky B. Language Management. New York: Cambridge University Press, 2009. 320 p.
- [8] Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 588 p.
- [9] A. Kubilius siūlo papildomų balų už gerą kalbos mokėjimą. URL: <http://www.delfi.lt/news/daily/education/a-kubilius-siulo-papildomu-balu-uz-gera-kalbos-mokejima.d?id=73337990> (дата обращения: 31.01.2017).

Для цитирования:

Лихачева А.Б. Языки, которые мы выбираем: опыт Литвы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 205—210.

Сведения об авторе:

Лихачева Алла Борисовна, доктор гуманитарных наук (PhD), профессор кафедры русской филологии Вильнюсского университета. E-mail: a.lichaciova@gmail.com

LANGUAGES WE CHOOSE: LITHUANIA'S EXPERIENCE

A.B. Lichačiova

Vilnius University
Universiteto str., 5, Vilnius, Lithuania, 01513

The paper discusses the situation of Russian language in Lithuania. The current educational system, attitude of the Lithuanian society towards local cultural and linguistic pluralism, historical and present geopolitical problems — all these factors have a direct influence on modern Lithuania's Russian-speaking population's awareness of their ethnic language as either native, heritage or foreign, as well as on the selection of the language of school instruction for children from Russian-speaking families.

Nowadays, it is becoming increasingly clear that the politics on language and education of the last two decades, aimed at strengthening the positions of the state language and at assimilating national minorities, needs amending. To achieve change, it is necessary to thoroughly study the possibilities of modern family and state language policy and to educate the society about these possibilities. The paper makes use of data from official statistics and sociolinguistic research.

Key words: Russian language, mother tongue, state language, language policy

REFERENCES

- [1] Lietuvos statistikos departamentas, Gyventojai pagal tautybę, gimtąją kalbą ir tikybą. Lietuvos respublikos 2011 metų gyventojų ir būstų surašymo rezultatai, 2013. Available at: https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv_kalba_tikyba.pdf/1d9dac9a-3d45-4798-93f5-941fed00503f (accessed: February 03, 2017).
- [2] Tautinių mažumų švietimas Lietuvoje. 2013. Nr. 19 (105). Available at: http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Tautiniu-mazumu-svietimas-Lietuvoje-2013-12.pdf (accessed: January 29, 2017).
- [3] *Lichačiova A.* Dilemmas of linguistic and cultural self-identification in Russian families in Lithuania: an intergenerational aspect // *Rosyjskie dzieciństwo*. Krakow: Księgarnia Akademicka, 2015. P. 205—214.
- [4] *Lichačiova A.* The outside opinion and the attitudes of the Russian-speaking citizens of Lithuania towards their native language // *Kommunikativnye issledovaniya*. Omsk: Gosudarstvennyi universitet im. F.M. Dostoevskogo. 2015. No. 3. P. 40—49.
- [5] *Juan-Garau M.* Heritage language use and maintenance in multilingual communities // *Applied Linguistics Review*. 2014. No. 5 (2). P. 425—440.
- [6] Spolsky B. *Language Policy*. New York: Cambridge University Press, 2004. 250 p.
- [7] Spolsky B. *Language Management*. New York: Cambridge University Press, 2009. 320 p.
- [8] *Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R.* Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 588 p.

- [9] A. Kubilius siūlo papildomų balų už gerą kalbos mokėjimą. Available at: <http://www.delfi.lt/news/daily/education/a-kubilius-siulo-papildomu-balu-uz-gera-kalbos-mokejima.d?id=73337990> (accessed: January 31, 2017).

For citation:

Lichačiova A.B. (2017) Languages we choose: Lithuania's experience. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 205—210.

Bio Note:

Lichačiova Alla Borisovna is a Professor, Doctor PhD, prof. of Department of Russian Philology, Vilnius University. E-mail: a.lichaciova@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-211-216

УДК 81

МОЖЕТ ЛИ ЕСТЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ БЫТЬ ВРЕДЕН?

Н.Ш. Александрова

*Sprachbrücke E.V. Берлин, Германия
Pettenkofer str., 16-18, 10247*

На основе анализа литературы и собственных многочисленных (более двухсот) наблюдений становления естественного немецко-русского билингвизма описываются ситуации-риски, при которых билингвизм может стать фактором, тормозящим языковое и общее интеллектуальное развитие ребенка: 1. Двухязычное воспитание детей 12—36 месяцев с разделением языков по месту применения и с примерно равным по времени вхождением каждого языка (например, ребенок из русскоязычной семьи в 12 месяцев начинает посещать восьмичасовой немецкий детский сад). При такой организации воспитания ни одно усвоение из двух языков не может вырваться вперед, становление фразовой речи в обоих языках заметно задерживается. Возможны такие болезненные реакции ребенка как временный отказ от речи. Другой вариант становления двуязычия, когда один язык доминирует, а второй долгое время остается слабым, характерен для детей из русскоязычных семей, посещающих двуязычные немецко-русские сады, а также наблюдается у детей из смешанных семей. В целом этот вариант является более благоприятным. 2. Перемена языка обучения в школьном возрасте. Получать знания на незнакомом языке нельзя, поэтому возможно отрицательное влияние данной ситуации на способности к обучению, а также психологический дискомфорт (до попыток суицида).

Группы риска при двуязычном воспитании следующие: 1) дети с нормальным интеллектом, но со слабыми когнитивными способностями (память, внимание и др.), нуждающиеся в щадящем режиме обучения; 2) дети с задержкой или нарушением языкового развития.

Необходимо добавить, что описанные негативные проявления не неизбежны и обязательны, а лишь возможны. Судьба двуязычного развития зависит от множества факторов и практически непредсказуема.

Ключевые слова: язык, естественный билингвизм, двуязычное воспитание, перемена языка обучения, нарушения языкового развития, языковые контакты, механизм обеднения и исчезновения языков

«... Нельзя спрашивать, благоприятным или тормозящим фактором является двуязычие всегда, везде, при всяких обстоятельствах, безотносительно к тем конкретным условиям, в которых протекает детское развитие и к закономерностям этого развития, изменяющимся на каждой возрастной ступени....»

Л.С. Выготский

1. ВВЕДЕНИЕ

Вопрос влияния многоязычия на развитие ребенка и сегодня продолжает оставаться важнейшим и далеким от окончательного решения вопросом. Известна принципиальная возможность раннего двуязычия без отрицательных последствий

для психики ребенка (как правило, это единичные наблюдения в хороших социальных условиях), но данный факт не означает, что негативное влияние не может проявиться в других случаях: неповторим ребенок и неповторимы условия его воспитания. Индивидуальные наблюдения позволяют увидеть вариативность процесса и могут служить материалом для анализа.

Л.С. Выготский [1] предупреждал о потенциально возможном негативном влиянии двуязычной среды: «...двуязычие при известных условиях может стать фактором, затрудняющим как развитие родного языка ребенка, так и общее его интеллектуальное развитие...»; как фактор риска Л.С. Выготский отмечает отсутствие педагогического сопровождения: «...когда детское двуязычие развивается стихийно, вне направляющего воздействия воспитания, оно приводит к отрицательным результатам...».

В данной статье на основе анализа литературы и собственных наблюдений сделана попытка обрисовать ситуации, когда двуязычие может стать фактором, тормозящим развитие ребенка, а также категории детей, которые являются группами риска.

Естественный билингвизм — явление неустойчивое и нередко кончается одноязычием: если один из языков в процессе развития ребенка мало используется, он утрачивается полностью или частично (языковые аттриции). Практически всегда при двуязычии один из языков у ребенка сильный, ведущий, а второй может быть как угодно мал. Во всех тех случаях, когда хотя бы один из языков развивается в пределах возрастной нормы, о вреде билингвизма речь идти не может. Логично предположить, что вредными для ребенка бывают ситуации, когда тормозится развитие обоих языков.

То, что дети в двуязычной среде заговаривают позже одноязычных, а каждый из языков у состоявшегося билингва несколько «меньше», чем могло бы быть при одноязычии, — хорошо известно в многоязычных сообществах. В настоящее время появились научные доказательства этих фактов. Так, в исследованиях [2—5] на большом количестве испытуемых показано, что билингвы в каждом из языков обладают меньшим пассивным словарем (как в детстве, так и в более старшем возрасте) и хуже, по сравнению с монолингвами, оперируют вербальными стимулами, т.е. доказана общая тенденция — у билингва наблюдается некоторое «уменьшение» каждого языка; при этом у отдельных билингвов оба языка могут быть в пределах возрастной нормы, а, при хороших способностях и условиях, — даже превышать ее. Данная тенденция по-разному сказывается на развитии детей:

— дети со снижением интеллекта (например, страдающие болезнью Дауна) в двуязычной среде могут стать двуязычными и, более того, это единственная возможность для этой категории детей освоить еще один язык для общения, так как выучить иностранный язык логическим путем они не смогут.

— здоровые дети с хорошими способностями, став многоязычными, выигрывают в социальной сфере, особенно, если свяжут профессиональную судьбу с туризмом или торговлей, где количество языков важнее, чем их качество. Но для литературного творчества некоторое снижение языкового потенциала в каждом языке — момент негативный. В то же время известно, что литературное творче-

ство на двух языках возможно. Билингва питают две культуры, а это обогащает внутренний мир писателя.

— для детей с нормальным интеллектом, но со слабыми когнитивными способностями (внимание, память, быстрота реакции и др.) желателен щадящий режим обучения. В этих случаях билингвизм может оказаться той излишней нагрузкой, которая не позволит ни одному из языков достичь возрастной нормы и затруднит обучение в массовой школе.

— группой риска являются также дети с задержкой или нарушением языкового развития; двуязычная среда в этих случаях может усугубить отставание.

То есть факт снижения вербальных возможностей при билингвизме преломляется через особенности познавательной сферы ребенка, его наклонности, условия среды, и, при некотором стечении обстоятельств, может выступить как фактор негативный. В целом, для каждого отдельного билингва некоторые потери в языковой сфере большой роли не играют. Но этот факт чрезвычайно важен для понимания языковых процессов при коллективном билингвизме: естественный билингвизм — мостик между языками и культурами с неизбежным уменьшением каждого языка, что есть, по сути, механизм обеднения и исчезновения языков. Хранители языка — монолингвы, т.е. лица, имеющие один родной язык; иностранных языков при этом может быть как угодно много [6].

В обзоре исследований раннего билингвизма [7] доказывается зависимость языкового развития билингвов (тестирование проводилось в возрасте 22, 25 и 30 месяцев) от количества инпута каждого из языков. Сравнивался словарь (total raw vocabulary scores) англоязычных монолингвов, англо-испанских билингвов с доминирующим английским языком, англо-испанских билингвов с доминирующим испанским языком и билингвов со сбалансированным (т.е. примерно одинаковым по времени) входом каждого языка. Графики, представленные в исследовании, наглядно показывают, что билингвы с одним доминирующим языком приближаются в этом языке к уровню монолингвов, но значительно отстают в другом языке. Сбалансированные же билингвы в каждом из языков находятся «посередине», заметно отставая от уровня монолингвов. Общий словарь монолингва предстает как максимум, который можно достичь в этом возрасте. Авторы обзора констатируют, что дети в многоязычной среде заговаривают позже одноязычных сверстников. Для обработки двух языков мозгу требуется больше времени и это, по мнению исследователей, — норма; предлагается озвучивать эту позицию при консультировании родителей.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Наблюдения автора на материале немецко-русского двуязычия показывают, что при сбалансированном входе двух языков (дети из русскоговорящих семей, посещающие восьмичасовой немецкий детский сад) переход к фразовой речи тормозится. По скорости освоения языков эти дети заметно отстают от монолингвов, развитие приближается к фазам, описанным De Houwer [8]. При этом дети по-разному реагируют на свою несовершенную речь: некоторые как будто не замечают своих проблем и много говорят. Но встречаются случаи, когда дети,

которые в два с половиной — три года не могут выразить свои мысли ни на одном из языков, отказываются от речи и лишь длительная педагогическая работа помогает ребенку справиться с отставанием и вернуться к общению с окружающими, т.е. не сама по себе задержка формирования речи, а реакция ребенка на этот факт может быть весьма болезненной. Другой вариант становления двуязычия, когда один язык доминирует, а второй долгое время остается слабым, характерен для детей из русскоязычных семей, посещающих двуязычные немецко-русские сады [9], а также наблюдается у детей из смешанных семей. В целом этот вариант более благоприятный — качественные скачки в доминантном языке (лексический и грамматический взрывы) возможны без значительного отставания по срокам от возрастной нормы, т.е. на одном из языков ребенок может нормально общаться.

Весьма травмирующей для ребенка-школьника может стать перемена языка обучения. Нельзя рассматривать полное погружение в незнакомый язык как некую развивающую ситуацию, которая приведет и к освоению языка, и к знаниям. Освоение языка — длительный природный процесс, который в школьном возрасте занимает несколько лет. Получать знания на незнакомом языке сложно или невозможно, а ребенок, который не все понимает и плохо говорит, обычно испытывает дискомфорт в классе. Также нельзя забывать, что первый язык при длительном и полном погружении в новый язык обязательно будет обедняться (чем младше ребенок, тем быстрее это происходит) и может полностью исчезнуть.

3. ВЫВОДЫ

Необходимо отметить, что описанные негативные проявления не являются неизбежными и обязательными, а лишь *возможными*. Судьба двуязычного развития зависит от множества факторов и практически непредсказуема. Если сравнить становление естественного билингвизма с дорогой, а негативные проявления с падением, то описанные группы риска и ситуации-риски — это скользкие участки этой дороги. Можно преодолеть эти участки и не упасть, можно упасть в другом месте. Но, тем не менее, падение на скользкой дороге наиболее вероятно.

В настоящее время складывается понимание, что естественный билингвизм, как и языковая система в целом, функционируют по законам нелинейной динамики самоорганизующихся систем [10]. Именно в рамках этого подхода можно ожидать теоретическое осмысление феномена и, возможно, практические выводы.

©Александрова Н.Ш., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Выготский Л.С.* 1928—1929 К вопросу о многоязычии в детском возрасте. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm> (дата обращения: 09.02.2017).
- [2] *Portocarrero J.S., Burright R.G., Donovick P.J.* Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students // Archives of Clinical Neuropsychology. 2007; 22: 415—422. URL: <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.01.015>
- [3] *Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G.* Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2008; 34: 859—873. URL: <https://doi.org/10.1037/a0015638>

- [4] *Bialystok E.* Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009; 12 (1): 3—11. doi: 10.1017/S13667289080034773
- [5] *Bialystok E., Luk G., Peets K.F., Yang S.* Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children // *Biling (Camb Engl)*. 2010 Oct; 13(4): 525—531. doi: 10.1017/S1366728909990423
- [6] *Александрова Н.Ш.* Языки на постсоветском пространстве. Точки боли. Пути выхода // II Международная конференция и X Международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (Пула, 16—23 июля 2016) «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века. Москва». 2016. С. 205—207.
- [7] *Hoff E., Core C.* Input and Language Development in Bilingually Developing Children // *Semin Speech Lang*. 2013; 34: 215—226. doi: <http://dx.doi.org/10.1055/s-0033-1353448>
- [8] *De Houwer.* Bilingual First Language Acquisition. *Multilingual Matters*. 2009. 432 s.
- [9] *Александрова Н.Ш.* Почему Лера не заговорила по-немецки? К вопросу организации двуязычных детских садов / *Curriculare und soziale Aspekte der Bildung und Erziehung bilingualer Kinder*. Band 6; Berlin 2015; 273—275.
- [10] *Schmid M. & Lowie W.* editors. Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos. In Honor of Kees de Bot. John Benjamins. 2011. 308 pp.

Для цитирования:

Александрова Н.Ш. Может ли естественный билингвизм быть вреден? // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 211—216.

Сведения об авторе:

Александрова Нина Шалваевна, логопед, Sprachbrücke E.V., Berlin. E-mail: nina.alexandrova@gmx.net

CAN NATURAL BILINGUALISM BE HARMFUL?

Nina Sh. Alexandrova

Sprachbrücke E.V., Berlin
Pettenkofer str., 16-18, 10247, Berlin, Germany

Based on literature analysis and own numerous (over 200) observations of the development of the natural Russian-German bilingualism, the following situations of risk in which bilingualism can become a factor inhibiting the linguistic and the general intellectual development of children are described: 1) Bilingual upbringing of 12—36 months old children with the division of languages by place of usage and roughly equal time of introduction of each language (e.g. a child from a Russian-speaking family at the age of 12 months starts to attend a full-day German kindergarten). With such arrangement of education neither of the languages can advance, development of phrasal speech is significantly delayed. Possible are such unhealthy reactions as temporary speech failure. Another variation of bilingual development, when one language dominates and the other remains weak for a long time, is typical for children from Russian-speaking families attending bilingual German-Russian kindergartens and it is also found in children from mixed families. In general, this variation is more favorable. 2) Change of

language of instruction at school age. Receiving knowledge in the unknown language is impossible, therefore there can be negative influence of this situation on learning capacity, and psychological discomfort is also possible (to the point of suicidal attempts).

Risk populations in bilingual education are 1. Children with normal intellect but with weak cognitive abilities (memory, attention etc.) requiring a milder learning mode. 2. Children with retarded or disturbed language development.

It is necessary to add that the described negative manifestations are not inevitable or compulsory but simply possible. The predestination of the bilingual development depends on a multiplicity of factors and is practically unpredictable.

Key words: language, natural bilingualism, bilingual education, change of language of instruction, disorders of language development, linguistic contacts, mechanism of impoverishment and dissipation of language

REFERENCES

- [1] Vygotskii L.S. 1928—1929 *K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste*. Available from: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm> (accessed: Feb 09, 2017). (In Russ).
- [2] Portocarrero J.S., Burright R.G., Donovan P.J. Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*. 2007; 22: 415—422. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.01.015>
- [3] Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2008; 34: 859—873. Available from: <https://doi.org/10.1037/a0015638>
- [4] Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009; 12 (1): 3—11. doi: 10.1017/S13667289080034773
- [5] Bialystok E., Luk G., Peets K.F., Yang S. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Biling (Camb Engl)*. 2010 Oct; 13(4): 525—531. doi: 10.1017/S1366728909990423
- [6] Aleksandrova N.Sh. *Yazyki na postsovetskom prostranstve. Tochki boli. Puti vykhoda*. 2nd International Conference and 10th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the 21st Century» (Pula, 16—23 July 2016). «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the 21st Century». Moscow 2016; 205—207. (in Russ).
- [7] Hoff E., Core C. Input and Language Development in Bilingually Developing Children *Semin Speech Lang* 2013; 34: 215—226. doi: 10.1055/s-0033-1353448
- [8] De Houwer Bilingual First Language Acquisition. *Multilingual Matters*. 2009. P. 432.
- [9] Aleksandrova N.Sh. *Pochemu Lera ne zagovorila po-nemetski? K voprosu organizatsii dvuyazychnykh detskikh sadov* / Curriculare und soziale Aspekte der Bildung und Erziehung bilingualer Kinder. Band 6; Berlin 2015; 273—275 (in Russ)
- [10] Schmid M. & Lowie W. editors. Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos. In Honor of Kees de Bot. John Benjamins. 2011. 308 pp.

For citation:

Aleksandrova N.Sh. (2017) Can natural bilingualism be harmful? *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 211—216.

Bio Note:

Alexandrova Nina Shalvaevna, speech therapist, Sprachbrücke, Berlin. E-mail: nina.alexandrova@gmx.net



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-217-223
УДК 81

ВЗГЛЯД НА ЭВОЛЮЦИЮ И ЭМАНАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилева

МГИМО МИД России
просп. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

В статье речь идет о состоянии современного русского языка, анализируются факторы, влияющие на негативные изменения в речи. Авторы рассматривают иноязычные заимствования в русской речи, изменение норм русского языка, воздействие языка СМИ на культуру речи.

Ключевые слова: современный русский язык, культура речи, языковая политика

1. ВВЕДЕНИЕ

Состояние родного языка всегда волновало писателей, лингвистов, его носителей. Бережно относиться к родному языку призывали современников А.П. Сумароков, И.С. Тургенев, И.А. Бунин, и сейчас многие озабочены состоянием русского языка. Все чаще раздаются голоса, заявляющие об угрозе не только сохранению лучших традиций в языковой культуре, но и чистоте русского языка. Можно ли согласиться с этим мнением? Наверное, необходимо проанализировать современную языковую ситуацию, выделить факторы, оказывающие влияние на изменение в языке. Последние годы в ходе острых дискуссий о языке высказываются полярные точки зрения: одни говорят, что на наших глазах гибнет язык, изменения в нем необратимы, а другие считают, что изменения в культурной речи, а степень развитости языка, его богатство, насыщенность, выразительность, красота отражают уровень развития культуры человека. Но изменения в обществе находят отражение в языке. Язык всегда эволюционирует: периоды временного спокойствия сменяются бурным взрывом реформ, кардинальных перемен.

Большое влияние на состояние языка оказывают социальные и политические факторы. Конечно, они не меняют природу языковых процессов (например, грамматических), но в лексике как наиболее мобильной части языковой системы эти изменения достаточно хорошо заметны. Из активного словаря в пассивный переходят большие группы устаревших или устаревающих слов, называющих предметы или процессы прошлого времени (соцсоревнование, колхоз, комсомол и др.), и, наоборот, вновь становятся общеупотребительными слова, забытые на некоторое время (например, департамент, коммерсант, гимназия и др.). Каждому этапу жизни государства присущи свои, наиболее часто употребляемые слова и словосочетания. Конец XX — начало XXI веков создает или возвращает к жизни

в новом понятии такие выражения, как «путч» (августовский), «беспредел», «шоковая терапия», «новые русские», «лихие девяностые» и др.

Россияне чаще выезжают в другие страны, общаются с иностранными партнерами. Изменения в политике и экономике страны привели к изменениям в духовной жизни человека. Речь пополнилась неологизмами, обозначающими новые понятия: боевик (остросюжетный фильм), слоган (рекламный лозунг, девиз) и др. Появилось огромное количество заимствований, нередко вытесняющих уже существующие в русском языке слова: холдинг, букмекер, омбудсмен, инвестировать и др.

Интересный пример негативного иноязычного влияния на русскую речь приводит Т. Толстая в рассказе «Надежда и опора» [1]. В нем речь идет о трансформации русского языка в среде эмигрантов, живущих в Америке. Образованная и начитанная Татьяна Толстая иронизирует над «творчеством» бывших соотечественников, просящих в русском магазине «чизу послать» или взвесить «целым писом». Правда, через некоторое время сама писательница замечает, что начинает говорить похожими уродливыми словами, и тогда она чувствует нарастающее внутреннее давление — пора домой в Россию, в родной русский язык.

Но не только огромное количество иноязычных слов оказывает влияние на изменения в языке, но и отсутствие цензуры как политической, так и этической в последние два десятилетия принесло свои результаты. Возможность открыто высказывать свое мнение привела к утрате внутреннего контроля, что демонстрируют СМИ в течение последних лет. Неумение выступающих в прямом эфире четко высказывать свою позицию, отстаивать ее убедительно, уважая при этом собеседников, приводит к появлению речи неграмотной, насыщенной вулгаризмами, неправильно построенной как логически, так и эстетически. Ликвидация на телевидении школы дикторов, речь которых была эталоном правильной русской речи, также не способствовала повышению грамотности населения. Нынешние журналисты, комментаторы, обозреватели часто используют американский стиль репортажа, выступления-скороговорки с неизменяемой интонацией, делают орфоэпические, грамматические и стилистические ошибки, которые медленно усваиваются и закрепляются в памяти зрителей и слушателей.

Например, нередко с экранов телевизоров можно услышать слова с неправильно произнесенным ударением: Оптовые закупки (а не оптОвые), новорОжденный (а не новорождЁнный), обеспЕчение (а не обеспЕчение), укрАинский (а не украИнский).

Среди грамматических ошибок можно выделить следующие: «В городе было открыто 4 магазина» (былИ открытЫ), «В пансионате приехали отдыхающие из разных областей» (в пансионат).

Ошибки в использовании имен числительных в нужных по контексту падежах встречаются так часто, что уже можно говорить о неактуальности падежной системы у числительных: «в двух тысяча пятом году» (в две тысячи пятом), «нет двести пятьдесят человек» (двухсот пятидесяти), «порядка шестьсот пятьдесят человек» (шестисот пятидесяти), «около двести коров» (двухсот).

Как отметила Л.А. Вербицкая на открытии конференции факультета журналистики МГУ «Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в

электронных СМИ» 12 октября 2016 года, «в русском языке XXI века отсутствует высокий стиль, он не используется ни в письменной, ни в устной форме речи, его место занял средний, а низкий стиль стал средним. Современная художественная литература больше не наполнена возвышенными чувствами (чаще авторы сознательно нарушают языковые и этические нормы)». Ю.В. Рождественский отмечает: «Художественная словесность нарочно уклоняется от изящества, живописуя задворки жизни духа языком этих задворков» [2]. Мы разучились писать друг другу письма с подробным, детальным описанием дня и своих наблюдений (нам достаточно отправить и принять смс и e-mail), не говорим больше по телефону, подробно обсуждая насущные проблемы. Представители средств массовой информации, речь которых всегда считалась эталоном грамотной речи, теперь используют разговорный язык, стремясь приблизиться к зрителю, читателю. Следует отметить, что А.С. Пушкин, положивший начало русскому литературному языку, сделавший его живым, образным, приблизил его к разговорному, но к разговорному языку образованного человека, что мы не видим в настоящее время. Наша речь стала беднее, проще, небрежнее, и часто в этом винят кризис в экономике, но проблема видится еще более сложной — мы переживаем кризис духовный.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Борьба за чистоту русского языка проходит на разных уровнях. Это и деятельность государственного Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации, возглавляемого О.Ю. Голодец, и работа фонда «Русский мир», и издание орфографических и толковых словарей, и, к примеру, работа студентов-волонтеров в Санкт-Петербурге, развешивающих в поездах метро небольшие плакаты, где написаны слова с ударениями — на одной стороне слова с ошибками, на другой — правильный вариант. В разных вагонах разные слова, и горожане, ликвидируя свою безграмотность, одобряют эту инициативу.

Г.Я. Солганик пишет: «Если в XIX в. понятие литературного языка ассоциировалось прежде всего с языком художественной литературы, то в наше время в качестве авторитетного и полноправного представителя литературного языка выступает язык СМИ. Актуальность СМИ определяется во многом глубоким общественным интересом к их содержанию, имеющему отношение ко всем членам социума в целом и к каждому в отдельности. ... Одна из функций языка СМИ заключается в осуществлении взаимодействия литературного языка с национальным (с теми его сферами, которые не включаются в литературный язык), в освоении этих сфер и в итоге в расширении, в демократизации литературного языка» [3].

Влияние языка СМИ на литературный язык также приводит к «размытости» норм русского языка, когда можно наблюдать, как узурпаторское вытесняет нормативное. Например, «многострадальное» слово «кофе», относящееся к мужскому роду в XX веке, видимо, все-таки перейдет в разряд слов среднего рода; уже сейчас в словаре «кофе» м.р. и (разг.) ср.р. (см. «Русский орфографический словарь» В.В. Лопатина [4]).

Нужно отметить, что «олбанский» язык как средство остроумно скрыть свою безграмотность, нынешней молодежи уже неизвестен. Только немногие могут вспомнить «кросавчега» и «превед, медвед». Эта лингвистическая игра казалась привлекательной, сознательное коверкание слов на письме стало модным увлечением. Сегодня искажения слов, неправильное построение предложений, отсутствие пунктуации в чатах, блогах, смс-сообщениях используются в связи со стремительным и все более ускоряющимся темпом жизни. Появление модифицированного языка блогов и чатов характерно не только для русского языка, оно присутствует практически во всех языках мира. Приоритетным становится не правильность и выразительность сообщения, а его информативность и скорость общения. Но так называемый «сетез» или «инетяз» лишь модное явление и, возможно, вскоре исчезнет. В интернете есть сообщения о том, что на многих блогах появились надписи «Я умею говорить по-русски».

Бурное развитие компьютерных технологий, Интернета, сотовой связи определило появление в языке огромного количества иноязычных слов и выражений, связанных с информационными технологиями, так как название многих новых процессов и понятий удобнее выразить краткими иностранными словами. Используя заимствованные слова, люди подчиняют их словообразовательной системе русского языка, видоизменяют их, добавляя русские морфемы. Поэтому появляются такие слова, как, например, засейфить (англ. to save — сохранить), дедлайнить (англ. to deadline — сделать в срок), загуглить (англ. google — найти в поисковой системе google), зачекиниться (англ. to check in — зарегистрироваться). Обращает на себя внимание то, что часто от глаголов образуются существительные (пикапер), причастия (поюзанный) [5].

Можно констатировать, что наш «великий и могучий», богатый литературный язык, которым можно гордиться, который в силах выразить тончайшие нюансы переживаний, уже превращается в пошлый сленг. На нем говорят взрослые, подростки и даже дети. Табуированная лексика проникает во все сферы жизни, отражая снижение общего уровня культуры. Нецензурные выражения все чаще звучат в фильмах, появляются в произведениях художественной литературы, в речи политиков. Никакими законами о запрете использования obscene лексик ее не уничтожить, следует серьезнейшим образом возрождать культуру речи. Именно язык создает интеллигентного человека, именно он определяет интеллект нации.

Устные формы речи в настоящее время более распространены, чем письменные. К сожалению, приходится отмечать, что классическую художественную литературу, дающую образцы правильной, наполненной глубоким смыслом и содержанием речи, вытеснили телевидение, кинематограф, аудиокниги. Молодое поколение не имеет навыка серьезного чтения, но и современная литература, как уже отмечалось ранее, находится не на высоком уровне. Примитивная тематика и проблематика многих современных произведений не требует широкого использования художественных средств выразительности, не дает пищи для размышлений читателям, что, несомненно, также ведет к утрате образного, ассоциативного мышления и, соответственно, оскудению языка.

Не способствует грамотной речи и речь трудовых мигрантов из стран бывшего СССР (преимущественно из Средней Азии). Люди, говорящие на русском языке со своим диалектным акцентом, делающие грамматические и речевые ошибки («приехал С Орска», «вышел С комы», «мой вещь») работают в городах центральной России не только «мастерами по клинингу» и «мерчендайзерами», но и воспитателями в детских садах, учителями в школах, влияя на правила произношения, грамматические нормы.

Неблаговидную роль в негативных изменениях в русском языке сыграли реформирование средней школы и замена творческих школьных выпускных экзаменов тестами ЕГЭ. Изучение русской литературы сведено к минимуму, задания, входящие в ЕГЭ по литературе, примитивны и формальны, в то время как литература могла бы помочь развитию мышления подрастающего поколения, умений использовать логические связи при построении устного высказывания и письменного текста, проявлению творческой инициативы. Отсюда часто встречающиеся ошибки в неумело написанных школьных сочинениях или диктантах: покемон революции (вместо гегемон), «нельзя ответить утвердительно «нет» на этот вопрос», «не смогли пообщаться с актрисой за кулисах», «сделать людей гораздо более экономически грамотнее», «она за ним как за каменной спиной».

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Но тем не менее, подводя итог, можно констатировать, что слухи о гибели русского языка сильно преувеличены. Стало традиционным упоминание в связи с этим спора сторонников А.С. Шишкова и их оппонентов, возглавляемых Н.М. Карамзиным в начале XIX века. Шишков упрекал новых писателей в том, что «они безобразят язык свой введением в него иностранных слов, например таких: моральный, эстетический, эпоха, сцена, гармония... и тому подобных». С ним полемизировали Н.М. Карамзин и А.С. Пушкин, доказывая, что язык — явление живое, развивающееся, саморегулирующееся, и языку невозможно указывать и приказывать, насильственно внедряя в него неприемлемые нормы и насильственно изымая из него укоренившиеся формы и слова. Пример из недавней нашей истории: в бытность М.С. Горбачева Генеральным секретарем ЦК КПСС слова «перестройка» и «гласность» были слышны отовсюду. Теперь они заняли почетное место среди реалий того исторического отрезка. Но широко насаждаемые и самим М.С. Горбачевым, и СМИ «плюрализм» и «консенсус» исчезли без следа с уходом Горбачева с политической арены, а слово «мышление» вернулось к первоначальной произносительной норме.

Процесс заимствований в языке непрерывен и неизбежен. Значительно обогатили русский язык лексика немецкого, голландского, французского языков. Сейчас английский язык — язык международного общения, и естественно, что именно из английского языка лексика приходит в русский. Язык регулирует этот процесс, дает дополнительные оттенки слова, если его аналог существует в русском языке. Некоторые заимствования, вызывающие волну негодования, являются обоснованными. Сосуществуют, например, заимствованное «киллер» и «убийца». Коннотация этих слов понятна всем: «убийца» — слово, подразумева-

ющее христианское осознание тяжкого греха и возможности его искупления, а «киллер» — это человек, получающий хорошие деньги за свою работу и не испытывающий мук совести.

В истории развития русского языка уже было несколько периодов, когда происходило нечто, похожее на революцию в языке, — настолько велики были изменения и орфоэпических, и лексических, и грамматических, и этических норм. Но каждый раз язык, принимая некоторое количество неологизмов, заимствований, меняя правила орфоэпии, орфографии и др., удерживал свои позиции. Писатель и публицист Б. Екимов пишет: «...Могучий океан великого языка ... своей несравнимой с пришельцами массой, мощью, энергией, мерной и неустанной работой огранит, отшлифует чужие слова, пристраивая их к собственным нуждам, окропит живыми ключами родной земли, принимая в народную речь, письменность, художественную литературу. ... Чужое перетрет, перемелет, а грязное с пеною выбросит. ... Русский язык не только живет, но животворит!» [6]).

© Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Толстая Т. День. Личное. М.: Эксмо. 2010.
- [2] Рождественский Ю.В. Хорош ли русский язык? URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_179.shtml
- [3] Солганик Г.Я. О современной культурно-речевой ситуации / Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ: сб. науч. статей. М.: Фак. журн. МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016.
- [4] Лопатин В.В. Русский орфографический словарь. URL: <https://slovar.cc/rus/lopatin.html>
- [5] Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б. Конфликт поколений («Век нынешний и век минувший»). Тезисы международной конференции «Стратификация национального языка в современном российском обществе» (Санкт-Петербург, 30 октября — 2 ноября 2013 года). СПб.: Златоуст, 2013.
- [6] Якимов Б. Язык наш свободен. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2006/12/ia9.html>

Для цитирования:

Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б. Взгляд на эволюцию и эманации современного русского языка // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 2. С. 217—223.

Сведения об авторах:

Афанасьева Нина Дмитриевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России, доцент. E-mail: afan-nina@yandex.ru

Захарченко Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России. E-mail: sveta.zakharchenko@gmail.com

Могилева Ирина Болеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России. E-mail: mogilevairina@yandex.ru

ON THE EVOLUTION AND EMANATIONS OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE

N.D. Afanasieva, S.S. Zakharchenko, I.B. Mogileva

MGIMO University
Prospekt Vernadskogo, 76, Moscow, Russia, 119454

The article is about the state of modern Russian language, analyzes the factors affecting the negative changes in speech. The authors consider the loan words in the Russian speech, changing the rules of the Russian language, the media language impact on the culture of speech.

Key words: modern Russian language, culture of speech, language policy

REFERENCES

- [1] Tolstaya T. *Den'. Lichnoe* [Day. Personal]. M.: Eksmo, 2010.
- [2] Rozhdestvenskij Yu.V. *Horosh li russkij yazyk* [Is the Russian language good]? URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_179.shtml
- [3] Solganik G. Ya. *O sovremennoj kul'turno-rechevoj situacii* [On the contemporary cultural and speech situation] / *Uchimsya govorit' po-russki. Problemy sovremennogo yazyka v ehlektronnyh SMI: sb. nauch. statej*. M.: Fak. zhurn. MGU imeni M.V. Lomonosova, 2016.
- [4] Lopatin V.V. *Russkij orfograficheskij slovar* [Russian spelling dictionary]'. URL: <https://slovar.cc/rus/lopatin.html>
- [5] Afanas'eva N.D., Zakharchenko S.S., Mogileva I.B. *Konflikt pokolenij* [Conflict of generations] («Vek nyneshnij i vek minuvshij»). Tezisy mezhdunarodnoj konferencii «Stratifikaciya nacional'nogo yazyka v sovremennom rossijskom obshchestve» (Sankt-Peterburg, 30 oktyabrya — 2 noyabrya 2013 goda). Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2013.
- [6] Yakimov B. *Yazyk nash svoboden* [Our language is free]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2006/12/ia9.html>

For citation:

Afanasieva N.D., Zakharchenko S.S., Mogileva I.B. (2017) View on the evolution and emanations of the modern russian language. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 217–223.

Bio Note:

Afanasyeva Nina Dmitrievna is a Candidate in Pedagogy, Head of the Department of Russian Language for foreign students, MGIMO University. E-mail: afan-nina@yandex.ru

Zakharchenko Svetlana Sergeevna is a Candidate in Pedagogy of the Department of Russian Language for foreign students, MGIMO University. E-mail sveta.zakharchenko@gmail.com

Mogileva Irina Boleslavovna is a Candidate in Philology, Department of Russian Language for foreign students, MGIMO University. E-mail mogilevairina@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-224-232

УДК 81

БИЛИНГВИЗМ И ДЕТИ-БИЛИНГВЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДАТСКИХ УЧЕНЫХ

М.В. Попова

Роскильдский университет

Университетский пр-т, 1, Роскильде, Дания, 4000

Языковая политика современной Дании отражает процессы глобализации, изменения в социальном развитии и отвечает на запрос современного рынка труда. В данной статье представлены исследования датских ученых в области двуязычия, которые проиллюстрированы примерами проектов, а также показаны перспективные направления их работы.

Ключевые слова: языковая политика, материнский язык, родной язык, двуязычный ученик, датский язык как второй родной

1. ВВЕДЕНИЕ

Амбивалентность языкового статуса в Дании

Дания — это страна, государственный язык которой — датский и где постулируется принцип «одна страна — один язык». Однако на деле ситуация далека от одноязычия — уже потому что в маленькой Дании на 5 миллионов коренных датчан приходится более 100 диалектов, среди которых 5 основных, которые отличаются друг от друга как разные языки. Как говорят датчане, на чисто датском языке в Дании говорят только Королева Маргрете II и 1-й канал датского радио, все остальные говорят на тех диалектах, на которых привыкли говорить с детства. На этом основании можно было бы сказать, что датчане имеют опыт двуязычия. Вполне вероятно, что привычка датчан переспрашивать, обращаясь к собеседнику с вопросом: «Что ты сказал?», так обижающая иностранцев, является естественным «исторически сложившимся» языковым наследием, просто привычным в разговоре датчан.

Другой повод «почувствовать» двуязычие в Дании — это двуязычные территории, к которым относятся спорные области исторического прошлого Германии-Дании, находящиеся на юге Ютландии, которые переходившие на протяжении веков из рук в руки несколько раз и где сохранилось по сей день население, говорящее на двух языках. А также входящие в состав Дании Гренландия и Фарерские острова, где тоже сохранились коренные языки [1].

Третье основание для языкового разнообразия в Дании — это приток приезжих — как рабочих мигрантов, так и беженцев — как неотъемлемая часть современного датского общества. Первые большие группы мигрантов стали появлять-

ся в моноязычной Дании в 1970-х годах, когда в связи с образовавшей нехваткой рабочих сил на датском рынке труда, по приглашению правительства Дании, в страну стали приезжать жители других стран: Турции, Пакистана и Югославии [2]. Через несколько лет вслед за ними начали переезжать многочисленные родственники мигрантов. Неоднородными стали датские школы, в которых появились ученики-иностранцы, не владеющие языком обучения, и возникла проблема их обучения как датскому языку, как государственному, так и их родным языкам. После вступления Дании в Евросоюз в 1972 году и вплоть до 2002 года. Дания исправно выполняла свои обязательства в отношении содействия обучения родным языкам детей иммигрантов.

Таким образом, по факту Дания XXI века — это страна языкового многообразия. Статистика показывает, что 90% населения Дании имеет в качестве материнского языка датский язык, тогда как около 10% жителей Дании — иноземцы, и имеют в качестве родных, «материнских», языков иные языки [3]. В современной Дании насчитывается 100—140 «материнских» языков. В одной только столице Дании — Копенгагене говорят сегодня на 129 языках [4].

Помимо сказанного есть еще один фактор, определяющий языковую амбивалентность Дании — это англоизация датского общества, где английский язык используют так много, что это начинает представлять угрозу датскому языку. Английский язык стал сегодня фактически рабочим языком в Дании, естественной частью как рынка труда, так и профессионального образования, особенно университетского. Так, в университет можно поступить только при наличии у абитуриента английского языка уровня А — а это уровень *TOEFL*, потому что часть учебной литературы — это оригинальные издания на английском языке. Для того, чтобы устроиться на работу в престижное место — фирму или университет соискателю также необходимо владение иностранными языками, желательно двумя, один из которых — обязательно английский. Английский язык начинают учить в Дании в начальной школе повсеместно, и особенно серьезно — в таком образовательном 2—3-летнем учреждении, которое в структуре датского образования располагается между школой и университетом — это по сути подготовительный этап университетского образования и называется «гимназия». В гимназии, также как и в школе, обязательно изучение иностранных языков — минимум двух, максимум четырех, среди которых английский язык — необходимый компонент обучения.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Появившееся языковое многообразие в Дании задает новый вектор в проблематике билингвизма. Так, например, появилось понятие «второй язык». Это понятие используется по отношению к датскому языку в значении «второй родной язык» детей мигрантов, поскольку эти дети взрослеют в той же языковой среде, что и этнические датчане — в тех же датскоязычных детсадах и школах. В датской системе образования в настоящий момент существует три, а не две, языковых «оси координат»: материнские языки, датский как второй язык (в контексте — «второй родной») и датский как иностранный.

Датский как второй родной язык занял свое законное место в системе школьного образования в 1993 году, когда новым Постановлением в Законе об образовании было закреплено право двуязычного ученика на обучение датскому как второму родному, а не как материнскому языку, что внесло изменение в подходы к преподаванию. Это Постановление также давало право школам организовывать, так называемые, «принимающие» классы для детей-иностранцев. Школа имеет право создавать «принимающие» классы для тех детей, которые находятся в стране больше 6 месяцев. Обучение в этих классах направлено на подготовку приезжего ребенка к получению школьного образования на датском языке. Обучение датскому языку в таких классах ведется в малых группах, может охватывать разновозрастных учеников, не более чем с 3-летним возрастным различием, и рассчитано не более, чем на 2 года обучения [5].

До появления больших групп мигрантов, как в общественном сознании датчан, так и в научной литературе, под двуязычными детьми понимались дети, в семьях которых говорят больше, чем на одном языке [6]. С течением времени это понятие наполнялось новым смыслом и в 1996 году в «Законе о школьном образовании» специальной поправкой было введено фактически другое толкование этого понятия, когда понятие «двуязычные дети» было заменено понятием «дети, говорящие на иностранном языке» [7]: «Под двуязычными детьми понимаются дети, которые имеют иной материнский язык, чем датский, и которые начинают осваивать его в контакте с окружающим обществом и школьным обучением». С этого времени понятие «двуязычные дети» становится синонимом понятия «дети мигрантов» и все больше приобретает политический смысл.

В отношении понятия «двуязычный ученик» Министерство образования Дании также закрепляет определенную формулировку: «Под двуязычными учениками понимаются дети, у которых датский язык не является материнским языком, и которые начинают его учить в общении с окружающим миром и в школе» [8].

Понятие «материнский язык» употребляется в Дании в двух значениях. По отношению к этнически датским детям это понятие используется как аналог понятия «родной язык». По отношению к двуязычным детям — это понятие используется в отношении языка, на котором говорит один из родителей или оба родителя, это — язык, который ребенок познает через общение в семье и который отличается от государственного языка. Эту характеристику материнскому языку дает профессор Копенгагенского университета Йенс Норман Йоргенсен в своей статье «Значение языка для двуязычного ребенка» в книге «Двуязычные дети в датском обществе» [9. С. 70].

В 1976 году в Дании начали открываться государственные школы дополнительного образования для поддержки естественного билингвизма, где детей мигрантов обучали родным языкам их родителей. Это — субботние «Школы материнского языка», где преподавались родные языки из расчета 3—5 часов в неделю с 1 по 9 класс. Таким образом, в «Школах материнского языка» дети имели возможность изучать язык своей семьи: своих родителей, дедушек и бабушек. Преподавателями этих школ являются дипломированные учителя из числа носителей языка. В каждой такой школе свой набор востребованных языков. Спектр языков в «Материнских школах» отражает своеобразие потока миграции. Напри-

мер, в «Школе материнского языка» Копенгагена в учебном 2016/2017 году планировали преподавать: албанский, арабский, армянский, дари, английский, фарси, финский, французский, фарерский, греческий, иврит, исландский, итальянский, китайский, курдский, литовский, непальский, польский, португальский, русский, сомалийский, испанский, сербский, шведский, турецкий, немецкий, тигринья (семитский), урду и вьетнамский. Часть языков — для граждан Евросоюза и Скандинавии — преподавали бесплатно, другая часть — оплачивалась родителями.

В настоящее время в связи с изменившейся политикой Дании «Школы материнских языков» в большинстве городов Дании закрыты, и теперь функцию обучения родным языкам берут на себя общественные организации, создаваемые этническими группами для обучения своих детей. Так, известно, что есть следующие «классы» родных языков: персидский язык, турецкий, азербайджанский, хинди, арабский и др. Такие самодеятельные школы есть и у русскоязычных граждан Дании, которые насчитывают около 700 детей.

Научные исследования билингвизма в Дании

В 1985 году в Копенгагенском университете была открыта кафедра по изучению двуязычия и с тех пор выпускается специальная серия научных публикаций: книг, журналов и брошюр. Первые же исследования датских ученых выявили преимущества поддержки родных языков детей мигрантов, показав их необходимость для освоения ими государственного языка — датского. К 2000 году датскими учеными были уже получены убедительные результаты, свидетельствующие о целесообразности обучения родным языкам. Ученые ожидали, что это приведет к увеличению финансирования обучения материнских языков и расширению возможностей использования материнских языков для обучения этих детей в школе, в частности, что появится ряд предметов школьного цикла на родных языках мигрантов.

Однако реакция правительства оказалась обратной, и в 2001 году при смене политического курса, когда в парламенте большинство левых партий сменилось большинством правых партий и в правительстве выросло число национал-шовинистов, произошла деформация многих государственных программ по отношению к иностранцам, в том числе, и по отношению к их родным языкам. В то время как практика поддержки естественного билингвизма приостановлена, теория продолжается развиваться, и датские ученые разворачивают все новые и новые исследования.

К настоящему моменту проблема двуязычия и многоязычия изучается в Дании в различных аспектах — лингвистика, психология, антропология, социология, педагогика. Исследования охватывают широкий спектр проблематики от методологии исследований до особенностей обучения двуязычных детей в школе, интеркультурной педагогики и анти-расизма. Некоторые научные издания по теме естественного билингвизма стали уже «классикой жанра» и используются в качестве обязательной учебной литературы на гуманитарных и педагогических факультетах. К таким книгам, где собраны материалы фундаментальных исследований, относятся «Двуязычные дети в Дании: учебник» [10], «Двуязычные дети

в датском обществе» [9], «Интеркультурная педагогика» [11], «Мультикультурная школа» [12]. Наряду с фундаментальными исследованиями билингвизма и связанными с ними вопросами педагогической практики датские ученые проводят более нюансированные, часто — междисциплинарные и международные исследования, например, следующие проекты последних лет.

«Поликультурный детский сад» [13] — датско-норвежский проект, материалы которого опубликованы в 2011 году, осуществлен под руководством датского социолога, профессора Роскильдского университета Томаса Гитс-Йоханаса. Проект построен на наблюдениях и опросах, проведенных в поликультурном детском саду, в который ходят дети различных национальностей. Темой исследования является вопрос о том, как подготовить педагогов к работе в детских садах, где у 30% детей родной язык не совпадает с государственным языком. (В некоторых детских садах Норвегии количество таких детей достигает 80%. В таких случаях педагоги детских садов должны, как считают ученые, получать соответствующую подготовку, в том числе, и для работы с родителями-иностранцами.) Проект направлен на то, чтобы найти ответы на насущные вопросы, связанные с глобализацией и готовностью Скандинавии жить и развиваться в условиях мультикультурного общества.

«Изучение наследования культурной идентичности в контексте многоязычия — в четырех европейских странах» [14] — многолетний международный проект, проведенный в Дании, Швеции, Нидерландах и Великобритании под руководством датского ученого, лингвиста, профессора Копенгагенского университета Йенса Нормана Йоргенсена, посвящен изучению идентичности многоязычных граждан Европы. Вывод, к которому пришли ученые в этом проекте, заключается в том, что идентичность в многополярном мультиэтническом обществе не обязательно привязана к национальному государству и этносу. Представители диаспор мигрантов, проживающих в Европе, сохраняя принадлежность к национальному наследию, идентифицируют себя не столько со своим этносом, сколько с государством, в котором они проживают, и ощущают себя более гражданами мира, чем представителем определенной этнической группы, с которой они связаны родовыми корнями и культурными устоями.

В унисон с проектом Й.Н. Йоргенсена провела свое исследование профессор двух университетов — Копенгагенского университета и Оксфорда, датский психолог Мариана Ходегорд [15], последовательница российского психолога Льва Семеновича Выготского. Ее исследование дополняет результаты группы Й.Н. Йоргенсена о проблемах становления культурной идентичности би- и мультилингвов, проживающих в европейских странах. Для этнических меньшинств из семей иммигрантов, показывают исследования, вопрос выбора собственной идентичности решается заново каждый день при столкновении ценностей этнической семьи и государственной школы. Ученые приходят к выводу, что эти дети создают свою собственную идентичность как множественную культурную самобытность, а также вырабатывают собственные стратегии и мотивы для интеграции и «переработки» противоположных культурных ценностей.

Проект Копенгагенского университета последних 3 лет «Преподавание материнских языков этническим меньшинствам большого города» [16] профессора

Марты Каррибэк посвящен обучению материнским языкам двуязычных школьников, проживающих в столице Дании в ситуации большого языкового многообразия. В проекте стоят задачи изучения возможностей использования материнских языков мигрантов для повышения их успеваемости в школе, а также ряда других вопросов: влиянию, которое имеет материнский язык и обучение ему для двуязычного ребенка, его развития, его идентичности, а также значению, которое имеет факт владения или невладения родным языком в его семье, значению, которое имеет или не имеет владение/невладение материнским языком на усвоение ребенком школьных предметов и его личностной реализации. В ходе проекта используется методы лингвистической этнографии и языковой социализации.

Проект Марты Каррибэк, в свою очередь, базируется, с одной стороны, на результатах датско-шведского исследования 2011 года «Обучение двуязычных детей в Дании и Швеции» [17], показавшем положительное влияние обучения родным языкам на успехи двуязычных школьников в обучении, в частности на их успехи в математике и усвоении государственных языков — датского и шведского. С другой стороны, исследование М. Каррибэк как бы откликается на результаты многолетнего исследования ученых двух университетов — Копенгагенского и Датского педагогического университета — о дискриминации двуязычных школьников в системе общего образования Дании [18].

Многие датские ученые, занимающиеся изучением проблематики билингвизма, высказываются в пользу двуязычия как когнитивного и культурного феномена, имеющее огромное значение для развития современного общества и рынка труда. Поэтому ими ставится вопрос о необходимости сохранения возможности обучения родным языкам детей иммигрантов и детей от смешанных браков. Датские ученые высказываются в поддержку и искусственного билингвизма — через обучение монолингвов иностранным языкам, считая, что начинать учить иностранные языки нужно, как можно раньше.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследований, полученные учеными, приводят их к пониманию, что обучения на иностранном языке (прежде всего на английском) нужно вводить и системе профессионального образования — на всех факультетах во всех вузах, а не только выделять отдельные отделения университетов под обучение на английском языке, как это было раньше. Не случайно, именно профессор Анне Хольмен, которая прежде была руководителем кафедры двуязычия в Копенгагенском университете, теперь стала руководителем «Центра интернализации и параллельного языка», созданного в 2008 году. Этот центр занимается вопросами двуязычного и многоязычного образования в университетах [19]. Как показывает аналитический отчет «Центра интернализации и параллельного двуязычия» за 2013 год, в магистратурах датских университетов обучение на английском языке занимает 20%, в бакалавриате — 6%, а доля публикаций датских ученых на английском языке составляет 83%, тогда на датском языке — 15% [20].

Совет ректоров датских университетов поддержал идею использования двух и более языков в университетском образовании и в научной работе, и принял ре-

шение продолжить работу в этом направлении в совместных проектах с другими Скандинавскими странами: Норвегией, Швецией, Финляндией, Исландией. Можно ожидать, что доля образования на английском языке в скором времени в скандинавских университетах будет увеличиваться, а также, что часть предметов в университетах будет преподаваться и на других иностранных языках [20].

© Попова М.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Kirchmeier-Andersen S. “Denmark”. I: Guus Extra og Kutlay Yagmur (red.): Language Rich Europe: Trends in policies and practices for multilingualism in Europe. Cambridge University Press, 2012. P. 104—110.
- [2] Velkommen Mustafa — kronik af direktør Jens Fisker, Dansk Arbejdsgiverforening, 1970 [Электронный ресурс] // Danmarkshistorien.dk. Aarhus Universitet URL: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/velkommen-mustafa-kronik-af-direktoer-jens-fisker-dansk-arbejdsgiverforening-1970/> (дата обращения 03.11.2016).
- [3] Statistics Denmark. Population and elections. Population in Denmark [Электронный ресурс] URL: [//www.danmarksstatistik.dk](http://www.danmarksstatistik.dk) (дата обращения 03.11.2016).
- [4] Multilingual Denmark [Электронный ресурс] // Foreword to no. 19. Sprogforum. Febr. 2001. No. 19. URL: (дата обращения 03.11.2016).
- [5] Попова М.В., Кудрявцева Е.Л. Социально-педагогические и психологические аспекты билингвизма // III Международные научно-методические чтения «Русский язык как неродной: новое в теории и методике» / под ред. М.С. Берсеновой. М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2012. С. 63—75.
- [6] Lebech B. Tosprogede børn. Fokus på den tværkulturelle familie. Odense Universitetsforlag. 1997. 140 s.
- [7] Folkeskoleloven 1996, §4a, stk. 2. Bemærkningernetilovnr. 413 af 22. maj 1996.
- [8] Попова М.В., Зеленин А.В. Законодательная база в отношении обучения материнским языкам детей мигрантов в Финляндии и Дании // II Международная научно-практическая конференция «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире». Пенза: Перо, 2014. С. 33—47.
- [9] Tosprogede børn i det danske samfund. Red. Karrebaek, Martha Sif. Hans Reitzels Forlag. 2006. 240 s.
- [10] Holmen Anne & Jørgensen Jens Normann. Tosprogede børn i Danmark — en grundbog. København, Hans Reitzel forlag, 1993. 177.
- [11] Interkulturel pædagogik. Flere sprog — problem eller resurse? Red. Christian Horst. Kbh, Kroghs forlag. 2003. 250 s.
- [12] Gitz-Johansen Thomas. Den multikulturelle skole. Roskilde Universitetsforlag. 2007. 248 p.
- [13] Andersen, Camilla Elin, Engen, Thor Ola, Gitz-Johansen, Thomas, Kristoffersen, Straedet Chamilla, Obel, Lise Skoug, Sand, Sigrun and Zachrisen, Berit. Den flerkulturelle barnehagen i rurale omraader. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspreklige barn i barnehager utenfor de store byene. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 15. 2011.
- [14] Investigating Discourses of Inheritance and Identity in Four Multilingual European Settings. 2007—2013. URL: Homepageoftheproject<http://www.heranet.info/idi4mes/index> (дата обращения 03.11. 2016).
- [15] Hedegaard, Mariane. Minority children’s development of multiple cultural identities. A Cultural-Historical approach. In: Wulff, M. Kontopodis B. Fichtner (Eds.) // Emerging educational challenges. Cultural psychological and historical-anthropological approaches to children and childhood. Cambridge University Press, 2012. P. 117—137.
- [16] Karrebaek, Martha Sif. Modersmaalsundervisning for sproglige mindretalselever i den superdiverse storby Koebenhavn. Koebenhavn Universitet. 2012—2016.

- [17] Tosprogede elevs undervisning i Danmark og Sverige [Электронный ресурс]. Rapport, 2011. AKF, National Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, Kbh. (title in English: Bilingual pupil's teaching in Denmark and Sweden. Report.). URL: <http://www.ft.dk/samling/20111/almdel/buu/bilag/19/1038290.pdf> (дата обращения 03.11. 2016).
- [18] Haas, Claus, Holmen, Anna, Horst, Christian, Kristjansdottir, Bergthora. Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv. Kbh, Aarhus Universitetsforlag. 2011. 439 s.
- [19] Center for internationalization and parallel language use, Copenhagen University. URL: <http://cip.ku.dk/english/> (дата обращения 15.10.2016).
- [20] Parallelsproglighed på danske universiteter. En Statusrapport 2013. URL: https://www.academia.edu/7075894/Parallelsproglighed_p%C3%A5_danske_universiteter_En_status_rapport_2013._Parallellingualism_at_Danish_Universities_A_status_report_2013 (дата обращения 03.11.2016).

Для цитирования:

Попова М.В. Билингвизм и дети-билингвы в исследованиях датских ученых // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 224–232.

Сведения об авторе:

Попова Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, Роскильдский университет (Дания). E-mail: margoropova@hotmail.com

BILINGUALISM AND BILINGUAL PUPILS AT THE RESEARCH OF DANISH SCHOLARS

M.V. Popova

Roskilde University
Universitetsvej, 1, Roskilde, Denmark, 4000

The language policy in modern society in Denmark reflects the processes of globalization, changes in social development and satisfies the demand of the current labor market. This article presents research of Danish scholars in the field of bilingualism and offers examples of several projects as well as the prospective course of Danish scholars' work.

Key words: language policy, mother tongue, native language, bilingual pupils, Danish as a second native language

REFERENCES

- [1] Kirchmeier-Andersen, Sabine: "Denmark". I: Guus Extra og Kutlay Yagmur (red.): Language Rich Europe: Trends in policies and practices for multilingualism in Europe. Cambridge University Press, 2012. P. 104–110.
- [2] Velkommen Mustafa — kronik af direktør Jens Fisker, Dansk Arbejdsgiverforening, 1970 [Электронный ресурс] // danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/velkommen-mustafa-kronik-af-direktoer-jens-fisker-dansk-arbejdsgiverforening-1970/ (дата обращения 03.11. 2016).
- [3] Statistics Denmark. Population and elections. Population in Denmark. URL: <http://www.danmarksstatistik.dk> (дата обращения 03.11.2016).

- [4] Multilingual Denmark. Foreword to no. 19. Sprogforum. Febr. 2001. No. 19. URL: (date: 03.11.2016).
- [5] *Popova M.V., Koudryavtseva E.L.* Socialno-padogicheskie I psihologicheskie aspekti bilingvizma [Social-pedagogic and psychological aspects of bilingualism]/ III international scientific and methodological readings “Russian as a foreign language: New findings in theory and methodology. Edited by Berseneva M.S. of Moscow State Humanitarian and Pedagogical Institute, 2012. P. 63—75.
- [6] Lebech, Birgitte. Tosprogede børn. Fokus på den tværkulturelle familie. Odense Universitetsforlag. 1997. 140 s.
- [7] Folkeskoleloven 1996, §4a, stk. 2. Bemærkningernetilovnr. 413 af 22. maj 1996.
- [8] *Popova M.V., Zelenin A.V.* Zakonodatelnaya baza v otnoshenii obuchenija rodnim jazikam migrantov v Finlandii i Danii [Legislative base in relation to teaching mother-tongue languages to migrant children in Finland and Denmark / International scientific-practical conference “Social-psychological Adaptation of Migrants in the contemporary world”. Pensa: Pero, 2014. P. 33—47].
- [9] Tosprogede børn i det danske samfund. Red. Karrebaek, Martha Sif. Hans Reitzels Forlag. 2006. 240 s.
- [10] Holmen, Anne & Jørgensen, Jens Normann. Tosprogede børn i Danmark — en grundbog. København, Hans Reitzel forlag, 1993. 177.
- [11] Interkulturel paedagogik. Flere sprog — problem eller resurse? Red. Christian Horst. Kbh, Kroghs forlag. 2003. 250 s.
- [12] Gitz-Johansen, Thomas. Den multikulturelle skole. Roskilde Universitetsforlag. 2007. 248 p.
- [13] Andersen, Camilla Elin, Engen, Thor Ola, Gitz-Johansen, Thomas, Kristoffersen, Straedet Chamilla, Obel, Lise Skoug, Sand, Sigrun and Zachrisen, Berit. Den flerkulturelle barnehagen i rurale omraader. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspreklige barn i barnehager utenfor de store byene. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 15. 2011.
- [14] Investigating Discourses of Inheritance and Identity in Four Multilingual European Settings. 2007—2013. URL: <http://www.heranet.info/idi4mes/index> (дата обращения 03.11.2016).
- [15] Hedegaard, Mariane. Minority children’s development of multiple cultural identities. A Cultural-Historical approach. In: Wulff, M. Kontopodis B. Fichtner (Eds.) // Emerging educational challenges. Cultural psychological and historical-anthropological approaches to children and childhood. Cambridge University Press. 2012. P. 117—137.
- [16] Karrebaek, Martha Sif. Modersmaalsundervisning for sproglige mindretalselever i den superdiverse storby Koebenhavn. Koebenhavn Universitet. 2012—2016.
- [17] Tosprogede elever undervisning i Danmark og Sverige [Электронный ресурс]. Rapport, 2011. AKF, National Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning, Kbh. (title in English: Bilingual pupil’s teaching in Denmark and Sweden. Report.). URL: <http://www.ft.dk/samling/20111/almde/buu/bilag/19/1038290.pdf> (дата обращения 03.11.2016).
- [18] Haas, Claus, Holmen, Anna, Horst, Christian, Kristjansdottir, Bergthora. Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv. Kbh, Aarhus Universitetsforlag. 2011. 439 s.
- [19] Center for internationalization and parallel language use, Copenhagen University. URL: <http://cip.ku.dk/english/>
- [20] Parallelsproglighed på danske universiteter. En Statusrapport 2013. URL: https://www.academia.edu/7075894/Parallelsproglighed_p%C3%A5_danske_universiteter_En_status_rapport_2013._Parallellingualism_at_Danish_Universities_A_status_report_2013 (date: 03.11.2016).

For citation:

Popova M.V. (2017) Bilingualism and bilingual pupils at the research of Danish scholars. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 224—232.

Bio Note:

Popova Margarita Vladimirovna is a Candidate in Pedagogy, Roskilde University, Danmark.
E-mail: margopopova@hotmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-233-238

УДК 81

ИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Е.М. Недопекина

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

Общность русскоязычного населения Германии неоднородна по своему национальному, культурному и религиозному составу. Наряду с эмигрантами из многих стран мира в нее входят переселенцы из бывшего Советского Союза, по своему происхождению являющиеся немцами или их дальними родственниками. Устойчивость общины, таким образом, обеспечивается использованием русского языка внутри семьи и в дружеском, соседском кругу. Однако степень сохранности русского языка внутри этой общины различна, так как язык бытует вдали от метрополии и находится в постоянном контакте с немецким языком как титульным языком Германии. Наши наблюдения за языком эмигрантов, уехавших из СНГ в разное время и по разным причинам, показывают, насколько велика эта неоднородность.

Ключевые слова: речь, язык, языковой контакт, заимствование, двуязычие

1. ВВЕДЕНИЕ

Русская речь этнических немцев Германии рассматривается автором на трех языковых уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом. В наибольшей степени, согласно полученным результатам, влиянию немецкого языка как самый гибкий подвергается уровень лексики, включающий огромное количество заимствований и калек. Попадая в русскоязычную среду, немецкие лексемы подвергаются трансформациям, происходящим вследствие приложения к немецким корням русских словообразовательных аффиксов. В наименьшей степени изменениям подвергается фонетическая оболочка слов, однако и на звуковом уровне языка были выделены черты, характерные для русской устной речи большинства членов русскоязычной общности.

Среди особенностей русской речи этнических немцев необходимо выделить следующие:

— частые вкрапления в их русскую речь немецких слов в виде варваризмов: «Это сплошной **коц**» (*Kot* — «грязь»); «Государство тоже **шлау**» (*schlau* — «хитрый»); «А они тоже **руссен**» (*Russin* — «русаки»);

— русская аффиксация в словах с заимствованным немецким корнем, а также сочетания таких слов с варваризмами: «**Раухать** хоть и вредно, а мне **эгаль**»

(*rauchen* — «курить», *egal* — «равный, одинаковый»). «Ну, **тринкнем** по стаканчику» (*trinken* — «пить»). «И **оры** у неё красивой формы» (*Ohr* — «ухо»)¹;

— фонетические изменения. Например, щелевые звонкие согласные начинают произноситься с ослабленным участием голоса: [*с*]и́мá, [*с*]воно́к, [*с*]ове́ет;

— изменения интонации, происходящие под влиянием немецкого языка: кульминационный центр может находиться в зависимости от контекста и ситуации на любом слоге, тогда как характер высказывания раскрывается лишь к концу речевого отрезка, «ибо только в этом месте возникает необходимость сигнализировать о том, завершено предложение или нет» [1].

Устойчивость русской грамматики вполне объяснима: ведь те люди, которые покинули метрополию взрослыми, владеют русским языком как родным и стремятся сохранить его, поддерживая общение на нем с другими этническими русскими в пределах своего социолингвистического пространства и даже за его границами. Более того, эта возрастная категория русских немцев получила среднее, а иногда и высшее образование на русском языке.

Тем не менее, следует отметить, что заимствованные слова вовлекаются и в сферу русской грамматики: основной массив существительных склоняется, глаголы — спрягаются. Сильным оказывается также словообразовательный механизм. Основы заимствованных слов разных частей речи соединяются с русскими словообразовательными аффиксами и становятся словами-гибридами русского языка, например, нем. *заметельдоваться* (*sich melden* — «зарегистрироваться»), *кальтенко* (*kalt* — «холодно»), *Они беционгом довольны* (*Beziehungen* — «отношения»)². Таким образом, слова-гибриды склоняются и спрягаются по тем же моделям, что и слова русского языка.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Жизнь вне России и вне русского языка не может не сказаться на речи эмигрантов. Окруженные чужой речью, они постоянно впитывают ее, сознательно или бессознательно. Им требуются новые номинации для обозначения новых реалий, новых ситуаций и условий жизни. Высокочастотные чужие слова теснят русские эквиваленты и употребляются в речи часто совершенно произвольно.

Изучение речи эмигрантов может строиться с опорой на различные исходные критерии:

- выявление общих особенностей языка у совокупности лиц, объединенных по каким-либо существенным признакам;
- монографическое описание речи отдельных лиц;
- изучение судьбы отдельных особенностей русского языка в речи эмигрантов разных волн, разных возрастов, живущих в разных странах [2].

Методы. В данной работе применялся первый и отчасти второй из перечисленных подходов. В качестве же объединяющего признака избрано советское

¹ Все примеры, приведенные в этом разделе, взяты из устных интервью с этническими немцами в ходе практического исследования, проведенного в северной земле Schleswig-Holstein (Германия) в августе 2009 года.

² Из устного интервью, проведенного автором в процессе практического исследования.

происхождение эмигрантов, предками которых были немецкие переселенцы, населявшие Сибирь, Поволжье и труднодоступные районы Казахстана.

Однако перечень общих признаков для группы респондентов довольно велик:

- а) живущие в одной стране;
- б) составляющие одну волну эмиграции;
- в) имеющие одинаковый уровень образования;
- г) имеющие одну и ту же профессию;
- д) покинувшие родину по одной и той же причине и др.

Очевидно, что при таком подходе получаем сведения, устанавливающие определенные корреляции между избранным признаком и особенностями языка. То есть можно выявить, какие изменения в речи эмигрантов вызваны их пребыванием в чужой стране, и, соответственно, установить степень влияния немецкого языка на русскую речь этнических немцев, что отвечает одной из задач данной работы.

В отличие от выбранного автором метода исследования, монографическое описание речи отдельных лиц, характеризующее пристальным вниманием к ее особенностям на всех уровнях языка, к специфике речевого поведения, учитывающее личные и профессиональные свойства, особенности биографии, условия освоения русского языка и др. предполагает в результате создание речевого портрета определенного человека, который отражает его общие черты, присущие ему как представителю разных множеств и подмножеств эмигрантов, распределенных по тем или иным признакам, и его индивидуальные черты, присущие ему как личности [2].

Для выявления условий функционирования русского языка в условиях иноязычного окружения (дву- или многоязычия) автором изучались отдельные языковые личности и были созданы речевые портреты восьмидесяти этнических немцев. Эти данные представляют интерес в историко-культурном отношении для характеристики изменений русского языка на протяжении 40 лет и для характеристики нравов и быта носителей русского языка за рубежом.

Основной материал исследования составляли рукописные заметки естественной неподготовленной устной речи — разговоры на разнообразные личные темы, беседы о жизни, рассказы об истории семьи, воспоминания об эмиграции из России, впечатления о жизни в новой стране, бытовые диалоги во время прогулок, поездок, обедов и др.

В качестве дополнительного материала анализировались анкеты, составленные в целях максимально детального изучения языковых, культурных и литературных компетенций респондентов.

В ходе исследования записывались непринужденные разговоры, беседы на отвлеченные темы в естественной неофициальной обстановке. Речь такого рода сопоставима с той формацией, которую в отечественном языкознании называют термином «разговорный язык». Именно поэтому при выявлении отличия «зарубежного русского» от «российского русского» полученные данные сравнивались не с данными кодифицированного литературного языка, а с данными русского литературного языка в его разговорной разновидности.

Беседы с респондентами никогда не носили характера интервью. В отношениях с собеседниками не было натянутости, официальности. Общение было непринужденным — иными словами, беседы имели дружеский, откровенный характер.

Записи велись в самых разных ситуациях: в автомашине во время совместных поездок, в церкви, дома у респондентов, в кафе, ресторане. Обстоятельства, несомненно, ухудшали техническую сторону общения (городской шум и иные отвлекающие моменты), но не нарушали непринужденности ситуации и способствовали естественности речи собеседников.

Вполне допустимо, что с родными и близкими друзьями информанты говорили бы несколько иначе, но ответы на вопросы исследования давались в непринужденной манере, о чем свидетельствует характер речи: использование молодежного сленга, пословиц и поговорок, в том числе из немецкого языка, грубо просторечной лексики.

Этот факт имеет принципиальное значение, так как в ряде работ явления, отмечаемые в записях речи эмигрантов и не свойственные письменному литературному языку, характеризуются как типично эмигрантские, свидетельствующие о разрушении русского языка за рубежом, тогда как они типичны и для русского разговорного языка, т.е. отражают различия между разговорным русским языком и книжным русским языком, а не отличия российского русского языка от эмигрантского.

В этом аспекте целью данного исследования было собрать языковые сведения о каждом человеке, речь которого предполагалось изучать, получить сведения, необходимые для того, чтобы как можно полнее и глубже уяснить его языковую историю, языковую компетенцию и жизненные обстоятельства, способные влиять на его речь, на его отношение к СССР, России, русскому языку и всему русскому.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изученный материал показывает степень устойчивости (сохранения) русского языка иммигрантов разных периодов. Наибольшее сходство в языке и речевом поведении наблюдается между ранними иммигрантами. Незначительные расхождения касаются, как правило, словоупотребления. Они объясняются социальными различиями: образование и место жительства в бывших союзных республиках.

Большое внимание было уделено речи иммигрантов из СССР, так как, с одной стороны, она сохраняет особенности литературного русского языка, а с другой — содержит те изменения, которые характеризуют длительное функционирование русского языка в иноязычном окружении.

Особенности речи респондентов обусловлены усвоением русского языка дома, в контексте внутрисемейной коммуникации, включающем владение различными регистрами русского языка в разной степени: от свободного владения литературным языком до преимущественного использования просторечия.

Характерные черты речи иммигрантов конца XX века можно кратко описать так.

1. Беглость, довольно высокий темп речи, что редко встречается у иммигрантов начала 80-х годов XX века, даже очень хорошо владеющих русским языком.

2. Употребление разговорной (и даже просторечной) лексики у молодежи.

3. Использование слов и выражений, прежде всего, жаргонной лексики, воспринимаемых в современном русском языке метрополии как устаревшие в речи эмигрантов среднего возраста, приехавших в Германию в конце 80-х — начале 90-х годов XX века.

4. Сохранение в немецких словах их исконного произношения пожилыми респондентами и молодежью.

5. Вкрапления иноязычных лексем в силу необходимости, а не для создания иронического эффекта у людей, приехавших в Германию в конце 80-х — начале 90-х годов XX века.

Благодаря письменной форме анкеты было обнаружено угасание письменной формы русского языка у более поздних иммигрантов, которые получали образование не на русском языке.

Проведенное исследование позволило также выявить как наиболее слабые, так и устойчивые к воздействию чужих языков части системы русского языка.

В первую очередь, влиянию чужих языков у многих респондентов, хотя и не у всех, подвергается интонация. Необходимо подчеркнуть, что далеко не все иммигранты усваивают интонацию окружающего их языка. Чаше всего происходит разрушение интонации русского языка, но человек не овладевает полностью и интонацией чужого языка. Это, конечно, касается в первую очередь позднейших иммигрантов, так и не ставших двуязычными.

Полученные данные позволяют детально рассмотреть особенности русской речи этнических немцев на различных уровнях языковой системы.

© Недопекина Е.М., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Норк О.А. Основные интонационные модели немецкого языка. Л.: Иностранные языки в школе. 1964. № 3. С. 31—42.
- [2] Земская Е.А. Язык русского зарубежья: два полюса // Язык. Культура. Гуманитарное знание. К столетию Г.О. Винокура. М.: Научный мир, 1999. С. 236—257.

Для цитирования:

Недопекина Е.М. Изменения в русской речи этнических немцев в современной Германии // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 233—238.

Сведения об авторе:

Недопекина Екатерина Михайловна, кандидат филологических наук, ассистент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов. E-mail: enedopekina@gmail.com

CHANGES IN THE RUSSIAN SPEECH OF ETHNIC GERMANS IN MODERN GERMANY

E.M. Nedopekina

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

The community of the German-speaking population is heterogeneous in its ethnic, cultural and religious composition. Along with immigrants from all over the world, it includes immigrants from the former Soviet Union, ethnic Germans or their distant relatives. The solidarity of the community thus is ensured by the use of the Russian language within the family and in the friendly, neighboring environment. However, the degree of the Russian language preservation in this community is different, as the language is separated from its metropolis and functions in a constant contact with the German language as the title language of Germany. Our research of the emigrant language belonging to the settlers from the CIS at different times and due to different reasons shows how significant this heterogeneity is.

Key words: speech, language, language contact, borrowing, bilingualism

REFERENCES

- [1] Nork O.A. *Osnovnye intonacionnye modeli nemeckogo âzyka* [Basic intonational models of the German language]. L.: Inostrannyeâzyki v škole, 1964. No. 3. P. 31—42.
- [2] Zemskaya E.A. *Âzyk russkogo zarubež'â: dva poliâsa* [Language of the Russian Abroad: two Poles] (eds). *Âzyk. Kul'tura. Gumanitarnoe znanie. K stoletiu G.O. Vinokura*. Moscow: Naučnyj mir, 1999. P. 236—257.

For citation:

Nedopekina E.M. (2017). Changes in the Russian speech of ethnic Germans in modern Germany. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 233—238.

Bio Note:

Nedopekina Ekaterina Mikhailovna is a Candidate in Philology, Assistant of the Department of General and Russian Linguistics, Philological Faculty, RUDN University. E-mail: enedopekina@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-239-245

УДК 81

ТИПЫ ФРАНКО-ОКСИТАНСКОГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ИТОГИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

С.А. Москвичева

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

В настоящей статье исследуются возможные модели билингвального образования по программе «французский-региональный язык», приводится законодательная база, позволяющая организовать данный тип обучения, рассматриваются основные субъекты подобного типа образования. Возможности билингвального обучения анализируются в связи с общей социолингвистической ситуацией в зонах распространения окситанского языка, связываются с такими параметрами, как социальный образ языка и языковая лояльность. В статье анализируются трудности организации такого типа обучения и показаны его перспективы.

Ключевые слова: социолингвистика, социодидактика, билингвизм, социальный образ языка, языковая лояльность, окситанский язык

1. ВВЕДЕНИЕ

Окситанский язык относится к группе романских языков, его ареал бытования — юг Франции, на территории 34 департаментов, расположенных в шести регионах — Аквитания, Лангедок-Руссильон, Лимузин, Миди-Пиренеи, Овернь, Рона-Альпы (по административному делению до 01.01.2016 года) — или четырех по новому: Новая Аквитания, Окситания, Овернь-Рона-Альпы, Прованс-Альпы-Лазурный берег. Расцвет языка *ос* приходится на XI—XII веков, начиная с XVI века он постепенно выходит из административного употребления, а с конца XIX века и из бытового. Поколение, родившееся после 1930 года, не является (за исключениями редких представителей) естественным коллективным носителем окситанского языка [1. С. 485]. Статистические данные о говорящих на окситанском языке весьма противоречивы: от 10 000 000¹ носителей языка до пределов 50 000—100 000².

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Такой существенный разброс в оценке, в целом, не вызывает удивления. Он объясняется рядом факторов идеологического, административного и собственно методологического порядка.

¹ Bec Pierre, *La langue Occitan*. Paris: PUF, 1995 [1963].

² Glessgen M-D, *Linguistique romane. Domaines et méthodes en linguistique française et romane*. Paris: Armand Colin, 2007.

1. Законодательная база Французской Республики, регулирующая сферу преподавания региональных языков. На основании ст. 2 Конституции Французской Республики единственным языком признается французский. Статья 75-1 Конституции, измененная на основании Конституционного закона № 2006-724 от 23.07.2006 г., определяет региональные языки «как культурное и историческое наследие Франции».

До сегодняшнего дня первым и единственным законом, специально определяющим возможности преподавания региональных языков, является Закон Дейксона № 51-46 от 11.01.1951 г.¹, который разрешил преподавание региональных языков на факультативной основе. Никаких иных специальных законов, касающихся статуса и положения региональных языков Франции, не существует. Однако есть целый ряд декретов и циркуляров Министерства образования Министерства культуры и коммуникации.

Принципы и направления образовательной политики в области преподавания и изучения региональных языков определяются в соответствии со статьей 21 от 04.08.1994 года закона № 94-665 (закон Тубона), статьями L312-10 и L312-11 Кодекса об образовании от 13.07.2000 года, статьей 20 «Об изменении статьи L312-11 Кодекса об образовании от 13.07.2000 года, законом от 23.04.2005 года № 2005-380 и законом от 8.07.2013 года № 2013-595, подтверждающим возможность изучения региональных языков в качестве дополнительной дисциплины и возможность организации билингвальных отделений (section) «французский — региональный язык» в школах, начиная с начального уровня.

Попытки расширения сферы преподавания региональных языков вызывают полемику в обществе, часть которого не вполне лояльно настроена по отношению к языкам Франции².

2. ОКСИТАНСКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ

2.1. Структура французской системы образования применительно к преподаванию региональных языков (в том числе окситанского)

Основные субъекты образовательной политики и практики. Образовательная политика находится в компетенции Министерства народного образования, высшей школы и научных исследований, Совета регионов и, в случае преподавания окситанского языка, Публичного офиса по окситанскому языку (создан 23.09.2015 года рядом регионов в целях гармонизации преподавания окситанского языка и поддержания диалога с Министерством образования). Все вопросы решаются в Академиях, специальных структурах, курирующих образовательные учреждения (Бордо, Гренобля, Клермон-Феррана, Лиможа, Монпелье, Ниццы, Тулузы и Экс-Марселя)³. Каждая Академия проводит собственную политику по отношению к окситанскому языку.

¹ Loi N 51-46 du 11.01.1951 relative à l'Enseignement des Langues et Dialectes locaux.

² Например, полемика в обществе и отмена Декрет от 31.07.2001 г. № 2001-733.

³ В связи с проводимой административной реформой к этим академиям добавился ряд академий (например, Пуатье), территории которых лежат за пределами ареала окситанского языка.

Типы преподавания регионального языка для всех школ определяются статьей Рамочного соглашения между Министерством, регионом и публичным офисом окситанского языка (в нашем случае). Действующий Договор был подписан 26.01.2017 года сроком до 2022 года. Распределение полномочий определяется ст. 13 упомянутого Соглашения [2].

Помимо перечисленных организаций существует целый ряд различных обществ, способствующих поддержанию и распространению окситанского языка, в том числе в области образования: ISLRF (Institut supérieur des Langues de la République Française), FELCO (Federacion dels Ensenhaires de Lengua e Cultura d'Oc), Calandretas, CFPO (Centre de Formation des Professeurs occitan), APPRENE и ряд других.

2.2. Учебные заведения по типу финансирования

Существуют государственные (публичные) школы; частные (часто это профессиональные учебные заведения,) и частные в ассоциативном управлении, не связанные с конфессиональными различиями. К последнему типу принадлежат школы с билингвальным образованием (французский-региональный языки), единственные учреждения, в которых разрешена и практикуется методика раннего погружения (аналог в РФ — так называемые «языковые гнезда»): Ikastolas (баскский) открылась в 1969 году, Bressola (каталанский) — в 1976 году, Diwan (бретонский) — в 1977 году, Calandretta (окситанский) — в 1979 году и ABCM-Zweispachigkeil (эльзасский и язык Мозеля) — в 1990 году.

2.3. Типы образовательных программ окситанского языка/на окситанском языке и его место в структуре среднего образования

Экстенсивное обучение (от 1 до 3 часов в неделю), при таком типе обучения дисциплина «Окситанский язык» имеет статус второго/третьего иностранного языка; *билингвальное обучение* в рамках секций «Региональные языки» (12 часов/неделю французский и 12 часов / неделю окситанский); *обучение методом полного раннего погружения* (от 15 до 22 часов/неделю окситанского языка).

В государственных школах (уровень коллежа и лицей) билингвальное образование на основе эквивалента в часах запрещено, так же как и методика погружения (Решение Государственного Совета от 28.10.2002 г.). Билингвальные (французский-окситанский языки) секции (классы) открываются по требованию родителей, с согласия администрации школы, местной администрации и академии.

В школьной программе окситанский язык существует в виде *дополнительного предмета по выбору*. Нигде его изучение не является обязательным. Учебные планы любого уровня должны быть составлены так, чтобы ученик мог без ущерба в любой момент продолжить обучение на французском языке. Не существует единого учебного плана дисциплины «окситанский язык». Каждый регион и академия самостоятельно решает этот вопрос. Обратимся к таблице 1.

Очевидно, что административно-юридические инструменты, позволяющие изучение окситанского языка, отработаны. Однако анализ статистических данных по количеству обучающихся на программах разного типа настораживает и не по-

зволяют сделать благоприятный прогноз в плане будущего окситанского языка. Ранее говорилось, что преподавание окситанского языка распределено по 8 академиям и 5 регионам, которые слабо взаимодействуют друг с другом. Найти более-менее полные и достоверные статистические данные за какой-либо определенный период непросто. Автору удалось собрать интересующие цифры только за 2007—2008 учебный год (табл. 2, 3) и они были положены в основу дальнейшего анализа. Для корректировки картины цифры по окситанскому языку приводятся в сравнении с цифрами по баскскому. Анализируется ситуация в среднем звене обучения (коллеж и лицей), поскольку здесь происходит сознательный выбор языка. Изучения окситанского в начальной школе часто обусловлено внешними факторами [3. С. 12—14].

Таблица 1

Распределение типов образовательных программ по циклам обучения

Тип и цикл образования	Возраст	Экстенсивное изучение языка	Секция «региональный язык» (билингвальное обучение)	Метод «погружения»
Публичная начальная школа	2—11	А) Начиная с CM2*: 45 мин — 1 ч 30 мин/н**; Б) Углубленное изучение: до 3 часов/неделю	От PS1 до CM2 12 часов окситанского/на окситанском и 12 часов французского	Нет
Частная начальная школа — ассоциация Calandretta	2—11	Нет	Нет	PS1 до CM2 От 15 до 22 часов в неделю окситанского. Уровень французского должен соответствовать уровню в обычной школе
Публичный коллеж	11—15	CM3: как второй иностранный 2 часов/неделю	Билингвальная секция «Региональный язык» От 5 часов в неделю. 2—3 часов/неделю как дисциплина, 2—3 как язык преподавания	Нет
Частный коллеж — ассоциация Calandretta	11—15	Нет	Нет	Паритет часов окситанского и французского
Публичный лицей	15—18	2 и 1 классы: Как второй ин.яз. — 2—3 часов/неделю; как 2 ин. яз.	Нет данных	Нет. В случае открытия будет определяется отдельным соглашением
Частный лицей***	15—18			Не существуют

* URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_%C3%A9l%C3%A9mentaire_en_France

** Изучение регионального языка приравнено к изучению иностранного языка и подчиняется тем же правилам. Иностранный язык вводится начиная с первого года второго цикла (cours moyen 1 — MC1).

** Лицеев, открытых в рамках ассоциации Calandretta на данный момент не существует.

Таблица 2

Количество изучающих окситанский и баскский языки в коллежах и лицеях Франции по всем программам в 2007—2008 учебном году

Язык	Коллеж	Лицей	Всего
Окситанский	20 205*	4 187	24 392
Баскский	2303	906	3 209

* Для сравнения: в том же году число изучающих окситанский язык в начальной школе было равно 57 297 человек.

Таблица 3

**Количество изучающих окситанский и баскский языки в билингвальных классах
в 2007—2008 учебном году**

Язык	Коллеж		Лицей		Всего	
	Учеников	Школ	Учеников	Школ	Учеников	Школ
Окситанский	422	11	нет	нет	422	11
Баскский	1 263	15	315	2	1 578	17

В абсолютных цифрах количество учеников с окситанским языком, конечно, больше. Однако, напомним, что баскский язык распространен только в одном департаменте Франции, а окситанский в тридцати четырех. Далее, количество продолжающих изучать окситанский язык в лицее уменьшается практически в 5 раз по сравнению с коллежем, а баскский — в 2,5 раза. Обратимся к количеству учащихся на билингвальных программах.

На один департамент с окситанским языком приходится 0,3 учебных заведений с преподаванием языка. На один департамент с баскским языком — 17. В коллеже от общего количества изучающих язык только 2% обучаются на франко-окситанских билингвальных программах, а на франко-баскских — 54,8%. Франко-окситанских программ на уровне лицея нет.

Обратимся к таблице 4, в которой приведены данные об учащихся в школах иммерсивного типа (методика погружения).

Таблица 4

**Количество изучающих окситанский и баскский языки по иммерсивной методике
на средней ступени в 2007—2008 учебном году**

Язык	Коллеж		Лицей		Всего	
	Учеников	Школ	Учеников	Школ	Учеников	Школ
Окситанский (Caladretta)	84	1	нет	нет	84	1
Баскский (Ikastola)	527	3	210	1	737	423

От общего количества изучающих окситанский язык только 0,3% приходится на наиболее эффективную форму освоения языка. Для баскского языка этот показатель будет равен 23%.

Эти цифры свидетельствуют о типичной ситуации диглоссии окситанского языка: его глубокой эрозии как социального феномена, низкой лояльности носителей по отношению к нему, низком престиже, практическом отсутствии коммуникативной потребности в нем и отрицательном социальном имидже. Надежды на нормализацию данного языка пессимистичны. ЮНЕСКО относит окситанский язык к уязвимым языкам по шкале витальности, что вполне подтверждают авторские наблюдения. Школа призвана содействовать сохранению и передаче миноритарного языка, но в отсутствие сколь-нибудь значимого функционирования языка в обществе эти задачи выглядят утопическими.

3. ВЫВОДЫ

И все-таки закончим статью на оптимистической ноте. Количество изучающих окситанский язык по иммерсивной методике возрастает (табл. 5). Это важный показатель, поскольку экстенсивный тип (1—3 часа/неделю), как показывает практика, часто играет скорее отрицательную, чем положительную роль в сохранении языка.

Таблица 5

**Количество изучающих окситанский язык по иммерсивной методике
на всех ступенях с 1980 по 2015 годы**

	1980	1989	1993	1999	2008	2015
учеников	66	282	681	1608	2514	3614
школ	1	10	17	38	48*	65**

* 44 школы и 2 коллежа.

** 62 школы и 3 коллежа.

Из приведенной таблицы видно, что количество учебных заведений, предлагающих обучение по методике погружения, возрастает, но в подавляющем большинстве это начальные школы. Конечно, при поступлении в колледж и в лицей верх одерживают прагматические факторы, но, как показывают специальные исследования, желание продолжать учить язык дальше как у родителей, так и у детей часто остается.

© Москвичева С.А., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Bernissan F. Combien de locuteurs compte l'occitan en 2012? / Revue de Linguistique romane. Strasbourg: SLR, 2012. Т. 76. P. 467—511.
- [2] Convention cadre pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan dans les académies de Bordeaux, Limoges, Montpellier, Poitiers et Toulouse. URL: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6539>
- [3] Domp Martin-Normand Ch. Collégiens issus de Calandretta: quelles représentations de l'occitan? // Langues et Société. No. 101. 2002/3. P. 35—54.

Для цитирования:

Москвичева С.А. Типы франко-окситанского билингвального образования: опыт, итоги, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 239—245.

Сведения об авторе:

Москвичева Светлана Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов. E-mail: moskvitcheva@mail.ru

TYPES OF FRENCH-OCCITAN BILINGUAL EDUCATION: EXPERIENCE, RESULTS, PERSPECTIVES

S.A. Moskvitcheva

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

This article examines possible models of bilingual education for the program “French as a regional language”, provides the legislative framework allowing to arrange this type of teaching, and describes the basic subjects of such education. The potential of bilingual education is analyzed in its relation to the general social and linguistic situation in the areas of the Occitan language use, and it is linked to such parameters as the social image of the language and the language loyalty. The article analyzes the difficulties faced while organizing this type of education and shows its perspectives.

Key words: sociolinguistics, social didactics, bilingualism, the social image of the language, the language loyalty, Occitan language

REFERENCES

- [1] Bernissan F. Combien de locuteurs compte l'occitan en 2012? / *Revue de Linguistique romane*. Strasbourg: SLR, 2012. T. 76. P. 467—511.
- [2] Convention cadre pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan dans les académies de Bordeaux, Limoges, Montpellier, Poitiers et Toulouse. URL: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6539>
- [3] Domp Martin-Normand Ch. Collégiens issus de Calandretta: quelles représentations de l'occitan? // *Langues et Société*. No. 101. 2002/3. P. 35—54.

For citation:

Moskvitcheva S.A. (2017). Types of French-Occitan bilingual education: experience, results, perspectives. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 239—245.

Bio Note:

Moskvitcheva Svetlana Alekseevna is a Candidate in Philology, Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). E-mail: moskvitcheva@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-246-252

УДК 81

ЯЗЫКОВЫЕ РЕФОРМЫ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Ш.К. Жаркынбекова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва
ул. Сатпаева, 1, Астана, Казахстан, 010008

Статья посвящена вопросам функционирования казахского, русского и английского языков в поликультурном пространстве Казахстана. Представлен анализ использования языков в деловой коммуникации, в визуальных текстах социально-коммуникативного пространства г. Астаны. Результаты социолингвистических методов исследования (анкетирование, интервьюирование) показали языковые предпочтения граждан страны, а также факторы, влияющие на выбор языка. Полученные результаты позволили обозначить существующие в условиях новой языковой политики государства проблемы, проследить процессы языкового развития в коммуникативной среде и прогнозировать тенденции распространения, укрепления, взаимодействия, сосуществования языков в перспективе.

Ключевые слова: языковая ситуация, двуязычие, полилингвизм, сосуществование языков, коммуникативная среда, социальные функции языков

1. ВВЕДЕНИЕ

Изучение социальных и экстралингвистических факторов, характера их воздействия на языковые процессы и отношения, выявление специфики социальной обусловленности современного функционирования казахского, русского и других языков — одна из активно исследуемых задач казахстанской лингвистики.

Языковая ситуация, сложившаяся в Казахстане, обусловлена языковыми, социально-историческими, психологическими, культурными особенностями. Как и в других социумах ближнего зарубежья, языковая политика и языковое строительство страны направлены на расширение сферы применения языка титульной нации, ставшего государственным, проведение мероприятий по их стандартизации, модернизации. Стремительно меняющиеся геополитические и экономические реалии выдвигают новые задачи перед казахстанским обществом. В этом контексте основная задача современной языковой политики состоит в формировании полилингвизма, при котором особое внимание уделяется сохранению и развитию государственного языка, этнических языков, русского языка как языка межнационального общения и английского для профессиональной и межкультурной коммуникации.

Языковые реформы, направленные на полиязычие, на развитие лингвистического потенциала граждан страны, несомненно, влияют на определение роли

языка в жизни общества, его функциональные возможности, его востребованность в той или иной сфере общественной коммуникации. В результате такого сознательного воздействия общества на процессы функционирования и развития языков начинаются изменения в распределении социальных функций между ними: происходит расширение сфер деятельности одних языков и вытеснение других.

В статье представлены результаты социолингвистических исследований, проведенных группой ученых Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва в рамках реализации научного проекта «Функционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана: динамические тенденции, возможные риски и перспективы» (2015—2017 года)». Поскольку языки Казахстана используются разными социальными группами населения в различных общественных сферах деятельности дифференцированно и с различной степенью интенсивности, было решено провести анализ использования языков в таких сферах казахстанского социально-коммуникативного пространства, как деловая коммуникация, интернет, визуальные тексты и др.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Процесс взаимовлияния и взаимодействия казахского, русского и английского языков довольно активно замечен сегодня в казахстанской деловой коммуникации. Социально-политические, экономические, исторические, культурологические и другие факторы обусловили формирование казахстанского делового дискурса как особого вида делового дискурса, в котором функционируют по меньшей мере три языка: казахский, русский и английский. Как показали результаты проведенного А. Аймолдиной [1] опроса, большинство бизнес-специалистов отмечают важность, прежде всего, казахского языка в общем развитии казахстанского общества: 98,6% респондентов считают, что казахский язык должен стать языком государственных законодательных актов; 95% — государственных органов, организаций, силовых структур и 83% — официальных мероприятий и др. Русский язык, по мнению большинства опрошенных, необходим для интеграции и поддержания деловых связей в постсоветском пространстве. Сегодня он активно используется в качестве одного из языков ведения учетно-статистической, финансовой и технической документации (87,5%), делового общения (85,6%), негосударственных СМИ (79,1%). Английский язык рассматривается как возможность приобщения к мировому экономическому пространству, продвижения по карьерной лестнице, с приобретением более престижной и высокооплачиваемой работы. Более половины опрошиваемых полностью поддерживает политику триединства языков не в ущерб другим функционирующим в стране языкам (59%).

Как выяснилось, если государственные учреждения и организации ведут делопроизводство как на казахском, так и на русском языках, то большая часть частных компаний и фирм продолжает использовать в основном русский язык. В иностранных компаниях основными средствами коммуникации служит английский и русский языки. С резидентами других стран все договоры и контракты оформляются на русском и английском языках. Английский язык выполняет,

прежде всего, роль основного языка делового общения в крупных национальных компаниях. Понятно, что деятельность всех посольств и их официальных представительств, иностранных предприятий, официальных представительств международных компаний требует ведения деловой коммуникации на английском языке.

На вопрос о том, как бы они оценили свои знания английского языка, 68% респондентов ответили, что знают английский язык достаточно хорошо, а 80% опрошенных отметили, что чувствуют, что их знания английского языка выше среднего. Более половины опрошенных (62,5%) ранее сдавали международные тесты на знание английского языка (*IELTS*, *TOEFL* и др.), средний результат которых составил 6,0 (*IELTS*) и 500 (*TOEFL*). Для многих казахстанских международных и национальных компаний, предусматривающих использование английского языка, наличие таких сертификатов есть один из определяющих факторов при приеме на работе. В то же время практически все опрошенные (95,38%) хотели бы повысить уровень владения английским языком, 30,4% респондентов указали, что наибольшую трудность в общении на английском языке представляет необходимость использования специальной терминологии и специфических слов (к примеру, сленга или жаргона). Используется английский язык, прежде всего, при общении с клиентами (59,6%) и коллегами по работе (46,5%), с поставщиками (32,6%) и администрацией (20,4%).

Увеличение количества англоговорящих специалистов и переводчиков в Казахстане связано, прежде всего, с развитием международного сотрудничества. Как следствие, деятельность многочисленных совместных предприятий и иностранных компаний и расширение международного сотрудничества создает в Казахстане огромную потребность на рынке труда в специалистах со знанием английского языка. К примеру, анализ популярных сайтов по поиску работы (например, *HeadHunter* (<http://hh.kz/>), *JobKZ* (<http://finance.groups.yahoo.com/group/JobKZ/>) и др.) показал, что в более чем 90% рекламных объявлений одним из необходимых критериев при приеме на работу является знание английского языка. В настоящий момент знание английского языка становится одним из основных требований для поступления на государственную службу. Теперь на государственную службу будут привлекаться зарубежные менеджеры, отдельные специалисты из частного сектора, а также граждане Республики Казахстан — сотрудники международных организаций [2].

Процесс функционирования языков находит свое яркое отражение в визуальной информации, представленной в социально-коммуникативном пространстве страны, города или другого территориального объекта. Изучение городских наименований (развлекательных центров, государственных и муниципальных объектов, коммерческих предприятий и промышленных фирм) г. Астаны показало следующее:

— из проанализированных 398 названий развлекательных центров: 61 представлены только на казахском языке; 70 — на русском; 38 — на английском; 72 наименования развлекательных центров представлены на 2 языках — казахском и русском; 88 — на русском и казахском; 31 — на английском и русском языках; на трех языках — казахском, русском, английском даны 22 названия;

— из 133 наименований государственных и муниципальных объектов: 30 представлены на казахском языке; 35 — на русском; 24 — на казахском и русском языках; 28 — на русском и казахском;

— из 117 наименований коммерческих предприятий: 20 названий представлены на казахском языке; 27 — на русском; 24 — на английском; 32 — на английском и русском языках;

— из 166 промышленных фирм: на казахском языке — 17; на русском — 30; на английском — 28; на английском и русском языках — 41.

Заметим, что если названия государственных и муниципальных объектов представлены в основном на казахском и русском языках, то в наименованиях развлекательных центров, коммерческих предприятий и промышленных фирм все чаще фигурирует английский язык.

В целом, в визуальных текстах городского лингвистического пространства наблюдается несбалансированное использование языков, что свидетельствует о необходимости разработки единых, строго регламентируемых правил, регулирующих или координирующих этот процесс.

Изучение Интернета как «генератора» инновационных подходов в укреплении позиций государственного языка показало, что в последние годы заметно увеличение количества казахоязычных интернет-сайтов (информационно-новостных, образовательных, культурно-развлекательных, энциклопедических), электронных казахско-русских, казахско-английских словарей, появились электронные библиотеки, разработан проект переводческого сервиса «Google Translate», куда включен казахский язык. Все это — продукт эффективной реализации программ языкового планирования в интернет-пространстве Казахстана. Более того, создаются предпосылки для формирования национального корпуса казахского языка. Казахский язык активнее используется и в социальных сетях, и не только представителями молодого поколения, но и людьми старшего возраста, так как Интернет создает уникальные условия для повседневной электронной коммуникации и поиска информации на том или ином языке. Осуществляется активная работа и по улучшению качества предоставляемой информации, в которой задействованы специальные интернет-редакторы, занимающиеся коррективкой содержания текстов.

Существующее на сегодняшний день неравномерное функциональное соотношение языков в таких сферах, как делопроизводство, СМИ, масштабные реформы в языковой политике, направленные на активное повсеместное внедрение трехязычного образования вызывают определенную озабоченность в обществе. К примеру, респонденты в интервью высказываются о возможном усилении диспропорции в соотношении языков, в частности, вытеснении казахского языка за счет русского или английского, уменьшении роли других этнических языков.

Как видим, возникает немало проблем, требующих тщательно продуманных и стратегически верных решений. Для реализации поставленных задач необходимо решить ряд вопросов, связанных с усилением роли и функций государственного языка, роста его престижа не только в казахстанском коммуникативном пространстве, но и в мировом. Эти вопросы связаны с разработкой новых мето-

дологий, созданием систем стимулирования изучения языка, расширением рамок его применения, улучшения и систематизации лексического фонда и др.

Другой блок задач направлен на усиление языкового капитала казахстанского общества, который связан также и с сохранением функций русского языка, обеспечением государственной поддержки этнических языков граждан Казахстана. В связи со все более активным вовлечением Казахстана в мировое пространство возникает необходимость овладения иностранными языками, в особенности английским. Сегодня знание языков помогает не только получать разнообразную и полную информацию, использовать Интернет, но также установить деловые отношения и подписать прибыльные контракты, представить Казахстан на мировой арене в самых разных сферах деятельности.

Все эти процессы непросты и находятся под влиянием различных экстралингвистических и социо- и психолингвистических факторов. Для решения поставленных задач важно объединение общих усилий ученых, представителей государственной власти, языковых комиссий и управлений, бизнесменов-предпринимателей, общественных деятелей, обычных граждан страны в вопросах, связанных с созданием и обеспечением благоприятных условий для естественного развития языков. В целях планомерной реализации языкового планирования, эффективности его результатов, их соответствия потребностям граждан важно комплексно задействовать все уровни языкового планирования (макро-, мезо-, микроуровни) в разработке оптимальных планов мероприятий по развитию, усвоению и распространению языков. Оптимальному и успешному проведению языковой политики способствует разработка языкового менеджмента и языкового маркетинга.

3. ВЫВОДЫ

Языковой менеджмент позволяет регулировать происходящие процессы с учетом внешних и внутренних факторов, влияющих на языковую ситуацию. Грамотный языковой маркетинг как механизм манипулирования языком стимулирует его продвижение, тем самым моделируя социально-коммуникативное пространство в соответствии с проводимым языковым планированием.

Изучение функционирования языков в Интернете дает возможность объективно оценить функционирование языков, разработать научные основы проведения государственной национальной политики в полиэтнических условиях, выработать механизмы расширения сфер применения разных языков. Реформы, проводимые в образовательной и других системах, приведут, на взгляд автора, к проведению активной языковой политики по поддержке полиязычия и языкового разнообразия.

© Жаркынбекова Ш.К., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Аймолдина А.А. Деловой английский язык в Казахстане в условиях глобализационных процессов экономического взаимодействия // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва. Астана: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, 2013. № 3 (86). С. 15—25.

- [2] Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011—2020 годы. [Указ Президента РК от июня 2011 года № 110]. URL: <http://www.geokz.tv/article.php?aid=11278> (дата обращения: 19.09.2016).

Благодарности и финансирование:

Статья подготовлена в рамках грантового финансирования МОН РК проекта «Функционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана: динамические тенденции, возможные риски и перспективы» (2015—2017 гг.).

Для цитирования:

Жаркынбекова Ш.К. Языковые реформы и межкультурные трансформации в полиязычном пространстве Республики Казахстан // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 246—252.

Сведения об авторе:

Жаркынбекова Шолпан Кузаровна, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва.
E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com

LANGUAGE REFORMS AND INTERCULTURAL TRANSFORMATIONS IN THE POLYLINGUAL SPACE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Sh.K. Zharkynbekova

L.N. Gumilyov Eurasian National University
Satpaev str., 1, Astana, Kazakhstan, 010008

The article is devoted to studying the functioning of the Kazakh, Russian and English languages in the multicultural space of Kazakhstan. There is an analysis of the use of the languages in business communication and in visual texts of the socio-communicative space of Astana. The results of the sociolinguistic research methods (questionnaire, interview) showed the language preferences of citizens, as well as the factors influencing the choice of a language. The results obtained allowed to identify problems existing in terms of the new language policy of the state, track language development processes in the communicative environment and predict trends in the spread, strengthening, cooperation and coexistence of the languages in the future.

Key words: linguistic situation, bilingualism, multilingualism, coexistence of languages, communicative environment, social functions of languages

REFERENCES

- [1] Ajmoldina A.A. *Delovoj anglijskij yazyk v Kazahstane v usloviyah globalizacionnyh processov ehkonomicheskogo vzaimodejstviya* [Business English in Kazakhstan in the context of globalization processes of economic interaction]. Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta im. L.N. Gumileva. Astana: Evrazijskij nacional'nyj universitet im. L.N. Gumileva, 2013. № 3 (86). S. 15—25.

- [2] *Gosudarstvennaya programma razvitiya i funkcionirovaniya yazykov v Respublike Kazahstan na 2011—2020 gody* [State Program for the Development and Functioning of Languages in the Republic of Kazakhstan for 2011—2020]. Ukaz Prezidenta RK ot iyunya 2011 goda № 110. URL: <http://www.geokz.tv/article.php?aid=11278> (19.09.2016).

For citation:

Zharkynbekova Sh.K. (2017) Language reforms and intercultural transformations in the polylingual space of the Republic of Kazakhstan. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 246—252.

Bio Note:

Zharkynbekova Sholpan Kauzarovna is a Doctor of Philology, professor, Head of Philological Department of Eurasian National University of L.N. Gumilev, Astana, Kazakhstan. E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-253-259

UDK 811.512.1

COGNITION AND LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF TRANSLATION BETWEEN RUSSIAN AND TURKISH)

Daria V. Zhigulskaya

The Institute of Asian and African Studies Moscow State University (MSU)
Mokhovaya str., 11/1, Moscow, Russia, 125009

This article discusses the relationship between cognition and language. According to the cognitive linguistics approach, the study of language is the study of language use. The languages of the world vary dramatically. They encode fundamentally different logics and structures. This paper also focuses on the phenomenon of linguistic pictures of the world, and using the Russian and Turkish languages as an example, demonstrates that absolute equivalence in translation is never possible. The **results** of the analysis of this issue has shown, that language does not “represent” meaning, but instead constructs meaning in particular contexts with particular cultural models and cognitive resources, while translation is the replacement of the signs encoding a message by signs from another code.

The difficulties of translating from Russian to Turkish and vice versa are primarily due to the dissimilar nature of the two languages. However, the difficulty of translation does not only exist between distinctively different languages. Surprisingly, even more complexity may sometimes arise when translating between two languages within the same family with much in common.

Thus, one may conclude that languages are *structuring structures*, which influence the way people think, and create linguistic habits for language users, resulting in fundamentally different ways of understanding the world.

Key words: turkology, cognition, cognitive linguistics, linguistic pictures of the world

1. INTRODUCTION

To begin this paper, it is necessary to focus on cognitive science and, in particular, cognitive linguistics. Cognitive science is the multidisciplinary scientific study of minds and their functioning. Despite the fact that the roots of cognitive science extend far back into intellectual history, it only emerged as a discrete scientific field in the 1950s — a time when psychology, anthropology and linguistics were redefining themselves and when computer science and neuroscience were emerging as new disciplines.

A key contributor to the emergence of cognitive science, psychologist George Miller, dates its birth to September 11, 1956, the second day of a Symposium on Information Theory at Massachusetts Institute of Technology. Computer scientists Allen Newell and Herbert Simon and linguist Noam Chomsky also took part in the symposium [1. P. 143].

The key feature of cognitive science is that it is not a discipline in its own right, but a systemic multidisciplinary scientific field. The relative prominence of the disciplines that are included in that field has varied over the years. Computer science and psychology have always played a strong role in the study of cognitive phenomena. Neuroscience

initially was strong, but its role declined as that of linguistics increased dramatically in the 1960s. By the 1970s, such disciplines as philosophy, sociology, and anthropology were making distinctive contributions. More recently, neuroscience has once again become one of the central contributors.

As mentioned above, cognitive science is a “mixture” of different scientific disciplines, which deals with various aspects of mental processes. In practice, in order to investigate one distinct question, cognitive science has to be more limited and restrict itself to domains. One of the fields of modern cognitive science is cognitive linguistics, which focuses on the domain of language. “It deals with all questions concerning language ability, such as: What is language? How do we acquire language? What part of the brain underpins language use? Other fields of linguistic investigation center on primate language use, language acquisition, deficits in language acquisition caused by early sensory deprivation or brain damage, the relationship between language and thought, and the development of speech recognition systems” [2. P. 20].

One of the main complexities encountered in cognitive linguistics arises from the fact that language itself is very complex. In essence, it is possible to state that we know almost everything about *languages* but virtually nothing about *language*. Thus, further the main features and principal challenges of modern cognitive linguistics are discussed.

2. DISCUSSION

Cognitive linguistics as an approach to the study of language and human cognition had taken form by the beginning of the 1970s. The central subject of investigation in cognitive linguistics was the relationship between human language, the mind and socio-physical experience. In the 1970s and early 1980s a wide range of studies on this subject appeared. Among the authors who contributed most to the development of the discipline it is important to mention Len Talmy, Ronald Langacker, George Lakoff, Charles Fillmore and Gilles Fauconnier.

According to the cognitive linguistics approach, the study of language is the study of language use. When one is engaged in any language activity one unconsciously relies on vast cognitive and cultural resources, models and frames. Thus, language does not “represent” meaning, but instead constructs meaning in particular contexts with particular cultural models and cognitive resources. Cognitive linguistics lies outside the visible boundaries of language and investigates the more complex implicit functions of cognition.

The most crucial questions to which cognitive linguistics is trying to find the answers are: Where does meaning come from? And if meaning is conceptualization, what makes concepts meaningful? George Lakoff claims that “conceptual structure is meaningful because it is embodied, that is, it arises from, and is tied to, our preconceptual bodily experience. In short, conceptual structure exists and is understood because preconceptual structures exist and are understood. Conceptual structure takes its form in part from the nature of preconceptual structures” [3. P. 265].

Due to the neuro-anatomical features of human nature, people have a species-specific view of the world. This means that perception of “reality” is mediated, in large measure, by the nature of our embodiment. The concepts we create and subsequently implement

are a function of our embodiment. From this point of view, the human mind should bear the imprint of embodied experience.

According to the concept of *linguistic pictures of the world*, the *real world* is not represented identically in human consciousness, but is refracted and transformed by the human mind into a *special world*. Thus, the term *linguistic picture of the world* refers to the *special world* that is reflected in language. For this reason, the question of coherence between a national language and a national mentality is one of the central issues in cognitive linguistics: which comes first? Does national mentality form language, or does language, on the contrary, “impose” the specific features of its native speakers on national character and mentality? To some extent, this question is reminiscent of the well-known conundrum of which came first — the chicken or the egg? Yet this does not invalidate the question. Below, there is an attempt to explain the sequence of these processes.

Firstly, external conditions (such as climate and nature) together with the psychological and anthropological characteristics of a national group/society form specific features which lay down the foundations of national character and mentality. The specific features of this character and mentality are subsequently reflected and fixed in the frame of language. From this point on, these specific features are passed on to younger generations as fixed and unchangeable signs. Thus, the language in the *formation phase* is a product of national character and mentality, which is partly determined by external factors and environment. In *later phases*, changes may occur in the external environment and some factors may even disappear. Despite these changes, however, the specific features of mentality and character remain stable and continue to be passed on to each subsequent generation.

Why and how is this possible? It happens because the language “offers” new generations of its native speakers a ready-made model of national perception of the *picture of the world*, which is crystallized in the language. To put it more simply, the language in the formation phase is an “egg”, but after its formation is completed, it becomes a “chicken”.

Another crucial question concerning the concept of *linguistic pictures of the world* is what happens to someone who uses a foreign language not only for short-term communication (travel, business, participation in international events etc.), but who has to change his/her linguistic environment and permanently live and communicate in a foreign language sphere? This is a very complex situation, where the person finds his/herself between two *linguistic pictures of the world* without belonging to either. Losing the ability to communicate in one’s native language results in a dramatic reduction in one’s ability to understand humor, puns, metaphors, idioms and implicit connotations (unless one is bilingual).

Living in a foreign-language environment, one is hardly able to penetrate *the cognitive base* of the foreign national culture, where the *cognitive base* is a structured range of knowledge possessed by all members of the nation. The *cognitive base* is always reflected in language. This is why knowledge of a foreign language at the level of *language as an instrument*, rather than at the *level of cognitive base*, inevitably leads to translation errors when a foreigner may sometimes not understand even simple phrases and words with implicit connotations that are obvious to native speakers [4]. The next section of this article focuses on the problem of faithful translation and provides some examples of *untranslatability*, referring to the main challenges for Turkish language students.

Modern *Translation Studies* distinguish three types of translation: *intralingual translation* (an interpretation of verbal signs by means of other signs in the same language); *interlingual translation* (an interpretation of verbal signs by means of some other language); *intersemiotic translation* (an interpretation of verbal signs by means of signs from nonverbal sign systems) [5. P. 23].

Here only *interlingual translation* is discussed, although the central problem in all types is that there is no full equivalence through translation. Translation is not just about transferring texts or verbal information from one language to another; it is now rightly seen as a process of negotiation between information (written or oral) and between cultures. This complicated and multi-level process, which includes different transactions, is mediated by the figure of the translator or the speaker him/herself.

The basic elements of any language are letters. “These are discrete symbols that are combined according to a set of rules. The combinations, or words, have meaning and are themselves combined according to a set of rules. The combinations, or words, have meaning and are themselves combined into other higher-order units: sentences, which also have semantic content. The rules by which these word elements are combined and transformed in language are called syntax. Syntax constitutes the set of permissible operations on the word elements. It is the elements themselves that are the mental representations” [2. P. 6]. Thus, the information must be seen as a complex system of signs and symbols and the task of the translator (or a person involved in a discussion in a foreign language) is to *de-code* and *re-encode* it.

According to the French theorist George Mounin, translation is a series of operations of which the starting point and the end product are significations and function within a given culture [6]. To clarify this statement, the subsequence of transactions in the translation process is illustrated below: source language code — analysis — code restructuring — transfer — receptor language translation.

Thus, translation is the replacement of the signs encoding a message by signs from another code, while preserving invariant information with respect to a given system of reference. Meanings vary across cultures. The meaning of a word in a language spoken by one cultural group is therefore unlikely to have an exact analogue in other languages.

Let us consider some simple examples: the Turkish expression *ciğerimin köşesi*, if translated into Russian without paying attention to its signification, will not be able to perform its function of meaning within the sentence, even though there may be a dictionary equivalent. While in Turkish it is used to describe someone who is very precious to you, in Russian it literally means ‘a corner of my liver’.

Another example is the Russian word *mujik*, which translates roughly into Turkish as *Russian peasant*. In this case, the translation is only an adequate interpretation of an alien code unit and equivalence is impossible. Here we are faced with the phenomenon of *untranslatability*.

The difficulties of translating from Russian to Turkish and vice versa are primarily due to the dissimilar nature of the two languages. Turkish is an agglutinative language — a vital morphological characteristic that distinguishes it from the Indo-European languages and, in particular, Russian, which is an inflectional language. It would be true to say that Turkish and Russian employ fundamentally different methods of organizing and deploying speech, and of interlinking the various components of a sentence.

For instance, thanks to the verbal-nominal form, Turkish has no need of coordinative or subordinate conjunctions, nor does it need to build dependent clauses of the Indo-European type. These verbal-nominal forms are initially very difficult for students of the Turkish language to grasp.

Action nouns (or *masdars*) and **substantive-adjectival forms (SAFs)** should be classified as **verbal-nominal forms**.

Action nouns (masdars) are verbal forms that also have a presentive meaning, making them cognates of nouns. Thus, because these forms have certain properties that are also typical of verbs and nouns, they are known in Turkish studies as *isim-fil*, or ‘noun-verb’. Modern Turkish features the following action nouns: **-mak**, **-ma**, **-(y)ış** and the rare form **-maklık**.

To give an example, let us examine the phrase *Bunu yapmanda fayda var*, which can be translated as ‘It would be useful for you to do this’ or ‘You ought to do this’. The *masdaryapma* can be literally translated as ‘doing’. This form takes the second person possessive singular affix **-n** as well as the locative case affix **-da**, which literally means ‘in your doing/performance’. The phrase ‘fayda var’ is best translated as ‘there is value’, giving us ‘In your doing this there is value’, or, in a more natural idiom, ‘You ought to do this’.

The **substantive-adjectival forms** are able to express both “objectified” action — i.e. an action presented as an object, and “adjectivized” action. As they are also able to act as verbal substantives and verbal adjectives, they can be conveniently described as substantive-adjectival forms (SAFs) [7. Pp. 122—126].

This applies to the Turkish forms **-dik**, **-(y)acak** and **-(y)ası**. One aspect of Turkish substantive-adjectival forms is the fact that, like *masdars*, they can take personal possessive affixes.

By way of an example, let us examine the phrases *Geleceğinizi biliyordum* and *Geleceğiniz günü sabırsızlıkla bekliyorum*. The former translates as ‘I knew you (plural) would come’ and is an example of the substantive use of **SAFs**, whereas the latter can be translated as ‘I look forward to the day you (plural) will come’ and is an example of the adjectival use of **SAFs**.

Let us look at one more example of a **SAF**, used together with voice affixes. The phrase *Ahmet, mağazadaki fiyatların sahipleri tarafından arttırıldığını söylüyor* translates as ‘Ahmet says that the prices in the shop have been increased by its owners’. Focusing in on the lexical unit *arttırıldığını*, this is based on the root **-art**, meaning ‘to grow (of prices/ indicators), to increase’. The affix **-tır** is a causative particle, indicating that the action (growth, in this case) was provoked by somebody (the shop owners, in this case). The affix **-ıl** is a passive voice affix. And finally, the substantive-adjectival form **-dik** indicates a substantive action. This form takes the third person singular possessive affix **-ı** and is cognate with the word *fiyatlar*. Thus, *fiyatların arttırıldığı* can be translated as ‘the fact of an increase in prices’. We then encounter a delimiting **-n** and the accusative affix **-ı**.

The difficulty of translation does not only exist between distinctively different languages (like Russian and Turkish). Surprisingly, even more complexity may sometimes arise when translating between two languages within the same *family* with much in common (such as Turkish and Azerbaijani). Turkish and Azerbaijani are very similar, yet there are

still enough differences in semantics, phonology and, to some extent, grammar to make for easy misunderstandings between the two groups of speakers.

For example, the Azerbaijani sentence *uçagımız on dakika sonra düşecek*, meaning **our plane will land in 10 minutes**, may cause panic amongst any Turks on board, because in Turkish the verb *düşecek* literally means **will fall**. The Turks would therefore interpret the sentence as ‘our plane will fall in 10 minutes’.

Consequently, to achieve equivalence in translation one should not search for *sameness*, since *sameness* cannot ever exist between two languages.

3. CONCLUSION

The aim of this article was to present a general concept of cognitive linguistics as a distinct discipline in the multidisciplinary field of cognitive science, using the Russian and Turkish languages as an example. The notions of *linguistic pictures of the world*, *the cognitive base of a language* and *untranslatability* were also introduced in this paper.

There is no doubt that language is a *structuring structure* and thus influences the way people think, as well as how they perceive the world, make decisions and communicate. Meanings of words are grounded in our physical and social environment. Concepts of language arise from our sensorimotor experience and the neural structures that give rise to it.

© Zhigulskaya D., 2017

REFERENCES

- [1] Miller G.A. The Cognitive Revolution: A Historical Perspective / TRENDS in Cognitive Sciences. 2003. Vol. 7. № 3. Pp. 141—144.
- [2] Friedenberg J., Silverman G. Cognitive science. An introduction to the study of mind. Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi, 2006. P. 531.
- [3] Lakoff G. Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press., 1987. P. 614.
- [4] Kornilov O.A. Yazikoviye kartini mira [Linguistic pictures of the World]. Moscow: “KDU”, 2014. P. 350.
- [5] Bassnett S. Translation Studies. Third Edition. Routledge: London and New York, 2002. P. 176.
- [6] Mounin G. *Les problmes théoriques de la traduction*. Paris: Callimard, 1963. P. 290.
- [7] Guzev V.G. *Ocherki po teorii turkskogo slovoizmeneniya: glagol (na materiale staroanatoliysko-turkskogo yazika)* [Essays on the Theory of Turkic Inflections: The Verb (Based on Material from Old Anatolian Turkic)]. Leningrad, 1990. Pp. 122—126.

For citation:

Zhigulskaya D.V. Cognition and language (using the example of translation between Russian and Turkish). *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 253—259.

Bio Note:

Zhigulskaya Daria Vladimirovna, PhD in History, IAAS MSU. E-mail: daria.zhigulskaya@rambler.ru

МЫШЛЕНИЕ И ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Д.В. Жигульская

Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова
ул. Моховая, д. 11, стр. 1, Москва, Россия, 125009

В статье рассматривается взаимосвязь языка и человеческого мышления. Между языками существуют кардинальные отличия, выраженные в непохожих структурах и особой языковой логике. Это приводит к отличному восприятию мира представителями разных культур и языковых традиций. В статье внимание уделяется также феномену языковых картин мира, и на примере русского и турецкого языков, демонстрируется, что абсолютная идентичность в переводе вряд ли возможна.

Языки не «отражают» значения, а, напротив, создают их в соответствии с особенными «культурными контекстами» и когнитивными ресурсами. Перевод, в свою очередь, является замещением одних знаков с «закодированными» в них значениями на знаки другого культурного кода.

Можно заключить, что язык — это *структурирующая структура*. Языки влияют на образ мышления людей и формируют лингвистические привычки для их носителей.

Ключевые слова: тюркология, мышление, когнитивная лингвистика, языковые картины мира

Для цитирования:

Жигульская Д.В. Мышление и язык (на примере русского и турецкого языков) // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 253—259.

Сведения об авторе:

Жигульская Дарья Владимировна, кандидат исторических наук ИСАА МГУ. E-mail: daria.zhigulskaya@rambler.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-260-266

УДК 81.13

СТЕРЕОТИП В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.В. Разумкова

Институт языкознания РАН

Б. Кисловский пер., 1, стр. 1, Москва, Россия, 125009

В статье предпринята попытка систематизации подходов к пониманию термина «стереотип» в рамках психолингвистических исследований. Свое видение понятия «стереотип», а также классификацию стереотипов дает В.В. Красных. Ю.А. Сорокин раскрывает изучаемый термин в соотношении с понятиями «штампа» и «клише». В.А. Рыжков анализирует интернациональные стереотипы в рамках теории речевой деятельности. Е.Ф. Тарасов дает определение социальному стереотипу через анализ фрагментов языкового сознания русских и иностранцев. Н.В. Уфимцева подчеркивает роль межэтнического общения в формировании этнических стереотипов. Новизна и актуальность исследования обусловлена всесторонним анализом понятия «стереотип» в рамках междисциплинарного научного направления.

Ключевые слова: стереотип, штамп, клише, системность образа мира, ассоциативный эксперимент, культурные стереотипы

1. ВВЕДЕНИЕ

Проблемой стереотипа в психолингвистике/этнопсихолингвистике занимаются такие ученые как Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, В.В. Красных, В.А. Рыжков.

В большинстве работ отечественных ученых стереотип рассматривается как стратегия поведения, обусловленная набором потребностей и мотивов. В этом случае, как пишет В.В. Красных, ссылаясь на работы В.А. Рыжкова (1985, 1988) и Ю.Е. Прохорова (1996, 2008), стереотип интерпретируется как коммуникативная единица определенного этноса, которая через презентацию социально санкционированных потребностей оказывает воздействие на сознание личности и формирует соответствующие мотивации. Такой феномен, по мнению Виктории Владимировны Красных, называется стереотипом речевого поведения, которое определяется как «социокультурная маркированная единица ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемая в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения» [1. С. 98]. Стереотип понимается В.В. Красных как «некоторое «представление» фрагмента окружающей действительности, фиксированная ментальная «картинка» как результат отражения в сознании личности «типового» фрагмента реального мира, некий инвариант определенного

участка картины мира» [2. С. 177—178]. Стереотипы делятся на два вида: стереотипы-поведения и стереотипы-представления, последние в свою очередь делятся на стереотипы-ситуации, которые предопределяют стереотипы-поведения, и стереотипы-образы. Стереотипы-поведения хранятся в сознании в виде штампов и являются инвариантами деятельности. Они определяют коммуникативное поведение, т.е. выполняют прескриптивную функцию. Стереотипы-представления хранятся в сознании в виде клише и выполняют предикативную функцию, т.е. «*предсказывают* не столько само поведение, сколько набор *ассоциаций* и предопределяют языковую *форму*, их выражающую...» [2. С. 179—180]. «... стереотип-представление хранится в сознании в виде фрейм-структуры, границами которой являются клише/штампы сознания» [2. С. 180].

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Соотношение понятия стереотипа, штампа, клише рассматривает Ю.А. Сорокин. Ученый дает интернаучное определение стереотипа, рассматривая феномен как «...некоторый процесс и результат общения и поведения согласно определенным семиотическим моделям, список которых является закрытым в силу тех или иных семиотико-технологических принципов, принятых в некотором социуме» [3. С. 134]. Стереотип выступает родовым понятием для стандарта и нормы, «причем, стандарт является реализацией некоторой семиотической и/или технологической модели на социальном и социально-психологическом уровнях, а норма является реализацией такой модели на языковом и психологическом уровнях» [3. С. 134]. Такое понимание видовых понятий стереотипа (стандарт и норма) позволяет ученому разграничивать языковое и неязыковое поведение и реконструировать одно за счет другого. Для реципиента и стандарт, и норма существуют в виде штампа и клише, которые раскрываются через понятия комплектности и некомплектности. Таким образом, штамп обладает признаками комплектности, то есть это избыточно эксплицированный сложный знак, а клише — некомплектный, то есть недостаточно эксплицированный сложный знак. Наличие штампа и клише в том или ином семиотическом ряду и оценка этого наличия реципиентом, по мнению Ю.А. Сорокина, обусловлены тремя параметрами: 1) внутренними механизмами развития и функционирования семиотического ряда; 2) принадлежностью реципиента к определенной семиотической группе; 3) общими культурологическими закономерностями в синхроническом и диахроническом аспектах [3. С. 136].

Изучая речевые маркеры этнических и институциональных портретов и автопортретов, Ю.А. Сорокин отмечает, что ментальные стереотипы (оценка себя и чужих) не только предопределяют готовность или неготовность к вербальному и невербальному общению, но могут также оказать влияние на характер самого общения, сделать его конфликтующим или гармонизирующим. «Кроме того, сопоставление оценок (чужих) и самооценок позволяет, по-видимому, увеличить поле толерантности, ибо рефлексия по поводу “своих и чужих” в равной мере не позволяет существовать как тем, так и другим этническим предпочтениям» [4. С. 43]. Суммируя результаты своего исследования, Ю.А. Сорокин приходит к вы-

воду, что «этнические и институциональные портреты и автопортреты являются сверхсложными аксиолого-когнитивными феноменами, носящими редуцированный и атрибутивный и, тем самым, стереотипизированный характер...» [4. С. 49]. Этнические и институциональные портреты и автопортреты являются неравноценными отдельностями, которые «стремятся» к стереотипизированной уникальности и самодостаточности [4. С. 49].

Анализ лексического значения интернациональных стереотипов с помощью ассоциативного эксперимента и метода шкалирования в рамках теории речевой деятельности был проведен В.А. Рыжковым (1982). Результат эксперимента позволил ученому дать следующее определение стереотипу: «Единица языка, вызывающая на психовербальном уровне в сознании представителей определенной национально-культурной общности некоторый минимум сходных ассоциативных реакций по ряду семантических признаков оценочного характера, может быть квалифицирована в качестве стереотипа» [5. С. 14]. При этом, «ассоциативный комплекс каждой вербальной единицы, в особенности стереотипа, характеризуется некоторой ригидностью, обусловленной национально-культурными факторами. Эти факторы отражают этнопсихолингвистическую специфику, свойственную типу мотивации, характеру имеющихся или предполагаемых потребностей в том или ином социуме» [5. С. 14]. В.А. Рыжков особенно подчеркивает регулятивную роль стереотипов в рамках мотивационного механизма поведения личности и таким образом определяет стереотипы как «относительно константные, субъективные, эмоционально-оценочные образы некоторых потребностей, санкционированных социально» [5. С. 15]. Данный подход позволяет автору рассматривать стереотипы в более широком понимании, так как с одной стороны, содержание стереотипа есть отражение объективной социальной действительности, а с другой, — преломляет субъективную систему связей, отношений, ассоциаций в сознании и деятельности субъектов. Именно такое понимание стереотипа объясняет полярность его восприятия разными социальными группами [5. С. 16].

Анализируя осознаваемые и неосознаваемые знания (фрагмент языкового сознания) о России и русских у русских и иностранцев, Е.Ф. Тарасов рассматривает образ России как социальный стереотип, который понимается ученым как аффективно окрашенный фрагмент языкового сознания [6. С. 69]. Представление о психическом образе России, по мнению ученого, «целесообразно сформировать по аналогии со структурой образа сознания по А.Н. Леонтьеву и В.П. Зинченко» [6. С. 71]. Зрительные представления пространства, времени и климата связаны с чувственной тканью образа России, а биодинамическая ткань познавательных действий позволяет сформировать этот образ. Знания, входящие в образ, формируются под влиянием социума и культуры. Культура представлена в форме знаний, смыслов, концептов и всем тем, что входит в понятие «этнического менталитета». «Социальная практика быстроедействительна, непрерывна, текуча, а культурные знания и схемы придают устойчивость социальной практике членов конкретного этноса» [6. С. 72]. Е.Ф. Тарасов понимает образ России «как совокупность знаний, отображающих социальную практику, и совокупность знаний, отображающих смысловые и концептуальные (культурные) схемы» [6. С. 72]. Особо стоит подчеркнуть такую черту образа любой культуры как системность. Н.В. Уфимцева отмечает, что причиной конфликтов непонимания в межкультурном общении

служит незнание системных качеств культурных предметов [7. С. 131]. «Системные качества культурных предметов непосредственно не наблюдаемы, сверхчувственны и часто знаковы, символичны. Знаковый, символический характер системных качеств культурных предметов, не обнаруживающий себя в самих предметах, открывается человеку, обладающему знанием системы, в которой конкретный культурный предмет приобретает эти качества. Отсюда следует, что сверхчувственные качества предметов конкретной национальной культуры открыты только носителю этой культуры, обладающему знанием культурных и социальных систем, элементом которых являются эти культурные предметы» [8. С. 33]. Массовый ассоциативный эксперимент и построение по его результатам ассоциативно-вербальной сети, по мнению Н. В. Уфимцевой, является одним из методов обнаружения системности образа мира, что в свою очередь позволяет определить систему культурных стереотипов [9. С. 98]. Под культурными стереотипами или парадигмами образов сознания, Н.В. Уфимцева понимает способы восприятия, «которые накапливаются в виде репертуара структурированных контекстов (схем, фреймов)» [9. С. 99]. Культурный стереотип, в отличие от личностного смысла, фиксируется в значении культурного предмета. Усвоение культурных стереотипов или инвариантных образов фрагмента мира происходит в процессе социализации, поэтому культура «всегда конкретно-человеческая, т.е. этническая» [9. С. 99]. Ассоциативное поле слова-стимула представляет собой «не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, культурных стереотипов» [9. С. 98]. Исследование языкового сознания современных русских на материале Русского ассоциативного словаря позволило Н.В. Уфимцевой подтвердить данные социальных и этнопсихологических исследований в области изучения культурных стереотипов современных русских. Так, например, в работах К. Касьяновой одной из черт русского этнического характера названы «вязкость» мышления и действия. Данная характеристика русского мышления находит свое подтверждение в Русском ассоциативном словаре в частотных реакциях «на слово-стимул **думать** — *долго* (23) (**думал** — *долго 9, думает* — *долго 6*)» [9. С. 105]. Или, например, такая черта русского характера как коллективизм, в русском языковом сознании проявляется через устойчивую связь языковых единиц **все** и **вместе**. Сравним частотные реакции на слово стимул **все** — *вместе* (48), *мы* (30), *люди* (30) и на слово **вместе** — *со всеми* (32), *с другом* (19)» [9. С. 105].

Формирование этнических стереотипов как устойчивых компонентов этнического сознания происходит в процессе межэтнического общения. «Функция этнической культуры заключается в структурировании мира вокруг человека, в определении возможностей и условий действия человека в мире. Благодаря этнической культуре человек формирует свое видение мира, свой образ мира или, по определению современной этнологии, этническую картину мира» [10. С. 73]. Н.В. Уфимцева подчеркивает, что в основе этнического стереотипа находится оппозиция «свой-чужой», которая содержит концептуальное ядро, «состоящее из релевантных для каждой культуры признаков «своего» и «чужого». Этнические стереотипы влияют на этнические симпатии-антипатии, на национальные установки, определяют характер межэтнического взаимодействия» [10. С. 73—74].

3. ВЫВОДЫ

Таким образом, в статье представлены и систематизированы некоторые подходы к пониманию термина «стереотип» в рамках психолингвистических исследований. В.В. Красных понимает стереотип как инвариант «определенного участка картины мира» [2. С. 178] и дает классификацию стереотипов. Ю.А. Сорокин раскрывает изучаемый термин в соотношении с понятиями штампа и клише. В.А. Рыжков анализирует интернациональные стереотипы с помощью ассоциативного эксперимента и метода шкалирования в рамках теории речевой деятельности. Е.Ф. Тарасов дает определение социальному стереотипу через анализ фрагментов языкового сознания русских и иностранцев. Н.В. Уфимцева подчеркивает, что выявление системы культурных стереотипов возможно через изучение системности образа мира той или иной культуры.

© Разумкова А.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 5-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
- [2] Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 284 с.
- [3] Сорокин Ю.А. Стереотип, штамп, клише: к проблеме определения понятий // Общение: теоретические и прагматические проблемы / ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин, Н.В. Уфимцева, М.: Наука, 1978. С. 133—138.
- [4] Сорокин Ю.А. Речевые маркеры этнических и институциональных портретов и автопортретов (Какими мы видим себя и других) // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 43—53.
- [5] Рыжков В.А. Особенности стереотипизации, необходимо сопровождающей социализацию индивида в рамках определенной национально-культурной общности // Языковое сознание: стереотипы и творчество. М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. С. 4—16.
- [6] Тарасов Е.Ф. Образ России: методология исследования // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 69—73.
- [7] Уфимцева Н.В. Этнический язык в условиях культурной и языковой полифонии // Филология и культура. 2012. № 2(28). С. 129—132.
- [8] Тарасов Е.Ф. Методологические проблемы языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание», Москва, 30 мая—2 июня 1988 г. М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. С. 33—34.
- [9] Уфимцева Н.В. Образ мира русских: системность и содержание // Язык и культура. 2009. № 4 (8). С. 98—111.
- [10] Уфимцева Н.В. Россия и русские в исторической перспективе: взгляд европейцев // Межэтническое общение: контакты и конфликты. Сб. ст. под ред. Н.В. Уфимцевой. М.: Институт языкознания РАН — МИЛ, 2012. С. 73—79.

Для цитирования:

Разумкова А.В. Стереотип в языковом сознании: психолингвистический аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 260—266.

Сведения об авторе:

Разумкова Анна Викторовна, аспирант Института языкознания РАН (отдел психолингвистики). E-mail: razumkova89@mail.ru

STEREOTYPE IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT

A.V. Razumkova

The Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences
Bolshoi Kislovsky lane, 1, bld. 1, Moscow, Russia, 125009

The main purpose of the article is to systemize different approaches to the understanding of the term “stereotype” in the framework of psycholinguistic researches. V.V. Krasnyh gives her vision of the concept “stereotype” and the classification of stereotypes. Y.A. Sorokin reveals the meaning of the term under study in relation to the concepts “stock phrase” and “clichés”. V.A. Ryzhkov analyses the international stereotypes in the framework of the theory of speech activity.

E.F. Tarasov gives the definition of social stereotype through the analysis of fragments of language consciousness of Russians and foreigners. N.V. Ufimtseva underlines the role of interethnic communication in the formation of stereotypes. The originality and the relevance of the study are determined by a comprehensive analysis of the concept of “stereotype” in the framework of the interdisciplinary scientific direction.

Key words: stereotype, stock phrase, cliché, the system of the image of the world, associative experiment, cultural stereotypes

REFERENCES

- [1] Prohorov Yu.E. *Natsionalnoye sociokulturnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ih rol v obuchenii russkomu yazyku inostrancev* [National sociocultural stereotypes of verbal communication and their role in teaching foreigners Russian language]. 5-e izd. M.: Izdatel'stvo LKI, 2008. 224 p.
- [2] Krasnyh V.V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya: kurs lekcij* [Ethnopsycholinguistics and cultural linguistics]. M.: ITDGGK «Gnozis», 2001. 284 p.
- [3] Sorokin Yu.A. *Stereotip, shtamp, klishe: k probleme opredeleniya ponyatii* [Stereotype, stock phrase, cliché: to the problem of the identification of the notions]. *Obshchenie: teoreticheskie i pragmaticheskie problem* [Communication: theoretical and pragmatic problems], red. kollegiya: E.F. Tarasov, Yu.A. Sorokin, N.V. Ufimceva, M.: Nauka, 1978. Pp. 133—138.
- [4] Sorokin Yu.A. *Rechevye marker etnicheskikh i institucionalnykh portretov i avtoportretov (Kakimi my vidimsebya i drugih)* [Speech markers of ethnic and institutional portraits and self-portraits (How we see ourselves and others)]. *Voprosy yazykoznaniya* [Questions of linguistics]. 1995. No. 6. Pp. 43—53.
- [5] Ryzhkov V.A. *Osobennosti stereotipizatsii, neobhodimo soprovozhdayushchej socializatsiyu individua v ramkah opredelennoy nacionalno-kulturnoy obshchnosti* [The particularities of stereotyping, necessarily accompanying the socialization of the person in the frames of particular national-cultural society]. *Yazykovoe soznanie: stereotipy i tvorchestvo* [Language consciousness: stereotypes and creation]. M.: Institut yazykoznaniya AN SSSR [Institute of linguistics], 1988. Pp. 4—16.
- [6] Tarasov E.F. *Obraz Rossii: metodologiya issledovaniya* [The image of Russia: the methodology of investigation]. *Voprosy psiholingvistiki* [Questions of psycholinguistics]. 2006. No. 4. Pp. 69—73.
- [7] Ufimceva N.V. *Etnicheskii yazyk v usloviyah kulturnoy i yazykovoy polifonii* [Ethnic language in the conditions of cultural and language polyphony]. *Filologiya i kultura* [Philology and culture]. 2012. No. 2(28). Pp. 129—132.
- [8] Tarasov E.F. *Metodologicheskie problem yazykovogo soznaniya* [Methodological problems of language consciousness]. *Tezisy IX Vsesoyuznogo simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikatsii «Yazykovoe soznanie»* [Synopsis of the IXth All-Russian Symp.

Onpsycholinguistics and the theory of communication “Language consciousness”, Moskva, 30 maya—2 iyunya 1988 g. M.: Institut yazykoznaniya AN SSSR [Institute of linguistics AN SSSR], 1988. Pp. 33—34.

- [9] Ufimceva N.V. *Obraz mira russkih: sistemnost i sodержanie* [Russians’ image of the world: systemacy and content]. Yazyk i kultura [Language and culture]. 2009. No. 4 (8). Pp. 98—111.
- [10] Ufimceva N.V. *Rossiya i russkie v istoricheskoy perspektive: vzglyad evropejcev* [Russia and Russians in historical perspective: Europeans’ vision]. Mezhehtnicheskoe obshchenie: kontakty i konflikty. Sbornik statej pod red. N.V. Ufimcevoj [Interethnic communication: contacts and conflicts. The collection of articles edited by Ufimceva N.V.]. M.: Institut yazykoznaniya RAN — MIL [Institute of linguistics of Russian academy of sciences — MIL], 2012. Pp. 73—79.

For citation:

Razumkova A.V. (2017) Stereotype in language consciousness: psycholinguistic aspect. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 260—266.

Bio Note:

Razumkova Anna Victorovna is a graduate student of Institute of Linguistics RAS. E-mail: razumkova89@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-267-275

УДК 81

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ДВУЯЗЫЧИЯ

Е.Ю. Протасова

Хельсинкский университет
PO Box 24, 00014 University of Helsinki, Finland

Родители двуязычных детей — главные агенты раннего развития их речи в период первичной социализации, в то время как детский сад и школа наверстывают в своем влиянии в период вторичной социализации. Родители хотят экспертного совета от педагогического персонала и пытаются влиять на процесс овладения языком и контролировать его. В статье рассматриваются установки родителей и пути воздействия на них с целью добиться сотрудничества между взрослыми, окружающими ребенка. Здесь демонстрируются известный в международном сообществе и в Финляндии опыт партнерства между домом, детским садом и школой в мультилингвальных ситуациях и его результаты применительно к сбалансированному использованию языков. Исследование показывает, как финско-русские родители понимают свои цели в отношении благополучия детей и что они готовы инвестировать во взаимодействие с образовательными учреждениями.

Ключевые слова: двуязычное образование, дети-билингвы, финско-русский билингвизм, установки родителей, сотрудничество/партнерство между семьей, детским садом и школой

1. ВВЕДЕНИЕ

Партнерство педагогов с родителями направлено на поддержку благополучного развития, воспитания и образования ребенка совместными усилиями образовательной организации и семьи. Ключевым понятием здесь является коммуникация между ними в целях передачи значимой информации и соединение сил ради влияния на успешность развития ребенка. В ситуации двуязычного образования родители должны знать, как формируется двуязычие, что могут сделать для этого детский сад/школа и семья, какими ресурсами располагает общество. Теоретические основы межкультурной коммуникации в образовании осмысливаются в зависимости от общей гуманитарной парадигмы того или иного общества [1—3]. В ситуации двуязычного образования происходит множественное взаимодействие культур: семья в узком и широком смысле с разными языками ее членов, образовательное учреждение с определенным представлением о каждой из преподаваемых культур и общество с его стереотипами и надеждами сталкиваются вокруг жизни ребенка, долженствующей в принципе протекать мирно и по возможности без баталий. Осознание специфики этого процесса есть, как правило, не у всех вовлеченных в него сторон. Задачей автора было стремление разобраться с особенностями установок русскоязычных родителей в Финляндии по отношению к

билингвизму, дать возможно полную и актуальную информацию по данному вопросу, спровоцировать плодотворную дискуссию и сознательную совместную деятельность, по возможности, заинтересовывая семьи сотрудничеством между собой и с образовательной системой. Все контакты происходили на базе образовательных учреждений или общественных организаций.

Когда ребенок растет в двуязычной среде, принципиально важным становится вопрос, когда с кем и как он говорит или не говорит. Исследования (например, в работе [4]) показывают, что родители реагируют и на вербальную, и на невербальную коммуникацию детей в равной степени, но в зависимости от ситуации и социального контекста они могут обращать больше внимания либо на слова, либо на язык тела. От девочек в большей степени ждут невербальной коммуникации, но ориентированность на пол ребенка выше в семьях с низким социально-экономическим статусом; в семьях с высоким социально-экономическим статусом меньше тенденций подчеркивать пол ребенка. Все же лица одного пола (матери с дочерьми и отцы с сыновьями) больше общаются невербально, служа ролевой моделью для детей. Все это выглядит логично и при переносе из семейного контекста в образовательный. Поскольку опыт двуязычия не всегда был положительным, чрезвычайно важно найти способы формирования этой новой генерации, настроенной совершенно иначе, чем их предшественники, готовой принять новые условия жизни в многоязычном мире [5].

Как пишет А. Новицкая [6. С. 26]: «Родителям-иммигрантам, возможно, еще труднее "расстаться" со своим ребенком и позволить ему стать самостоятельным в новом обществе. Родители обвиняют себя в вопросах, касающихся процесса взросления ребенка, думают, что можно было бы сделать по-другому, и переживают, справятся ли их дети во взрослой жизни». У детей и родителей разные представления о том, что составляет суть их особой культуры, они придают ей разное значение. Не полностью выученный или сохраненный язык не дает возможности создать тесные и близкие контакты. Психологические проблемы связаны с тем, что родители якобы спасают детей от своих проблем, жертвуя собой, а дети не видят их такими, какими они кажутся родителям.

Традиционные системы работы с родителями предполагают, что это улица с односторонним движением: учитель/воспитатель говорит, родители слушают и, в зависимости от содержания, должны воспринимать и либо учиться, либо выполнять указания, либо принимать меры. Такое происходит на родительских собраниях, встречах с родительским комитетом, во время консультаций и индивидуальных бесед. Когда родители знакомятся с информацией на стендах, получают письма от персонала или что-то спрашивают, они чаще всего действуют по схеме, предложенной педагогом. Если же обратиться к тому, чего хотят родители и что им нужно, то движение в противоположную сторону не происходит столь же естественным образом. Все пособия для родителей — это диктат эксперта, а родительские форумы обычно сосредоточены вокруг проблем, поднятых кем-то, кто является относительным авторитетом в данной области. Родители не чувствуют себя достаточно компетентными, знающими, им кажется, что они не могут говорить открыто, не владеют профессиональным языком, пропускают элементарные вещи. Это не дает им возможности встать вровень с экспертом и высказать

свои идеи, хотя именно родители — наиболее важные для ребенка люди. Чтобы помочь семьям снизить порог доступности, педагогам стоит говорить максимально простым языком, выбирать слова, которые отражают их ценности и ожидания, следить за тональностью коммуникации, контролировать объем коммуникации для каждой семьи, т.е. не перегружать, но и не игнорировать, если семья хочет общаться [7. С. 29—31]. Взаимное уважение и доверие со стороны взрослых, окружающих ребенка, помогает найти нужный баланс отношений, создает доверительный континуум [8].

В рамках проекта “Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School” («Развитие моделей вовлеченности родителей в работу билингвальных детских садов и школ», 2015—2017) изучаются способы поддержки двуязычного образования в русскоязычной среде Эстонии, Латвии и Финляндии через привлечение семей к процессу обучения в детских садах и школах. Проблемы, переживаемые родителями, обсуждались в проекте не только в обзоре (с его результатами можно познакомиться в работе [9]), но и на различных форумах (например, www.russian.fi, yle.fi/novosti), а также на встречах и круглых столах, проводившихся на протяжении проекта (в общей сложности около 200 часов общения). Далее автор опирается на полученные в ходе исследования данные и мнения родителей.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Большинство родителей озабочено тем, что, несмотря на, казалось бы, равные усилия со стороны взрослых, результаты разнятся. У одних легко получается даже в финноязычном окружении добиться высоких результатов, а у других и в русскоязычной семье при билингвальном окружении результат невысокий. Ищут причины в недостаточных усилиях родителей, в генетике, в интересе к языкам вообще, в мотивации, но к однозначным решениям не приходят. Рекомендуют больше общаться на русском, обсуждать самые разные фильмы и книги, путешествовать. На одном из форумов встретилось высказывание: *«Я ооочень за активное участие родителей. Я считаю, что без него вообще никуда, ни в изучении языков, ни в учебе. Конечно, есть природные таланты, но они очень редко встречаются. В основном за каждым успешным ребенком (в любой области) стоят мотивированные родители. Я даже “переучилась” на филолога русского языка и литературы, но педагогических способностей на моих детей у меня не хватает. Помочь могу, научить с нуля — нет. Нравится, что у них есть возможность учиться у профессионалов. В некоторых школах преподавание русского как дополнительного очень посредственно»*. Этому пользователю отвечают: *«Вот я и задаюсь вопросом, как сохранить активный русский язык в последующих поколениях, учитывая, что каждое из них, возможно, все меньше и меньше будет иметь возможность общаться с родственниками из России. У моих детей и сейчас-то визиты в Россию, к сожалению, редки. Да и здесь из близкого окружения, ну, не считая школы, я у них единственный носитель русского языка, с кем они могут запросто на нем пообщаться»*. Встретился и такой ответ: *«Согласен абсолютно, очень многое зависит от родителей. И тут даже кровь и происхождение не имеют значения. Я к русским никакого отношения не имею (ге-*

нетически), просто так получилось, что прожил в России 15 лет. Жена у меня из России, хотя русской крови в ней тоже нет. Тем не менее ребенок одинаково хорошо владеет финским и русским, сейчас (ей 10 лет) так же активно изучает английский и польский. Друг у меня, афганец. Его восьмилетняя дочь в одинаковой мере владеет финским, русским и афганским». В приведенных мнениях однозначно подчеркивается важность того, что в общем-то можно назвать выпрессенне «любовь к слову»: если в семье царит дух интереса к тому, что как и почему говорится, успеха в развитии речи легче добиться в каждом из постепенно приобретаемых средств коммуникации.

По опыту проведения работы с родителями можно заметить, что, с одной стороны, выросла роль социальных сетей и информация черпается транснационально, от родных и знакомых, живущих в самых разных странах мира; с другой стороны, для решения каждого вопроса находят специалистов, себе как родителю доверяют меньше, чем в предыдущих поколениях. Родителей, в частности, интересуют вопросы о том, в каком возрасте ребенок уже должен говорить хотя бы на одном языке; стоит ли родителям говорить с ребенком на неродном языке (часто неправильном и с акцентом); нужен ли русскоязычный детский сад, если планируется финская школа; нужно ли в возрасте 5—6 лет учить ребенка читать и писать прописи; как привить любовь к русскому языку в начальной школе; как не отвлечь от русского языка подростка. Они спрашивают, на что обратить внимание в воспитании двуязычного ребенка для гармоничного развития и как помогать ему в этом, как лучше выстраивать дополнительные занятия с ребенком дома, каким образом развивать родной (русский) язык и помогает ли в будущем ребенку знание двух языков с точки зрения развития мышления, вообще, чем психологически и интеллектуально специфичен билингвизм.

Известно, сколько разных преимуществ происходит от владения многими языками. Мы живем в информационном обществе. Добыча информации, ее быстрая переработка и принятие решений, как показали исследования, у билингвов осуществляются лучше, потому что они постоянно смотрят на мир как бы с разных точек зрения. Когнитивные способности хорошо развиваются преимущественно у тех, кто стал ранним билингвом. Сегодня популярно учить второму языку ребенка в семье даже отчасти искусственно, т.е. тогда, когда в ней нет развитых носителей языка [10]. Около трети вопросов родителей касается освоения иных языков, помимо семейных/домашних и языков окружения. С точки зрения пользы неважно, насколько хорошо преподаватель владеет этим языком, если задачей является не владение им в совершенстве, а ознакомление с ним. Это не обучение, а игра, важная для развития ребенка. Поэтому такое большое значение имеет первый язык: он должен быть всесторонне развитым на уровне, соответствующем возрасту ребенка. Соответственно, необходимо учитывать, есть ли проблемы в развитии, которые могут отражаться в том числе и на речи.

Собрано множество свидетельств того, что взрослые часто жалеют о том, чего не сделали детьми. Чтобы дети в будущем не пожалели об упущенных возможностях знать еще один язык, родителям стоит способствовать развитию двуязычия с раннего возраста, особенно если так выгодно получилось, что дети могут выучить язык в семье. Часто родители жалуются, что ребенок отказывается говорить по-

русски; в этом случае заставлять, разумеется, не нужно, но высказаться и действовать авторитетно вполне можно, ни в коем случае не переходя на язык окружения. Детей подбадривает общение на русском языке со сверстниками из разных стран, международные лагеря на русском языке, переписка и поездки, в которых русский выступает как язык международного общения.

Родителей волнует вопрос о контроле за усвоением языка: в какой момент стоит начать беспокоиться, что развитие билингва идет как-то не так. Широко распространено мнение, что билингвы часто начинают говорить позже, однако точных статистических сведений по этому вопросу нет. В любом случае овладение каждым из языков у билингва идет тем же путем, что и овладение одним языком у монолингва. Многие дети сегодня вообще начинают говорить после 3 лет, но умеют пользоваться смартфонами и компьютерами. Именно поэтому хорошо много говорить с ребенком, самому следить за тем, чтобы погружение в Интернет не заменяло живого общения с малышом, не забывать обсудить просмотренный мультфильм, прокомментировать события игры, разглядеть и описать картинки в книге и составить связный пересказ. Когда один из языков отстает, но в целом у ребенка нормальное развитие, родители могут продолжать спокойно общаться и ждать результатов. Если же у 5-летнего ребенка ни один из языков не развит на должном уровне, тут уже можно проконсультироваться с логопедом.

Во время встреч родителям приходится объяснять, что обучение русскому языку — это не в первую очередь использование учебника, а обычное повседневное общение, нормальные взаимоотношения, взаимодействие в различных ситуациях, естественные формы коммуникации, насыщенные разнообразной лексикой и синтаксическими формулами. Ребенок усваивает язык потому, что взрослые с ним говорят. В последние годы увеличилось количество семей, где используется несколько языков, и родители, услышав о пользе билингвизма, хотят усилить усвоение каждого из языков. Однако тут нельзя действовать простым увеличением количества используемых средств общения, а важно, чтобы основные языки были развиты достаточно, причем хотя бы один по возможности на уровне сверстников-монолингвов. Если каждый из родителей говорит на своем языке, ребенок обычно усваивает их в непосредственном общении с ними. Пока ребенок маленький, мама и папа и сами узнают много новых слов второго языка вместе с ребенком, потому что они даются конкретно и наглядно. Переводить с языка на язык не нужно, нужно ориентировать свою речь только на малыша, ведь в обычной ситуации по контексту все или почти все понятно. Если окружение пользуется другим, чем семья, языком, значит, оно будет взаимодействовать на финском языке. Ребенок научится языку, общаясь во дворе, детском саду, школе.

Учителей в большей степени, чем родителей, раздражают ошибки в русском языке у учащихся, посещающих уроки русского языка как родного. Автор говорит о вариантах английского в разных странах — и так же можем говорить о вариантах русского. Уже известно, что английский в современном обществе — лингва франка: очень мало для кого родной, но его все знают. Русский тоже выполняет такие функции [11; 12]: на нем говорит множество людей, по этничности или по гражданству не русских, и они делают ошибки и вставляют в свою речь слова других языков, падает уровень владения орфографией и пунктуацией и в самой

России. Все же не стоит сводить овладение языком к правописанию и отбивать охоту к его дальнейшему изучению, клеймя ученика как неуспевающего. Если у ребенка есть какие-то интересы, всегда можно найти способ удовлетворить их на русском языке. Например, во время пребывания в России, если он интересуется животными, съездить в Дарвиновский музей, если он выбирает профессию — пойти в «Кидбург» в Петербурге или Москве, если футурологией — в Политехнический. Положительные эмоции, познание — лучший стимул для использования языка не с собственно языковыми, а с иными целями, в инструментальной функции. Через чтение книг по разным областям знания — и художественным, и документальным, и научно-популярным — грамматика и словарь развиваются лучше всего.

Очень часто собственная недостаточная компетентность иммигрантов в финском заставляет уделять языку доминирующего общества больше внимания, чем домашнему. Так, в двуязычных дошкольных учреждениях дети из русскоязычных семей в нормальном случае предпочитают компанию детей с русским же языком, их финский развивается медленнее, чем при полном погружении в финский язык. Родителей может беспокоить и отставание в языке окружения, например: *Мой ребенок (5 лет) много слушает аудиокниг на русском языке, смотрит мультики, общается с мамой и бабушкой по-русски. Общения на финском тоже много, но русский на данный момент является ведущим. В садике обеспокоены этим фактом. Что нам делать? Нужно ли подтягивать финский и забросить русский, подскажите.* Не всегда у персонала достаточно знаний о развитии двуязычного ребенка, воспитатели требуют форсировать занятия финским языком дома, хотя в программе рекомендуется, чтобы родители отвечали за развитие только своего языка. В школе почти всегда ведущим становится финский язык, таких детей более половины от всех учащихся из русскоязычных семей.

Наконец, интересен вопрос о смешанном языке. Одна мама переживает, что ее дети между собой разговаривают по-русски, но часто примешивают финские слова, и она не в состоянии их от этого отучить. Ей необходимо понять, насколько большой проблемой является такая ситуация. В ответ можно заметить, что когда-то — 50—70 лет назад — считалось, что билингв — это только тот, кто безупречно владеет двумя языками, а таких ничтожно мало. Раньше предполагалось, что в идеальном случае языки должны обязательно разделяться, а носители языка отнюдь не идеальны. Именно об этом говорит и термин *translanguaging*. Он, в частности, означает использование языка в том числе и в посреднической функции, и для выражения смыслов, возникающих в двуязычном общении на стыке языков, что позволяет больше играть с языками, искать и обсуждать интересные случаи непереводимых слов, трактовать удачные и неудачные случаи перевода и др.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Не возможно сразу оценить, насколько велико влияние отдельных встреч и уж тем более нельзя рассчитывать на то, что родители сами смогут отрефлексировать интуитивно приобретенные знания. Отношения внутри сообщества могут оказаться как позитивными, так и негативными, что естественно. Очень часто образ того, кто выступает на собрании, противоречит тому, что он говорит, так

что групповая динамика всегда предполагает и внутреннее самовоспитание, отказ от шаблонов и возникновение новых схем действий. Она вообще основывается на принципе, что целое больше, чем сумма составляющих его частей, и это же справедливо и в отношении формирования поколения родителей.

Существование внутри иноязычного сообщества предполагает, что оно не обязательно в восторге от иммигрантов; иммигранты чувствуют себя чужими и готовы обидеться, если их не понимают; свои проблемы всегда ближе, чем проблемы другого человека; в среде родного языка чувствуешь себя более расслабленно и комфортно, но и улавливаешь больше оттенков речи, так что нагрузка в одном отношении становится больше, а в другом меньше [13]. Вне зависимости от возраста ребенка участие родителей (в самых разных формах) повышает академическую успеваемость, желание и готовность участвовать в учебном процессе, уверенность в себе, что особенно важно для семей, представляющих иные культуры и традиции. Считается, что взаимодействие лучше, когда это не разовые акции, а процесс, подвергающийся периодической оценке [14].

Очень важно, чтобы родители не оставались наедине со своими проблемами, не чувствовали себя изолированными. В результате педагоги лучше знают родителей, могут объективнее оценить достижения ребенка. Дети родителей, вовлеченных в жизнь детского сада и школы, как правило, получают больше поддержки со стороны педагогов и развиваются успешнее [15]. Родители, вовлеченные в сотрудничество с педагогами, обычно сообщают, что их социальные контакты расширились, выросла самооценка, они лучше понимают, какими ресурсами могут пользоваться и как происходит процесс обучения в образовательной организации, больше радуются взаимодействию ребенка с другими людьми. Они смогли осознать, как выгоднее организовать быт и образование ребенка, как с ним играть, что ему читать и др. Они увидели некоторые полезные для себя способы взаимодействия с детьми.

По приобретенному в проекте опыту можно сказать, что живые беседы на интересные родителей темы приносят заряд бодрости почти всем участникам. Семья в принципе самодостаточна, стремится поддержать себя и не дать посторонним силам изменить сложившееся равновесие. Однако такое положение может быть кажущимся, потому что многие проблемы заматаются под ковер, а аспекты, которые можно улучшить, не выявляются, так как нет причин что-то менять, нет положительных образцов, нет диалога с другими людьми. Коллективные встречи родителей, на которых они могут общаться друг с другом, оказываются важными потому, что здесь происходит наращивание нового качества понимания стоящих перед семьей задач, отталкивание от чужого опыта и осмысление, как в зеркале, своего.

© Протасова Е.Ю., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Интеркультурная педагогика младшего возраста. М.: Форум, 2011. 400 с.
- [2] *Byram M.* From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 288 p.

- [3] *Pöllmann A.* Habitus, reflexivity, and the realization of intercultural capital: The (unfulfilled) potential of intercultural education // *Cogent Social Sciences*. 2016. № 2. 1149915.
- [4] *Grebelsky-Lichtman T.* Parental Response to Child's Incongruence: Verbal versus Nonverbal Primacy in Parent-child Interactions // *Communication Monographs*. 2015. V. 82. No. 4. P. 484—509.
- [5] *Boult B.* 201 Ways to Involve Parents. Practical Strategies for Partnering with Families. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016. 147 p.
- [6] *Новицкая А.* Воспитание детей и роль родителей. Helsinki: Västeliitto, 2005. 28 с.
- [7] *Keyser J.* From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program. St. Paul, MN: Redleaf, 2006. 155 p.
- [8] *Porter L.* Teacher-parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence. Victoria: ACER, 2008. 262 p.
- [9] *Протасова Е. (ред.)* Многоязычие и среда. Berlin: Retorika, 2017. 231 с.
- [10] *Jernigan C.* Family Language Learning. Learn Another Language, Raise Bilingual Children. Bristol: Multilingual Matters, 2015. 200 p.
- [11] *Вахтин Н.Б. (ред.)* Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. 306 с.
- [12] *Mustajoki A., Protassova E., Vakhtin N. (eds.)* Instrumentarium of Linguistics: sociolinguistic approaches to the Non-Standard Russian. Helsinki: University of Helsinki, 2010. 457 p.
- [13] *Epstein J.L.* School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Bouldre, CO: Westview Press, 2015. 656 p.
- [14] *Lawrence-Lightfoot S.* The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other. New York, NY: Ballantine books, 2004. 256 p.
- [15] *Ward U.* Working with parents in the early years. London: Sage, 2013. 142 p.

Для цитирования:

Протасова Е.Ю. Сотрудничество с родителями при формировании двуязычия // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 267—275.

Сведения об авторе:

Протасова Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук отделения современных языков Университета Хельсинки. E-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

COLLABORATION WITH PARENTS IN BILINGUAL ACQUISITION

Ekaterina Yu. Protassova

University of Helsinki
PO Box 24, 00014 University of Helsinki, Finland

Parents of bilingual children are the main agents of the early development of their languages during the first socialization, while day care and school catch up during the second socialization. Parents want to have an expert advice from the pedagogical staff and try to influence and control the process of language acquisition. The article deals with parents' attitudes and the ways to make adults in child's

surroundings collaborate with each other. It demonstrates the international and the Finnish experience of partnerships between home, kindergarten and school in multilingual settings and its results for the balanced use of languages. The study shows how the Finnish-Russian parents understand their goals concerning the wellbeing of children and what they are ready to invest in interactions with the educational institutions.

Key words: bilingual education, bilingual children, Finnish-Russian bilingualism, parents' attitudes, collaboration/partnership between home, day care and school

REFERENCES

- [1] Protasova E.Yu., Rodina N.M. *Interkulturnaya pedagogika mladshego vozrasta* [Intercultural Pedagogy of the Early Childhood]. M.: Forum, 2011. 400 s.
- [2] Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 288 p.
- [3] Pollmann A. Habitus. Reflexivity and the realization of intercultural capital: The (unfulfilled) potential of intercultural education // *Cogent Social Sciences*. 2016. No. 2. 1149915.
- [4] Grebelsky-Lichtman T. Parental Response to Child's Incongruence: Verbal versus Nonverbal Primacy in Parent-child Interactions // *Communication Monographs*. 2015. V. 82. No. 4. P. 484—509.
- [5] Boulton B. Ways to Involve Parents. Practical Strategies for Partnering with Families. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016. 147 p.
- [6] Novitskaya A. *Vospitaniye detey i rol roditeley* [Parenting and the role of parents]. Helsinki: Västeliitto. 2005. 28 s.
- [7] Keyser J. From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program. St. Paul, MN: Redleaf, 2006. 155 p.
- [8] Porter L. Teacher-parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence. Victoria: ACER, 2008. 262 p.
- [9] Protasova E. (red.) *Mnogoyazychiye i sreda* [Multilingualism and the environment]. Berlin: Retorika, 2017. 231 s.
- [10] Jernigan C. Family Language Learning. Learn Another Language. Raise Bilingual Children. Bristol: Multilingual Matters, 2015. 200 p.
- [11] Vakhtin N.B. (red.) *Yazyki sosedei: mosty ili baryery? Problemy dvuyazychnoy kommunikatsii* [Languages of neighbors: bridges or barriers? Problems of bilingual communication]. SPb.: Izdatelstvo Evropeyskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2011. 306 s.
- [12] Mustajoki A., Protassova E., Vakhtin N. (eds.) *Instrumentarium of Linguistics: sociolinguistic approaches to the Non-Standard Russian*. Helsinki: University of Helsinki, 2010. 457 p.
- [13] Epstein J.L. School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Bouldre, CO: Westview Press, 2015. 656 p.
- [14] Lawrence-Lightfoot S. The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other. New York, NY: Ballantine books, 2004. 256 p.
- [15] Ward U. Working with parents in the early years. London: Sage, 2013. 142 p.

For citation:

Protasova E.Yu. (2017) Collaboration with parents in bilingual acquisition. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 267—275.

Bio Note:

Protasova Ekaterina Yurievna is a Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate in Philology, Department of Modern Languages, University of Helsinki, Finland. E-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-276-286

УДК 81

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ: МОДЕЛЬ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

О.В. Касперс

Зальцбургский университет им. Париса Лодрона
Erzabt-Klotz-Straße, 1, 5020, Salzburg, Austria

В статье представлена инновационная модель обучения студентов-билингвов (русский/немецкий), основанная на принципе транскulturности, и дан пример возможного метода работы с современным отечественным и западным кинематографом с акцентом на анализе обеих «родных» культур. Эта модель соответствует новейшим стандартам европейского университетского образования и учитывает особые потребности билингвов.

Ключевые слова: билингвальное образование, транскulturная коммуникация, транскulturный анализ фильмов, поколение миллениумов, современные российские фильмы

1. ВВЕДЕНИЕ

На территории Австрии и Германии¹ на данный момент проживает большое количество так называемых переселенцев из постсоветского пространства. Русскоязычные мигранты составляют здесь одну из самых больших языковых групп. По статистическим данным, в Германии постоянно проживает примерно около 4,5 млн русскоязычных переселенцев [1]. При этом различают три основные группы мигрантов, достаточно гетерогенные по своему составу [2]. Это, прежде всего, так называемые «русские немцы», переехавшие в Германию из Казахстана; переселенцы по еврейской линии из России, Украины и Белоруссии, а также так называемые «этнические русские», оказавшиеся на территории страны по причине работы, по семейным обстоятельствам и др.²

Важным для данной статьи служит тот факт, что мигранты, считающие русский язык родным, в культурном плане представляют из себя достаточно разнородную группу. В Германии это, прежде всего, переселенцы из Казахстана, имевшие там тесный контакт с коренным, в большинстве своем мусульманским, населением,

¹ Швейцария — как известно — не принимала мигрантов из бывших стран СССР, и поэтому в стране сложилась несколько иная языковая ситуация, которая не будет учитываться в данной статье.

² В Австрии точные статистические данные по количеству русскоязычных мигрантов отсутствуют, но на основе статистических данных из разных источников можно предположить, что в стране на 2014 / 2015 годы проживало порядка 300 000 носителей русского языка. Университетское образование получило на 2013 год около 1 400 русскоязычных студентов. Подробную информацию можно найти на сайте: https://www.kommunalnet.at/fileadmin/media/Downloads/PDF/2016/Statistiken/bildung_in_zahlen_201415_tabellenband.pdf

заклучавшие межкультурные браки и перенимавшие казахские традиции (особенно в повседневной культуре: кухня, одежда, музыка, интерьер, архитектура и др.). Вторую по численности группу, делящуюся, в свою очередь, на две подгруппы, составляют переселенцы по еврейской линии — сохранившие национальные традиции (язык?), соблюдающие религиозные ритуалы в быту, или же частично либо полностью игнорирующие их. И наконец, русские — тоже представляющие собой в социальном и религиозном аспекте достаточно смешанную культурно-общественную группу.

Все три группы имеют возможность сохранения родного языка благодаря существованию русскоязычных диаспор в Австрии и Германии, а также Интернету, наличию русскоязычных СМИ, сетей русских магазинов, культурных и социальных учреждений. В большинстве случаев в семьях мигрантов немецкий язык — как язык образования — становится во втором поколении (у детей и подростков-билингвов) доминантным, а русский язык остается языком домашнего общения [3. С. 96] или же трансформируется в своеобразную *lingua franca* в общении с другими мигрантами или носителями языка.

Дети всех трех групп первого поколения мигрантов, родившиеся и выросшие в немецкоязычной среде, в данный момент начинают обучение в университетах, часто выбирая русистику в качестве основного или второго (факультативного) предмета. В этой связи необходимо разработать именно сейчас новый/особый подход в обучении, акцент в котором, по мнению автора, надо сделать на принципе транскультурности — как основной концепции языкового и культурного образования билингвов.

Принцип транскультурности предполагает, прежде всего, конструирование культурной идентичности индивида и создает для него по ходу обучения соответствующее пространство, в котором возможны разного рода эксперименты с собственной языковой и культурной идентичностью, а также предлагает модели для языковой и культурной (само)идентификации [4]. Проживание билингвов в немецкоязычных странах, обучение в немецкоязычных вузах и общение в русскоязычных комьюнити способствует формированию транскультурной личности и возможности для ее развития на базе как русского, так и немецкого языка и культуры. А гетерогенная группа носителей русского языка как родного подчеркивает разнородность внутри одной языковой группы и создает тем самым оптимальную среду для применения теории транскультурной коммуникации как ведущего принципа обучения.

Для развития дифференцированных социокультурных навыков и компетенций в родном языке/«языке происхождения» студенты-билингвы должны иметь возможность обучаться родному языку и культуре на базе дидактической концепции, учитывающей их специфические потребности в учебном процессе. Основой такой дидактической концепции может стать принцип транскультурности.

2. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ И ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

В данной статье автор попыталась бы представить концепцию обучения студентов-билингвов по модели транскультурности и обозначить проблемы и перспективы данного научного подхода. При этом пристальное внимание она об-

ращает на особенности/потребности билингвальных студентов как в языковом, так и в культурном плане. Для создания оптимальной модели автор учитывала результаты исследований российских и западных коллег в области билингвального образования, с одной стороны (А). С другой стороны, уделяла внимание особенностям восприятия нового поколения студентов — так называемых миллениалов — родившихся между 1985 и 2000 годами, для которых характерна ориентация на визуальность и использование дигитальных средств коммуникации (Б). Кроме того, данная модель обучения соответствует европейским стандартам преподавания и включает в себя основные достижения в методике преподавания ИЯ (В).

(А) Языковая компетенция русскоязычных билингвов в условиях эмиграции и методы преподавания русского как родного/семейного языка в немецкоязычных странах достаточно часто есть предмет научных изысканий и, более того, уже стали модным направлением в западной славистике. Так, например, немецкая лингвист Т. Анштатт уже давно занимается вопросами взаимодействия/влияния языков (русского и немецкого друг на друга), изменениями в языковой картине детей-билингвов при синхронном и последовательном изучении языков (морфология, синтаксис и др.) [5]. А. Бергманн изучает вопросы развития языковой компетенции билингво в школе и вузах и работает над созданием корпуса, учитывающего языковые отклонения у русскоязычных билингвальных школьников и студентов, который в свою очередь мог бы послужить базой для развития диагностической компетенции в профессиональной подготовке учителей иностранных языков [3]. Вопросами билингвального образования детей в социолингвистическом аспекте занимались К. Менг и Е. Протасова, исследуя язык как одну из важных составляющих в конструировании идентичности детей-мигрантов [6]. Грит Мельхорн и Бернхард Бремер проводят проект по изучению русского языка как родного у мигрантов, цель которого состоит в исследовании потенциала многоязычия у подростков [7].

Несмотря на то, что в научной литературе по вопросам билингвизма существует достаточно лингвистических, социолингвистических и психолингвистических работ, рассматривающих особенности изучения/усвоения русского языка билингвами, практически не затрагиваются темы преподавания культуры, неразрывно связанной с языком. На данный момент фактически отсутствуют концепции преподавания культурологических аспектов, не имеется достаточного количества как теоретически, так и практически обоснованных моделей для обучения студентов-билингвов навыкам меж- и транскультурной коммуникации (МиТКК).

(Б) В разработке новой концепции преподавания важно учитывать особенности восприятия нового поколения — студентов-миллениалов, — их глубокую вовлеченность в цифровые технологии и особое отношение к обращению с информацией (поиск, скачивание и просмотр информации на цифровых носителях). Поскольку ориентация на визуальность для этого поколения является более важной, чем, например, чтение текстов, то работа с визуальными материалами (видеоклипы, фильмы, интернет-порталы) больше соответствует их потребностям и привычкам, чем традиционные учебные материалы. Кроме того, миллениалы предпочитают работать с учебными материалами индивидуально, что соответ-

ствуется другому тренду современного европейского образования — автономному обучению, в котором преподаватель выполняет роль модератора.

(В) Среди современных тенденций в методике преподавания языков в Западной Европе ведущей на данный момент является стандартизация обучения. Кроме того, внимание в этой области уделяется когнитивному и мультимедийному подходу, при этом важными остаются индивидуальные запросы обучаемого и ориентация на «окончательный» продукт. Особое же внимание уделяется формированию навыков МиТКК обучаемых. Переход от ведущей концепции — теории межкультурной коммуникации (МКК) — к теории транскультурной коммуникации (ТКК), сформулированной немецким культурологом и антропологом Вольфгангом Вельшем, стал главной инновацией в дидактике иностранных языков (ИЯ) в немецкоязычных странах за последние 10–15 лет [4. Р. 21]¹.

Модель транскультурного обучения студентов-билингвов, представленная в этой статье, основывается на теории транскультурности Вольфганга Вельша и учитывает как теоретические работы западных коллег в области преподавания ТКК (Даниэля Раймана [8], Кристианы Фэке [9] и Грит Альтер [10]), так и опыт лингвистических исследований билингвальности.

3. ОБУЧЕНИЕ ПО ПРИНЦИПУ ТРАНСКУЛЬТУРНОСТИ

Поскольку российская культура не является монокультурой, то и в ее преподавании важно переходить к новой, более соответствующей реальности теории и стремиться к формированию не только меж-, но и транскультурных навыков. Для этих целей целесообразно использовать модель постепенного формирования навыков МиТКК, предложенное немецким исследователем в области транскультурной дидактики Даниэлем Райманном [11]. По его мнению, сначала необходимо расширение и углубление уровня социокультурных знаний студентов, а затем переход в сферу меж- и только после этого в область транскультурной коммуникации.

При разработке данной модели Райманн ориентируется прежде всего на концепцию транскультурности В. Вельша. Вельш, в свою очередь, обращает внимание на то, что модель, в которой культура считается однородной и закрытой системой, стремящейся ограничить себя от других, не соответствует реальности [11]. А гердеровское понимание общения культур как их отталкивания или даже борьбы, служащие основой межкультурной дидактики, устарела и не может более использоваться для преподавания ИЯ. На самом деле, по мнению исследователя, в реальности любая культура подвержена влиянию извне и ее границы не могут быть четко очерчены. Причинами размытости границ национальной культуры Вельш считает, прежде всего, такие процессы, как миграция, глобализация и дигитализация, изменяющие состояние современного развития общества, а тем самым и его культуры [12. Р. 42]. В связи с этим ученый делает вывод о необходимости переосмыслить понятие культуры и ввести в методику преподавания ИЯ

¹ Подробнее о новых тенденциях в методике преподавания языков: Reimann, Daniel 2015. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf

новую концепцию — ТКК, — которая прежде всего соответствовала бы современным условиям развития общества и давала бы возможность описания культуры страны изучаемого языка как сплетения нескольких культур. Для этого философ предлагает в культурологических исследованиях вместо бинарных оппозиций (например, индивидуализм — коллективизм, свое — чужое) оперировать такими понятиями как «смешивание/сплетение» (*Mischung, Verflechtung*), более точно характеризующими состояние современной культуры. При этом акцент делается не на различии культур, а на их сходстве, сплетении и взаимопроникновении (*Verbindung und Durchdringung*) [12. Р. 42].

Таким образом, если в центре межкультурного обучения находится разница/различие культур, а их общение сводится к желанию понять другого, то в центре транскультурного обучения находится поиск сходств в культуре, стремление к усовершенствованию и взаимообогащению культур. Следовательно, МКК дает возможность для развития/образования личности обучаемого путем получения новых знаний о культуре, транскультурность же дает возможность конструирования собственной идентичности методом выбора подходящих составляющих из нескольких культур. Именно этот аспект делает применение теории транскультурности эффективным в области образования билингвов.

Примером обучения билингвов по принципу транскультурности может послужить приведенный далее анализ киноматериалов. Работа в рамках данной концепции возможна и с другими мультимедийными материалами, например, с видеоклипами, с художественными текстами, а также интернет-литературой.

4. МЕТОД ТРАНСКУЛЬТУРНОГО АНАЛИЗА ФИЛЬМОВ

4.1. Понятие метода

В целях оптимизации обучения языковым и культурным компетенциям билингвов предлагается применять метод транскультурного анализа художественных фильмов, разрабатываемый в рамках исследовательского проекта в Зальцбургском университете¹. Фильмы отражают, с одной стороны, особенности национальных культур и их ценностной ориентации, с другой стороны, создают пограничные ситуации, в которых разные культуры взаимодействуют, создавая новые смешанные (транс-) культурные пространства, т.е., визуальный характер киноматериала и его особые средства выражения представляют собой оптимальные условия как для обсуждения вопросов транскультурной коммуникации в би-(поли-)лингвальной аудитории, так и для методологических исследований в этой области. Кроме того, работа с фильмами полностью отвечает особенностям нового поколения студентов и дает возможность работать с аутентичными материалами на нескольких уровнях (визуальном, языковом, культурологическом и др.).

¹ Данный метод был апробирован по двум направлениям: на семинарах с немецкоязычными студентами Зальцбургского и Инсбрукского университетов (Австрия) в летнем и зимнем семестре 2014/2015 годов, а также со студентами-билингвами из КазНУ им. Аль-Фараби (Казахстан) в зимнем семестре 2013/2014 годов и студентами университета Тайбея в зимнем семестре 2015/2016 годов.

Особое внимание при транскультурном анализе киноматериалов предлагается уделить феномену би-(поли-)лингвизма — посредством изучения творчества режиссеров, затрагивающих в своих произведениях вопросы билингвизма, и выбором фильмов, в которых прежде всего фиксируется гибридность/комплексность культур, демонстрируется их непосредственное взаимодействие, создаются пограничные ситуации, происходит переплетение и смешивание культур как результат миграции и глобализации.

Анализ фильмов предлагается проводить на нескольких уровнях, для которых предлагается применять соответствующий инструментарий. Начинать анализ фильма рекомендуется с расширения и углубления социокультурных знаний/навыков студентов. Для этого следует обратить внимание обучаемых на разные категории как повседневной, так и высокой культуры, представленных в фильме. На этом уровне анализа рекомендуется использовать в качестве теоретической базы культурологические работы Ю. Лотмана [13], Р. Барта [14], Ж. Бодрийяра [15], посвященные, прежде всего, вопросам культуры повседневности. Во время работы в группах основное внимание стоит уделить вестиментарным темам и гастрономическим традициям, вопросам интерьера и архитектуры, а также обратить внимание на музыкальные мотивы фильма. При этом возможно как обсуждение национальных особенностей культуры, так и ее транскультурных составляющих.

На следующем этапе анализа рекомендуется акцентировать внимание студентов на соотношении языка и культуры. При этом предлагается использовать результаты исследований в области концептологии таких ученых, как А. Шмелев [16], и В. Карасик, И. Стернин [17]. В культурологическом анализе фильмов применение разработанной в концептологии методики понимания национального менталитета путем интерпретации таких важных (транс-) национальных констант, как *правда, счастье, красота, любовь, семья, деньги, работа* показало себя весьма результативным.

На третьем уровне межкультурного анализа предлагается провести разбор системы ценностей и поведенческих стандартов культур, представленных в выбранном фильме. Для этого необходимо использовать теории сравнения и измерения культур Геерта Хофстеде (Geert Hofstede) и Эдварда Холла (Edward Hall)¹.

На последнем этапе работы с фильмом следует обратить внимание на культурный трансфер (Transkulturalität: Welsch) и транскультурные явления, представленные в фильме (последствия дигитализации, глобализации, миграции и др.).

¹ Подробное применение теорий измерения и сравнения культур Хофстеде и Холла для культурологического анализа фильмов в статье: Caspers, Olga The Cultural Dialogue in Vera Storozheva's Cinematographic Works: Teaching Russian Values in the Foreign Language Class with the Example of Contemporary Russian Films, in: Slavica Formosana I: Humanitarian Values in Slavic Languages and Cultures Collection of research papers of the VI International Conference "Modern problems of Slavic philology: Humanitarian values in Slavic languages and cultures", Taipei 2016. P. 405—430.

4.2. Фазы анализа

INPUT: перед началом работы с определенным фильмом необходимо обсудить со студентами теоретическую базу — в данном случае теорию ТКК, концепты и разные категории повседневной культуры (см. ранее).

Pre-viewing activities: начинать работу с фильмами рекомендуется с описания афиш, сцен из фильма, выстраивания гипотез о содержании фильма с учетом вопросов транскультурной коммуникации. Такой тип заданий направлен на подготовку дискуссии: они задействуют аффективный уровень и апеллируют к уже имеющемуся опыту обучающихся. Кроме того, они способствуют формированию навыка выстраивания гипотез и аргументации.

While-viewing activities: во время просмотра фильма рекомендуется проводить работу с лексикой (обсуждение феномена code-switching, видов аттриции в речи, лексических, морфологических, синтаксических и других трансферов), а также предложить студентам фиксировать — на их взгляд — культурные и поведенческие отклонения в поведении персонажей. На этом этапе работы можно дать студентам задание записать отдельные сцены (диктант) и/или создать субтитры к фильму, которые способствовали бы расширению и углублению письменной и устной языковой компетенции билингвов.

Post-viewing activities: после просмотра фильмов предлагается проводить обсуждение в группах сначала артефактов высокой и повседневной культуры, потом таких концептов как *правда, счастье, любовь* и др., после чего заняться разбором параметров сравнения культур по Хофстеде и после этого перейти к обсуждению явлений транскультурности и гибридности культур. Данные задания направлены прежде всего на развитие способности к самонаблюдению и саморефлексии, являющейся важной предпосылкой для успешного транскультурного обучения. Помимо этого, здесь можно тренировать навык рефлексии по отношению к родной культуре и ее сравнение с другой/другими.

OUTPUT: в качестве индивидуальных заданий предлагается сделать презентацию культурологического анализа фильма из корпуса¹ с последующим обсуждением в группе.

EVALUATION: для получения итоговой оценки рекомендуется написание студентами рецензии на фильм по собственному выбору (из корпуса).

При работе со студентами в группах необходимо осознавать, что на время работы аудитория становится особым пространством [9. Р. 52], в котором фокусируется гибридность культур, анализируется их гетерогенность, релятивируются бинарные оппозиции типа *Восток — Запад, свое — чужое, центр — периферия* и являются возможными разного рода эксперименты с конструированием собственной культурной идентичности.

¹ Создание корпуса фильмов как практической базы для проведения культурологического анализа в аспекте МиТКК ведется в рамках исследовательского проекта в университете г. Зальцбурга.

4.3. Выбор фильмов для анализа

Для транскультурного анализа предлагается выбирать такие фильмы, которые, с одной стороны, тематически подходят для работы в билингвальной аудитории (в центре которых герои-билингвы), а с другой стороны, демонстрируют многоголосие культур, их сплетение и смешение. Работа с такими материалами задействует аффективный уровень восприятия билингвов и дает возможность применения ими знания обеих национальных культур.

Для работы в данном направлении рекомендуется анализ фильмов, действие которых разворачивается в пространстве культурной креолизации, в котором затрагиваются проблемы культурной идентичности и национальной территории и на первый план выходят феномены многообразия и гибридности культур.

При этом в корпус для работы можно включать фильмы как бикультурной (*Девять дней и одно утро*, Сторожевой (2014), *Жених*, Незлобина (2016), *Ausgerechnet Sibirien*, Хюттнера (2012)/*One day in Europe*, Штера (2005); монокультурной (*Кокко*, Смирновой (2012), *Еще один год*, Бычковой (2014); *Охрана*, Прошки (2016)), так и поликультурной направленности (*Родина*, Буслова (2015), *Велкам хом*, Нионовой (2014)).

Фильм *Родина* (2015) Петра Буслова оптимально подходит для работы с концептом «транскulturность» по нескольким причинам: во-первых, почти все персонажи говорят на нескольких языках, некоторые из них — билингвы (например, Ева — дочь российского олигарха, — получившая образование в английской школе, Рамиш — сын начальника полиции, — свободно владеющий английским и хинди) и являются носителями смешанных культурных традиций. Во-вторых, действие фильма происходит в поликультурном обществе на индийском острове Гоа, где обосновалось большое количество переселенцев из России, Украины, Германии и др. В-третьих, в фильме не один, а множество героев (полифония), что дает обучаемому возможность различной идентификации, в зависимости от индивидуальной ситуации.

На материале фильма интересно проследить — с лингвистической точки зрения, — в каких ситуациях билингвы (Ева, Рамиш) переходят с английского на родной русский (сцена исповеди, эмоциональные споры с отцом и др.), и в каких случаях это происходит с Макаром, который владеет английским на более низком уровне (разговор с начальником полиции о правде). Кроме того, продуктивной в этом отношении служит работа с феноменом смешивания языков — с так называемым code-switching. В фильме часто употребляются слова типа *сансетик* или *дом с тремя бедрами* и *огромным чиллаутом*, *завтра наххаузе арбайтен*. С культурологической точки зрения интересны изменения в поведении главных героев, обусловленные изменением их ценностных ориентаций под влиянием пребывания в мультикультурном обществе, с постоянным смешиванием этнокультурных ценностей и нарушением культурных границ (табу, ритуалов).

Интерес для транскультурного анализа представляет, прежде всего, повседневная культура русскоязычной общины, представленная в фильме, в которой переселенцы из русскоязычных стран и туристы практикуют йогу и увлекаются

индуизмом, разбавляя эти практики идеями Ганди и реализуя на практике представление о гибридизации культуры.

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные российские фильмы и видеоклипы — важные составляющие массовой культуры, формирующей ценностные установки и модели поведения поколения миллениалов. Выбор такого рода материала для обучения повышает мотивацию обучаемых и предлагает им задания, для работы с которыми им не нужно покидать так называемую «зону комфорта». При работе с аутентичными материалами студенты-билингвы научатся — помимо развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности — сравнивать культуры и выявлять в них вариативность и заимствования, распознавать наличие культурных кодов, констант и транскультурных явлений. Предлагаемый метод работы помогает быстро и эффективно сформировать и развить у студентов-билингвов навыки транскультурной компетенции, умение сравнивать разные системы этнокультурных ценностей и находить как точки их соприкосновения, так и существующие между ними различия. Преимущество такого рода анализа видится автору в разработке научного подхода к методике работы с фильмами, к системному и когнитивному обучению.

Кроме того, транскulturность как основной принцип обучения дает билингвам возможность конструирования собственной идентичности, и выбора подходящих составляющих из нескольких культур и помогает социализироваться в мультикультурном обществе, не теряя при этом собственной культурной идентичности.

© Касперс О.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Anstatt T.* Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. Eichinger L.M., Plewnia A., Steinle M., editors. Sprache und Integration. Über die Mehrsprachigkeit und Migration, Tübingen: Narr, 2011. P. 101—128.
- [2] *Brehmer B.* Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt T., editor. Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 2007. P. 163—186.
- [3] *Бергманн А.* О языковой и образовательной ситуации русскоязычных школьников в Германии. Slavica Helsingiensia. 2014. С. 96—113.
- [4] *Welsch W.* Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 2000. 26. P. 327—351.
- [5] *Anstatt T.* Russisch in Deutschland. Entwicklungsperspektiven. Bulletin der deutschen Slavistik. 2008. 14. P. 67—74.
- [6] *Meng K., Protassova E.* Deutsche, Russlandsdeutsche, Russe-Deutsche, rusaki — Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 2003. 65. P. 173—202.
- [7] *Brehmer B., Mehlhorn G.* Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. Zeitschrift für die Fremdsprachenforschung. 2015. 26(1). P. 85—123.

- [8] *Reimann D.* Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts, Stuttgart: ibidem, 2014.
- [9] *Fäcke C.* Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.
- [10] *Alter G.* Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur — Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl M., editor. Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Münster: Waxmann, 2016. P. 50—61.
- [11] *Reimann D.* Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz [Internet]. 2015 [cited 2017 Feb 8]. Available from: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
- [12] *Welsch W.* Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska L., Lüttenberg T., Machold C., editors. Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, 2010. P. 39—66.
- [13] *Лотман Ю.* Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства. СПб.: Искусство, 1994.
- [14] *Barthes R.* Mythen des Alltags. Berlin: Suhrkamp, 2010; Die Sprache der Mode. Berlin: Suhrkamp, 2010.
- [15] *Baudrillard J.* Le syst me des objets. Paris: Gallimard, 1991.
- [16] *Зализняк А., Левонтина И., Шмелев А.* Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012.
- [17] *Карасик В., Стернин И.* Антология концептов. Т. 1-8. Волгоград: Парадигма, 2005—2011.

Для цитирования:

Касперс О.В. Билингвальное образование в немецкоязычных странах: модель транскультурного обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 276—286.

Сведения об авторе:

Касперс Ольга Владимировна, PhD, старший преподаватель кафедры славистики Зальцбургского университета им. Париса Лодрона. E-mail: olga.caspers@sbg.ac.at

BILINGUAL EDUCATION IN GERMAN SPEAKING COUNTRIES: A TRANSCULTURAL MODEL OF TUITION

Olga V. Caspers

Paris Lodron University of Salzburg
Erzabt-Klotz-Straße, 1, 5020 Salzburg, Austria

This article presents the innovative model of education for students bilingual in Russian and German based on transcultural principles. The author gives the example of a method, that uses contemporary films for didactic purposes paying special attention to the analysis of both cultures. This model meets current modern standards of European education at university level and considers the special needs of bilinguals.

Key words: bilingual education, transcultural communication, transcultural film analysis, millennials, contemporary Russian cinema

REFERENCES

- [1] Anstatt T. Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. Eichinger L.M., Plewnia A., Steinle M., editors. *Sprache und Integration. Über die Mehrsprachigkeit und Migration*, Tübingen: Narr, 2011. P. 101—128.
- [2] Brehmer B. Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt T., editor. *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, 2007. P. 163—186.
- [3] Bergmann A. O jazykovej i obrazovatel'noj situacii russkojazyčnyh škol'nikov v Germanii. *Slavica Helsingiensia*. 2014. 45. P. 96—113.
- [4] Welsch W. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 2000. 26. P. 327—351.
- [5] Anstatt T. Russisch in Deutschland. Entwicklungsperspektiven. *Bulletin der deutschen Slavistik*. 2008. 14. P. 67—74.
- [6] Meng K., Protassova E. Deutsche, Russlandsdeutsche, Russe-Deutsche, rusaki — Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. 2003. 65. P. 173—202.
- [7] Brehmer B., Mehlhorn G. Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für die Fremdsprachenforschung*. 2015. 26(1). P. 85—123.
- [8] Reimann D. Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts, Stuttgart: ibidem, 2014.
- [9] Fäcke C. Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.
- [10] Alter G. Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur — Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl M., editor. *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann, 2016. P. 50—61.
- [11] Reimann D. Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz [Internet]. 2015 [cited 2017 Feb 8]. Available from: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
- [12] Welsch W. Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska L., Lüttenberg T., Machold C., editors. *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 2010. P. 39—66.
- [13] Lotman J. *Besedy o russkoj kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvorjanstva*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo; 1994.
- [14] Barthes R. *Mythen des Alltags*. Berlin: Suhrkamp, 2010; *Die Sprache der Mode*. Berlin: Suhrkamp, 2010.
- [15] Baudrillard J. *Le syst me des objets*. Paris: Gallimard 1991.
- [16] Zaliznjak A., Levontina I., Shmelev A. *Konstanty i peremennye russkoj jazykovej kartiny mira*. Moskva: Jazyki slajjanskikh kul'tur, 2012.
- [17] Karasik V., Sternin I. *Antologija konceptov*. Vol. 1—8. Volgograd: Paradigma, 2005—2011.

For citation:

Caspers O.V. (2017) Bilingual education in German speaking countries: a transcultural model of tuition. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 276—286.

Bio Note:

Caspers Olga Vladimirovna, PhD, is the Senior Lecturer of the Department of Slavonic Studies in the Paris Lodron University of Salzburg. E-mail: olga.caspers@sbg.ac.at



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-287-293

УДК 81

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: К ВОПРОСУ ОБ «ЭТНООРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Н.Л. Синячкина

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

В статье осуществлена попытка анализа позиций по отношению к этноориентированной методике преподавания в российской вузовской практике. Автор полагает, что на сегодняшний день сложились два основных противоположных подхода к данной методике. Отталкиваясь от подходов к современным тенденциям в преподавании английского языка, автор рассматривает полярные точки зрения на практикуемую в некоторых российских вузах этноориентированную методику преподавания русского языка и делает вывод о необходимости более взвешенного подхода в отношении указанной методики. Не существует народа, живущего в пределах только одного государства, следовательно, возникает необходимость создания дискуссионной площадки для обсуждения разных подходов.

Ключевые слова: этноориентированная методика преподавания РКИ, национально-ориентированная методика преподавания РКИ

1. ВВЕДЕНИЕ

Вопросы, связанные с методологией обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и неродному/второму (РКН) внутри России, приобретают все большую актуальность. Не в последнюю очередь такая ситуация обусловлена стремительной англоизацией современного мира.

Как известно, в методологии обучения английскому не носителей этого языка существует сходное разделение обучения: *EFL* и *ESL* — English as a Foreign Language и English as a Second Language. Первое — английский как иностранный — имело целью обучение представителей из других стран. Второе — английский как неродной или второй — предназначается для иммигрантов (постоянных и временных) в страны английского языка и их потомков, живущих в англоязычных странах и находящихся в естественной лингвистической (англоязычной) среде. Вместе с тем, популярность приобрело и направление — Teaching English to the Speakers of Other Languages/*TESOL* — преподавание английского носителям других языков, которые могут получить квалификацию в 19 странах. Эта программа, аккредитованная британскими организациями (Awarding Language Acquisition for Professionals/*ALAP*; Training Quality *UK/TQUK*, Office of Qualifications and Examinations Regulation/*Ofqual*), в течение 40-ка лет готовит преподавателей английского языка в основном по методикам *ESL*. Интерес к британской программе *TESOL* связан, по всей

видимости, с тем, что ее обычно рассматривают как первый и важный шаг, который необходимо предпринять, чтобы трудоустроиться за рубежом.

В исследовательской литературе, посвященной вариантам английского языка [1—9], все более устойчивую позицию стали занимать сторонники методик преподавания английского с учетом местных (региональных) особенностей аудитории [2. С. 164]. Апологетами этого направления выступают уже не только преподаватели английского — граждане определенных стран (Япония, Пакистан и др.), но и специалисты — носители английского языка [10; 11]. За последнее 10-летие появилось большое количество исследований, посвященных особенностям функционирования вариантов английского языка в процессе письменной и устной коммуникации, проблемам взаимопонимания, возникающим в результате того, что носители разных вариантов пользуются английским языком в качестве языка-посредника, но в соответствии с социокультурными установками и нормами употребления родного языка [1—11].

Однако пока не представляется возможным говорить о том, что в теории и практике преподавания английского языка закрепились методика, которую можно было бы назвать этноориентированной.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Как показывает анализ ряда отечественных исследований (диссертаций, монографий, статей), в теории и практике преподавания РКИ достаточно прочно закрепились идея этноориентированной методики [12—16]. Исследователи полагают, что «основы нового научного направления — этнометодики — связанного с созданием этноориентированной модели обучения РКИ» [15. С. 42], заложены.

Как отмечают другие русисты: «Так называемая этноориентированная методика, как одна из практик билингвального образования в некоторых российских вузах, является, по-видимому, “отголоском” национально-ориентированной методики времен СССР, что, учитывая современные полиязычные и транскультурные процессы, а также незнание или недостаточное владение преподавателем родным языком обучаемого делает первую еще более уязвимой. И первая, и вторая методика предполагают сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом), при отборе и представлении учебного материала на занятиях. И та, и другая позволяют повысить эффективность преподавания, т.е. уменьшить время обучения и увеличить объем изучаемого материала за счет использования межъязыкового сходства и снижения влияния интерференции» [15. С. 366].

Автор склонна полагать, что национально-ориентированная методика преподавания РКИ, устоявшаяся в российской вузовской практике с 80-х годов XX века, продолжила свое развитие как этноориентированная методика. Повышенный интерес к исследованиям в области этнопсихологии, этнолингвистики, этнопсихоллингвистики в начале XXI века обусловил необходимость совершенствования методов преподавания в рамках триады: язык — культура — этнос. Не будет преувеличением отметить, что в российской практике общим местом стало обращение к тезису о том, что при обучении языку необходимо принимать во внимание

тот факт, что обучающийся как представитель определенного этноса и носитель его культуры обладает специфическим этническим сознанием и менталитетом. И с этим сложно не согласиться. Полагая, что «обучающийся как представитель конкретного этноса и носитель определенной культуры обладает специфическим этническим сознанием и менталитетом» [14. С. 36], некоторые исследователи, по всей видимости, не рассматривают обучаемых, рожденных в смешанном браке и тех, кто, по праву рождения принадлежит к какому-либо этносу, не идентифицирует себя с ним. По всей видимости, не принимается во внимание и тот факт, что нередки случаи, когда доминирующим языком человека может быть язык иного этноса, язык более престижный, тот, который более выгоден для реализации личности. Как показывают исследования российских лингвистов (Дианова Л.П.), ядром языкового сознания немалого числа студентов московских вузов, приехавших на обучение из стран СНГ, является русский язык.

В этом контексте сложно не согласиться с выводом о том, что едва ли найдется в настоящее время «чистая» национальная модель: «... в общем контексте современного развития человеческого общества, когда понятие “одна нация — одно государство” невозможно в силу изменения границ, миграций, культурной мозаики, “нечистых” форм социокультурных взаимодействий, упорствовать в этноориентированном, монодисциплинарном декадентстве и интерпретировать всех остальных (в частности — студентов) с позиции примордиалистской теории, рассматривающей нацию в качестве извечной исторически заданной общности людей — по меньшей мере — некорректно» [14. С. 370].

Несмотря на подобные позиции, появляются работы, посвященные этноориентированной методике преподавания РКИ в китайской аудитории, арабоязычной аудитории и др., в то время как сама практика вузовского преподавания свидетельствует о сложности, а порой и неразрешимости формирования учебных групп по «чистому» этно-языковому принципу. Кроме того, редко учитывается тот факт, что иностранные студенты из определенной страны представляют собой столь уж однозначный этноязыковой конгломерат. Так, к примеру, попытка некоторых русистов рассматривать студентов из арабских стран как единое этноязыковое целое может обернуться «методическим конфузом».

Владение гражданами арабоязычных стран литературным арабским языком, понимание ими языка СМИ отнюдь не исключает не владение гражданами отдельных стран и этносов своими (так называемым родными/этническими) языками. Пожалуй, безошибочно можно отнести к странам с классическим арабским языком только Саудовскую Аравию, что безоговорочно невозможно сказать в отношении Марокко. В этой стране существует целый ряд языков и два официальных языка (арабский литературный и тамазигхтский язык — один из берберских диалектов). Дарижа — марокканский арабский язык — служит для подавляющего большинства жителей этой страны разговорным языком. Консервативная группа диалектов отличает йеменский (арабский) язык, на котором общаются в Йемене и на юго-западе Саудовской Аравии, Сомали и Джибути. Эти диалекты/языки отличаются множеством классических особенностей, не обнаруживаемых в других арабских диалектах. К тому же, разница между, скажем, ливанскими, иорданскими, палестинскими студентами и представителями из Саудовской Ара-

вии, Йемена достаточно очевидна даже визуально и не требует особых исследований.

Студенты из Китая зачастую тоже объединяются в нашем сознании в общую этноязыковую группу, несмотря на то, что в российские вузы приезжают представители более полусотни этнических групп, языки которых официально признаны в КНР. Вне всяких сомнений, что они объединены другими идентичностями (гражданская, социальная и др.), но отнюдь не всегда сами студенты приветствуют желание преподавателей смотреть на них как на единую этноязыковую группу. У некоторых из них диглосно-билингвальные отношения между государственным китайским — путунхуа — и этническим языками (монгольский, тибетский, уйгурский, чжуанский и др.). И эта часть нередко позиционирует свою этническую идентичность, несмотря на то, что свой этнический язык он/она может знать хуже, чем государственный — путунхуа.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Решение обозначенных вопросов требует переосмысления предыдущего опыта и учета новых обстоятельств. На сегодня представляется, что есть смысл в том, чтобы обратиться и к опыту преподавания иностранных языков, в частности — в нашем вузе, начиная с момента его создания, например, несмотря на разнонациональный состав советских студентов, преподавание было продуктивным: подавляющая часть советских студентов одновременно с дипломом по выбранному направлению получала диплом переводчика с иностранного языка на русский, нередко с двух и трех. И далеко нередко этот второй диплом становился важнее первого в силу более востребованных возможностей реализации личности.

Как представляется, назрела необходимость для расширения дискуссионной площадки, нацеленной на обсуждение практикуемых методик преподавания русского языка как иностранного. Коллегиальные дебаты позволят повысить и эффективность научных исследований.

© Синячкина Н.Л., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Прошина З.Г. Контактная вариантология английского языка: проблемы теории. World Englishes Paradigm: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2017. 208 с.
- [2] Прошина З.Г. Легитимность вариантов «неродного» английского языка // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. Личность. Культура. Общество. 2011. Т. XIII. Вып. 4. № 67—68. С. 164—165.
- [3] Прошина З.Г. Смена парадигмы языкового образования? (Предисловие к статье А. Мацуды) // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 2. № 71—72. 316 с. С. 176—177.
- [4] Качру Б.Б. Модели вариантов английского языка, неродного для его пользователей // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. XII. Вып. 1. № 53—54. С. 175—196.
- [5] Нобуюки Х. Английский как международный язык в преподавательской практике // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 1. № 69—70. С. 155—163.
- [6] Ахмар М. Английский язык: настоящая индустрия. Ч. 1 / пер. с англ. А.А. Кравчук // Филологические науки (научные доклады высшей школы). 2014. № 2. С. 89—99.

- [7] Ахмар М. Английский язык: настоящая индустрия. Ч. 2 // Филологические науки (научные доклады высшей школы). 2014. № 3. С. 102—108.
- [8] Мацуда А. Английский язык как международный: пересмотр основ преподавания английского языка // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 2. № 71—72. 316 с.
- [9] Болтон К. О современном состоянии теории контактных вариантов английского языка (World Englishes): подходы, проблемы и спорные вопросы // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. Личность. Культура. Общество. 2012. Т. XIV. Вып. 3. № 73—74. 324 с. С. 173—188.
- [10] Качру Я. Варианты английского языка в письменной и устной коммуникации // Журнал ЛКО. 2011. Т. XIII. Вып. 1. № 61—62. 384 с. С. 141—157.
- [11] Бёрнз М. Расширяя границы «расширяющегося круга»: в каком направлении нам двигаться дальше в контактной вариантологии английского языка (world englishes)? // Личность. Культура. Общество. 2011. Т. XIII. Вып. 4. № 67—68. 380 с. С. 166—176.
- [12] Невмержицкая Е.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 435 с.
- [13] Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
- [14] Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В. Этноориентированная методика обучения китайских учащихся самостоятельному чтению // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 4. С. 36—41.
- [15] Романов Ю.А., Соловьева Л.В. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 4. С. 42—50.
- [16] Бахтикиреева У.М. Проект «современные тенденции билингвального образования в России и мире»: вместо послесловия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 366—374.

Для цитирования:

Синячкина Н.Л. Изучение русского языка как иностранного: к вопросу об «этноориентированном образовании» // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 287—293.

Сведения об авторе:

Синячкина Наталья Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН. E-mail: natalyakornilova@list.ru

THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: DISCUSSIONS ABOUT ETHNIC ORIENTED METHODOLOGY

N.L. Sinyachkina

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

The article devoted to the analysis of linguists' positions to teaching methods oriented to ethnic peculiarities in the practice of Russian high schools. The author believes that two main different approaches have developed to this ethnomethodology. Starting from approaches to current trends in

English language teaching for foreigners, the author examines the polar points of view on the practice in some Russian universities the methodology of teaching Russian language and concludes that there is a need for a more balanced approach to the methodology. There are no people living within only one state, so there is a need to create a discussion platform to discuss two different approaches.

Key words: “ethnomethodology”, the national-oriented methodology of teaching RFL, teaching methods oriented to ethnic peculiarities

REFERENCES

- [1] Proshina Z.G. *Kontaktnaja variantologija anglijskogo jazyka: problemy teorii. World Englishes Paradigm: ucheb. posobie* [Contact variantology English: Problems of theory. World Englishes is Paradigm: tutorial]. M.: FLINTA; Nauka Publ., 2017. 208 p.
- [2] Proshina Z.G. *Legitimnost' variantov «nerodnogo» anglijskogo jazyka* [The Legitimacy of the options “non-native” English language]. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk. Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2011. Tom XIII. Vyp. 4. No. 67—68. S. 164—165.
- [3] Proshina Z.G. *Smena paradigmy jazykovogo obrazovanija?* (Predislovie k stat'e A. Macudy) [Change of paradigm in language education? (Preface to the article by A. Masuda)]. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk. Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2012. Tom XIV. Vyp. 2. No. 71—72. 316 s. S. 176—177.
- [4] Kachru B.B. *Modeli variantov anglijskogo jazyka, nerodnogo dlja ego pol'zovatelej* [Models of English for non-native users]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2010. Tom XII. Vyp. 1. No. 53—54. S. 175—196.
- [5] Nobujuki H. *Anglijskij kak mezhdunarodnyj jazyk v prepodavatel'skoj praktike* [English as an international language in teaching practice]. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk. Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2012. Tom XIV. Vyp. 1. No. 69—70. S. 155—163.
- [6] Ahmar Mabub. *Anglijskij jazyk: nastojashhaja industrija. Chast' pervaja* (Perevod s angl. A.A. Kravchuk) [English: a real industry. Part one (Translated from English. A.A. Kravchuk)]. *Filologicheskie nauki (Nauchnye doklady vysshej shkoly)* [Philological Sciences (Scientific essays of higher education)]. 2014. № 2. S. 89—99.
- [7] Ahmar Mabub. *Anglijskij jazyk: nastojashhaja industrija. Chast' 2* [English: a real industry. Part 2]. *Filologicheskie nauki (Nauchnye doklady vysshej shkoly)* [Philological Sciences (Scientific essays of higher education)]. 2014. № 3. S. 102—108.
- [8] Macuda A. *Anglijskij jazyk kak mezhdunarodnyj: peresmotr osnov prepodavanija anglijskogo jazyka* [English as an international language: review of the basics of teaching English]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2012. Tom XIV. Vyp. 2. No. 71—72. 316 s.
- [9] Bolton K. *O sovremennom sostojanii teorii kontaktnyh variantov anglijskogo jazyka* (World Englishes): podhody, problemy i spornye voprosy [The modern state of the theory of contact varieties of English (World Englishes is): approaches, problems and issues]. *Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk. Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2012. Tom XIV. Vyp. 3. No. 73—74. 324 s. S. 173—188.
- [10] Kachru Ja. *Varianty anglijskogo jazyka v pis'mennoj i ustnoj kommunikacii* [Variants of the English language in written and oral communication]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2011. Tom XIII. Vyp. 1. No. 61—62. 384 s. S. 141—157.
- [11] Bjornz M. *Rasshirjaja granicy «rasshirjajushhego kruga»: v kakom napravlenii nam dvigat'sja dal'she v kontaktnoj variantologii anglijskogo jazyka (world englishes)?* [Extending the boundaries

- of “the widening circle”: the direction in which we move further into the contact variantology of English (world Englishes is)?]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo* [International journal of social Sciences and Humanities. Personality. Culture. Society]. 2011. Tom XIII. Vyp. 4. No. 67–68. 380 s. S. 166–176.
- [12] Nevmerzchickaja E.V. *Etnoorientirovannaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija: diss. ... d-ra ped. nauk* [Ethno-oriented methods of teaching foreign language in secondary vocational education: diss. ... doctor of pedagogical Sciences]. M., 2011. 435 s.
- [13] Pugachjov I.A. *Etnoorientirovannaja metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo jazyka inostrancam: monografija* [Ethnooriented methods in multicultural teaching Russian language to foreigners]. M.: RUDN Publ., 2011. 284 s.
- [14] Bol'shakova N.G., Nizkoshapkina O.V. *Etnoorientirovannaja metodika obuchenija kitajskih uchashhihsja samostojatel'nomu chteniju* [The accounting of ethnomethodological features of Chinese students in teaching independent reading using multimedia]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'* [Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series: education: languages and specialty]. 2015. No. 4. S. 36–41.
- [15] Romanov Ju.A., Solov'eva L.V. *Etnometodika v prepodavanii RKI arabskim studentam* [Methods of teaching Russian as a foreign language (RFL) in ethnic for Arabic students]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'* [Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series: education: languages and specialty]. 2015. No. 4. S. 42–50.
- [16] Bakhtikireeva U.M. *Proekt «sovremennye tendencii bilingval'nogo obrazovanija v Rossii i mire»: vmesto posleslovija* [Modern trends in the development of bilingual education in Russia and in the World (Instead of Epilogue to the special issue of the Bulletin)]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'* [Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series: education: languages and specialty]. 2015. No. 5. S. 366–374.

For citation:

Sinyachkina N.L. (2017) The study of Russian as a Foreign Language: Discussions about ethnic oriented methodology. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 287–293.

Bio Note:

Sinyachkina Natalia Leonidovna is a Candidate in Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication of the Faculty of Humanitarian and Social Sciences, RUDN University. E-mail: natalyakornilova@list.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-294-298

УДК 81

КОНТРАСТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.М. Малых

Удмуртский государственный университет
Университетская ул., 1, Ижевск, Россия, 426034

Цель статьи — показать возможности использования данного принципа на примере системы контрастивных упражнений в процессе изучения нескольких языков для разных возрастных категорий обучающихся. Экспериментальные данные позволили создать типологию контрастивных упражнений, которая постоянно уточняется и дорабатывается: аналитико-рефлективные контрастивные упражнения, контрастивные упражнения на уровне слова и на уровне предложения, контрастивные правила, контрастивные упражнения на уровне текста, творческие контрастивные упражнения, контрастивные упражнения на сравнение лингвокультурных явлений. Данная система упражнений предполагает опору на уже известные учащимся языки, в том числе родные, при изучении очередного языка. Системное сравнение языковых явлений по форме и значению позволяет учащимися расширить объем языковой памяти, развить воображение и креативность, способствует обучению механизма переноса компетенций, знаний, навыков и умений из одного языка в другой, повышает мотивацию к изучению менее престижных языков.

Ключевые слова: контрастивные упражнения, родной язык, мультилингвальное обучение, положительный перенос

1. ВВЕДЕНИЕ

Многие современные языки мира вынуждены уступать свои позиции под влиянием более престижных языков. Выход из создавшейся языковой ситуации многие исследователи и практики видят в развитии нового прикладного направления — мультилингвального обучения. В его задачи входит создание условий для изучения, как минимум, трех языков за время обучения в школе и вузе. Обязательным для изучения является родной язык учащихся. Один из важнейших принципов мультилингвального обучения — принцип соизучения или одновременного изучения нескольких языков на контрастивной (сравнительно-сопоставительной) основе. Сохранение и развитие русского языка как языка межнационального общения связано с рядом проблем, касающихся большинства языков мира, которые вынуждены уступать свои позиции под влиянием более престижных языков, нередко называемых «языками-агрессорами» (bullylanguages) [1]. Одним из важнейших его принципов служит принцип соизучения или одновременного изучения нескольких языков на контрастивной (сравнительно-сопоставительной) основе. Данный принцип предполагает, что в процессе изучения

нескольких языков педагоги проводят системные параллели между ними, что способствует повышению интереса к их изучению со стороны обучающихся, а также облегчает сам процесс их изучения. Важнейший результат соблюдения данного принципа состоит в повышении мотивации к изучению языков менее престижных, так как нередко обучающийся приходит к неожиданным «лингвистическим открытиям», свидетельствующим о сходстве изучаемых языков в разных аспектах или их различиях, так или иначе свидетельствующих о неоспоримых связях между всеми изучаемыми языками.

Цель данной работы — показать возможности использования принципа соизучения языков на контрастивной основе на примере системы контрастивных упражнений, позволяющей вырабатывать умение сравнивать изучаемые языки у обучаемых, выделять сходства и различия между ними, сознательно и эффективно запоминать материал, переносить знания и умения из одного языка в другой.

Методы и материалы: в нашей экспериментальной деятельности принцип соизучения языков осуществляется с помощью системы так называемых контрастивных упражнений (КУ), в процессе работы над которыми обучающиеся имеют возможность в привлекательной, чаще игровой, форме наблюдать над особенностями взаимодействия изучаемых языков, опираться на сходства между ними при их усвоении и избегать интерферирующего влияния прежнего языкового опыта.

2. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНТРАСТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

Принцип соизучения языков является, на взгляд автора, важной составляющей коммуникативно-когнитивного подхода, широко внедряемого преподавателями иностранных языков, русского языка как иностранного, в частности. Коммуникативно-когнитивный подход представляет синтез коммуникативного и когнитивного подходов. Он опирается, с одной стороны, на приемы сознательного усвоения языкового материала, с другой, — на широкое использование коммуникативных приемов при обучении практике речевого общения.

В задачи применения КУ в учебном процессе входят: расширение объема языковой памяти, развитие воображения, креативности учащихся, развитие гибкости языковых навыков, обучение их переносу из одной области знания в другую, формирование исследовательских навыков и умений средствами изучаемых языков, развитие навыков самостоятельной работы при изучении языков, повышение мотивации к изучению менее престижных языков и др.

На данный момент экспериментальные данные автора позволили создать ему примерную типологию контрастивных упражнений, которая постоянно уточняется и дорабатывается: аналитико-рефлексивные КУ; КУ на уровне слова; КУ на уровне предложения; контрастивные правила; КУ на уровне текста; творческие КУ; КУ на сравнение лингвокультурных явлений [2].

Данная типология апробирована на разных возрастных группах обучающихся: начальное и среднее звено общеобразовательной школы, вузовское образование. Их внедрение показало, что система КУ успешно формирует представление уча-

щихся о звуковой и графической формах слов изучаемых языков, особенностях сочетаемости слов на уровне словосочетания, в предложении и тексте, особенностях взаимоотношений между формой и значением изучаемых языковых единиц.

Для создания системы КУ преподаватель должен овладеть новой для него методикой подготовки языкового (речевого) материала к введению в учебный процесс. Вначале он должен научиться «моделировать» языковой материал, а именно подготавливать списки слов, конструкций, речевые образцы как по преподаваемому им языку, так и их соответствия из других изучаемых учащимися языков. На основе полученного списка преподаватель определяет уровень трудности (модель трудности), с которой столкнется учащийся при изучении данного языкового явления. Более подробно об определении уровней трудности в мультилингвальном обучении написано в работе [3]. Система КУ требуется для языковых явлений средней и высокой трудности усвоения (например, ложных когнатов).

Овладение приемом моделирования означает, что преподаватель должен обзавестись справочными материалами из языков, которые знают (изучают) его учащиеся. Большую помощь в моделировании языкового материала и создании системы контрастивных упражнений оказывают многоязычные словари, разработанные самими преподавателями, а также мультилингвальные словари соответствующих издательств.

В авторской экспериментальной работе используется система КУ и примеры подобных упражнений, разработанные преподавателями и студентами Удмуртского государственного университета, а также учителями школ Удмуртии [4]. При введении системы КУ желательно последовательно провести изучаемый материал через языковые уровни — уровень слова, предложения, текста, на которых проводится сравнение изучаемого языкового явления с известными учащимся фактами из других языков.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на то, что система КУ требует от преподавателя больше времени на подготовку к занятию, ее включение в процесс обучения может облегчить усвоение не только лексического и грамматического аспектов изучаемых языков, но и коммуникацию на них. С другой стороны, нужно быть осторожным, так как необоснованное использование КУ может привести к усилению интерференции, путанице между языками у обучающихся. Следует тщательно продумывать коммуникативную задачу КУ и помогать учащимся осуществлять рефлекссию результатов своей деятельности при выполнении того или иного КУ (С какой целью было сделано это упражнение? Легко/интересно/трудно было его выполнять? Что нового, интересного они узнали об изучаемом языке и о языках, которые уже знают и др.).

Экспериментальная работа по данной проблематике поддержана Министерством образования и науки Удмуртской Республики (в качестве республиканской экспериментальной площадки по теме «Модель мультилингвального образования

на базе общеобразовательного учреждения» 2010—2015 годы) и грантом РГНФ от 2015 года в рамках темы «Форум «Международная неделя многоязычия в Удмуртском государственном университете»».

© Малых Л.М., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Материалы о мультилингвальном образовании для участников международной конференции «Мультилингвальное образование: уроки международного опыта, возможности для Крыма». 26—28 апреля 2012 г. Крым: Крымский политический диалог, 2012. 206 с.
- [2] *Малых Л.М., Жукова А.В.* Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения: коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.
- [3] *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 30 с.
- [4] *Малых Л.М., Жукова А.В.* Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения: коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. С. 108—113.

Для цитирования:

Малых Л.М. Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 294—298.

Сведения об авторе:

Малых Людмила Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Удмуртского государственного университета, директор Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва». E-mail: ludmilamalykh@mail.ru

CONTRASTIVE EXERCISES IN MULTILINGUAL EDUCATION

Ludmila M. Malykh

Udmurt State University
Universitetskaya str., 1, Izhevsk, Russia, 426034

Many modern languages of the world are forced to give ground in the competition with more prestigious languages. In response to such an unbalanced language situation as this many researchers and methodologists offer a new educational approach to languages — the so called multilingual education. It facilitates language learning by introducing at least three languages simultaneously. The important requirement is that one of languages under study is the mother tongue of the students. One of basic principles of this educational trend is the principle of co-studying various languages on a contrastive basis. The goal of the article is to show the possibility of implementing this principle through the system of contrastive exercises. The possibility of introducing contrastive exercises in the process

of multilingual education of different age groups is studied. The introduction of such a system of exercises results in the positive transfer from the previously studied languages, native tongues including, into a new language. A systematic comparison of language units in form and meaning makes it possible to considerably expand the amount of language memory, develop imagination and creativity, facilitate the process of positive transfer, enhance motivation to study less prestigious languages.

Key words: contrastive exercises, native tongues, multilingual education, positive transfer

REFERENCES

- [1] *Materialy o mul'tilingval'nom obrazovanii dlya uchastnikov mezhdunarodnoi konferentsii «Mul'tilingval'noe obrazovanie: Uroki mezhdunarodnogo opyta, vozmozhnosti dlya Kryma»*. 26—28 aprelya [Materials about multilingual education for participants of the international conference “Multilingual education: the lessons of international experience, possibilities for the Crimea”]. Krym: Krymskii politicheskii dialog, 2012. 206 s.
- [2] Malykh L.M., Zhukova A.V. *Model' mul'tilingval'nogo obrazovaniya v polietnicheskom regione na baze obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: kollektivnaya monografiya* [Model of multilingual education in a polytechnic region based on the experiment held in a comprehensive school]. Izhevsk: Izdatel'skii tsentr «Udmurtskii universitet», 2016. 208 s.
- [3] Bim I.L. *Kontsepsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskii yazyk posle angliiskogo)* [The methodology of teaching second foreign language (German after English)]. M.: Ventana-Graf, 1997. 30 s.
- [4] Malykh L.M., Zhukova A.V. *Model' mul'tilingval'nogo obrazovaniya v polietnicheskom regione na baze obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: kollektivnaya monografiya* [Model of multilingual education in a polytechnic region based on the experiment held in a comprehensive school]. Izhevsk: Izdatel'skii tsentr «Udmurtskii universitet», 2016. S. 108—113.

For citation:

Malykh L.M. (2017) Contrastive exercises in multilingual education. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 294—298.

Bio Note:

Malykh Ludmila Mikhailovna, Prof. at the Institute of Language and Literature, the Director of Educational Center “UdSU-Lingua” at Udmurt State University, Izhevsk, Udmurt Republic, Russia. E-mail: ludmilamalykh@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-299-309

УДК 372.881.161.1

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Е.В. Орлова

Ивановская государственная медицинская академия
пр. Шереметевский, 8, Иваново, Россия, 153012

В статье рассматривается преподавание русского языка как иностранного и русского языка и культуры речи в вузе с точки зрения современных инновационных подходов. Этим определяется актуальность данной работы. Такими подходами в образовании являются коммуникативно-компетентностное, личностно-ориентированное и профессионально ориентированное обучение. Цели работ состоят в анализе содержания коммуникативно-компетентностного, личностно-ориентированного и профессионально ориентированного подходов при обучении русскому языку в вузе, а также в рассмотрении учебных пособий, реализующих данные подходы.

При написании статьи автором использовались две группы методов: общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, а также специальные: системно-структурный, функциональный и когнитивный подходы.

В основе коммуникативно-компетентностного подхода лежит коммуникативно-ориентированное обучение языку. Оно предполагает формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя лингвистический, социолингвистический, прагматический компоненты, анализу которых уделяется особое внимание.

Личностно-ориентированное обучение предполагает признание обучающегося основным субъектом процесса обучения. Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены векторов в педагогике: от жестко регламентированного обучения, как нормативно построенного процесса, к обучению в виде индивидуальной деятельности обучающегося с коррекцией и педагогической поддержкой со стороны педагога. Реализации данного подхода на занятиях по русскому языку как иностранному и русскому языку и культуре речи способствует применение интерактивных, диалоговых форм обучения.

Профессионально ориентированное обучение в вузе предполагает обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения. Профессионально ориентированное обучение языку в вузе должно реализовываться путем интеграционных, междисциплинарных связей через сотрудничество преподавателей-русистов с преподавателями-предметниками.

В заключение констатируется, что реализация данных современных подходов при обучении русскому языку как иностранному и русскому языку и культуре речи дает хорошие результаты.

Ключевые слова: русский язык, коммуникативный, компетенция, методика, инновационный, интерактивный

1. ВВЕДЕНИЕ

Современные требования к подготовке специалиста в высшей школе

Проблема совершенствования подготовки специалиста в высшей школе — актуальна на всех этапах развития общества. Особенно важной она представля-

ется сегодня в связи с потребностью общества в гибких, динамичных, творческих личностях, умеющих быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, владеющих разными способами и средствами добывания и анализа информации, умеющих учиться (учение не на всю жизнь, учение через всю жизнь) и др.

Интеграция российской образовательной системы в Европейское образование, соответствующая требованиям времени, диктует необходимость внедрения в практику преподавания инновационных технологий, которые позволят поднять на качественно новый уровень подготовку специалиста в различных областях профессиональной деятельности.

Реформирование высшего образования предполагает разработку и внедрение новых научно обоснованных средств и учебных предметных сред обучения, рациональных методов, организационных форм, педагогических технологий, обеспечивающих эффективную организацию и управление учебно-воспитательным процессом.

Наиболее продуктивны и перспективны такие образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом практической, профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности.

Относительно дисциплин русский язык как иностранный (РКИ) и русский язык и культура речи, преподаваемых в вузах России, основные инновационные подходы, на взгляд автора, состоят в коммуникативно-компетентностном обучении, личностно ориентированном и профессионально ориентированном обучении, в основе которых лежит компетентностный подход.

2. ОСНОВНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ В ВУЗАХ РОССИИ

2.1. Коммуникативно-компетентностное обучение

Базу коммуникативно-компетентностного обучения (далее ККО) составляет коммуникативно-ориентированное обучение языку. Основы коммуникативно-ориентированного обучения языку были заложены в работах таких выдающихся российских исследователей, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов и др.

Центром коммуникативно-ориентированного обучения языку является ситуация как универсальная форма процесса общения. Относительно русского языка как иностранного и русского языка и культуры речи в вузе предполагается подбор ситуаций, включающих каждого обучающегося в процесс общения, а также обеспечение коммуникативности заданий, благодаря подбору речевых и условно-речевых упражнений, максимально создающих ситуации реального речевого общения. Каждая ситуация наделена смыслом, она включает мотивы и потребности обучающихся, учитывает взаимоотношения собеседников. Коммуникативность предполагает наличие определенных коммуникативных интенций таких, как обращение, приветствие, благодарность, просьба, сочувствие, соболезнование и др. — и их реализацию путем использования определенных речевых формул.

Сущность коммуникативного обучения заключается в том, что процесс обучения служит моделью процесса общения. Коммуникативно-ориентированное обучение предполагает обучение не только на ситуационно-тематической базе, но и обучение коммуникативно значимым жанрам, например, написанию актуальных для студентов конспектов, записи лекций, составление планов; для аспирантов — рефератов, аннотаций и др. В качестве цели на современном этапе коммуникативно-ориентированное обучение предполагает высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции.

На основе анализа материалов Совета Европы можно констатировать, что коммуникативная компетенция (*communicative language competence*), включает в себя лингвистический компонент (*linguistic component — lexical, phonological, syntactical knowledge and skills*); социолингвистический компонент (*sociolinguistic component*); прагматический компонент (*pragmatic component — knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation*) [1].

Лингвистический компонент как основной компонент коммуникативной компетенции предполагает знание лексики, правил произношения и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных, стилистически маркированных фраз, а также способов их корректного употребления. Без владения лингвистическими нормами невозможна никакая вербальная коммуникация. Формированию лингвистической компетенции уделяется основное внимание в школьном курсе обучения русскому языку и в вузовском курсе при обучении филологов. К сожалению, и в вузовских курсах русский язык и культура речи для студентов нефилологических специальностей преподаватели зачастую занимаются только данной проблемой, обучая только ортологию, рассматривая трудные случаи в области орфоэпии, лексики, грамматики, стилистики [2].

Содержанием социолингвистической компетенции (в другой лингвометодической парадигме частично совпадающим с лингвокультурологическим аспектом изучения языка) является способность и готовность использовать язык в социальном контексте. Формированию данной компетенции в методике обучения русского языка как иностранного и иностранным языкам посвящено немало работ таких российских ученых, как В.Ф. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова, В.М. Шаклеин, В.В. Воробьев, Е.И. Пассов и др.

Относительно русского языка как родного концепция формирования социолингвистической компетенции начинает складываться, появляются монографии [3], статьи [4—7], касающиеся данной проблемы учебники и учебные пособия [8; 9].

На взгляд автора, относительно дисциплин русский язык как иностранный и русский язык и культура речи для студентов вузов социолингвистическая компетенция обозначает такие способности и готовности:

— менять регистры общения в зависимости от сферы и ситуации общения и с учетом симметричности-асимметричности ролей участников коммуникации: нейтральный, разговорный, фамильярный, неформальный, официальный, торжественный, ритуальный и др.;

— распознавать языковые особенности партнера по общению с точки зрения его социально-культурных характеристик: места проживания, происхождения, социального статуса, образования, этнической принадлежности, которые проявляются на разных уровнях: фонетике, лексике, грамматике, а также в невербальных средствах общения: паралингвистике: дикции, темпе, мелодике речи, ритме, громкости, — собственно невербальных средств: языке поз, жестов, мимике, взгляде, дистанции и др.;

— распознавать языковые особенности партнера по общению с точки зрения гендерных, возрастных различий, особенностей темперамента, характера и др.;

— менять регистры общения в зависимости от перечисленных характеристик;

— демонстрировать позитивную вежливость, заинтересованность в случае согласия и негативную, сдержанную вежливость в случае несогласия, отказа, запрета и др.;

— считывать намеренное и ненамеренное отклонение от норм вежливости при выражении чувства превосходства, упрека, нетерпения, недружелюбия или при незнании основных правил речевого этикета ввиду недостаточной образованности или разницы особенностей национальных речевых этикетов;

— реализовать интенции (обращение, благодарность, просьба, сочувствие и др.) определенными средствами речевого этикета в зависимости от регистра и социальной ситуации общения;

— понимать и использовать выражения, обобщающие многовековой опыт народа: фразеологизмы, пословицы, поговорки и др.;

— понимать и использовать прецедентные имена, выражения, тексты и др.;

— решать средствами изучаемого языка актуальные для себя и социума задачи общения в социально-бытовой сфере (общение личного, социально-бытового характера: друзья, интересы, дом, покупки и др.); социально-политической и социально-культурной сферах, в которых человек функционирует как член общества; профессиональной сфере (учебно-профессиональной — при обучении в определенном образовательном учреждении; научно-исследовательской — при выполнении научных изысканий; собственно профессиональной сфере, связанной с работой, специальностью человека).

Важной составляющей частью коммуникативной компетенции является также прагматическая компетенция, которая предполагает развитие умений строить высказывания в соответствии с коммуникативными ситуациями и фактором адресата. А.Н. Щукин определил прагматическую компетенцию как желание и умение ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями собеседника, умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели [10].

По мнению автора, прагматическая компетенция должна включать следующие способности и готовности:

— строить высказывание (текст, дискурс) в зависимости от его письменной или устной формы, в зависимости от жанра, в зависимости от темы, цели, фактора адресата, т.е. от того, кому предназначен данный текст. Адресат (аудитория, субъект, воспринимающий речь) оцениваются с точки зрения количества (один —

много), возраста (молодежная — зрелая), образования (высшее, среднее и др.), социально-профессиональный состав (рабочие, учителя, врачи и др.), подготовленности к восприятию темы (подготовленная — неподготовленная), однородности (однородная — неоднородная);

- использовать средства аргументации в зависимости от адресата, анализа характера аудитории;

- использовать средства привлечения внимания адресата: использование средств эмоциональной и рациональной оценки: уверенности-неуверенности, предположения, переформулирования мысли, выражение собственного мнения и выяснение мнения партнеров по общению и др.;

- использовать риторические средства воздействия, тропы и фигуры речи;

- последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия. Коммуникативная деятельность предполагает четко организованную последовательность действий ее участников, а любой процесс общения можно представить схематично. Например, структура двойных реплик может выглядеть так: утверждение — согласие или несогласие; просьба (предложение, извинение) — принятие или непринятия и др. Наиболее распространенной моделью общения служат так называемые тройные реплики, включающие: слова первого собеседника — реакцию второго собеседника — ответную реакцию первого собеседника.

2.2. Личностно-ориентированное обучение

Коммуникация предполагает не только передачу информации, но и творчество, самовыражение. При обучении русскому языку и культуре речи важно личностно-ориентированное обучение (ЛОО).

Исследованию проблем изучения ЛОО в российской педагогике посвящены работы Г.М. Анохиной, Е.В. Бондаревской, А.Ю. Белогурова, В.В. Горшковой, В.В. Давыдова, А.Е. Идрисова, З.К. Каргиевой, Г.Г. Кравцовой, Т.А. Матис, Н.А. Морозова, И.В. Николаевой, Л.И. Новиковой, Ю.А. Полуяновой, С.А. Рогачева, В.В. Рубцовой, Н.Г. Свиной, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, Е.Г. Силяевой, А.Т. Тряпицыной, И.С. Якиманской, Г.А. Цукерман, Дж. Найсбитт, М. Полани, Дж. Шваб и др.

ЛОО не является совершенно новым для российской педагогики, всегда отличавшаяся гуманистической направленностью, в которой индивидуализация обучения всегда была одним из основных дидактических принципов.

Проектирование системы ЛОО предполагает: признание обучающегося основным субъектом процесса обучения; определение цели проектирования как развитие его индивидуальных способностей; определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели через выявление и структурирование субъектного опыта студента, его направленного развития в процессе обучения.

При ЛОО преподаватель выступает не в качестве источника учебной информации, а служит организатором и координатором творческого учебного процесса, направляет деятельность студентов, с учетом их субъективного опыта и индивидуальных характеристик (способностей, темперамента, характера и др.).

Задачей педагога является не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому студенту с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. Цель обучения состоит не в реализации планируемых результатов, а в раскрытии индивидуальных познавательных возможностей каждого учащегося, определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения.

Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены векторов в педагогике: от жестко регламентированного обучения, как нормативно построенного процесса, к обучению в виде индивидуальной деятельности обучающегося с коррекцией и педагогической поддержкой со стороны педагога.

Функции обучения состоят в том, чтобы «учить учиться», развивать в личности студента механизмы самосознания, саморегуляции, что означает способность преодолеть собственную ограниченность не только в учебном процессе, но и в любой человеческой деятельности; развитие умения думать; формирование в личности студента творческого начала через творчески-продуктивную деятельность с учетом мотивационно-аксиологических сторон личности.

Наиболее значимые принципы личностно-ориентированного занятия в вузе следующие:

- использование субъектного опыта обучающегося. Актуализация имеющегося опыта и знания есть важное условие, способствующее пониманию и введению нового знания;
- вариативность заданий, предоставление студенту свободы выбора при их выполнении и решении задач, использование наиболее значимых для него способов проработки учебного материала;
- накопление знаний, умений и навыков не в качестве самоцели (конечного результата), а важного средства реализации творчества обучающегося;
- обеспечение на занятии личностно значимого эмоционального контакта преподавателя и студентов (что особенно важно при обучении языкам) на основе сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения.

При личностно-ориентированном обучении преподаватель выступает не как транслятор знаний, а как организатор и координатор учебной деятельности. Он должен помочь обучающемуся преодолеть пассивную позицию в учебном процессе. Личностно-ориентированная модель обучения, по мнению автора, призвана сделать студента ответственным за процесс и результат обучения.

Реализации ЛОО на занятиях по РКИ и русскому языку и культуре речи способствуют широко используемые автором такие интерактивные, диалоговые формы взаимодействия как метод проектов, дебаты, презентации, работа в малых группах, ролевые игры, анализ ситуационных задач, конкурсы ораторов, выступления с докладами на студенческих научных конференциях, подготовка тезисов к печати, викторины, олимпиады и др. [11].

2.3. Профессионально ориентированное обучение

Основы профессионально ориентированного обучения (ПОО) в российской методике преподавания русского языка как иностранного были заложены в работах О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Л.П. Клобуковой и др.

В соответствии со сложившейся в обществе экстралингвистической ситуацией, т.е. определенным социальным заказом, в настоящее время в российской практике преподавания русского языка оформились две системы профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку, как средству профессионального делового общения. Обучение русскому языку и культуре речи как средству получения специальности опирается на коммуникативные потребности обучающихся, прежде всего, в профессиональной (учебно-профессиональной и научно-профессиональной) сфере общения. Обучение в этом случае направлено на формирование и развитие у обучающихся коммуникативных компетенций выполнять различные социально-коммуникативные роли в таких актуальных ситуациях общения, как лекция, практическое занятие, семинар, коллоквиум, зачет, экзамен, библиотека, выступление на научной конференции, защита дипломной или диссертационной работы и др. Основной мотив изучения русского языка как средства получения специальности, как показывает анкетирование, — это желание быстро и качественно овладеть будущей специальностью [12].

Основными мотивами изучения русского языка как средства профессионального общения является желание эффективно решать профессиональные задачи и сделать карьеру. Актуальные ситуации общения такие: деловые беседы разных уровней; совещания; переговоры; написание деловых профессиональных писем и др. Относительно русского языка как иностранного можно согласиться с мнением специалистов, что данные системы существуют параллельно, они востребованы разными категориями иностранных граждан [13].

Иностранный студент российского вуза, овладев русским языком как средством получения специальности, может и не заинтересоваться изучением русского языка как средством профессионального делового общения, если его профессиональная деятельность после окончания российского вуза будет проходить на его родном языке или на каком-то другом иностранном языке в зависимости от обстоятельств его жизни и карьеры. Что касается российских студентов, как показывает авторское анкетирование, большинство из них планирует, получив высшее образование, остаться работать в России. Следовательно, для российских студентов одновременно актуальны обе системы профессионально ориентированного обучения: обучение русскому языку как средству получения специальности и обучение русскому языку как средству профессионального делового общения [14].

Особенно важным профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному и русскому языку и культуре речи представляется в медицинском вузе. Как гласит Этический кодекс врача: «Главное условие врачебной деятельности — профессиональная компетентность врача: его специальные знания и искусство врачевания» [15. С. 1]. С позиций компетентностного подхода цель высшего медицинского образования — формирование всех составляющих

профессиональной компетентности и личности будущего врача, обеспечивающие его готовность к профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность включает в себя профессионализм, как наличие знаний, навыков, отношений, моральных ценностей и поведения, ожидаемых от индивидуумов во время их профессиональной практики. Важная составляющая профессиональной компетенции врача — коммуникативная составляющая, поскольку известно, что профессия врача является лингвоактивной [16].

Профессионально ориентированное обучение должно реализовываться, по мнению автора, путем интеграционных, междисциплинарных связей через сотрудничество преподавателей-русистов с преподавателями-предметниками. Данный принцип реализован автором в упомянутом ранее учебнике и учебном пособии, рассчитанном на российских учащихся, а также в учебных пособиях по РКИ, предназначенных для иностранных обучающихся [17; 18].

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Охарактеризованные автором инновационные подходы: коммуникативно-ориентированное, личностно ориентированное и профессионально ориентированное обучение — призваны улучшить качество к обучению русскому языку как иностранному и русскому языку и культуре речи в вузе. Данные инновационные подходы подробно описаны в монографии автора и реализованы в его учебных пособиях, использование которых в обучении дает неплохие результаты [17]. Так, согласно отчету Центра качества образования Ивановской государственной медицинской академии работодателями наиболее высоко оцениваются общепрофессиональные компетенции выпускников вуза. Наивысший балл получили показатели «уровень коммуникативной культуры» и «стремление к профессиональному росту» (8,3 балла из 10,0). Отметим, что, по мнению работодателей, коммуникативная компетенция занимает высокий рейтинг профессионально важных качеств — 3 место после теоретической подготовки и практических умений.

© Орлова Е.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2005. 248 с.
- [2] Орлова Е.В. Формирование лингвистической компетенции студента медицинского вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник РУДН. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2013. № 3. С. 83—89.
- [3] Орлова Е.В. Культура профессионального общения врача: коммуникативно-компетентностный подход: монография. М.: Форум, 2012. 288 с.
- [4] Орлова Е.В. Коммуникативно-компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению русскому языку и культуре речи в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. Журнал теоретических и прикладных исследований. 2012. № 5 (94). С. 129—141.
- [5] Орлова Е.В. Компетентностный подход при обучении русскому языку и культуре речи // Вестник РУДН. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2011. № 4. С. 5—14.

- [6] Орлова Е.В. Роль дисциплины «Русский язык и культура речи» в модернизации вузовского российского образования // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2014. № 3. С. 153—159.
- [7] Орлова Е.В. Содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе // Образование и наука. 2012. № 7. С. 113—124.
- [8] Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2016. 464 с.
- [9] Орлова Е.В. Русский язык и культура речи: электронное издание для студентов медицинских вузов. ГОУ ВПО ИвГМА Росздрава, регистр. свид-во № 19490; номер гос. регистр. 0321001127, 2010.
- [10] Щукин А.Н. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
- [11] Орлова Е.В. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного // Русский язык в поликультурном мире. X Международная научно-практическая конференция: сб. науч. ст. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. 2016. С. 237—243.
- [12] Влияние мотивов на содержание обучения при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов // Русский язык: взгляд из-за рубежа: сб. ст. М.: Старая площадь, 2009. С. 202—205.
- [13] Клобукова Л.П. Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность // Мир русского слова. 2002. № 2. С. 91—96.
- [14] Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2012. № 3. С. 173—180.
- [15] Этический кодекс российского врача. URL: www.edentworld.com/cgi-bin/info/lib.pl?DocID=1189 (дата обращения: 03.09.2016).
- [16] Орлова Е.В. Актуальные речевые жанры в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов-медиков // Русский язык за рубежом. 2014. № 5 (246). С. 104—114.
- [17] Орлова Е.В. Нужен ли врачу русский язык? // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 31—35.
- [18] Орлова Е.В. Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование: учеб. пособие для иностранных студентов-медиков. СПб.: Златоуст, 2013. 100 с.
- [19] Орлова Е.В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2012. 64 с.
- [20] Орлова Е.В. Диагностика сформированности лингвистической и коммуникативной компетенций студентов медицинского вуза // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений. 2017. № 2(53). С. 11—17.

Для цитирования:

Орлова Е.В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2017. Т. 14. № 2. С. 299—309.

Сведения об авторе:

Орлова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Ивановской государственной медицинской академии Минздрава России. E-mail: orlova-nauka@yandex.ru

INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN UNIVERSITY

Elena V. Orlova

Ivanovo State Medical Academy
Sheremetev str., 8, Ivanovo, Russia, 153012

The article examines the teaching of Russian as a foreign language and Russian language and culture of speech from the point of view of modern innovative approaches. The relevance of this work defines it. Modern approaches in education are communicative competence, student-centred and professionally oriented training. The aim is to analyze the content of communicative competence, student-centered and professionally-oriented approaches in teaching Russian language at the University, and to consider tutorials that implement these approaches.

The author used two groups of methods in the writing of this article: methods of analysis, synthesis, generalization, and special: system-structural, functional and cognitive approaches.

The basis of the communicative competence approach is communicative-oriented language teaching. It involves the formation of communicative competence. Communicative competence includes linguistic, sociolinguistic and pragmatic components. The analysis of these components is given special attention.

Student-centered teaching assumes the recognition of the student the main actor in the learning process. Implementation of student-oriented learning system requires a change of vectors in pedagogy: from a severely regulated learning, built as a normative process, to study the individual activity of the learner with the support of the teacher. Implementing this approach at the lessons of Russian as a foreign language and Russian language and speech culture contributes to the use of interactive conversational learning.

Professionally oriented teaching at the University involves teaching Russian language as a means of obtaining a degree and teaching Russian language as a means of professional business communication. Professionally oriented teaching language in high school must be implemented through integrative, interdisciplinary connections through the cooperation of Russian compatriots with the subject teachers.

In conclusion, the author writes that the implementation of modern approaches in teaching Russian as a foreign language and Russian language and speech culture gives good results.

Key words: Russian language, communicative, competence, method, innovation, interactive

REFERENCES

- [1] Common European competencies in foreign language proficiency: study, teaching, evaluation. M.: MGLU, 2005. 248 s.
- [2] Orlova E.V. Formation of the linguistic competence of a student at a medical school in Russian language and speech culture. Vestnik RUDN. Serija: Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavanija. 2013. № 3. S. 83—89.
- [3] Orlova E.V. Culture physician professional communication: Communicative competence approach: monograph. M.: Forum, 2012. 288 s.
- [4] Orlova E.V. Communicative competence approach to person-oriented teaching of the Russian language and speech culture in higher education. Obrazovanie i nauka. Izvestija Ural'skogo otdelenija RAO. Zhurnal teoreticheskij i prikladnyh issledovanij. 2012. № 5 (94). S. 129—141.
- [5] Orlova E.V. Competence approach in teaching the Russian language and culture of speech. Vestnik Rossijskogo universiteta Druzhby narodov serija Russkij i inostrannyj jazyki i metodika ih prepodavanija. 2011. № 4. S. 5—14.
- [6] Orlova E.V. The role of the discipline “The Russian Language and the Culture of Speech” in the Modernization of the Russian higher education. Vestnik RUDN. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'. 2014. № 3. S. 153—159.

- [7] Orlova E.V. Contents of the discipline “The Russian Language and the Culture of Speech” in the University. *Obrazovanie i nauka*. 2012. № 7. S. 113—124.
- [8] Orlova E.V. Russian language and speech culture for physician students. 2nd ed., repr. and add. Rostov n/D: Feniks, 2016. 464 s.
- [9] Orlova E.V. Russian language and culture of speech: an electronic publication for students of medical schools. GOU VPO IvGMA Roszdrava, registr. svid-vo № 19490; nomer gos. registr. 0321001127, 2010.
- [10] Shhukin A.N. Study guide for teachers and students. 2nd ed., repr. and add. M.: Filomatis, 2006. 480 s.
- [11] Orlova E.V. Interactive methods of teaching Russian as a foreign language. *Russkij jazyk v politkul'turnom mire*. X Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija: sbornik nauchnyh statej. Otvetstvennyj redaktor E.Ja. Titarenko. 2016. S. 237—243.
- [12] Orlova E.V. The influence of motives on the content on learning content in teaching Russian language to foreign technical students. *Russkij jazyk: vzgljad iz-za rubezha: sb. st.* M.: Staraja ploshhad', 2009. S. 202—205.
- [13] Klobukova L.P. Terminological game or a new linguistic reality. *Mir russkogo slova*. 2002. № 2. S. 91—96.
- [14] Orlova E.V. Professionally oriented instruction in the Russian language and speech culture in a medical college. *Vestnik RUDN. Serija: Voprosy obrazovanija: Jazyki i special'nost'*. 2012. № 3. S. 173—180.
- [15] The ethical code of the Russian doctor. URL: www.edentworld.com/cgibin/info/lib.pl?DocID=1189
- [16] Orlova E.V. Actual speech genres within the framework of professionally oriented training of Russian medical students. *Russkij jazyk za rubezhom*. 2014. № 5 (246). S. 104—114.
- [17] Orlova E.V. Does the doctor need a Russian language? // *Mir russkogo slova*. 2012. № 1. S. 31—35.
- [18] Orlova E.V. Scientific text: Annotating, abstracting, peer-reviewing: a textbook for foreign medical students. SPb.: Zlatoust, 2013. 100 s.
- [19] Orlova E.V. Collection of anamnesis and registration of medical history: A manual on Russian for foreign students. SPb.: Zlatoust, 2012. 64 s.
- [20] Orlova E.V. Diagnostics of development of linguistic and communicative competences of medical students. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment: zhurnal dlja administracii upravljenij obrazovanija i rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. 2017. № 2(53). S. 11—17.

For citation:

Orlova E.V. (2017) Innovative approaches in teaching russian language in the modern university. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 299—309.

Bio Note:

Orlova Elena Vladimirovna, head of Department of Russian language of Ivanovo state medical Academy, PhD, associate Professor. E-mail: orlova-nauka@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-310-318
УДК 81

ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ДЕЛО В ЦЕНТРАЛЬНОАЗИАТСКОМ РЕГИОНЕ: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ (XVI—XIX ВЕКА)

Ш.А. Кулиева, Д.В. Тавберидзе

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10а, Москва, Россия, 117198

История переводческой деятельности, осуществляемой с русского на иные языки, недостаточно исследована и имеет научную ценность для описания теории и практики перевода с тюркских языков на русский и наоборот. Актуальность этой проблематики обусловлена малоизученностью становления переводческого дела, базирующегося на основе русского и тюркских языков. Настоящая статья открывает собой серию статей, в которых авторы намерены представлять исследования, посвященные малоизвестным страницам переводоведческой деятельности в Центральной Азии с момента вхождения этого региона в состав России (XIX век). Непосредственно данная работа посвящена страницам истории, отражающим становление переводческого дела (русский — казахский) в Казахстане с XVI по XIX и начало XX веков до распада Российской империи.

Ключевые слова: переводческая деятельность, история переводоведения, центральноазиатский регион, русско-казахское переводческое дело, переводчик

1. ВВЕДЕНИЕ

Невозможно представить любые взаимосвязи, в том числе торговые контакты, без миссии переводчиков (письменных) и толмачей (устных).

Контакты русской культуры с культурами восточных соседей уходят корнями в глубокую историю. В письменных источниках, относимых к IX веку, указывается на торговое взаимодействие русских земель с Хазарией [1. С. 124]. Эти торговые связи по хронологии опережали контакты с Византией. Нет сомнений в том, что имели место и более древние связи с восточными странами, не отраженные в письменных источниках.

Начиная с XIII века, история русских взаимоотношений с Монгольской империей, безусловно, осуществлялась посредством переводчиков и особой полиязычной ситуации. Как отмечается в новейших источниках, характерными чертами внутренней политики Монгольской империи «были регионализм и культурная автономия (сохранение традиционных религий, **языка, письменности**). <...> “Тайная история монголов” рассказывает о народах “девяти языков”. <...> Существовали и так называемые “**школы переводчиков**”... [2. С. 56]. В этой же монографии отмечается, что: «Имперский секретариат имел несколько десятков писцов и **переводчиков**, которые переводили все указы на языки тех регионов, в которые они направлялись. Среди писцов-переводчиков были представлены практически все народы империи. <...> Кроме монголов, более всего были пред-

ставлены кидани, уйгуры, карлуки, кипчаки, канглы, персы, китайцы, тангуты, тибетцы, **русские**, чжурчжени, грузины, армяне, осетины, адыгейцы, черкесы, корейцы и др.» [2. С. 52]. Этот период характеризуется открытием в Сарае — столице Золотой Орды храмов различных конфессий, в том числе — православной епархии в 1261 году (выделено нами. — *Ш.К., Д.Т.*) [2. С. 60].

2. ОБСУЖДЕНИЕ

Выводы крупнейшего историка русского зарубежья прошлого века — Г.В. Вернадского — в отношении влияния на Русь Запада и Востока косвенно подтверждают тесные языковые контакты русских и тюркоязычных народов центрально-азиатского региона: «Удельный вес западных и восточных культурных влияний на древнюю Русь становится более ясным, если обратиться к **свидетельствам языка**. <...> Но нетрудно заметить, что восточные влияния были шире и глубже. <...> Считаю все же, что влияния восточные на русский язык в древний период были более значительны и, помимо словарных заимствований, наложили большой отпечаток на самый строй русского языка. <...> Некоторые восточные элементы русский язык унаследовал еще от праславянской эпохи <...> Монгольское завоевание имело одним из своих последствий принудительное общение русских людей с турко-татарами, которое позже сменилось эпохой общения добровольного. <...> Влияние турецкого (**тюркский**) языка на русский выразилось, однако, не только в словарных заимствованиях. Оно было гораздо глубже и наложило известный отпечаток на самый строй языка — как на синтаксис. Влияние Востока на Русь в области языка глубоко проникло, таким образом, в самую психологию русского народа. Заимствования же словарные также являются отражением более глубоких влияний на весь строй русского государства и общества. <...> Стиль дипломатических документов ранней московской эпохи, несомненно, развился под влиянием стиля монголо-татарских канцелярий» (выделено нами. — *Ш.К., Д.Т.*) [3. С. 115—119].

Связи России (государства Московского) с *центральноазиатским регионом* начинают новый официальный отсчет с 1589 г., когда глава Бухарского ханства обращается к первому русскому царю из династии Романовых с просьбой наладить торговые отношения. Следует отметить, что Московское государство (Московия) на рубеже XVI—XVII веков осознавало себя преемником власти ордынских ханов и византийского наследия. Начинался отсчет формирования нового исторического самосознания, оказавший влияние, в частности — и на активное функционирование языка Московии, и на переводческую деятельность.

Ныне этот регион включает в себя территорию нынешних постсоветских государств: Казахстан, Киргизия, Таджикистан, Туркмения, Узбекистан.

По всей видимости, определение *центральноазиатский* остается рабочим в настоящее время в силу того, что часть областей этих стран входили в состав Российской империи в XIX веке (Акмолинская, Закаспийская, Самаркандская, Семипалатинская, Семиреченская, Сырдарьинская, Тургайская, Уральская, Ферганская области, а также Бухарский эмират и Хивинское ханство). В XIX веке этот регион также известен под названием Русская Средняя Азия (или Русская Азия).

Из истории становления переводческого дела в Казахстане

Начиная с XVI века, начались торговые отношения между Московским государством и казахскими родами. Территория России к тому времени уже соприкасалась с землями Казахского ханства. Отсюда становится понятным особое внимание русского правительства к политической ситуации на территории казахских родов. «К концу XVII в. казахско-русские политические связи усилились. Через Казахстан проходили торговые пути из России в Среднюю Азию и Сибирь. По этим путям шли караваны среднеазиатских купцов, которые выступали посредниками в торговле между Россией и Казахскими ханствами. <...> Как российское государство, так и казахские ханы были заинтересованы в развитии торговли. <...> Торговые отношения Казахстана с Россией значительно усилились благодаря развитию основанных в конце XVI века сибирских городов Тюмени, Тобольска, Верхотурья, Тары, а затем и Томска. Развитию торговли способствовало также строительство русских крепостей: Омской (1716), Железнинской (1717), Семипалатинской (1718), а позднее — Усть-Каменогорской и др.» [2. С. 617].

Эти сведения позволяют говорить о деятельности переводчиков, знавших, по крайней мере, два языка (русский и казахский), без которых невозможно представить контакты между двумя народами. «Использование казахского языка имело место в ведомственной переписке, при подаче прошений в государственные учреждения, в юридической практике, при оглашении правительственных постановлений» [2. С. 623]. В данном контексте, как представляется, логичным будет вывод о том, что в этот период действует «школа переводчиков», осуществляющая разнообразные взаимодействия между Россией и Казахстаном.

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

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

По мере увеличения контактов возростала необходимость в формировании и реферировании информации, составлении деловой корреспонденции, разножанровых текстов, в том числе художественных, консультационно-образовательной работе и др. Как отмечают казахстанские исследователи, миссионерская деятельность царских чиновников сыграла свою роль в переводе на русский язык произведений национальной литературы. «Эти и другие факторы побудили издателей столь авторитетных “Трудов по востоковедению” Лазаревского института восточных языков (основанного в Москве еще в 1827 году) опубликовать в нескольких сборниках материалы, освещающие состояние языка, литературы и культуры казак-киргизского народа» [5. С. 10].

Неоценимый вклад в науку и культуры двух народов внес А.Е. Алекторов — востоковед, историк, этнограф, просветитель, действительный член Общества

археологии, истории и этнографии при Императорском Казанском университете, член Оренбургской и Астраханских губернских ученых архивных комиссий. Объемный переводческий труд представляют собой «Киргизские рукописи», опубликованные ученым в «Астраханском Вестнике» в 1894 году № 1388. Изучивший казахский и владевший им на высоком уровне, А.Е. Алекторов «переводит на русский язык казахские рукописные тексты, сохраняя интонацию рассказчика, упоминая личности и указывая даты происходящего» [6. С. 91—134].

Ученый перевел и опубликовал большое количество текстов: от малоизвестных современным казахам легенд «Человек и собака», «Век человека» до широко известных фольклорных произведений и произведений самых разных жанров [4. С. 24].

В «Известиях Общества Археологии, Истории и Этнографии при Императорском Казанском университете» был опубликован перевод А.Е. Алекторова на русский язык «Песни алашынца Байтоки на смерть хана Джангера» (Т. 14. Вып. 6. Казань, 1898) [4. С. 24].

Важнейшим вкладом А.Е. Алекторова в культуру казахов, русско-казахские отношения и становление русско-казахского билингвизма считают его фундаментальный труд «Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах»/казахах¹/ (далее — «Указатель»).

Впервые в царской России (Казань, 1905 год) вошел в обращение источник, доказывающий факт, что казахи — народ с богатым историческим прошлым (сведения о казахском народе встречается в летописях с 569 года).

В «Указателе» собраны свыше 3 000 статей географического, исторического и экономического, этнографического характера, фольклор и др. с точным указанием места их публикации. В этом труде использован богатейший материал до-революционной литературы, тщательно отобранный из книг, журналов и газет того времени [7; 6; 4; 8].

Для данной работы важную информацию содержат в себе сведения, по которым можно судить о становлении русско-казахского двуязычия, которое невозможно было бы без функционирования института переводчиков. На это уже обратили внимание первые исследователи «Указателя», отметившие этапы становления образования в рамках Российского государства XIX века, в том числе русско-казахских школ, первой «Азбуки для учеников начальных русско-киргизских школ» (Москва, 1891 год), к которой прилагался казахско-русский словарь [8. С. 132].

Более важную информацию несут статьи из «Указателя» с данными о развитии переводческого дела в этом регионе. И их в этой книге немало, например, «Еще в 1860 году Букеевская орда разделена была на 7 частей: 1-ю Прикаспийскую, 2-ю Прикаспийскую, Камыш-Самарскую, Нарынскую, Калмыцкую, Таловскую и Торгунскую. Каждую из этих частей теперь заведует особый правитель из местных ордынцев, в круг обязанностей которого входят, во-первых, ближайший полицейский надзор за киргизами, в пределах части его кочующими, наблюдение за

¹ С момента присоединения Казахских ханств к Российской империи казахов и киргизов называли общим этнонимом «киргизы».

тишиной и порядком, сбор и взнос податей и, во-вторых, решение некоторых спорных дел по народным обычаям, при участии старейшин общества; при каждом из правителей состоит помощник, письмоводитель и **толмач (или переводчик)** (выделено нами. — *Ш.К., Д.Т.*) [7. С. 120].

«Оренбург и Троицк — вот города, в которых сосредоточилась по преимуществу торговля. Обозы с шерстью, солью, кожами на волах, верблюдах, лошадях, караваны с шелком <...> При взаимной брани, спорах и приветствиях происходит торг. Там и сям снуют евреи, татары и полунагие киргизы... Кто кого больше обманет, больше и выручит. Особенно помогают обману и ловко обманывают, так называемые *маклаки* или *прасола*¹. <...> **Зная каждый свой язык, они не в состоянии вести переговоры. При таких обстоятельствах необходимо прибегать к помощи знающих и киргизский язык.** Является прасол <...> **Приняв роль переводчика,** он объявляет цену <...>, а лишнее кладет себе в карман» (выделено нами. — *Ш.К., Д.Т.*) [7. С. 92—93].

Последние строки приведенной цитаты подтверждают, с одной стороны, культурно-историческую миссию переводчиков в осуществлении контактов между двумя народами, с другой, — их изощрения и манипуляции в попытках личного обогащения за счет не владения контактирующими сторонами языками партнеров. Этому выводу находятся подтверждения и в других исследованиях. Так, анализируя период экспансивного освоения центральноазиатского региона, А.П. Выдрин отмечает, что встреча царской администрации с национальными особенностями местного населения была чрезвычайно осложнена множеством проблем. И, пожалуй, самой главной проблемой был языковой барьер «между прибывшими российскими управленцами и коренными жителями — управляемыми», говоривших на нескольких языках. Коммуникация, осуществлявшаяся через **переводчиков из местной среды**, которые составляли привилегированную и получающую дополнительное жалованье «касту» имела свою негативную сторону. **Местные переводчики «нередко творили произвол, серьезно мешавший не только русским чиновникам, но и самим коренным жителям»** (выделено нами. — *Ш.К., Д.Т.*) [9].

Не случайно генерал-губернатор края Д.И. Суботич в письме военному министру Редигеру пишет: «Сорок лет мы владеем Туркестаном, и до сих пор лиц администрации, знающих хоть несколько туземные языки, можно пересчитать по пальцам. В судебном ведомстве их еще меньше. Положение вещей — гибельное. Как управлять населением, как разбирать тяжбы, не понимая речи управляемых и судимых? Распространяться об этом не приходится, — нужно принять меры. Меры должны быть двоякого характера: поощрительные и карательные; для первых нужны денежные средства, вторые бесплатны, и с них надо начать. Полагал бы необходимым предложить всем чинам администрации, до уездных начальников включительно, изучить в течение года язык населения своего района настоль-

¹ **Маклак** (устар.) — участник аукционных торгов, принимающий в них участие в целях получения отступного. **Прасол** (устар.) — оптовый скупщик скота и разных припасов (мяса, рыбы и др.) для перепродажи.

ко, чтобы быть в состоянии **контролировать переводчиков, эту язву наших азиатских окраин** (выделено нами. — *Ш.К., Д.Т.*)» [9].

Однако, как известно из истории языковых политик империй, изучение языков «побежденных» не вписывается в репертуар обязанностей «победителей». История свидетельствует об обратном процессе: «побежденные» были больше мотивированы изучать язык империи — государственный язык. В качестве дополнительного аргумента можно привести факт не адекватных, не эквивалентных переводов с казахского языка на русский вплоть до середины XX века, когда в Казахстане появляются образованные переводчики-билингвы — этнические казахи, овладевшие русским языком [4. С. 40—43].

Эволюционным этапом переводческой деятельности с казахского языка на русский и с русского языка на казахский исследователи обозначают период с конца XIX — начала XX веков. За это время становление переводческого дела прошло несколько стадий, каждая из которых говорит о приоритете того или иного языка или о каких-то сопутствующих явлениях. В первый период был ощущен приоритет родного языка, и поэтому произведения переводились преимущественно с русского на казахский. Это начинается еще с XIX века — с переводов Абая, Шакарима (1858—1931) [4. С. 26—27].

После Октябрьской революции начинается активное взаимодействие с русским языком. Издаются газеты, в которых материалы в них печатаются на казахском и русском языках. Позже появляются и первые сборники переводов, книги, учебные пособия для детей, куда включаются также произведения русских классиков XIX века [7; 10; 11; 4; 8].

Выходят в свет переводы учебников и учебных пособий для образовательных заведений всех ступеней, наряду с художественной и учебной активно переводится политическая научно-техническая и сельскохозяйственная литература. После революции в советское время переводятся классики марксизма-ленинизма и русской классической литературы.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теория и практика перевода как отдельная научная дисциплина и, в частности, — теория и практика перевода с русского на тюркские языки, с точки зрения авторов, должна пополняться онтологией локальных практик. Предварительные исследования позволяют говорить, что этот *аспект научной дисциплины* недостаточно изучен. Полагаем, что на примере истории становления казахстанского переводческого дела со времен присоединения Казахстана к России удалось подчеркнуть *актуальность* исследований в данном направлении.

Новизна подобных исследований заключается, по мнению авторов, в выявлении глубоких историко-культурных связей России и постсоветских государств (в частности — центральноазиатского региона), роли и значения русского и других языков в формировании особой историко-лингвокультурной ситуации на огромной территории, где русский язык функционирует как язык — макропосредник в процессе межкультурной коммуникации на протяжении многих веков.

© Кулиева Ш.А., Тавберидзе Д.В., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Ибн Хордадбех*. Книга путей и стран / пер. с арабского, коммент., исслед., указатели и карты Наили Велихановой. Баку: «Элм», 1986. 428 с.
- [2] Евразийство: истоки, концепция, реальность — продуцирование знаний. Рецензия на книгу «Евразийство: истоки, концепция, реальность. К 20-летию выступления Н.А. Назарбаева в МГУ им. М.В. Ломоносова 29 марта 1994 г. М.: «Паблис», 2014. 744 с.
- [3] *Вернадский Г.В.* Опыт истории Евразии. Звенья русской культуры. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2005. 339 с.
- [4] *Бахтикиреева У.М., Синячкина Н.Л.* Переводческая деятельность в Казахстане (страницы истории: взгляд из России): учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2011. 88 с.
- [5] *Сагандыкова Н.* Основы художественного перевода: учеб. пособие. Алматы: «Санат», 1996. 208 с.
- [6] *Ананьева С.* «Родилось на Востоке, озарило Запад...». А.Е. Алекторов и тенденции духовной взаимосвязи // Евразийский талисман / под ред. Ш.Р. Елеукунова. Алматы: Біліз, 1996. 184 с. С. 89—136.
- [7] *Алекторов А.Е.* Указатель книг, журнальных и газетных статей и заметок о киргизах (о казахах) // Классикалы зерттеулер — Классические исследования: многотомник. Алматы: «Эдебиег элеми», 2013. Т. 13. 976 с.
- [8] *Жарылгапова Д.М.* Классические исследования (К 155-летию А.Е. Алекторова) // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2016. № 1. С. 106—112.
- [9] *Выдрин А.* Языковая политика в Узбекистане. Фитрат, Поливанов, Сталин и другие. URL: <http://www.fergananews.com/zvezda/vydrin.html> (дата обращения: 20.05.2015).
- [10] *Бахтикиреева У.М.* Евразийство: истоки, концепция, реальность — продуцирование знаний. Рецензия на книгу «Евразийство: истоки, концепция, реальность. К 20-летию выступления Н.А. Назарбаева в МГУ им. М.В. Ломоносова 29 марта 1994 г. // Российская тюркология. М.: «Паблис», 2014. № 1(10). 744 с. С. 87—90.
- [11] *Бахтикиреева У.М.* Переводоведение в Казахстане: учеб. пособие. Ч. 1. М.: Изд-во ТЕ-ЗАУРУС, 2009. 49 с.

Для цитирования:

Кулиева Ш.А., Тавберидзе Д.В. Переводческое дело в центральноазиатском регионе: страницы истории (XVI—XIX века) // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 2. С. 310—318.

Сведения об авторе:

Кулиева Шекер Авдыевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов. E-mail: shekkul@mail.ru

Тавберидзе Дарья Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов. E-mail: shekkul@mail.ru

FROM THE HISTORY OF TRANSLATION ACTIVITY IN CENTRAL ASIA (XVI—XIX)

Sh.A. Kulieva, D.V., Tavberidze

RUDN University
Miklukho-Maklaya str., 10a, Moscow, Russia, 117198

The history of translation activities from Russian into other languages is not researched enough, but has scientific value to describe the theory and practice of translation from Turkic languages into Russian and vice versa. The present article opens a series of articles in which the authors intend to present the research on the little-known pages of translational activities in Central Asia since the accession of this region to Russia (XIX century). Directly this work is devoted to pages of history, reflecting the development of translation studies (Russian — Kazakh) in Kazakhstan from the XVI to the XIX and beginning of XX century before disintegration of the Russian Empire.

Key words: translation, history of translation, the Central Asian region, Russian-Kazakh translation

REFERENCES

- [1] Ibn Khordadbekh. *Kniga putey i stran* [Book of journeys and countries]. Per. s arabskogo, komment., issled., ukazateli i karty Naili Velikhanovoy. Baku: «Elm», 1986. 428 s.
- [2] *EvrAziystvo: istoki, kontseptsiya, realnost — produtsirovaniye znaniy* [Eurasianism: origins, concept, reality — the production of knowledge]. Retsenziya na knigu «EvrAziystvo: istoki. kontseptsiya. realnost. K 20-letiyu vystupleniya N.A. Nazarbayeva v MGU im. M.V. Lomonosova 29 marta 1994 g. M.: «Pablis», 2014. 744 s.
- [3] Vernadskiy G.V. *Opyt istorii Evrazii. Zvenia russkoy kultury* [Experience of the history of Eurasia. Links of Russian Culture]. M.: Tovarishestvo nauchnykh izdaniy KMK, 2005. 339 s.
- [4] Bakhtikireyeva U.M., Sinyachkina N.L. *Perevodcheskaya deyatel'nost v Kazakhstane (stranitsy istorii: vzglyad iz Rossii)* [Translation in Kazakhstan (pages of History: point of view from Russia)]: ucheb. posobiye. M.: Izd-vo RUDN, 2011. 88 s.
- [5] Sagandykova N. *Osnovy khudozhestvennogo perevoda* [Fundamentals of literary translation]: ucheb. posobiye. Almaty: «Sanat», 1996. 208 s.
- [6] Ananyeva S. «Rodilos na Vostoke. Ozarilo Zapad...». *A.E. Alektorov i tendentsii dukhovnoy vzaimosvyazi* [“Born in the East, the West has lit up...”. A.E. Alektorov and the tendency of spiritual interrelation]. *EvrAziyskiy talisman*. Pod red. Sh.R. Eleukenova. Almaty: Bili, 1996. 184 s. S. 89—136.
- [7] Alektorov A.E. *Ukazatel knig, zhurnalnykh i gazetnykh statey i zametok o kirgizakh (o kazakhakh)* [Index of books, journal and newspaper articles and notes about the Kirghiz (about Kazakhs)]. Klassikaly zertteuler — Klassicheskiye issledovaniya: mnogotomnik. Almaty: «Edebiyet elemi», 2013. T. 13. 976 s.
- [8] Zharylgapova D.M. *Klassicheskiye issledovaniya* [Classical works] (K 155-letiyu A.E. Alektorova). Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost. 2016. № 1. S. 106—112.
- [9] Vydrin A. *Yazykovaya politika v Uzbekistane. Fitrat. Polivanov. Stalin i drugiye* [Language policy in Uzbekistan. Fitrat, Polivanov, Stalin and others]. URL: <http://www.fergananews.com/zvezda/vydrin.html> (data obrashcheniya: 20.05.2015).
- [10] Bakhtikireyeva U.M. *EvrAziystvo: istoki. kontseptsiya. realnost — produtsirovaniye znaniy* [Eurasianism: origins, concept, reality — the production of knowledge]. Retsenziya na knigu «EvrAziystvo: istoki. kontseptsiya. realnost. K 20-letiyu vystupleniya N.A. Nazarbayeva v MGU

im. M.V. Lomonosova 29 marta 1994 g. Rossiyskaya tyurkologiya. M.: «Pablis», 2014. № 1(10). 744 s. S. 87—90.

- [11] Bakhtikireyeva U.M. *Perevodovedeniye v Kazakhstane* [Translation in Kazakhstan. 1 part]: ucheb. posobiye. Ch. 1. M.: Izd-vo TEZAURUS, 2009. 49 s.

For citation:

Kulieva Sh.A., Tavberidze D.V. (2017). From the history of translation activity in Central Asia (XVI—XIX). *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 310—318.

Bio Note:

Kulieva Sheker Avdyevna is a Candidate in History, Docent of the Department of Foreign Languages. E-mail: shekkul@mail.ru

Tavberidze Dariya Vladimirovna is a Candidate in History, Docent of the Department of Foreign Languages. E-mail: shekkul@mail.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-319-329

УДК 81'25

ТЕНДЕНЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛИЧНЫХ И ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДАХ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВЫХ СПЕКТРОВ

О.О. Туринова

Московский Государственный Лингвистический Университет
ул. Остоженка, 38, стр. 1, Москва, Россия, 119034

В настоящем исследовании автор обращается к теории языковых спектров, рассматривая частотность личных (ЛМ) и притяжательных (ПМ) местоимений в недостаточно качественных переводах с английского языка на русский. Актуальность исследования заключается в определении критериев переводов низкого качества, а также в анализе ряда подобных переводов, результатом которого стало подтверждение гипотезы, что количество ЛМ и ПМ в них будет приближено к количеству ЛМ и ПМ в оригиналах сильнее, чем в добротных переводах (в последних этот показатель заметно ниже, чем в оригиналах). Также путем рассмотрения некоторых переводческих решений при сопоставлении разных переводов одного произведения, автор обращает внимание на определенные закономерности, которые в дальнейшем могут лечь в основу более точных и полных местоименных моделей в изучаемых языках.

Ключевые слова: переводоведение, спектр языка, личные местоимения, притяжательные местоимения, русский язык, английский язык, добротные переводы, не вполне качественные переводы

1. ВВЕДЕНИЕ

Ранее, сопоставляя количество ЛМ и притяжательных ПМ местоимений в оригиналах и переводах на русский язык современной англоязычной литературы, автор пришла к выводу, что в переводах общее число ЛМ и ПМ ниже, что коррелирует с их употреблением в прозе, созданной носителями русского языка. В выборке рассматривались работы лучших представителей отечественной школы художественного перевода (Е.Д. Калашниковой, Норы Галь, В.П. Голышева, М.Д. Литвиновой, Н.А. Волжиной и др.) [1. С. 41–49].

Для сравнения рассматривая так называемые «неблагополучные», т.е., недостаточно качественные переводы англоязычных произведений на русский язык и проанализировав в них частотность и функционирование ЛМ и ПМ с тех же позиций, что и при анализе добротных переводов, видно следующее.

Критерии недостаточно качественных переводов. Законы перевода

Прежде всего, следует определить: чем не вполне удачный перевод отличается от добротного? Этот вопрос в методологическом отношении далеко не прост. Попробуем наметить его решение с точки зрения лингвистического переводоведения.

Одним из важных критериев оценки качества перевода, как известно, служит соответствие конечного текста исходному не только с точки зрения отсутствия смысловых ошибок, искажений, а также необоснованных опущений и дополнений, но и с точки зрения соблюдения стилистической нормы ПЯ (переводящего языка) на основных языковых уровнях. Согласно «Стилистическому энциклопедическому словарю русского языка», языковая норма — это «общепринятое употребление, регулярно повторяющееся в речи говорящих и признанное на данном этапе развития литературного языка правильным, образцовым» [2. С. 543]. Таким образом, даже при существенном семантическом сходстве с оригиналом, недостаточно качественный перевод отличается, прежде всего, заметным «подражанием» форме ИЯ (исходного языка) и, в частности, нарушением «языкового спектра», о котором подробнее речь пойдет далее.

И.А. Кашкин, к чьим трудам восходит постановка проблемы различения общеязыкового и авторского в оригинале и переводе, выступал ярким противником «бессильного и вредного при всяком художественном переводе» [3. С. 132] буквализма, в котором терялась авторская индивидуальность. Признавая необходимость «знания переводчиком строевых и грамматических элементов чужого языка», он отмечал, что «воспроизводить в художественном переводе формы чужого языка вовсе не обязательно, а то и вредно» [3. С. 132]. Воспроизведение же это обусловлено действием «закона» интерференции, т.е. принципом нарушения переводчиком «правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы» [4. С. 28], а именно, в перенесении элементов системы одного языка в систему другого языка [5. С. 12]. Это, прежде всего, выражается в обилии буквализмов и языковых калек как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. В таких работах сквозят конструкции, свойственные ИЯ: зачастую читатель, знакомый с языком оригинала, может различить их невооруженным глазом.

Tony's
voice was full of laughter, just the way it had always
been, his hair
and eyes as black as ever, his wide grin as bright and
mischievous.

*Смех наполнял голос Тони так же, как это было
всегда, его волосы и глаза были такими черными,
как раньше, его широкая улыбка такая же яркая и
озорная.*

(«Скарлетт», Александра Риплей)

The last thing I hear before I pass out in Christian
Grey's arms is his harsh epithet.

*Последнее, что я слышу перед тем, как упасть без
сознания на руки Кристиана Грея, это его ругатель-
ство.*

(«Пятьдесят оттенков серого», Э.Л. Джеймс)

Фактором снижения качества перевода художественного текста является и второй «закон» перевода, «закон стандартизации»: переводчик, не умея в полной мере использовать тот арсенал средств, которым располагает ПЯ, стремится, в частности, к упрощению и «выравниванию» [6], вследствие чего не может добиться в переводе живости и яркости оригинала. При сопоставлении англоязычных оригиналов и их переводов на русский язык это впервые отметила в 1974 году М.Д. Литвинова (Ученые записки МГПИИЯ, реферат доклада) [7. С. 74—76]. Нарушение среднестатистической частотности тех или иных единиц языка при-

водит к тому, что текст перевода становится стилистически гомогенным и однообразным. Англоязычный оригинал не диктует разнообразия наречий, насыщенных синонимических рядов, неопределенно-личных и безличных конструкций, причастий и деепричастий, которыми богат русский язык, поэтому переводчик невольно пренебрегает этим богатством, как бы ослабляя характерные признаки оригинальных текстов ПЯ. Ведь проще, как замечает М.Д. Литвинова, глядя в текст, написать «Если бы вы вышли утром на берег моря, вам бы открылось прекрасное зрелище...» — а не «Пойдите утром на берег моря, и вам откроется прекрасное зрелище» [8. С. 139].

Литвиновой М.Д. предложена следующая важная формулировка: «сумма среднестатистических частот употребления в речи определенных лингвистических категорий» [8. С. 133] является неким обобщенным критерием, по которому один язык отличается от другого. Именно этому явлению переводчица дает особое название — «спектр языка».

По сути, именно с нарушением частотности и отступлением от характерных для ПЯ моделей функционирования тех или иных языковых единиц и связана проблема неразделения общеязыкового и авторского в художественной прозе, ведь «воспроизведение оригинала узואльно неравноценными средствами искажает стилистические характеристики текста» [9. С. 47].

Если говорить об идиостиле, то авторский набор используемых средств продиктован не столько самим языком, сколько манерой писателя, его мировоззрением, сюжетом или настроением прозы. Это «выразительные и изобразительные средства, которые отличают его стиль от других и которым он отдает особое предпочтение» [10. С. 7]. Отметим, что частотность тех или иных языковых средств, отобранных автором для осуществления художественного замысла, может быть значительно выше общеязыковой. Так, «одной из лингвистических примет авторского стиля Пришвина» является большое количество придаточных времени [8. С. 142], а Достоевский для передачи идеи диалогичности и неопределенности использует набор «системных средств русского языка» — союзов, частиц, наречий, таких как *не то чтобы, несмотря на, однако; в то же время, если бы не, напротив; между тем; что-то уж слишком, подчас, отчасти* и др. [11. С. 43]. Следовательно, неумение распознать творческое своеобразие подлинника и передать его с помощью неконвенциональных средств языка перевода — еще один критерий некачественного перевода.

Напротив, бывают и случаи, когда переводчик вполне типичную для исходного языка единицу принимает за находку писателя, отчего в конечном тексте появляются кальки, привлекающие внимание читателей как элемент авторского идиостиля.

Перечисленные недостатки вкупе с ошибками смыслового характера и послужили автору критериями отбора недостаточно удачных переводов, анализируемых в данном исследовании.

Множество переводов низкого качества было издано в 90-е годы XX века, когда объем зарубежной литературы на книгопечатном рынке резко возрос и переводы выполнялись непрофессионалами в максимально сжатые сроки, чтобы опередить конкурирующие издательства. Переводимые триллеры, детективы и дру-

гая развлекательная литература, рассчитанная на массового читателя, обладали спорными литературными достоинствами, однако даже бедный язык оригинала выглядел неплохо по сравнению с «деревянным», искусственным языком перевода, прошедшего минимальную редактуру. Бывали даже случаи, когда одно произведение малоизвестного автора могли в двух разных переводах выдать за разные книги. Некоторые из этих произведений впоследствии повторно переведены и переизданы.

2. ОБСУЖДЕНИЕ

2.1. Методы и материалы

В выборку (табл. 1, 2) попали недостаточно удачные, на взгляд автора, переводы произведений англоязычной литературы, выполненные как в 1990-е годы, так и в настоящее время; некоторые из них — единственные для данного произведения и пользующиеся популярностью на книжном рынке; о многих отрицательно отзываются рядовые читатели. Выбранные произведения рассматриваются вне зависимости от художественной ценности оригиналов: автора интересует, прежде всего, нарушение переводчиками свойственной русскому языку частотности и моделей употребления личных и притяжательных местоимений (ЛМ и ПМ).

Таблица 1

Частотности ЛМ в англоязычных произведениях и в их недостаточно качественных переводах на русский язык (%)

Произведение, автор (изд-во, год издания)	Английский оригинал	Перевод на РЯ
50 оттенков серого, Э.Л. Джеймс (Эксмо, 2012)	348 (11,8)	221 (10)
Американские боги, Н. Гейман (АСТ, 2009)	252 (9,6)	219 (9)
Ангелы и демоны, Д. Браун, (АСТ, 2009)	85 (4)	89 (4,3)
Бухта Калибан, С. Перри, (1990-е)	183 (7,9)	170 (7,8)
Выбор, Н. Спаркс (АСТ, 2009)	265 (9)	144 (8)
Двенадцатое заветье, Лисс (Азбука, 2013)	148 (5,6)	157 (7,2)
Долорес Клэйборн, С. Кинг (АСТ, 2004)	422 (18,5)	328 (15)
Мемуары гейши, А. Голден (2005)	347 (9,5)	216 (9)
Молчание ягнят, Т. Харрис, (Эксмо, 2010)	231 (9,5)	207 (8,9)
Наступление тьмы, Глен Кук (АСТ, 1999)	141 (6,5)	132 (5,7)
Нечто из подвала, Р.Л. Стайн (РОСМЭН)	273 (10)	220 (10)
Новолуние, С. Майер (АСТ, 2010)	415 (12)	175 (9)
Покинутые, П. Дуглас (2000-е)	395 (13)	378 (15)
Происхождение всех вещей, Элизабет Гилберт (Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2013)	110 (4)	84 (3,6)
Решительная, Холли Блэк (Эксмо, 2010)	262 (9,5)	268 (11,5)
В 4.50 из Паддингтона, А. Кристи (Эксмо, 2008)	184 (6,5)	131 (5,6)
Сердца в Атлантиде, С. Кинг (Эксмо, 2010)	270 (9,3)	238 (9,6)
Скарлетт, Александра Риплей (Пирует, 1992)	262 (9)	248 (10)
Случайная вакансия, Дж. Роулинг (Иностранка, 2013)	144 (5,5)	135 (6,4)
Сумерки, С. Майер (АСТ, 2010)	261 (7,4)	164 (7)
Темный ангел, Дж. Харрис (Эксмо, 2009)	321 (10)	268 (11)
Убийство в музее восковых фигур, Дж. Карр (АСТ, 2011)	255 (10)	202 (9,5)

Таблица 2

Частотности ПМ в англоязычных произведениях и их недостаточно качественных переводов на русский язык (%)

Произведение, автор (изд-во, год издания)	Английский оригинал	Перевод на РЯ
50 оттенков серого, Э.Л. Джеймс (Эксмо, 2012)	109 (3,7)	40 (1,8)
Американские боги, Н. Гейман (Аст, 2009)	64 (2,5)	24 (1)
Ангелы и демоны, Д. Браун, (АСТ, 2009)	48 (2,3)	26 (1,3)
Бухта Калибан, С. Перри, (1990-е)	63 (2,8)	37 (1,3)
Выбор, Николас Спаркс (АСТ, 2009)	103 (3,6)	38 (1,7)
Двенадцатое заветье, Лисс (Азбука, 2013)	90 (3,4)	44 (2)
Долорес Клэйборн, С. Кинг (АСТ, 2004)	63 (2,7)	38 (1,5)
Мемуары гейши, А. Голден (2005)	91 (2,5)	56 (2,3)
Молчание ягнят, Томас Харрис (Эксмо, 2010)	91 (3,7)	33 (1,5)
Наступление тьмы, Глен Кук (АСТ, 1999)	82 (3,7)	52 (2,3)
Нечто из подвала, Р.Л. Стайн (РОСМЭН)	79 (3)	36 (1,6)
Новолуние, С. Майер (АСТ, 2010)	108 (3,5)	22 (1)
Покинутые, П. Дуглас (2000-е)	144 (5)	62 (2,5)
Происхождение всех вещей, Элизабет Гилберт (Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2013)	54 (2)	32 (1,5)
Решительная, Холли Блэк (Эксмо, 2010)	86 (3)	25 (1)
В 4.50 из Паддингтона, А. Кристи (Эксмо, 2008,)	48 (1,7)	28 (1,2)
Сердца в Атлантиде, С. Кинг (АСТ, 2008)	87 (3)	52 (2,1)
Скарлетт, Александра Риплей (Пирусэт, 1992)	65 (2,3)	51 (2)
Случайная вакансия, Дж. Роулинг (Иностранка, 2013)	79 (3)	34 (1,6)
Сумерки, С. Майер (АСТ, 2010)	91 (2,6)	37 (1,6)
Темный ангел, Дж. Харрис (Эксмо, 2009)	166 (5,3)	61 (2,5)
Убийство в музее восковых фигур, Дж. Карр (АСТ, 2011)	58 (2,4)	40 (2)

Будем придерживаться тех же критериев статистического анализа, что и при анализе добротных переводов:

- 1) в выборке рассмотрено 22 англоязычных произведения с переводами;
- 2) объем выборки из каждого произведения — 15 000 знаков (включая пробелы);
- 3) тип текста — повествование с элементами описания и рассуждения;
- 4) отсутствие развернутых диалогов, минимальное количество одиночных реплик героев;
- 5) эпоха — современная литература XX и XXI веков;
- 6) повествование ведется как от 3-го, так и от 1-го лица;
- 7) при подсчете учитываются разговорные и диалектные формы местоимений.

Название произведения приводится в соответствии с рассматриваемым вариантом перевода. Фамилии переводчиков в данной статье не раскрываются.

Авторская рабочая гипотеза заключалась в том, что в переводах, подверженных большему давлению со стороны языка оригинала, общая частотность ЛМ и ПМ будет максимально приближена к частотности этих местоимений в оригиналах, т.е., в целом окажется выше, чем в добротных переводах, создававшихся в соответствии с нормами ПЯ и в оригинальных русскоязычных произведениях. Напомним, что при тех же объемах анализируемого текста разница доли ЛМ и ПМ между текстами оригиналов и переводами (в процентном соотношении) составляла 2—3%. Частотной разницы между добротными переводами и произведени-

ями российских авторов практически не наблюдалось (4,5% (ЛМ) и 1% (ПМ) против 4% и 1% соответственно).

В переводах из новой выборки доля ЛМ ниже, чем в оригиналах, менее, чем на 1%, а в некоторых случаях даже превышает частоту употребления ЛМ в оригиналах. Напротив, в сравнении с оригинальными русскоязычными произведениями, расхождение довольно показательно (в среднем 7—8% в неблагополучных переводах против упомянутых 4% в русских оригиналах).

В случае с ПМ расхождение с переводами высокого качества менее заметно: частотная разница между оригиналом и переводом составляет уже 1—2%; случаев, где доля ПМ в переводах превышает долю ПМ в оригиналах, не обнаружено. Однако разница с оригинальными русскоязычными текстами по-прежнему заметна (в среднем 2% в переводах против 1% в русских оригиналах).

Таким образом, рабочая гипотеза подтверждается, хотя цифры не настолько показательны, как можно было ожидать.

2.2. Анализ переводческих решений при употреблении ЛМ и ПМ

Тем не менее, частотность ЛМ и ПМ в переводах в сравнении с оригиналами и аналогичными русскоязычными текстами — не единственный и не главный критерий оценки употребления местоимений. Куда интереснее взглянуть на характер употребления местоимений переводчиком (тип местоимения, замена или трансформация, позиция в предложении, наличие/отсутствие предлога, возможные варианты передачи одной и той же конструкции) в сходных ситуациях.

Для этого решено было проанализировать некоторые предложения с ЛМ и ПМ в двух разных переводах произведения Джона Диксона Карра «Убийство в музее восковых фигур», один из которых рассматривался в выборке. В отрывках (табл. 3) из каждого перевода в сопоставлении с оригиналом приведен краткий анализ решений, принятых переводчиками. Напомним, что рассматривается лишь употребление ЛМ и ПМ (а не прочие особенности переводов).

Ни один из переводчиков не пошел вслед за формальным эквивалентом «they» — «они», так как *they* употреблено автором в обобщенном значении. Переводчик 1 воспользовался сменой «угла зрения», за счет чего появилось дополнительное ЛМ «он», в то время как переводчик 2, применив антонимический перевод, избежал добавления лишнего придаточного предложения с местоимением подлежащим (табл. 3, вар. 1).

И снова оба переводчика (табл. 3, вар. 2) избежали калькирования («твой па-рижанин» придало бы тексту нежелательную разговорно-просторечную окраску), но, если первый сохранил единственное число и придаточное предложение, второй заменил не только единственное число на множественное, но и личное местоимение — на указательное «те». Таким образом, в переводе 1 ЛМ столько же, сколько в оригинале, а в переводе 2 — ни одного.

В первом переводе ПМ при неотторжимом объекте «размышлениями» сохранено, во втором — опущено в силу контекста (табл. 3, вар. 3).

В обоих случаях пришлось конкретизировать смысл предложения. Первый переводчик употребил имя собственное с заменяющим его ЛМ в придаточном предложении; второй прибегнул к деепричастному обороту, за счет чего конструкция получилась более краткой и синтаксически легкой (табл. 3, вар. 4).

Таблица 3

Анализ решений переводчиков

Оригинал	Перевод 1	Перевод 2
Вариант 1		
Bencolin was not wearing his evening clothes, and so they knew that nobody was in danger	Бенколен не был облачен в вечерний костюм, и все знали, что сегодня он не представляет опасности	В ту ночь на Бенколине не было фрака, и завсегдатаи ночных заведений чувствовали себя в безопасности
Вариант 2		
Your Parisian, even one with cause to fear detectives, prefers them to be picturesque	Истый парижанин, даже если у него есть все основания скрываться от полиции, желает, чтобы его ловили незаурядные, колоритные личности	Ведь парижане — даже те , которые имеют основания опасаться полицейских, — обожают эксцентричных детективов
Вариант 3		
He likes to sit obscurely at a table with a glass of beer, in a gloom of coloured lights, hearing the loudest jazz music possible — to dream whatever dreams go on behind the hooked eyebrows of Mephistopheles	Полумрак, игра разноцветных огней, оглушающая медь оркестра способствовали его размышлениям . Правда, никому не ведомо, какие гениальные мысли рождались в этой голове за бровями с мефистофельским изломом	Бенколину нравится сидеть, не привлекая к себе внимания, перед кружкой пива в разноцветном полумраке и под звуки оглушительного джаза уноситься куда-то мыслями — мыслями, какие только и могут зародиться за его мефистофельским изломом бровей
Вариант 4		
It is not quite a true statement	По совести говоря, слова Бенколена о том, что он сидит тихо, не привлекая внимания, не совсем соответствовали истине	Однако, говоря «не привлекая к себе внимания», он несколько грешит против истины
Вариант 5		
I have told him that it is beneath his dignity as <i>juge d'instruction</i> to adopt this procedure	Не раз я пытался внушить Бенколену , что неуместно столь высокому чину выступать в такой низменной роли	Я не раз говорил Бенколину , что подобная показуха не к лицу главному детективу города Парижа
Вариант 6		
Но слова мои пропадали втуне — он получал громадное удовольствие от своих действий. И он будет продолжать до тех пор, пока на его пути не попадется более быстрое лезвие или пуля. Тогда он останется валяться в Богом забытом нищем предместье, в грязи и с наполовину извлеченной из ножен шпагой-тростью	Но говорить с ним на эту тему бесполезно: весь этот процесс доставляет ему колоссальное удовольствие — и будет доставлять до тех пор, пока чей-нибудь более быстрый нож или пуля не настигнут его под газовым фонарем в грязном закоулке какого-нибудь забытого Богом мерзкого квартала, пока его опаловые запонки не упадут в лужу, а спрятанный в трости стилет не замрет, наполовину вытасненный из ножен	But I know that to tell him this is useless, for he enjoys it immensely. He will continue to enjoy it until some quicker blade or bullet drops him in a gaslit alley in God knows what ugly neighbourhood, with his opal studs flat in the mud, and his sword-stick half-way out of its sheath
Вариант 7		
At midnight we were in a night club, basement level, with considerable drinking ahead of us	Полночь застала нас в полуподвальном помещении ночного клуба. По-видимому, мне предстояло влить в себя изрядную порцию спиртного	К полуночи мы добрались до ночного клуба, где намеревались хорошенько выпить

Там, где второй переводчик последовал порядку слов оригинала, первый применил очень экспрессивную в русском языке инверсию, что послужило элементом исторической стилизации. Оба переводчика заменили ЛМ *him* именем собственным (табл. 3, вар. 5).

В обоих переводах местоимений меньше, чем в оригинале. В первом удачно использована постпозиция ПМ «мои» как средство исторической стилизации, тем не менее присутствует тройной повтор местоимения «он» (*он получал, он будет продолжать, он останется*). В оригинале, в соответствии с узусом английского языка, при всех «личных» объектах стоит ПМ — в переводе определители при шпаге/стилете опущены в силу контекста (табл. 3, вар. 6).

За счет членения предложения в первом переводе, появляется лишнее ЛМ. К тому же замена лица «us» — «мне» представляется не совсем оправданной (табл. 3, вар. 7).

Из сказанного можно сделать вывод, что, несмотря на наличие выпусков и смысловых неточностей в обоих переводах, более низкая частотность ЛМ и ПМ свойственна более изящным, выразительным и стилистически удачным вариантам.

Таблица 4

Оригинал	Отредактированный вариант
<i>Я закуталась в куртку, оказавшуюся явно большой мне, и последовала за Алессандро. ... Сильный голод был утолен, и я чувствовала, как силы возвращаются ко мне</i>	Закутавшись в куртку, которая оказалась мне велика, я последовала за Алессандро. ... Как только сильный голод был утолен, я почувствовала, как ко мне возвращаются силы
<i>Я залезла под одеяло и погасила лампу. Оказавшись в полной темноте, в теплой постели, я вдруг подумала, что произошедшее похоже на сон, настолько нереальными были все недавние события. Я еще долго размышляла над этим, временами отвлекаясь на шум дождя, барабанившего по крыше, или на чьи-то громкие крики, доносившиеся с первого этажа. Когда я проснулась, лучи солнца уже осветили комнату. Я потянулась и еще несколько минут позволила себе понежиться в кровати. Я ведь так отвыкла от комфорта. Часов в комнате не было, поэтому я решила все же не тянуть время и спуститься вниз. Я надела платье, которое дала мне Катрина. Из-за того, что я сильно похудела, оно болталось на мне, как на вешалке, туфли же оказались впору. Причесавшись, я вышла из комнаты и направилась вниз — в паб</i>	<i>Я залезла под одеяло и погасила лампу. В темноте комнаты и тепле постели мне вдруг представилось, как сильно произошедшее похоже на сон: настолько невероятным было все, что случилось в последнее время. Над этим размышляла я еще долго, лишь изредка прислушиваясь к шуму дождевых капель на крыше или чьим-то пронзительным крикам, доносившимся с первого этажа. Проснувшись и увидев, что в комнате уже светло от солнца, я потянулась и позволила себе еще несколько минут понежиться в постели: я ведь уже успела забыть о комфорте. Часов в комнате не было, и вскоре я все же решила спуститься. Платье, которое дала Катрина, повисло на мне, как на вешалке, — так сильно я исхудала, — туфли же пришлись впору. Осталось только причесаться, и я покинула комнату и направилась в паб</i>
<i>Весь мой аппетит пропал, но я принялась за уже успевший остыть завтрак. ... От усталости мои ноги гудели, да и меня начали порядком раздражать пьяные приставания посетителей</i>	<i>У меня совершенно пропал аппетит, но я все же взялась за почти остывший завтрак. ... Ноги гудели от усталости, да и приставания подвыпивших посетителей порядком начали раздражать</i>

Данный анализ показывает, насколько переводческие решения, связанные с передачей ЛМ и ПМ в художественных переводах на русский язык, влияют на общее качество русского литературного текста, его плавность и органичность. К сожалению, калькирование местоимений в тех же вариантах и позициях, в которых они стоят в оригинале, и игнорирование разнообразия русскоязычных ме-

стоименных моделей значительно ухудшает качество переводов иностранной литературы. К языку таких переводов привыкают как читатели, так и современные русскоязычные авторы, ориентирующиеся на подобные переводы: повторы местоимений, нетипичная их позиция в предложении, избыточное употребление местоимений, выбор неконвенциональных местоименных моделей можно встретить и в аутентичных русскоязычных произведениях, приобретающих из-за этого оттенок «переводности» (удачное выражение Е.Л. Шварца) [12. С. 46]. Приведем в левой колонке таблицы 4 несколько примеров из одного такого произведения современной российской писательницы, в правой же попытаемся предложить отредактированный вариант с учетом особенностей языкового спектра русского языка, а именно: нечастая постановка ЛМ в конце русского предложения; нечастый повтор ЛМ в форме одного падежа при повествовании; отсутствие ЛМ и ПМ в случаях, когда они легко выводимы из контекста и т.д.

3. ВЫВОДЫ

Итак, соблюдение стилистической нормы языков оригинала и перевода и ориентация на их «языковые спектры» при передаче личных и притяжательных местоимений имеют большое значение для качества переводных текстов, формирующих языковой вкус нового поколения читателей и авторов. Принимая во внимание анализ материалов статистической выборки, в дальнейшие задачи исследования входит выявление более точных и полных дистрибутивных моделей ЛМ и ПМ в русском и английском языках и выработка на их основе некоторых рекомендаций для переводчиков.

© Туринова О.О., 2017

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Туринова О.О.* Общая частотная характеристика употребления личных и притяжательных местоимений в англо- и русскоязычной литературе // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2016. № 4. С. 41—49.
- [2] *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
- [3] *Кашкин И.А.* Ложный принцип и неприемлемые результаты // Для читателя-современника (статьи и исследования). М.: Сов. писатель, 1977. 582 с.
- [4] *Розенцвейг В.Ю.* Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 361 с.
- [5] *Луаиби Ф.Р.* Понятие интерференции в лингвистике // *Apriori*. Серия: «Гуманитарные науки». Краснодар: Изд-во «Индивидуальный предприниматель Акелян Нарине Самодовна», 2014. № 4. 21 с.
- [6] *Baker M.* Corpus-Based Translation Studies: The Challenges That Lie Ahead // Н. Sommers (ed.) *Festschrift for Juan Sager*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 1996. 250 p.
- [7] *Литвинова М.Д.* Методика преподавания художественного перевода в филологических вузах. Критерий оценки переводов // Проблемы обучения переводу в языковом вузе. 16—17 апреля 2002 года. Тезисы докладов Первой междун. Науч.-практ. конф. М.: МГЛУ, 2002. С. 74—76.
- [8] *Литвинова М.Д.* Спектр языка — лингво-статистический критерий оценки переводов художественных произведений // «Столпотворение». М.: Русская школа, 2010. № 13. С. 131—146.

- [9] Берди М., Ланчиков В.К. Успех и успешность // «Мосты». М.: «Р. Валент», 2006. № 1 (9). С. 41—60.
- [10] Ланчиков В.К. Топография поиска. Стандартизация в языке художественных переводов и ее преодоление // «Мосты». М.: «Р. Валент», 2011. № 3 (31). С. 25—46.
- [11] Караулов Ю.Н. Русская речь, русская идея и идиостиль Достоевского // Язык как творчество. М.: Ин-т рус. яз РАН, 1996. 172 с.
- [12] Шварц Е.Л. Позвонки минувших дней. М.: «Вагриус», 2008. 285 с.

Для цитирования:

Туринова О.О. Тенденции употребления личных и притяжательных местоимений в художественных переводах с английского языка на русский в аспекте теории языковых спектров // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 319—329.

Сведения об авторе:

Туринова Ольга Олеговна, аспирант и преподаватель кафедры переводоведения и практики перевода английского языка Московского государственного лингвистического университета. E-mail: ot-marita@yandex.ru

TRENDS OF USING PERSONAL AND POSSESSIVE PRONOUNS IN LITERARY TRANSLATIONS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN THROUGH THE LANGUAGE SPECTRUM THEORY

Olga O. Turinova

Moscow State Linguistic University
Ostozhenka str., 38, 1, Moscow, Russia, 119034

According to the language spectrum theory (term introduced by Maria Litvinova), every language has a set of its characteristic feature average usage frequencies. The sum of these frequencies may be considered as a criterion for assessing fiction translations into the language in question. The paper focuses on the general frequency of personal and possessive pronouns in low-quality translations from English into Russian, as seen through the language spectrum lens. The scientific relevance of the paper is justified by the author revealing several features of low-quality translations, as well as analyzing such translations, which results in supporting the author's hypothesis. The hypothesis is that the number of personal and possessive pronouns in low-quality Russian translations is closer to that in original English texts, whilst 'good' Russian translations have considerably fewer pronouns than the originals. Moreover, the author considers certain translation solutions while analyzing two different translations of one English text, and explores various trends that may further become the basis of fuller and more accurate pronoun models in English and Russian.

Key words: translation theory, language spectrum, personal pronouns, possessive pronouns, Russian, English, 'good' translations, low-quality translations

REFERENCES

- [1] Turinova O.O. *Obshhaja chastotnaja harakteristika upotreblenija lichnyh i pritzazhatelnyh mestoimenij v anglo- i russkojazyčnoj literature* [Implication of Differences in General Frequency of Personal and Possessive Pronouns in Russian and English Fiction]. *Vestnik RUDN. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'* [RUDN University Academic Journal. Education issues: languages as a vocation]. 2016. № 4. S. 41—49.
- [2] *Stilisticheskij jenciklopedicheskij slovar russkogo jazyka* [Stylistic encyclopedia of Russian language]. Pod red. M.N. Kozhinoj. 2-e izd., ispr. i dop. [Ed. Kozhina M. 2nd ed., revised and enlarged edition]. M.: Flinta; Nauka, 2006. 696 s.
- [3] Kashkin I.A. *Lozhnyj princip i nepriemlye rezultaty* [The wrong principle and unacceptable results]. *Dlja chitatelja-sovremennika (statii i issledovanija)* [For the Contemporary Reader]. M.: Sov. pisatel, 1977. 582 s.
- [4] Rozenecvejg V.U. *Jazykovye kontakty* [Linguistic contacts]. L.: Nauka, 1972. 361 s.
- [5] Luaibi F.R. *Ponjatie interferencii v lingvistike* [Interference in linguistics]. *Apriori. Serija: Gumanitarnye nauki* [Apriori. Liberal arts]. Krasnodar: Izd-vo «Individualnyj predprinimatel Akeljan Narine Samadovna», 2014. № 4. 21 s.
- [6] Baker M. *Corpus-Based Translation Studies: The Challenges That Lie Ahead* // H. Sommers (ed.) *Festschrift for Juan Sager*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 1996. 250 p.
- [7] Litvinova M.D. *Metodika prepodavanija hudozhestvennogo perevoda v filologicheskikh vuzah. Kriterij ocenki perevodov* [The methodology of teaching literary translation in universities. Translation assessment criteria]. *Problemy obuchenija perevodu v jazykovom vuze. 16-17 aprelya 2002 goda. Tezisy dokladov Pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Challenges of translation teaching in a foreign language-oriented university. 16-17 April, 2002. Abstracts of papers at the First International Scientific and Practical Conference]. M.: MGLU, 2002. S. 74—76.
- [8] Litvinova M.D. *Spektr jazyka — lingvo-statisticheskij kriterij ocenki perevodov hudozhestvennyh proizvedenij* [Language spectrum — linguo-statistical criteria of fiction translation assessment]. «*Stolpotvorenije*» [Pandemonium Journal]. M.: Russkaja shkola, 2010. № 13. S. 131—146.
- [9] Berdi M., Lanchikov V.K. *Uspех i uspešnost* [Success and successfulness]. «*Mosty*» [Bridges Translation Journal]. M.: «R. Valent», 2006. № 1 (9). S. 41—60.
- [10] Lanchikov V.K. *Topografija poiska. Standartizacija v jazyke hudozhestvennyh perevodov i ee preodolenie* [Search topography. Standardization in fiction translations and how to prevail it]. «*Mosty*» [Bridges Translation Journal]. M.: «R. Valent», 2011. № 3 (31). S. 25—46.
- [11] Karaulov U.N. *Russkaja rech, russkaja ideja i idiosil Dostoevskogo* [Russian language, Russian idea and Dostoyevsky's writing style]. *Jazyk kak tvorchestvo* [Language as Art Magazine]. M.: 1996. 172 s.
- [12] Shvarc E.L. *Pozvonki minuvshih dnei* [The vertebrae of days of yore]. M.: «Vagrius», 2008. 285 s.

For citation:

Turinova O.O. (2017) Trends of Using Personal and Possessive Pronouns in Literary Translations from English into Russian through the Language Spectrum Theory. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 319—329.

Bio Note:

Turinova Olga Olegovna is post-graduate student and teacher of English Translation Theory and Practice Department at Moscow State Linguistic University. E-mail: ot-marita@yandex.ru



DOI 10.22363/2312-8011-2017-14-2-330-333

УДК 81

КУРС «ДВУЯЗЫЧИЕ И РОДНОЙ (РУССКИЙ) ЯЗЫК» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

И.М. Моисеенко, Н.В. Мальцева-Замковая, Н.В. Чуйкина

Институт гуманитарных наук
Учебный центр TEACHME
Narva mnt., 25, Таллинн, Эстония, 10120

Авторы предлагают ознакомиться с предпосылками и принципами проведения курса «Двуязычие и родной (русский) язык» для магистрантов Таллиннского университета. Указанный курс стал результатом проведенных исследований в рамках нескольких научных проектов, а также руководства магистерскими работами. Кроме того, включено описание целей курса и содержание самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: билингвизм, родной язык

Современное эстонское общество и, соответственно, учебные заведения — поликультурные. В школах Эстонии представлено 37 разных народностей. Наиболее многочисленна группа русскоязычных детей, численность которой составляет 96% от всех иноязычных детей, получающих образование в школе с эстонским языком обучения. Учащиеся с родным русским языком как субъекты образования, являющиеся представителями другой культуры, отличаются от своих эстонских сверстников, в частности в языковом отношении.

В последние десятилетия прослеживается ярко выраженная тенденция роста количества двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование в школах с эстонским языком обучения.

Поскольку двуязычные учащиеся — субъекты образования, проблеме их обучения в эстонской школе были посвящены следующие проекты: «Русский ребенок в эстонской школе» (2009) — руководитель лектор Наталия Чуйкина; «Иноязычный ребенок в эстонской школе» (2009—2011 и 2012—2014) — руководитель профессор Ааро Тоомела; «Эстонский текст в русской культуре. Русский текст в эстонской культуре» — руководитель профессор Ирина Белобровцева (2008—2013). В процессе изучения данной темы Н. Мальцевой-Замковой, И. Моисеенко, Н. Чуйкиной опубликовано 25 работ, посвященных изучению динамики языкового развития учащихся-билингвов, их лингвистических трудностей, этнической самоидентификации, вопросам обучения их русскому языку и др. Рассматривалось пять аспектов изучения учащихся-билингвов:

- статистические данные о двуязычных учащихся их интерпретация;
- социолингвистическое исследование учащихся-билингвов;
- этническая самоидентификация билингвов;

- изучение лингвистического развития двуязычных учащихся, в том числе их языковых затруднений;

- обучение русскому языку учащихся-билинггов (методический аспект).

Под руководством авторов было написано 15 магистерских работ, связанных с рассматриваемой проблематикой. Основные направления работ следующие:

- языковое развитие двуязычных учащихся в эстоноязычной образовательной среде;

- образовательные и психологические проблемы русскоговорящих детей в школе с эстонским языком обучения;

- возможные формы работы с учащимися-билингвами.

Опираясь на полученные результаты, был разработан и включен с 2012 года в программу подготовки учителя русского языка курс «Двуязычие и родной язык (русский язык)», объем которого 3 ЕАР. Составители программы: Ирина Моисеенко, доцент института гуманитарных наук Таллиннского университета, PhD; Наталия Мальцева-Замковая, доцент института воспитательных наук Таллиннского университета, PhD; Чуйкина Наталия Владимировна, лектор института гуманитарных наук Таллиннского университета, PhD.

Цели курса:

- создать предпосылки для получения знаний, необходимых для работы по овладению двуязычными детьми (русско-эстонский билингвизм) родным языком;

- формировать умения исследовать речевое развитие двуязычных учащихся;

- формировать умение учитывать особенности двуязычных детей при организации учебного процесса.

В курсе рассматриваются следующие вопросы:

Двуязычие как научная проблема. Овладение детьми родным языком. Проблемы, связанные с владением двумя и более языками в дошкольном и школьном возрасте. Распространение русско-эстонского двуязычия в школах с эстонским языком обучения. Двуязычие и самоидентификация. Языковые трудности двуязычных детей при использовании русского языка. Методы исследования речи двуязычных детей.

Самостоятельная работа магистрантов заключается в исследовании некоторых аспектов двуязычия и презентации результатов своего исследования.

После прохождения курса магистрант:

- знает толкование понятия «билингвизм» разными научными направлениями;

- умеет составлять материалы, предназначенные для исследования двуязычных детей;

- умеет описывать отдельные проявления билингвизма, исходя из полученных данных.

По окончании курса магистранты сдают письменный зачет в тестовой форме. Они обязаны принимать участие в семинарах (не менее 75% случаев), выступить с презентацией на семинаре и прослушать и обсудить выступления других магистрантов.

Таким образом, следует подчеркнуть, что результаты исследования двуязычных учащихся нашли применение при разработке учебного курса по обучению буду-

щих преподавателей, а также могут быть учтены при организации исследовательской работы студентов.

В рамках проекта опубликованы следующие работы:

[1] Моисеенко И., Замковая Н. Реализация текстоцентрического подхода в учебной литературе по русскому языку в Эстонии // *Problems of Education in the 21st Century*, 66, 2015. С. 75—83.

[2] Моисеенко И.М., Замковая Н.В., Чуйкина Н.В. Исследование языковой личности билингвов (русско-эстонское двуязычие) в рамках проекта «Я» и «Другой», «Свой и «Чужой» в культурах Эстонии // «Я» и «Другой», свое и чужое в культуре Эстонии / ред. А.А. Данилевский, С.Н. Доценко. М.: Наука, 2015. С. 144—164.

[3] Моисеенко И.М., Замковая Н.В. Нарушение языковых норм в письменной русской речи двуязычных учащихся, получающих образование на эстонском языке // «Я» и «Другой», свое и чужое в культуре Эстонии / ред. А.А. Данилевский, С.Н. Доценко. М.: Наука, 2015. С. 132—143.

[4] Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В. Особенности глагольного и именного управления в письменных текстах русских гимназистов Эстонии // *Acta Slavica Estonica*, V. Тарту, 2014. С. 285—296.

[5] Моисеенко И.М., Замковая Н.В., Чуйкина Н.В. Социально-педагогический аспект в работе с билингвами (русско-эстонский билингвизм) // *Экология родного языка и культуры* / ред. И. Белобровцева. М.: Наука, 2014. С. 137—144.

© Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В., Чуйкина Н.В., 2017

Для цитирования:

Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В., Чуйкина Н.В. Курс «Двуязычие и родной (русский) язык в процессе подготовки учителей русского языка» // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2017. Т. 14. № 2. С. 330—333.

Сведения об авторах:

Моисеенко Ирина Михайловна, доцент Таллиннского университета. E-mail: irmo@tlu.ee

Мальцева-Замковая Наталья Викторовна, преподаватель учебного центра ТЕАСНМЕ. E-mail: talyz@inbox.ru

Чуйкина Наталья Владимировна, лектор Таллиннского университета. E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee

COURSE “BILINGUALISM AND MOTHER TONGUE (RUSSIAN)” IN THE PROCESS OF EDUCATING RUSSIAN TEACHERS

Irina M. Moissejenko, Natalia V. Maltseva-Zamkovaja, Natalia V. Tshuikina

Tallinn University School of Humanities

TEACHME

Narva mnt., 25, Tallinn, Estonia, 10120

The authors introduce the grounds and principles of the course „Bilingualism and Mother Tongue (Russian)“ for MA students of Tallinn University. The investigations of different research projects and MA dissertations under the authors’ leadership have resulted in the mentioned course. The paper also include information on the aims of the course and description of the students’ autonomous work.

Key words: bilingualism, mother tongue

For citation:

Moissejenko I.M., Maltseva-Zamkovaja N.V., Tshuikina N.V. Course “Bilingualism and mother tongue (Russian)” in the process of educating Russian teachers (Estonia). *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2), 330—333.

Bio Note:

Moissejenko Irina Mikhailovna, pedagogical sciences Candidate., assoc. prof. of Tallinn University School of Humanities. E-mail: irmo@tlu.ee

Maltseva-Zamkovaja Natalia Victorovna, pedagogical sciences cand., assoc. prof. of Tallinn University School of Humanities. E-mail: talyz@inbox.ru

Tshuikina Natalia Vladimirovna, Philol. sciences cand., lecturer of Tallinn University School of Humanities. E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee

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.lgb.ru/node/2>

Внимание! С 2016 года, начиная с формирования первого номера журнала, редколлегия будет принимать статьи аспирантов и докторантов только при наличии рецензии на статью от научного руководителя, отчет из системы Анти-Плагат ВУЗ (оригинальность текста не мене 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 редколлгией серии решения о возможности публикации статьи ответственный секретарь серии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

Обязательна подписка на журнал, минимум на полугодие (журнал выходит 4 раза в год), по *каталогу Роспечати индекс журнала — 20830*.

Требования к рукописи, представляемой в редакционную коллегия

1. Блок 1 — на языке статьи: название статьи; ФИО автора(ов); адресные данные авторов (организация(и), адрес организации(й), авторское резюме; ключевые слова.

2. Блок 2 — полный текст статьи.

3. Блок 3 — список литературы на русском языке («Литература»), оформленный по ГОСТ Р 7.0.5-2008 (факультативен для публикаций на иностранном языке).

4. Блок 4 — информация Блока 1 в романском алфавите (если статья на русском языке) или на русском языке (если статья на английском) (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: заглавие (перевод), ФИО авторов (транслитерация); название организации (перевод), адрес организации (транслитерация + перевод), аннотация (перевод), ключевые слова (перевод).

5. Блок 5 — список литературы в латинском алфавите (транслитерация + перевод) (название “REFERENCES”). Если список литературы по п. 1.3 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 ученую степень и ученое звание, должность, место работы, круг научных интересов, при наличии названия 2-3 важных научных работ, электронная почта, номер (мобильного) телефона.

Авторские резюме (аннотации) должны быть:

1) информативными (не содержать общих слов); 2) оригинальными (не быть дословным переводом); 3) содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований); 4) структурированными (следовать логике статьи); 5) «англоязычными» (написаны стандартным английским языком); компактными (объем текста авторского резюме определяется содержанием публикации (объемом сведений, их научной ценностью и/или практическим значением), но не менее 700 знаков).

Резюме должно сопровождаться несколькими ключевыми словами или словосочетаниями, отражающими основную тематику статьи и облегчающими классификацию работы в компьютерных поисковых системах. Размер ключевого словосочетания не может быть больше 100 знаков, включая пробелы (ограничение для e-library).

Ссылки на источники

даются в виде алфавитного списка литературы с нумерацией после текста. Сначала идут источники на русском, затем на иностранных языках. В самом тексте (после цитирования) информация об источнике печатается в квадратных скобках с указанием номера по списку.

Поля страницы: 2 см; размер бумаги А4 (210×297 мм); шрифт “Times New Roman”, кегль — 12; межстрочный интервал — 1,5.

Объем рукописи до 20 000 знаков. В отдельных случаях до 40 000 знаков.

Примечания в тексте статьи приводятся в постраничных ссылках и должны иметь сквозную нумерацию.

Транслитерация

На сайте <http://www.translit.ru> можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу. Для транслитерации литературы следует пользоваться вариантами без обозначений твердого и мягкого знака.

Адрес страницы на сайте рецензируемого научного издания в сети «Интернет», где размещены правила направления, рецензирования и опубликования научных статей: <http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

Адрес страницы «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность» на сайте «Электронной научной библиотеки “ELibrary.ru”» http://elibrary.ru/title_about.asp?id=11968

Адрес эл. почты: Bulletin.LanguageTeaching@yandex.ru

Доп. адреса: word@list.ru; uldanai@mail.ru

Благодарим за сотрудничество!

INFORMATION FOR AUTHORS

The journal «Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series of Education Issues: Languages and Speciality» welcomes research articles, book reviews, literature overviews, and research project announcements by experts in the field and young scholars. The editors are open to thematic issue initiatives with guest editors. The languages of publication are Russian, English French, German, Spanish. The journal publishes 4 issues a year.

SUBMISSION REQUIREMENTS

Manuscripts should be submitted as WORD files online at edulangjournalrudn@pfur.ru

The submission should include 700 to 1000 word abstract, 6 to 8 key words and a cover sheet with the following information: Name of the author(s), affiliation, title, degree, telephone and email address. A manuscript should not exceed 30,000—40,000 characters with spaces, including bibliography and footnotes. The recommended font is Times New Roman, 12-point with line spacing 1.5.

Submissions are subject to blind review by two experts in the field. Authors who wish to receive the journal issue with their publication should commit themselves to 1-year-long subscription to the journal.

Further information and submission guidelines can be found at

<http://193.232.218.56/web-local/fak/rj/index.php?id=23&p=147>

AUTHORS GUIDELINES

The articles submitted to the editorial board undergo a reviewing procedure.

The volume of the article should not exceed 1 publication base (40 000 printable characters). No more than three illustrations, diagrams or schemes can be placed within the article.

The article should be e-mailed in English or in Russian with abstract & keywords both in English and Russian.

The following are the requirements for manuscripts submitted to the editorial board.

1. The materials submitted to the editorial board must be presented in electronic and in print format. The text-based editor is Word. The materials should be signed by the author on the title page near the name of the author.

2. The title page of the article must contain the complex of the elements located on the page in the following order. At the top of the page the title of the article is printed in capital letters bold font. Surnames of the authors follow the heading and are printed by lower case letters.

3. References should follow the body of the text in alphabetical order, first the sources in Russian language, then the sources in foreign languages. References to the cited sources, and notes should be incorporated in the text of the article, after the quotation in square brackets, with the number from the list of references. Bibliographical description of the

source in the list of references is implemented in accordance with the rules of GOST 7.0.5-2008. Font and line spacing, is the same as in the article.

4. Margins: top — 2 cm; bottom — 2 cm; left — 2 cm; right — 2 cm; the size of a paper — A4 (210×297 mm); font «Times New Roman» № 12; line spacing — 1.5.

5. Notes and quotations incorporated in the body of the text should be numbered consecutively.

6. Materials without substantiated research support or not corresponding to the rules mentioned higher will not be considered.

7. The following data about the author should be attached to the manuscript: first name, middle name initial, last name, academic degree, academic title, place of employment, postal address, work address, home address, office phone number, home telephone number, fax, e-mail.

8. A short abstract of the article in Russian and English, the title of the article in English and the list of key words (no more than 15) are to be attached.

9. Please address the materials to the following address: FGBOU VPO Peoples' Friendship University of Russia, *Miklukho-Maklaya str., 10 A, Moscow, Russia, 117198*
Editorial board of the journal "Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series of Education Issues: Languages and Speciality"

E-mail: edulangjournalrudn@pfur.ru

We look forward to your submissions!

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

20830

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Вопросы образования: языки и специальность»

Количество комплектов:

на 2016 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 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)