

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И МИРЕ (Предисловие к тематическому выпуску Вестника)

В.П. Синячкин

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

Написанная в жанре предисловия настоящая статья предпослана изданию специального выпуска «Вестника Российского университета дружбы народов. Серия “Вопросы образования: языки и специальность”», содержанием которого являются материалы Первой Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире» (10—12 декабря 2015 года, РУДН).

Ключевые слова: информационное общество, билингвизм, билингвальное образование, русский язык

Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире», прошедшая 10—12 декабря 2015 г., стала первым специальным научным проектом на базе нашего вуза, посвященным, как это ясно из названия, актуальным вопросам современного мира, трансформирующегося в общество глобальных коммуникаций и информационного производства.

Вместе с тем, как видим, сопровождающийся социокультурными изменениями переход к информационному обществу, материализуется в *языковой форме*: социально-коммуникативные процессы би- и полилингвизма служат базой для надвигающейся нано-био-инфо-когнитивной революции.

Всемирно известный ученый, семиотик, антрополог, академик РАН Вяч. Вс. Иванов в своем труде «Лингвистика третьего тысячелетия» определенно пишет о том, что особенность знания XX в., называемая *linguistic turn* — «поворот к языку», стала одним из важнейших условий для постепенного *перехода науки от века физики*, обеспечившего человечеству новые источники энергии (и возможность саморазрушения) *к веку биологии*, чреватому еще более неожиданными открытиями.

Язык позволяет наиболее естественным образом подойти к переходу от достижений биологических к достижениям гуманитарного знания. Переход от века био-

логии к веку гуманитарных наук, который должен наступить в ближайшем будущем, скорее всего, может осуществиться именно благодаря исследованию языка.

Язык — это не только брод в прошлое, по которому мы переходим реку времени, это и мост, по которому над всеми пропастями новейшей истории мы переходим в будущее, наступающее под знаком гуманитарных наук, всего более значимых для человека и человечества [1. С. 669—671].

Таким образом, не будет преувеличением утверждение о том, что меняющаяся глобальная логика и основания взаимоотношений в мировом порядке прежде всего подвергается осмыслению гуманитариями, языковедами, литературоведами, культурологами, педагогами. Ведь пересечение двух и более языковых миров, их постоянное взаимодействие и взаимовлияние связаны с формированием человека информационной культуры начала нового столетия и тысячелетия.

Дву- и полиязычие становится такой же ценностью в иерархии общечеловеческих ценностей, как *уважение к материнству и труду, здоровье, успех, родина, прогресс, образование, любовь, семья, долг, гостеприимство* и других моральных и этических норм. Все они являются культурными императивами в институте общечеловеческих ценностей [2]. Обучение иным языкам, следовательно, и культурам, способствует адекватному восприятию уникальности других культур, созданию возможности коммуницировать в новых обстоятельствах. В контексте усвоения культурных ценностей необходимость осмысления и описания явлений, связанных с би- и полилингвизмом, является одной из самых важных задач современного этапа развития человеческой цивилизации.

Стремительный взаимообмен информацией, связанный с развитием би- и полилингвизма, игнорирует границы и делает информацию *ценностью без границ*, важнейшей основой для функционирования единого человеческого социума. Обеспечивая общение на разных социальных уровнях, дву- и многоязычие сегодня становится и важнейшим условием конкурентоспособности на мировом рынке труда. Во всех цивилизованных, высокотехнологичных странах профессиональная компетентность тесно связана с изучением языков и социокультурных традиций разных народов, хотя признаем, что вопросы языкового неравенства, отсутствие достаточных знаний о культурах малочисленных народов, в том числе проживающих с нами в одном государстве, еще недостаточно подвергаются научной рефлексии. Языковая, культурная, социальная и другие идентичности и самобытность, би-, полилингвальная социализация личности требуют новых исследований в силу новых исторических обстоятельств.

Современный институт образования и науки, переживающий в настоящее время внутрисистемные стратегические изменения, выдвигает новые требования к формированию профессионализма и компетенции выпускников вузов. Насколько человеку удастся воспользоваться безграничным, лавинообразным потоком информации для извлечения знаний ради своего развития, зависит едва ли не в первую очередь от преподавателей высшей школы, готовящих профессионала к освоению иноязычной информации (прежде всего, пожалуй, в электронных сетях), и употреблению ее в необходимой ситуации с другими людьми и — шире — миром. Это другая сторона ценности *информации без границ*.

Как справедливо отмечают ученые, «интернет, как структура без содержания, форма, внешне лишенная четких и привычных границ, которые предлагает традиционное печатное издание и, в частности, книга, несомненно, меняет способ передачи и восприятия информации. Тем самым разрушаются пространственно-временные отношения, на которых строились до сих пор коммуникативные модели... Всемирная сеть, как воплощение идеала глобализации, действительно не обладает ни центром, ни периферией, но только точками интенсивности, полями собирания и обмена информацией, в этом смысле являясь самым ярким проявлением воплощаемости, материализованности (пусть и виртуальной) глобалистского проекта. Здесь глобализация потенциально исключает и авторство в прежнем понимании, и права собственности, и цензуру, как они существовали в мире книжной культуры. Мир киберпространства, в котором технологии сражаются с коммерциализацией, оперирует лишь категорией количества, принципом обладания, деля мир на тех, кто имеет доступ к интернету и тех, кто не имеет, или же, тех, кто пользуется интернетом как образовательной силой, и тех, кто бездумно играет в компьютерные игры. Тем самым по существу воспроизводится на новом витке старое представление о развитых и неразвитых — в данном случае, в информационном смысле — странах и культурах... Парадокс интернета заключается, вероятно, именно в том, что он вроде бы преследует целью раскрытие возможностей самовыражения разных культур, но в силу особенностей глобализации, объективно ведет к редукции культурного многообразия и нивелированию локальных особенностей и к воспроизводству старых принципов доминирования [3. С. 76].

Таким образом, изучение би- и полилингвальных процессов и тенденций, с одной стороны, очевидны в своей ценности, с другой — сложны и противоречивы. Привлекая внимание специалистов из многих стран мира, феномен дву- и многоязычия до сих пор нуждается в едином понимании, которое пока не сложилось. Проблематика этого феномена в контексте стремительно возрастающих потоков информационного обмена, повышения степени знаковости человека (опосредованности его совместной деятельности с другими людьми через знаковые системы) остается неразработанной. В этой связи имеющий ключевое значение в процессе общей универсализации информации и знаний языковой аспект, естественно, играет важнейшую роль. Увеличивающаяся значимость языка, коммуникативного дву- и многоязычия в социально-экономической и политической жизни современного общества обеспечивает информационно-коммуникативный обмен, охватывающий множество спектров социальных отношений.

Информационное общество «провоцирует» заказ на специалистов со знанием языков международных, межкультурных коммуникаций. Вузы, призванные создавать информационную культуру профессионалов, становятся важным базовым институтом подготовки би-, полилингвальной личности — высококвалифицированного специалиста, способного ориентироваться в среде возрастающих информационных технологий и, пожалуй, прежде всего *технологий выработки знаний*. От нового поколения выпускников высшей школы требуется способность к критическому осмыслению событий, выходящих за границы конкретной профессиональной ниши, а следовательно, и способность быстро адаптироваться к новым

обстоятельствам, персональная готовность к переменам и сотрудничеству, партнерству ради мира. Поэтому возрастает важность осмысления и многоаспектного описания позитивных и не позитивных сторон би- и полилингвизма в жизни конкретного социума и — шире — сообщества социумов.

Настоящий спецвыпуск «Вестника» расценивается нами как важный шаг в направлении анализа процессов билингвизма и тенденций в билингвальном образовании в России и мире. Содержание этого тематического номера состоит из статей участников конференции, а также коллег, которые по разным обстоятельствам не смогли принять очное участие в нашем проекте.

Выходом данного выпуска «Вестника» мы — все авторы статей — признательны проректору по ДПО РУДН Анжеле Викторовне Должиковой, взявшей на себя ответственность по организации и осуществлению как самого проекта, так и по выходу в свет этого номера. Не будем лукавить, мы не обошлись без острых дискуссий в отношении включения всех статей в «Вестник» — журнал, рецензируемый ВАК РФ. Тем не менее за исключением некоторых статей, отклоненных по объективным причинам, мы включили в настоящий выпуск наряду с работами авторитетных ученых и статьи начинающих молодых исследователей (аспирантов и магистрантов). Одной из главных причин, повлиявших на принятое решение, является желание организаторов конференции объединить вокруг научного проекта всех коллег, заинтересованных в исследованиях проблемного поля би- и полилингвизма, би- и полилингвального образования в ближнем и дальнем зарубежье. Другая важная причина заключается в нашем желании показать всем читателям этой серии «Вестника РУДН», что за каждой работой, за каждым мнением автора стоит свой эмоциональный интеллект и особая эмоциональная тонкость. Каждый автор, основываясь на достижениях теоретической и практической лингвистики, лингводидактики, методики, литературоведения и других наук, обращается к важному банку данных — собственному мозгу. Каждого исследователя отличают присущие только ему особенности мышления, складывающиеся под влиянием полученных знаний, общественной жизни и психологического склада личности. Мы полагаем, что даже субъективное, пристрастное мнение отдельного автора относительно собственной исследовательской или практической деятельности может оказаться весьма существенным. Мы руководствовались принципом ценности каждой точки зрения, все они контекстуально обусловлены и не должны абсолютизироваться. Говоря о би- и полилингвизации информационного общества, мы имели в виду, что каждая позиция и любое знание должны быть услышаны и вовлечены в диалог. Мы исходили из понимания, что вся гуманитаристика и в частности филологическая и педагогическая науки и практика преподавательской деятельности подразумевает *полилингвильность* (Ю.М. Лотман) и *пристрастие исследователя* в эпоху постнеклассической науки (1).

Пересечение мыслей, переключка идей, контекстуальная обусловленность всех включенных в этот специальный номер работ не позволили строго разнести статьи по соответствующим рубрикам. Надеемся, что следующий тематический выпуск будет более соответствовать политике журнала, направленной на меж- и мультидисциплинарные исследования, в том числе и в области вопросов билингвального образования.

Мы выражаем искреннюю признательность всем авторам работ, представленных в этом номере. Мы надеемся, что молодые исследователи, изучив работы известных ученых, увидят плюсы и минусы своих статей, достойное изложение своих мыслительных маршрутов и досадные оплошности.

В последующих (очередных) номерах нашего журнала все желающие участвовать в нашем проекте будут ознакомлены с информацией о следующей — **Второй** — Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире», которую планируется провести в конце октября — начале ноября 2016 г.

В последующих номерах журнала появится **новая рубрика**, посвященная вопросам билингвального образования, теории и практике языковых контактов и билингвизма. Все авторы, чьи статьи не вошли в этот выпуск, имеют возможность опубликовать свои работы в очередных номерах.

Мы приглашаем к сотрудничеству всех коллег, работающих в этом направлении.

Мы благодарим всех за сотрудничество!

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Исследователь в рамках постнеклассического типа научной рациональности не может не быть пристрастным (См.: [2]).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Иванов Вяч. Вс.* Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 7: Из истории науки. Кн. I. М.: Знак, 2010. 720 с.
- [2] *Синячкин В.П.* Общечеловеческие ценности в русской культуре: лингвокультурологический анализ: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М.: РУДН, 2010. 44 с.
- [3] *Глостанова М.В.* Постсоветская литература и эстетика транскulturации. Жить никогда, писать ниоткуда: монография. М.: Едиториал УРСС, 2004. 360 с.

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN RUSSIA AND IN THE WORLD (Preface to the special issue of the Bulletin)

V.P. Sinyachkin

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

The article written in the genre of the Preface is devoted to the edition of a special issue of the Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series "Education Issues: languages and specialty", the contents of which is proceedings of the First International scientific-practical conference "Modern trends in the development of bilingual education in Russia and the world" (10—12 December 2015, PFUR).

Key words: information society, bilingualism, bilingual education, Russian language

REFERENCES

- [1] Ivanov Vjach. Vs. *Izbrannye trudy po semiotike i istorii kul'tury. T. 7: Iz istorii nauki. Kn. I.* [Selected works on semiotics and history of culture. Vol. 7: From the history of science. Book I.] / Mosk. gos. uni-t im. M.V. Lomonosova. *In-t teorii i istorii mirovoj kul'tury*. [Mosk. state uni-ty. Institute of theory and history of world culture]. Moscow, Znak Publ., 2010. 720 p.
- [2] Sinyachkin V.P. *Obshhechelovecheskie cennosti v russoj kul'ture: lingvokul'turologičeskij analiz: avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk (10.02.19 — teorija jazyka)*. [Universal values in Russian culture: linguistic and cultural analysis: abstract. diss. ... Doctor philol. sci. (10.02.19 — theory of language).]. M.: RUDN Publ., 2010. 45 c.
- [3] Tlostanova M.V. *Postsovetskaja literatura i jestetika transkul'turacii. Zhit' nikogda, pisat' niotkuda: monografija*. [The post-Soviet literature and the aesthetics of transculturation. Monograph]. M.: Editorial URSS, 2004. 360 p.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И МИРЕ. ОБУЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОМУ, РОДНОМУ И ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПОДГОТОВКА РУСИСТОВ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ*

А.Л. Арефьев

Центр социологических исследований Минобрнауки России
ул. Люсиновская, д. 51, Москва, Россия, 115998

В статье на базе анализа ведомственной статистики освещается подготовка иностранных граждан по русскому языку в российской высшей школе. Анализируются показатели изучения русского языка по различным программам, очно и заочно. Отмечаются страны с наибольшим числом своих представителей, изучающих русский язык, а также вузы — лидеры по контингенту иностранных студентов, стажеров, аспирантов-русистов. Делается вывод о недостаточном использовании потенциала российской высшей школы в области обучения русскому языку иностранных граждан и формулируется ряд рекомендаций в этой области.

Ключевые слова: русский язык, программы обучения, иностранные студенты, российские вузы

Важнейшим инструментом поддержки и распространения того или иного языка является система образования и прежде всего обучение на соответствующем языке и изучение его как обязательного предмета в рамках школьных и вузовских программ. В условиях неблагоприятных тенденций сокращения числа владеющих русским языком в мире [1], количества учреждений образования, в которых он преподается, и числа зарубежных школьников и студентов, изучающих его как учебный предмет или иностранный язык [2. С. 83—124], возрастающую роль играет содействие российской высшей школы в подготовке кадров высококвалифицированных русистов для различных стран.

Российские вузы обладают в этой области значительным потенциалом, однако в какой мере он реализуется?

* Статья подготовлена в рамках плановых НИР Центра социологических исследований, утвержденных Минобрнауки России (госзадание № 1 на 2016 год, проект 1.233.2016/PM).

Рассмотрим статистику по изучению русского языка иностранными гражданами в отечественных вузах и место (востребованность) русского языка среди других изучаемых ими специальностей (рис. 1).



Рис. 1. Специальности, изучавшиеся иностранными гражданами очно и заочно в российских вузах в 2014/2015 академическом году (%)

Как видно из рис. 1, русский изучается прежде всего по очной форме, так как она более эффективна для овладения языком и совершенствования соответствующих навыков в среде носителей языка.

Общее число прошедших в российской высшей школе различные формы специализированной подготовки по русскому языку за последние пять лет составляет почти 77 тыс. человек. Из них более 71 тыс. человек обучались по программам стажировок, повышения квалификации и на курсах русского языка как иностранного, в том числе краткосрочных, а 6,7 тыс. человек прошли подготовку по русскому языку как специальности (из них более 2,6 тыс. человек получили российские дипломы русистов — бакалавров, специалистов, магистров, а также окон-

чили аспирантуру по профилю русского языка). Свыше 98% иностранных граждан изучали русский язык на дневных отделениях (табл. 1, 2) (1).

Таблица 1

Число иностранных граждан (контингент), изучавших русский язык по различным программам на дневных отделениях российских вузов в 2010/2011—2014/2015 акад. гг. (человек)

Программы обучения	Год обучения					Изменения за 2010/11—2014/15 гг.
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
Изучали русский язык как специальность по долгосрочным программам (ежегодный контингент)	3 508	3 727	3 359	5 969	5 591	+ 2 083
Изучали русский язык как иностранный по краткосрочным программам (стажировки, языковые курсы)	12 737	13 280	13 119	14 348	16 084	+ 3 347
Всего	16 245	17 007	16 478	20 317	21 675	+ 5 430

* Прошли очную подготовку по русскому языку как специальности оценочно 6,5 тыс. человек (выпуск).

Таблица 2

Число иностранных граждан (контингент), изучавших русский язык по различным программам на заочных отделениях российских вузов в 2010/2011—2014/2015 акад. гг. (человек)

Программы обучения	Год обучения					Суммарно за 2010/11—2014/15 гг.
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
Изучали русский язык как специальность по долгосрочным программам (ежегодный контингент)	151	136	87	146	161	+ 10
Изучали русский язык как иностранный по краткосрочным программам (стажировки, языковые курсы)	148	126	238	306	232	+ 84
Всего	299	262	325	452	393	+ 94

* Прошли заочную подготовку по русскому языку как специальности более 200 человек (выпуск).

Динамика численности иностранных граждан, изучавших русский язык в российской высшей школе очно, неоднозначна. Если в последние два года число изучавших русский язык как иностранный на краткосрочных курсах заметно увеличилась, то число изучавших русский язык как специальность, после значительного (на 2,6 тыс. человек) прироста в 2013/2014 г. сократилась почти на 400 человек в 2014/2015 г. Число изучавших русский язык по разным программам на заочных отделениях незначительно и почти не меняется.

Изучение русского языка как специальности

Данные, полученные по итогам 2014/2015 академического года, свидетельствуют о двух тенденциях: несомненном росте интереса к изучению русского языка как специальности у выходцев из стран СНГ, Арабского Востока и Африки за последние четыре года и одновременно — его снижение (или отсутствие заметного роста) у представителей стран Европы (включая и страны Балтии) и Северной Америки и Океании (рис. 2).

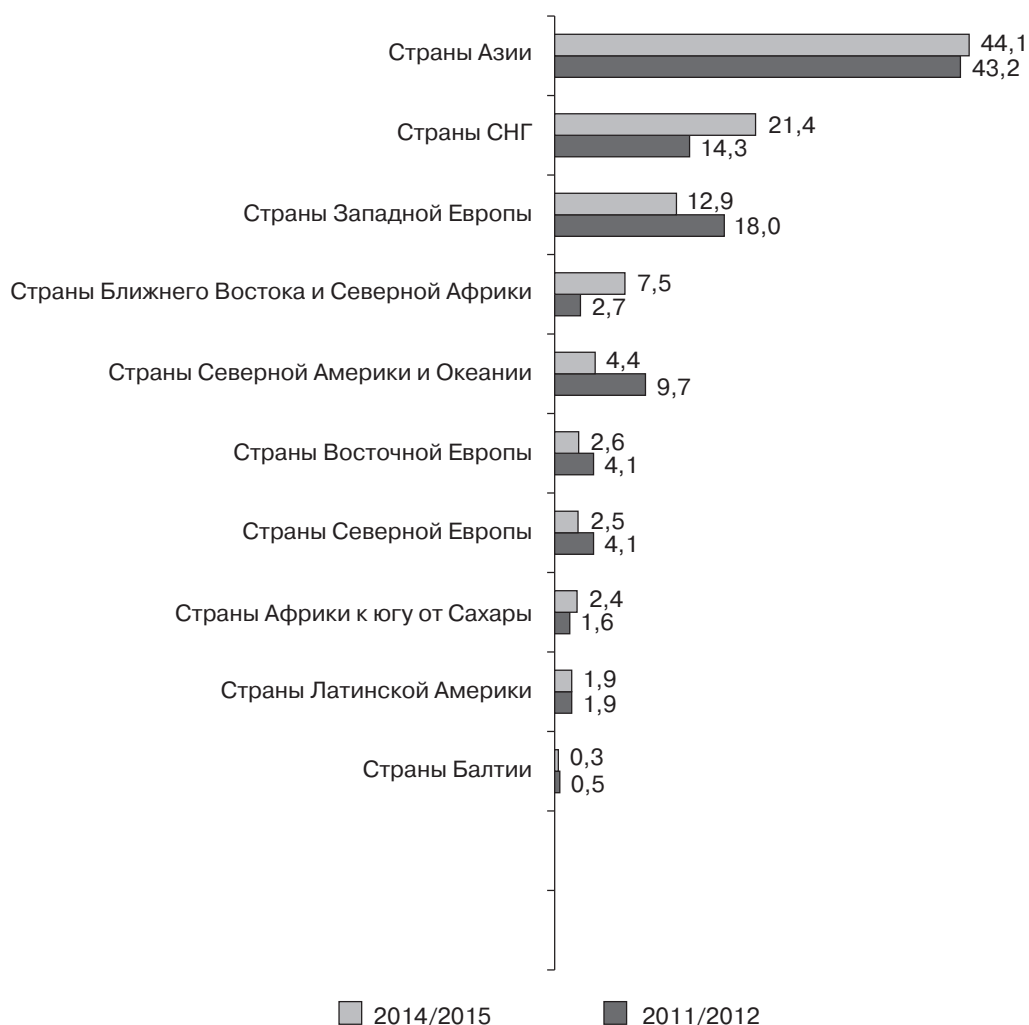


Рис. 2. Доля иностранных граждан, изучавших русский язык как специальность на дневных и заочных отделениях российских вузов в 2011/2012 и в 2014/2015 академических годах (%)

Эти тенденции хорошо иллюстрируют и данные табл. 3 (по абсолютной численности иностранцев, изучавших русский язык как специальность в отечественных вузах).

Таблица 3

Число иностранных граждан, изучавших русский язык как специальность очно и заочно в российских вузах в 2011/2012—2014/2015 академических годах (человек)

Группы стран/регионы мира	2011/2012 г.		2014/2015 г.		Изменения за 2011/12—2014/15 гг.
	Учили очно+заочно	Всего	Учили очно+заочно	Всего	
СНГ	448 + 103	551	1 163 + 169	1 232	+ 681
Балтия	18	18	20	20	+ 2
Восточная Европа	155 + 4	159	149 + 2	151	+ 8

Группы стран/регионы мира	2011/2012 г.		2014/2015 г.		Изменения за 2011/12— 2014/15 гг.
	Учили очно+заочно	Всего	Учили очно+заочно	Всего	
Северная Европа	159	159	142	142	– 17
Западная Европа	693 + 3	696	737 + 3	740	+ 44
Азия	1 651 + 16	1 667	2 454 + 85	2 539	+ 872
Ближний Восток и Северная Африка	94 + 9	103	431	431	+ 328
Африка к югу от Сахары	61	61	138 + 1	139	78
Латинская Америка	73 + 1	74	106 + 1	107	+ 33
Северная Америка и Океания	375	375	251	251	– 124
Итого	3 727 + 136	3 863	5 591 + 161	5 752	+ 1 889

Лидерами по численности своих граждан, изучавших русский язык как специальность очно по программам третичного уровня образования в 2014/2015 акад. г., стали:

- среди стран СНГ: Таджикистан (199 чел.), Узбекистан (153 чел.), Казахстан (144 чел.), Туркмения (140 чел.) и Киргизия (130 чел.);
- среди стран Европы: Италия (270 чел.), Франция (146 чел.), Финляндия (140 чел.), Германия (118 чел.), Великобритания (68 чел.) и Сербия (51 чел.);
- среди стран Азии: КНР (1 453 чел.), Южная Корея (217 чел.), Япония (209 чел.), Вьетнам (181 чел.) и Турция (164 чел.);
- среди арабских стран — Марокко (230 чел.), Тунис (70 чел.) и Ирак (58 чел.);
- среди африканских стран — Нигерия (27 чел.) и Камерун (24 чел.);
- среди стран Америки — США (224 чел.), Колумбия (40 чел.) и Мексика (22 чел.).

По сравнению с предшествующим годом наиболее заметно увеличили контингент своих учащихся по данным программам Таджикистан (прирост на 97 чел.), Киргизия (на 48 чел.), Узбекистан (на 43 чел.), Сербия (на 49 чел.), Италия (на 142 чел.), Вьетнам (на 51 чел.), Марокко (на 57 чел.), Ирак (на 36 чел.).

В то же время значительно сократилась численность рассматриваемой категории учащихся из Армении (на 101 чел.), Молдовы, включая ПМР (на 104 чел.), Германии (на 75 чел.), Китая (на 423 чел.), Южной Кореи (на 67 чел.), Монголии (на 67 чел.), Японии (на 24 чел.).

Среди иностранных граждан, изучавших последние два года русский язык как специальность, 50% учили его в рамках программ академических обменов (включенного обучения) в качестве стажеров (приезжавших в среднем на два семестра), в то время как около 30% изучали русский язык по двух-, четырехлетним программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (по программам докторантуры обучались единицы (2)). Причем удельный вес изучавших русский язык как специальность по долгосрочным программам третичного уровня образования, постепенно увеличивается (табл. 4).

Таблица 4

**Показатели изучения русского языка как специальности по различным программам
иностранцами гражданами в 2013/2014 и 2014/2015 акад. гг.
на дневных отделениях российских вузов**

Программы обучения	Год				Изменения за 2013/2014— 2014/2015 гг.	
	2013/2014		2014/2015			
	Число изучавших, человек	Доля, %	Число изучавших, человек	Доля, %	Число изучавших, человек	Доля, %
Подготовительные отделения	1 023	17,1	900	16,1	– 123	– 1,0
Бакалавриат	782	13,1	919	16,4	+ 137	+ 3,3
Специалитет	459	7,7	522	9,3	+ 63	+ 1,6
Магистратура	263	4,4	311	5,6	+ 48	+ 1,2
Стажировки	3 254	54,5	2783	49,8	– 481	– 4,7
Аспирантура	185	3,1	155	2,8	– 20	– 0,3
Докторантура	3	0,05	1	0,02	– 2	– 0,03
Всего	5 969	100,0	5591	100,0	1 378	

С региональной точки зрения больше всего лиц, изучавших русский язык как специальность по программам третичного уровня, среди представителей стран Азии, а в качестве стажеров и по программам включенного обучения — среди представителей тех же азиатских стран, а также стран СНГ и Европы (табл. 5).

По программам высшей квалификации — магистратуры и аспирантуры — больше всего учащихся было в 2014/2015 акад. г. из Китая (соответственно 200 и 77 человек) и Вьетнама (13 магистров и 13 аспирантов), а также Казахстана (9 магистров и 4 аспиранта, а также 1 докторант), Турции (5 магистров и 9 аспирантов) и Украины (9 магистров и 3 аспиранта).

Общее количество вузов, в которых иностранные граждане в 2014/2015 акад. г. изучали русский язык как специальность, — 91. Самые крупные контингенты данной категории иностранных учащихся отмечались в вузах Центрального федерального округа (прежде всего Москвы) и Северо-Западного федерального округа (главным образом в вузах Санкт-Петербурга), а также в ряде вузов Сибири (табл. 6).

Лидерами по общей численности иностранных граждан, обучавшихся русскому языку как специальности в 2014/2015 акад. г., являлись РУДН и МГУ им. М.В. Ломоносова — в основном за счет программ краткосрочных стажировок, в то время как наибольший контингент обучавшихся русскому языку по долгосрочным программам третичного уровня образования отмечался в «непрофильной» Санкт-Петербургской государственной химико-фармацевтической академии (табл. 7).

Самый крупный контингент иностранных граждан, обучавшихся русскому языку как специальности заочно (84 чел., в основном граждане КНР), отмечался в 2014/2015 акад. г. в Бурятской государственной сельскохозяйственной академии, расположенной в г. Улан-Удэ (при этом по очной форме в данной академии русский язык учили 67 чел., в том числе 53 чел. в качестве стажеров и 14 чел. — по программе бакалавриата).

Таблица 6

Изучение русского языка как специальности в 2014/2015 году иностранными гражданами из различных стран по очной и по заочной формам в вузах различных федеральных округов (число и %)

Федеральные округа	Очное обучение	Заочное обучение	Всего	Федеральные округа	Очное обучение	Заочное обучение	Всего
Центральный федеральный округ	2 913	47	2 960	Уральский федеральный округ	52	3	55
Северо-Западный федеральный округ	1 352	0	1 352	Сибирский федеральный округ	600	91	691
Южный федеральный округ	30	5	35	Дальневосточный федеральный округ	187	0	187
Северо-Кавказский федеральный округ	9	10	19	Крымский федеральный округ	34	0	34
Приволжский федеральный округ	414	5	419	Итого	5 591	161	5 752

Таблица 5

Число иностранных граждан из различных групп стран и регионов мира, изучавших на дневных отделениях российских вузов русский язык как специальность по разным программам мира в 2014/2015 академическом году (человек)

Программы обучения	Группы стран											Всего
	Страны СНГ	Страны Балтии	Восточно-европейские и балканские страны	Страны Северной Европы	Страны Западной Европы	Страны Азии	Страны Ближнего Востока и Северной Африки	Страны Африки (кроме Северной)	Страны Латинской Америки	Страны Северной Америки и Океании		
Слушатели подготовительных отделений	58	1	5	2	20	560	80	80	77	17	900	
Бакалавры	187	9	16	1	51	609	4	8	6	28	919	
Дипломированные специалисты	163	3	0	0	1	23	310	22	0	0	522	
Магистры	42	3	12	1	11	224	5	9	2	2	311	
Стажеры	696	4	110	138	654	917	22	17	21	204	2783	
Интерны	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ординаторы	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Аспиранты	16	0	6	0	0	121	10	2	0	0	155	
Докторанты	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Всего	1163	20	149	142	737	2454	431	138	106	251	5591	

Таблица 7

Вузы—лидеры по обучению иностранных граждан русскому языку как специальности в 2014/2015 г. (человек)

Название вуза	Всего на очном обучении	Слушатели подготовительных отделений	Бакалавры	Дипломированные специалисты	Магистры	Стажеры	Интерны	Ординаторы	Аспиранты	Докторанты	Заочное обучение
Российский университет дружбы народов	1 141	96	82	0	87	876	0	0	0	0	9
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	967	0	0	0	0	940	0	0	27	0	0
Санкт-Петербургская государственная химико-фармацевтическая академия	433	0	0	433	0	0	0	0	0	0	0
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	351	144	64	0	10	133	0	0	0	0	0
Санкт-Петербургский государственный экономический университет	261	0	0	0	0	261	0	0	0	0	0
Благовещенский государственный педагогический университет	147	0	116	0	28	0	0	0	3	0	0
Бурятский государственный университет	132	74	0	0	0	58	0	0	0	0	0
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина	179	0	77	0	74	0	0	0	27	1	1
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена	238	0	175	0	24	29	0	0	10	0	0
Тверской государственный университет	126	0	6	2	3	115	0	0	0	0	3
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова	107	0	0	0	0	107	0	0	0	0	0
Байкальский государственный университет экономики и права	103	103	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского	103	96	0	0	0	6	0	0	1	0	0

Изучение русского языка на курсах

Лидерство по числу представителей стран Азии и западноевропейских стран, а также стран СНГ по обучению на курсах русского языка за последние четыре года практически не изменилось (несмотря на небольшое сокращение их удельного веса), в то время как наиболее значительно увеличилась доля представителей арабских и африканских стран. Почти перестали учить русский язык на курсах представители стран Балтии, значительно ухудшился этот показатель (в 2 раза) у представителей стран Северной Америки (и прежде всего США) (рис. 3).

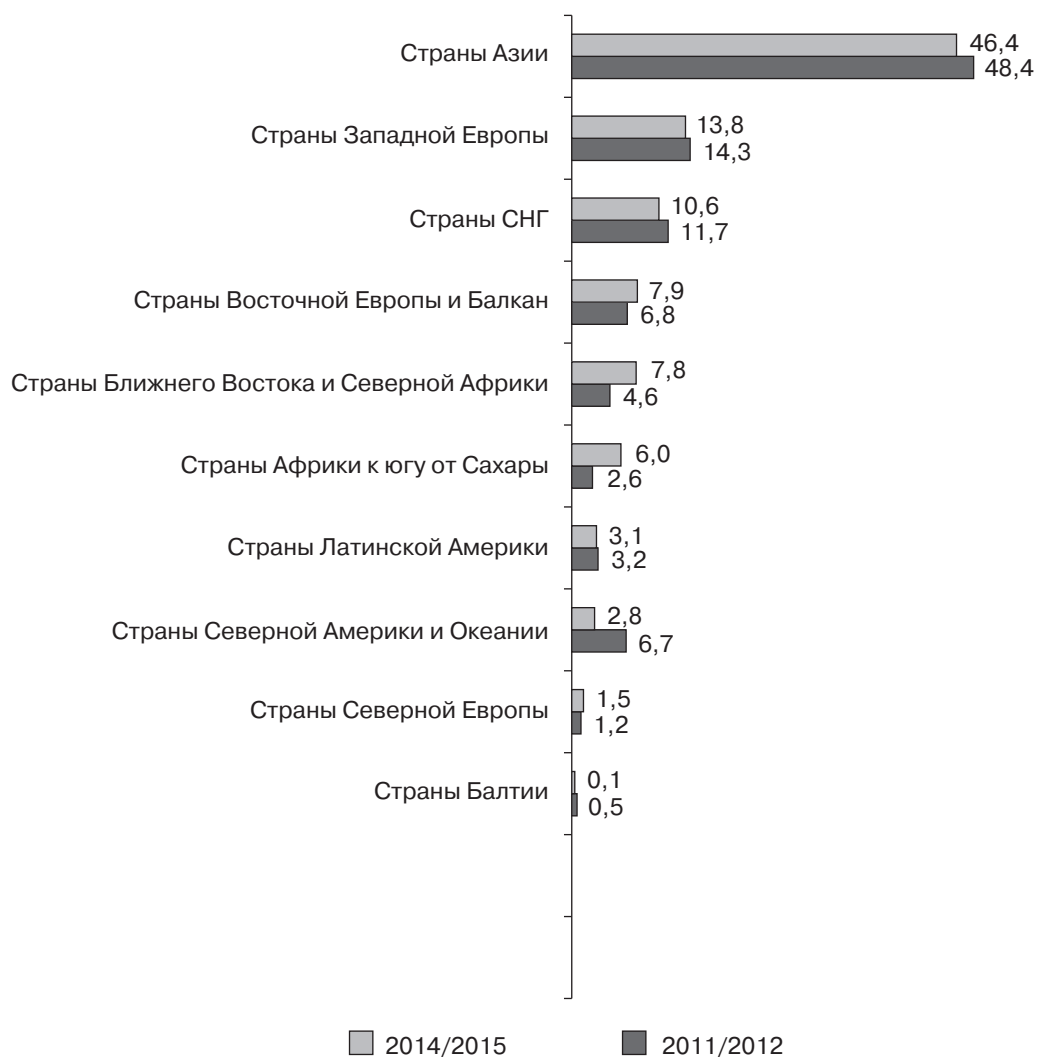


Рис. 3. Доля иностранных граждан, изучавших русский язык как иностранный на курсах в российских вузах по очной и заочной формам в 2011/2012 и в 2014/2015 академических годах (%)

Эти тенденции хорошо иллюстрируют и данные табл. 8 (по абсолютной численности иностранцев, изучавших русский на языковых курсах в отечественных вузах).

Таблица 8

Число иностранных граждан, изучавших русский язык как иностранный на курсах очно и заочно в российских вузах в 2011/2012–2014/2015 акад. гг. (человек)

Группы стран/регионы мира	2011/2012 г.		2014/2015 г.		Изменения за 2011/12–2014/15 гг.
	Учили очно+заочно	Всего	Учили очно+заочно	Всего	
СНГ	1 579	1 579	1 608 + 124	1 732	+ 153
Балтия	65	65	10 + 4	14	– 51
Восточная Европа	906	906	1 276 + 21	1 297	+ 391
Северная Европа	157	157	243	243	+ 86
Западная Европа	1 914	1 914	2 216 + 29	2 245	+ 331
Азия	6 368 + 124	6 492	7 545 + 32	7 577	+ 1 085
Ближний Восток и Северная Африка	613	613	1 260 + 4	1 264	+ 651
Африка к югу от Сахары	353	353	969 + 3	972	+ 619
Латинская Америка	425 + 1	426	498 + 12	510	+ 84
Северная Америка и Океания	900 + 1	901	459 + 3	462	– 439
Итого	13 280 + 126	13 406	16 084 + 232	16 316	+ 2 910

Лидерами по численности своих граждан, изучавших русский язык как иностранный на курсах в 2014/2015 академическом году стали:

- среди стран СНГ: Казахстан (417 чел.), Узбекистан (301 чел.), Таджикистан (251 чел.), Туркмения (212 чел.) и Украина (249 чел.);
- среди стран Восточной Европы: Польша (568 чел.), Болгария (193 чел.), Словакия (148 чел.) и Чехия (104 чел.);
- среди стран Северной Европы: Финляндия (9150 чел.);
- среди стран Западной Европы: Италия (655 чел.), Германия (496 чел.), Франция (300 чел.), Австрия (242 чел.), Великобритания (139 чел.);
- среди стран Азии: КНР (4 815 чел.), Южная Корея (750 чел.), Япония (374 чел.), Турция (281 чел.) и Вьетнам (278 чел.);
- среди арабских стран — Ирак (397 чел.), Египет (138 чел.), Марокко (100 чел.), Иордания (99 чел.);
- среди африканских стран — Ангола (215 чел.), Нигерия (163 чел.), Камерун (114 чел.) и Гана (98 чел.);
- среди стран Америки — США (391 чел.), Куба (120 чел.); Эквадор (97 чел.), Колумбия (92 чел.) и Бразилия (56 чел.).

По сравнению с 2011/2012 г. наиболее заметно увеличили контингент своих учащихся на курсах русского языка Казахстан (вдвое), Болгария (вдвое), Финляндия (вдвое), Италия (вдвое), КНР (в полтора раза), Ирак (в 4 раза), Египет (в 5 раз), Иордания (в 3 раза), Ангола (в 10 раз), Нигерия (вдвое), Камерун (в 5,5 раза), Гана (вдвое), Эквадор (почти в 10 раз).

В то же время значительно сократилась численность рассматриваемой категории учащихся из Таджикистана (вдвое), Вьетнама (вдвое), Монголии (в 3 раза), Марокко (вдвое), Бразилии (вдвое), США (вдвое).

Общее количество вузов, в которых иностранные граждане в 2014/2015 акад. г. изучали русский язык как иностранный на курсах — 196. Самые крупные контингенты данной категории иностранных учащихся отмечались в вузах Центрального федерального округа (прежде всего Москвы) и Северо-Западного федераль-

ного округа (главным образом в вузах Санкт-Петербурга), а также в ряде вузов Приволжского и Дальневосточного федеральных округов (табл. 9).

Таблица 9

Изучение русского языка как специальности в 2014/2015 г. иностранными гражданами из различных стран по очной и по заочной формам в вузах различных федеральных округов (число и %)

Федеральные округа	Очное обучение	Заочное обучение	Всего
Центральный федеральный округ	5 653	232	5 885
Северо-Западный федеральный округ	3 586	0	3 586
Южный федеральный округ	603	0	603
Северо-Кавказский федеральный округ	364	0	364
Приволжский федеральный округ	1 812	0	1 812
Уральский федеральный округ	1 015	0	1 015
Сибирский федеральный округ	1 083	0	1 083
Дальневосточный федеральный округ	1 955	0	1 955
Крымский федеральный округ	13	0	13
Итого	16 084	232	16 316

Лидерами по общей численности иностранных граждан, обучавшихся русскому языку как специальности в 2014/2015 акад. г. являлись ГИРЯ им. А.С. Пушкина (1929 чел.), Санкт-Петербургский государственный университет (1 592 чел.), Дальневосточный федеральный университет (952 чел.), Российский государственный профессионально-педагогический университет (524 чел.), РГПУ им. А.И. Герцена (492 чел.), Уфимский государственный нефтяной технический университет (403 чел.), Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (330 чел.) и Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта (301 чел.).

Самыми крупными контингентами иностранных граждан, обучавшихся русскому языку на курсах, были представители КНР (4 815 чел.), Южной Кореи (750 чел.) и Италии (655 чел.). Эти же три страны являлись лидерами по численности своих представителей, изучавших русский язык в вузах России в 2014/2015 академическом году и как специальность и как иностранный язык на курсах (табл. 10).

Таблица 10

Страны — лидеры по числу своих граждан, изучавших русский язык как специальность и на курсах как иностранный в российских вузах в 2014/2015 г.

Страна	Русский язык как специальность (очно)	Курсы русского языка как иностранного (очно)	Русский язык как специальность (заочно)	Курсы русского языка как иностранного (заочно)	Всего
Китай	1 453	4 796	54	19	6 322
Южная Корея	217	749	0	1	967
Италия	270	647	1	8	926
США	244	389	0	2	635
Германия	118	485	0	11	603
Япония	209	374	0	0	583
Казахстан	144	412	9	5	570
Вьетнам	181	278	0	0	459
Узбекистан	153	301	7	0	461
Ирак	58	397	0	0	455

Окончание табл. 10

Страна	Русский язык как специальность (очно)	Курсы русского языка как иностранного (очно)	Русский язык как специальность (заочно)	Курсы русского языка как иностранного (заочно)	Всего
Таджикистан	199	250	1	1	451
Франция	146	300	0	0	446
Турция	164	277	0	4	445
Туркмения	140	212	11	0	363
Марокко	230	100	0	0	330
Монголия	77	203	30	2	312
Украина	50	180	9	69	308
Финляндия	140	150	0	0	290

Вузами — лидерами по обучению иностранных граждан русскому языку в 2014/2015 акад. г. по всем форум и программам стали ГИРЯ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербургский государственный университет и РУДН (табл. 11).

Таблица 11

Вузы — лидеры по числу иностранных граждан, изучавших русский язык как специальность и на курсах как иностранный в российских вузах в 2014/2015 г.

Вуз	Русский язык (Очно)	Курсы русского языка (Очно)	Русский язык (Заочно)	Курсы русского языка (Заочно)	Всего
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина	179	1910	1	49	2 138
Санкт-Петербургский государственный университет	0	1592	0	0	1 592
Российский университет дружбы народов	1 141	0	9	0	1 141
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	967	0	0	0	967
Дальневосточный федеральный университет	2	952	0	0	954
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена	238	492	0	0	730
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	351	236	0	0	587
Российский государственный профессионально-педагогический университет	0	524	0	0	524
Санкт-Петербургская государственная химико-фармацевтическая академия	433	0	0	0	433
Уфимский государственный нефтяной технический университет	0	403	0	0	403

Окончание табл. 11

Вуз	Русский язык (Очно)	Курсы русского языка(Очно)	Русский язык (Заочно)	Курсы русского языка (Заочно)	Всего
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	0	330	0	0	330
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта	11	301	0	0	312
Белгородский государственный университет — национальный исследовательский университет	61	191	3	0	255
Санкт-Петербургский государственный экономический университет	261	0	0	0	261
Международный университет в Москве	0	244	0	0	244
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса	0	240	0	0	240
Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)	0	221	0	0	221
Гуманитарный институт им. П.А. Столыпина	0	217	0	0	217
Российский государственный гуманитарный университет	2	205	0	0	205
Благовещенский государственный педагогический университет	147	50	0	0	197

В последнее время значительно усилена роль ГИРЯ им. А.С Пушкина как научно-методического центра по изучению русского языка как иностранного за рубежом. С 1 сентября 2014 г. начал работать его портал «Образование на русском языке». Число его пользователей первоначально было сравнительно невелико, но в 2015 г. стало постепенно увеличиваться (табл. 12).

Таблица 12

Число зарубежных пользователей портала «Образование на русском» ГИРЯ им. А.С. Пушкина по состоянию на 10 июня 2015 г. (3)

Страна	Число зарегистрированных пользователей, чел.	Страна	Число зарегистрированных пользователей, чел.
Италия	48	Германия	14
Латвия	42	США	13
Испания	36	Сербия	13
Армения	30	Грузия	12
Казахстан	26	Китай	11
Польша	23	Другие страны	190
Греция	23	Россия	559
Болгария	23	Страна не определена	536
Чехия	15	Всего	1 614

Учебные курсы, на которых зарегистрированы пользователи портала «Образование на русском языке», достаточно разнообразны и способны в дальнейшем привлечь широкий круг специалистов-русистов как в России, так и за рубежом:

«Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе»;

«Русский язык как иностранный и методика его преподавания (профпереподготовка)»;

«Подготовка тьюторов по работе с ресурсами портала “Образование на русском языке”»;

«ИКТ в преподавании русского языка как иностранного»;

«Мобильные технологии в преподавании русского как иностранного (РКИ)»;

«Фонетика современного русского языка»;

«Практическая методика преподавания русского языка как иностранного»;

«Практическая методика преподавания РКИ (лексический аспект)».

По линии Россотрудничества и с участием российских вузов за рубежом организуются также выездные методические семинары и мастер-классы для местных русистов и иные мероприятия. Однако в условиях распада системы переподготовки и повышения квалификации учителей русского языка, сложившейся в советский период в бывших национальных республиках СССР и в странах Восточной Европы, а также в ряде стран дальнего зарубежья, ликвидации филиалов ГИРЯ им. А.С. Пушкина за рубежом, сокращения числа студентов и аспирантов, изучающих русский язык как специальность в национальных учебных заведениях, единственной эффективной альтернативой является расширение (прежде всего за счет федерального бюджета) приема иностранных граждан на различные программы изучения русского языка и прежде всего — третичного уровня, а также выделение большего количества госстипендий иностранным преподавателям русского языка для повышения квалификации и оплата их расходов на проезд и проживание в России на период обучения. Вместе с тем потенциал отечественной высшей школы в области подготовки русистов для зарубежных стран реализуется не в полной мере. Безусловно, *есть и проблемы качества обучения русскому языку, но эта тема заслуживает отдельного освещения.*

В новой Федеральной целевой программе «Русский язык на 2016—2020 годы» предусматривается увеличение числа зарубежных преподавателей-стажеров по русскому языку в России с 3 тыс. человек в 2015 г. до 15 тыс. — в 2020 г. [5]. Это безусловный прогресс по сравнению с показателями предшествующей ФЦП «Русский язык на 2010—2015 годы», однако данный плановый показатель не полностью отвечает профессиональным потребностям зарубежных русистов, особенно если принять во внимание, что общая численность преподавателей русского языка в мире составляла в 2015 г. свыше 270 тыс. человек, в том числе за пределами границ Российской Федерации — 110 тыс. человек [3. С. 37].

Необходимо добиваться, чтобы *каждый школьный или вузовский преподаватель русского языка имел возможность хотя бы раз в пять лет пройти курсы повышения квалификации в стране изучаемого языка.* Очень важно и предоставление дополнительных возможностей стажировок в России иностранным студентам, специализирующимся по русскому языку, причем лучшие студенты-русисты должны получить право на льготные (бесплатные) стажировки в российских вузах, что

будет действенным стимулом для совершенствования знаний русского языка среди зарубежных учащихся. Необходимо также упрощение визовых процедур для иностранных граждан, желающих изучать в России русский язык.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Без учета изучавших дистанционно русский язык на портале Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование на русском».
- (2) Единственным докторантом, специализировавшимся в 2014/2015 акад. г. по русскому языку, стал представитель Казахстана (Жанар Киынова), успешно защитившая диссертацию по специальности 10.02.01 — русский язык на тему «Славянизмы в русском языке: историко-культурное и семантико-стилистическое своеобразие» (защита состоялась в ГИРЯ им. А.С. Пушкина).
- (3) Портал начал работу с 1 сентября 2014 г. Составлено по данным ГИРЯП.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арефьев А.Л.* Русский язык в мире: прошлое, настоящее, будущее // Вестник РАН. 2015. Т. 84. С. 31—38, DOI: 10.7868/S086958731410003X
- [2] Грани российского образования. М.: Центр социологических исследований, 2015. 644 с.
- [3] Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы: справочно-аналитические материалы / Науч. ред. Л.А. Вербицкая. СПб., 2015. 82 с.
- [4] Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: статистический сборник. Вып. 13. М.: Центр социологических исследований, 2016. 192 с.
- [5] О федеральной целевой программе «Русский язык на 2016—2020 годы»: постановление Правительства РФ от 25 мая 2015 г. № 481. URL: <http://government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohepzpQ.pdf>
- [6] Экспорт российских образовательных услуг: статистический сборник. Вып. 5. М.: Центр социологических исследований, 2015. 360 с.

TRAINING OF SPECIALISTS IN RUSSIAN FOR FOREIGN COUNTRIES IN RUSSIAN UNIVERSITIES

A.L. Arefiev

Center for Sociological Research of the Russian Ministry of Education and Science
Lyusinovskaya str., 51, Moscow, Russia, 115998

The article, based on the analysis of departmental statistics, highlights the training of foreign citizens in the Russian language in Russian higher education. Analyzes the performance study of the Russian language in different programs, full-time and part-time. There have been the country with the largest number of their representatives, studying the Russian language, as well as universities, leaders in the contingent of foreign students, interns, graduate students of Russian language. It is concluded that insufficient use of the potential of Russian higher education in Russian language teaching foreigners and formulated a number of recommendations in this area.

Key words: Russian language programs, courses, international students, Russian universities

REFERENCES

- [1] Arefiev A.L. *Russkij jazyk v mire: proshloe, nastojashhee, budushhee* // *Vestnik RAN. 2015, tom 84*. [Russian Language in the World: Past, Present and Future // Herald of the Russian Academy of Sciences], 2015, Vol. 84, No. 5, PP. 31–38, doi: 10.7868/S086958731410003X
- [2] *Grani rossijskogo obrazovanija*. [Dimensions of Russian Education]. M.: Center for Sociological Research, 2015, 644 p.
- [3] *Mezhdunarodnaja asociacija prepodavatelej russkogo jazyka i literatury: spravocno-analiticheskie materialy* / Nauch. red. L.A. Verbickaja. [International Association of Teachers of Russian and Literature: Certificate-Analytical Materials / Scientific editor Verbitskaja L.A.]. Saint-Petersberg, 2015. 82 p.
- [4] *Obuchenie inostrannyh grazhdan v vyssihh uchebnyh zavedenijah Rossijskoj Federacii. Statisticheskij sbornik. Vypusk 13*. [Education of Foreign Citizens in the Higher Educational Institutions of the Russian Federation. Statistical Collection. Issue 13]. M.: Center for Sociological Research, 2016, 192 p.
- [5] *O federal'noj celevoj programme «Russkij jazyk na 2016—2020 gody»*. *Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 25 maja 2015 goda, № 481*. [To the federal having a special purpose program «Russian on 2016-2020». Decision of Government of Russian Federation from May, 25, 2015, № 481]. Available at: <http://government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohpzpQ.pdf> (accessed 12.01.2016).
- [6] *Jeksport rossijskih obrazovatel'nyh uslug. Statisticheskij sbornik. Vypusk 5*. M.: Centr sociologicheskij issledovanij. [Export for Russian Educational Services. Statistical Collection. Issue 13]. M.: Center for Sociological Research, 2015, 360 p.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА МЕЖДУНАРОДНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

В.Б. Куриленко, М.А. Макарова, О.М. Щербакова, Е.Ю. Куликова

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

В статье выявляется и обосновывается роль лингвокультурной среды международно-ориентированного вуза в развитии и совершенствовании коммуникативной компетентности студентов-билингвов; устанавливаются специфические характеристики би- и полилингвизма студентов из традиционных для России стран приема — Содружества Независимых Государств; характеризуются основные структурные компоненты лингвокультурной среды вуза, определяется их лингвообразовательный потенциал. Авторы также выявляют условия, способствующие и препятствующие коммуникативному развитию студентов-билингвов.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурная среда, лингвокультурная компетентность, коммуникативное развитие, билингвизм

Развитие процессов, связанных с академической мобильностью в странах Содружества Независимых Государств, является одной из приоритетных задач образовательной политики Российской Федерации. В Послании Федеральному Собранию Президент РФ В.В. Путин особо подчеркнул необходимость развития международных образовательных связей, обеспечения эталонности отечественного высшего образования, взаимного признания документов об окончании высших и средних учебных заведений всеми участниками СНГ [6]. Необходимо также отметить, что к целевым ориентирам социально-экономического развития РФ на современном этапе относятся «усиление позиций российского образования на мировом рынке образовательных услуг», «позиционирование России как одного из лидеров в области экспорта образовательных услуг» [2. С. 5].

В настоящее время в российских вузах проходит обучение более 176 000 студентов из стран Содружества Независимых Государств. Наиболее многочисленна группа обучающихся из Республики Казахстан — 52 000 человек, студентов из Белоруссии — 28 000 человек, из Туркменистана — 15 000 человек [7]. Приведенные данные свидетельствуют о привлекательности российского высшего образования для студентов из стран СНГ. Вместе с тем методисты, учителя школ Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, Киргизии пишут об ухудшении качества обучения русскому языку, уменьшении количества учебного времени, предназначенного для изучения русского языка, в образовательных организациях этих стран. Преподаватели российских вузов также отмечают снижение уровня лингвокультурной подготовки студентов из стран СНГ. В то же время абитуриенты из ближнего зарубежья неохотно проходят предвузовскую языковую подготовку: с одной стороны, они объясняют это финансовыми причинами, с другой — отмечается необоснованная субъективная уверенность абитуриентов в уровне владе-

ния русским языком, достаточном для получения высшего образования в российском высшем учебном заведении. Указанные факторы существенно тормозят развитие академической мобильности на территории СНГ, так как значительная часть студентов-билингвов оказывается неподготовленной, во-первых, лингвистически — к восприятию и пониманию профессионально значимой информации на русском языке, к успешной работе на учебных занятиях по специальности, т.е. к русскоязычному академическому общению (что ведет к массовому отчислению студентов после первой же сессии); во-вторых, лингвокультурологически — к быстрой и успешной адаптации в российском социуме, что вызывает трудности прежде всего в общении в социокультурной и социально-бытовой сферах. В этой связи поиск стратегий, способов и средств быстрой и эффективной лингвистической и лингвокультурологической помощи студентам — гражданам стран СНГ — приобретает неоспоримую значимость и актуальность.

Рассмотрению этой важной проблемы посвящена данная статья. Авторы ставят перед собой задачи выявления специфических характеристик билингвизма / полилингвизма анализируемого контингента студентов; анализа структуры лингвокультурной среды Российского университета дружбы народов (РУДН) — одного из ведущих международно-ориентированных вузов РФ; определения условий как способствующих, так и препятствующих реализации потенциала среды российского вуза как средства коммуникативного развития студентов-билингвов.

Для решения указанных задач авторами были проведены следующие мероприятия: а) анкетирование, в котором приняли участие студенты-первокурсники Медицинского института РУДН из Таджикистана, Узбекистана, Казахстана, Туркменистана, Киргизии; б) опрос преподавателей русского языка как иностранного, которые проводят занятия в группах I курса; в) анализ письменных домашних и контрольных работ студентов, а также их устных ответов на занятиях по русскому языку.

В анкетировании участвовали 46 человек, из них 25 девушек, 21 юноша. Средний возраст испытуемых составил 20 лет. Для проведения исследования была разработана анкета, с помощью которой решались следующие задачи.

1. Самоидентификация би-, полилингвизма и выявление лингвистической доминанты: *Какими иностранными языками Вы владеете? На каком языке говорят в Вашей семье? Какой язык Вы знаете лучше всего?*

2. Лингвокультурная самоидентификация студентов: *Какой язык и культуру какой нации Вы считаете родными?*

3. Самооценка уровня владения русским языком: *Как Вы оцениваете свой уровень владения русским языком?*

4. Определение времени и места изучения русского языка (составление «истории коммуникативного развития студентов-билингвов»): *Сколько лет Вы изучаете русский язык? Где Вы начали изучать русский язык? Где продолжили изучение русского языка?*

5. Выявление коммуникативных доминант:

5.1. До начала обучения в российском вузе:

В каких ситуациях чаще использовали русский язык у себя на родине (общение с друзьями, просмотр телепередач, при общении в Интернете, чтение книг на русском языке, в магазине, на рынке и т.д.)?

5.2. Во время обучения в РУДН:

Где и с кем Вы говорите по-русски сейчас (во время обучения в РУДН) (общение с сотрудниками и студентами Университета, общение с друзьями, просмотр телепередач, общение в Интернете, чтение книг на русском языке, общение в магазине, на рынке, на улицах Москвы и т.д.)?

6. Установление наличия и типов коммуникативных затруднений: *Трудно ли Вам изучать специальные предметы на русском языке? Что особенно трудно на занятиях в университете (слушать лекции, отвечать на коллоквиумах и т.д.)? Как Вы думаете, чем вызваны эти трудности?*

Трудно ли общаться со сверстниками на русском языке? Что особенно трудно при общении на русском языке во внеучебное время (говорить по-русски со студентами / сотрудниками университета, общаться на улицах Москвы, в транспорте и т.д.)?

7. Установление степени готовности к интеграции в лингвокультурную среду междоународно-ориентированного вуза:

7.1. Мотивационной готовности:

Принимаете ли Вы участие во внеучебных мероприятиях университета (концерты, вечера, студенческие собрания и т.д.) (да; нет)? Почему?

7.2. Мотивационной направленности:

В каких мероприятиях Вы участвуете чаще всего? Почему?

8. Определение наличия / отсутствия и характера влияния лингвокультурной среды вуза на совершенствование коммуникативной компетентности студентов:

Помогает ли Вам участие во внеаудиторных мероприятиях Университета улучшить знание русского языка? (Да; нет)

Какие мероприятия и как именно?

Помогает ли общение с российскими студентами улучшить знание языка? (Да; нет)

Как именно?

Как Вы думаете, какие именно внеучебные мероприятия университета (или, может быть, другая деятельность) помогли бы Вам улучшить знание русского языка?

Результаты анкетирования показали, что большинство студентов из стран СНГ — би- и полилингвы. Первая группа более многочисленна. Полилингвизм зафиксирован у 10% опрошенных: владение русским, персидским, таджикским / узбекским, таджикским, русским — у граждан Таджикистана; узбекским, таджикским, азербайджанским, русским / узбекским, таджикским, русским / узбекским, русским, турецким — Узбекистана; узбекским, казахским, киргизским, русским — у студентов из Казахстана; киргизским, русским, персидским — из Киргизии. Вместе с тем около 2% первокурсников — граждан стран СНГ продемонстрировали крайне низкий уровень владения русским языком, что не позволило включить их в группу билингвов. Отметим также, что, несмотря на то, что в 5% случаев у студентов один из родителей (мама) русский, а в 40% случаев в семье говорят на двух языках (узбекском и русском, таджикском и русском и т.д.), только два студента (граждане Таджикистана и Казахстана) идентифицировали себя как носителей русской лингвокультуры.

Результаты анкетирования, беседы с преподавателями, анализ письменных работ и устных ответов студентов позволили определить специфические характеристики их билингвизма. 40% студентов обладают естественным билингвизмом (выучили язык в семье, один или оба родителей — русские), 60% — искусственным (начали изучение в школе, продолжили в колледже или университете). Для 87%

студентов характерен субординативный билингвизм (русским языком они владеют в меньшей степени). Собственный уровень компетентности в общении на русском языке оценили как низкий 16% студентов, как средний — 40%, как «хороший» (т.е. высокий) — 42%. При этом высокая и низкая самооценки были подтверждены результатами анализа работ и ответов студентов, а также оценкой преподавателей. В то же время оценка среднего уровня владения русским языком была снижена по результатам объективного контроля в 15% случаев (до уровней A1 — A2), повышена — в 2% (до уровня B1). Была также зафиксирована асимметрия компетентности в русскоязычном общении: первокурсники владеют устной речью лучше, чем письменной, диалогической — лучше, чем монологической, уровень их лексической компетентности выше, чем грамматической.

Нами были также выявлены основные каналы русскоязычной информации до и после приезда в Россию. До приезда в Россию русский язык использовали при общении с друзьями 63% опрошенных, в Интернете — 84%, в социально-бытовой сфере (в магазине, на рынке и т.д.) — 52%. Смотрели телепередачи на русском языке — 79%, читали книги на русском — 74%. Приведенные данные показывают, что приоритетными источниками информации на русском языке для студентов являлись Интернет, телевидение, книги. Зафиксированы также два случая использования русского языка только при общении в Интернете, один студент из перечня ситуаций русскоязычного общения отметил только «чтение книг на русском языке» (уровень владения языком достаточно высокий — по оценкам преподавателей, близкий к B1).

После переезда в Москву на русском языке общаются с друзьями 74% первокурсников (в полилингвальной среде РУДН 26% опрошенных все же продолжают общаться со сверстниками на родном языке или языке-посреднике), в Интернете — 68%. С сотрудниками и студентами университета могут общаться по-русски 89% студентов. Российские телепередачи смотрят 63% опрошенных, читают книги на русском языке — 89%, общаются с жителями Москвы по-русски — 59%. Как мы видим, основная доля русскоязычного общения студентов первого курса приходится на университетскую среду (примечательно, что даже количество общающихся на русском языке в Интернете уменьшилось на 16%), что подчеркивает особую значимость лингвокультурной среды вуза в развитии и совершенствовании русскоязычной коммуникативной компетентности студентов из стран СНГ.

Под языковой средой, вслед за И.А. Ореховой и Н.В. Поморцевой, мы понимаем совокупность информации на языке страны, в которой находится или обучается какому-либо языку иностранец, исторически конкретный лингвокультурный социум [4. С. 15; 5. С. 17]. Лингвокультурная среда международно-ориентированного вуза — сложная, поликомпонентная система. В исследовательских целях мы разработали примерную модель ее структурной организации (рис. 1).

Лингвокультурная среда международно-ориентированного вуза обладает большим потенциалом в коммуникативном развитии студентов-билингвов. Кратко охарактеризуем условия, способствующие и препятствующие реализации образовательных ресурсов ее компонентов.



Рис. 1. Модель структурной организации лингвокультурной среды международно-ориентированного вуза

Средствами *академической лингвокультуры* развиваются и совершенствуются навыки и умения студентов-билингвов в учебно-научном, учебно-профессиональном, научно-профессиональном общении. Этот компонент также выполняет функции интеграции студентов в лингвокультуру профессионального сообщества: в процессе общения с преподавателями специальных дисциплин, со специалистами во время прохождения производственной практики студенты усваивают морально-этические нормы, правила профессионально-коммуникативного взаимодействия и т.д. Основным фактором, способствующим реализации образовательного потенциала академической лингвокультуры, является мотивация. Для студентов-билингвов данный компонент является основным: главная цель их пребывания в России — получение качественного образования по избранной специальности. В то же время именно в этой сфере студенты сталкиваются с наиболее серьезными и значимыми для успешной профессиональной подготовки коммуникативными затруднениями. Как показывают результаты анкетирования, трудности вызывают (языковое оформление и стилистика ответов респондентов сохранены):

- ответы на коллоквиумах (62%): «я не умею выражать свое мнение да и пересказывать», «мне чуть-чуть трудно что объяснит свои мысли по русскому языку»;
- терминологическая лексика (67%);
- понимание лекций (74%): «преподаватель быстро говорит»; «когда преподаватель приводит примеры пусть он говорит что в нашей стране есть. Я часто не понимаю что он говорит. У нас этого нет»; «трудно смотреть презентацию, слушать преподавателя и писать»;
- конспектирование лекций (77%): «могу записывать медленно т.к. я думаю как правильно пишется слова», «просто думаем на своем языке не на русском».

Основные причины, по мнению студентов, заключаются в следующем:

- сложность русского языка: «Русский язык очень сложно. Если я училбы Англиски тогда давно выучилбы. Ну русский язык очень красивый язык ☺»;
- недостаточная предвузовская подготовка: «В школе мы очень мало изучали русский язык и в основном все предметы проходили на родном языке»;
- стиль чтения лекций: «когда лектор тихо читает и лекцию плохо слышно», «когда приводит примеры, которых в нашей стране нет».

Результаты экспертных обсуждений с преподавателями специальных дисциплин и русского языка как иностранного позволяют выделить еще несколько факторов, оказывающих негативное влияние на успешность академического общения студентов-билингвов:

- неразработанность (и в национальной, и в российской общеобразовательной школе) технологий, стратегий, средств обучения смысловому анализу текста: студенты не умеют выделять главную и второстепенную информацию, квалифицировать второстепенные информационные единицы. Студенты не всегда могут правильно ответить на вопросы по самостоятельно изученному материалу, а пересказ текстов в большинстве случаев подменяется механическим заучиванием. Как отмечают преподаватели специальных дисциплин, конспектирование лекций на практике превращается в диктант: студенты стараются записать абсолютно всю информацию, которую излагает преподаватель;

- отсутствие (как в национальной, так и в российской общеобразовательной школе) технологий, стратегий, средств обучения написанию и оформлению вторичных текстов: студенты не умеют составлять планы, писать конспекты и т.д. Подготовленные ими доклады и рефераты не отвечают требованиям жанра, представляя собой компиляцию найденных в Интернете работ на сходные темы;

- недостаточная методическая подготовка преподавателей специальных дисциплин в области обучения иностранных студентов специальности на русском языке. Работая в смешанной студенческой аудитории, где, как правило, большинство студентов — граждане РФ, преподаватели-предметники, в особенности начинающие, не учитывают реальный уровень владения русским языком билингвами, не знают способы семантизации специальной лексики, не владеют умениями логического структурирования и языковой адаптации лекционного материала;

- отсутствие эффективной общепринятой методики разработки учебных пособий по специальности для студентов-билингвов в высшей школе.

Существенная часть этих коммуникативных затруднений снимается средствами *учебного русскоязычного общения*, т.е. на занятиях по русскому языку как иностранному. К перспективным педагогическим тенденциям следует отнести профессионализацию всей системы культурно-языковой подготовки студентов-билингвов в вузе. Преподаватели кафедр русского языка разрабатывают учебные материалы на основе детального лингводидактического анализа медицинского, инженерного и т.п. профессиональных дискурсов. Методическая школа лингво-профессионального образования иностранных специалистов, которая более полувека успешно работает в РУДН, обладает большим научным и практическим опытом в этой сфере. В 60—70-е годы прошлого столетия методисты РУДН про-

вели «сплошное методическое расписывание» специальной учебной литературы. В 70—80-е годы было разработано функционально-семантическое описание подсистем языка медицины, физики, юриспруденции и т.д. На рубеже веков в РУДН были разработаны педагогические модели дискурсов специалистов-медиков, инженеров и т.п., которые легли в основу организации системы профессионально-коммуникативной подготовки студентов-билингвов, разработки учебных и учебно-методических материалов [3].

Средствами этого компонента лингвокультурной среды решаются и другие важные методические задачи: формирование навыков и умений общения в социокультурной, социально-бытовой и др. сферах. В связи с постоянным уменьшением количества учебного времени, отведенного на обучение РКИ, характерным для последнего десятилетия, преподаватели русского языка на учебных занятиях закладывают основы коммуникативной компетентности билингвов в данных сферах, обучают основным дискурсивным стратегиям и тактикам, отрабатывают лексическую и грамматическую корректность. Практика в общении в этих сферах обеспечивается средствами других компонентов лингвокультурной среды вуза.

Завершая краткую характеристику этого компонента, отметим, что основным фактором, препятствующим реализации его образовательного потенциала, является неоправданно завышенная субъективная оценка уровня владения русским языком, типичная для студентов с субординативным билингвизмом. Обладая сформированными умениями устного общения (при явно недостаточных языковых знаниях и навыках, полном отсутствии специализированных умений учебно-научной, учебно-профессиональной, научно-профессиональной коммуникации), эти студенты пропускают занятия по РКИ, уделяют мало времени самостоятельной подготовке, что в целом приводит к замедленному и неэффективному развитию их коммуникативной компетентности.

Средствами *учебно-административной лингвокультуры* университета развиваются умения общения в социально-административной сфере, необходимые в реальной дискурсивной деятельности билингвов. Как показывают результаты проведенных нами исследований, трудности вызывают лексика, стратегии и тактики коммуникации в этой сфере, а также навыки и умения оформления документов. Без специальной подготовки студентам-билингвам трудно понять даже инструкции по заполнению бланков, написанию заявлений и т.д. В этой связи в Российском университете дружбы народов разработан аудиовизуальный учебно-методический комплекс «Диалоги на языке дружбы» [1], который позволяет на занятиях по РКИ подготовить студентов к общению во всех актуальных для них ситуациях социально-административной коммуникации. Вместе с тем необходимо отметить, что сотрудники административных подразделений международно-ориентированного вуза должны обладать соответствующими умениями толерантного межкультурного взаимодействия, учитывать уровень сформированности компетентности билингвов в общении на русском языке и отсутствие знаний специфических норм и правил, принятых в российской социально-административной лингвокультуре.

Большим образовательным потенциалом обладает *сфера внеучебного общения с лингвокультурной доминантой* — внеучебные мероприятия, которые проводят преподаватели русского языка как иностранного. В процессе подготовки к этим мероприятиям билингвы усваивают языковой, речевой, коммуникативный, лингвокультурологический и лингвострановедческий материал, выходящий за рамки учебной программы по русскому языку. Участвуя в этих мероприятиях, студенты-билингвы знакомятся с культурой и историей России, правилами русского речевого и поведенческого этикета. Это участие лично опосредовано: студенты играют роли в постановках студенческих театров, поют русские песни, читают стихотворения российских поэтов. Ярко выраженная эмоциональная составляющая этой работы позволяет эффективно развивать умения общения на русском языке, способствует формированию вторичной лингвокультурной личности, принимающей культурные, исторические ценности русского народа. Преподаватели русского языка РУДН большое внимание уделяют профессионально ориентированной внеучебной деятельности студентов-билингвов. В качестве примера можно привести лингвопрофессиональное сообщество «Язык и профессия» и интернет-сообщество «Культура ре4и вра4а», функционирующее на платформе «живого журнала», которые уже более пяти лет успешно работают в Медицинском институте РУДН.

Схожие функции реализует *сфера внеучебного общения с социокультурной доминантой*, которая формируется в международно-ориентированном университете посредством деятельности студенческих советов и других общественных объединений. В РУДН накоплен богатейший опыт работы в этом направлении: интернациональный танцевальный ансамбль «Ритмы дружбы», студии музыкальной пластики, латиноамериканского, эстрадного, современного танца и эстрадного вокала, театр восточного танца «Амарэн» — список можно продолжать. К перспективным студенческим инициативам можно отнести проект «Студент-наставник». Его цель заключается в помощи студентам-билингвам в социокультурной адаптации в РУДН, в Москве и в России в целом. Студенты старших курсов (наставники) «берут шефство» над студентами-билингвами, которые обучаются на первом курсе: проводят совместные мероприятия, помогают в решении академических и социально-бытовых проблем. Общение происходит на русском языке, в ходе межкультурного взаимодействия со сверстниками билингвы-первокурсники быстрее и легче осваиваются в лингвокультурной среде РУДН.

В ходе анкетирования мы постарались установить степень вовлеченности студентов-билингвов в социокультурные и лингвокультурные внеучебные мероприятия университета и получили следующие результаты. На вопрос «Принимаете ли Вы участие во внеучебных мероприятиях РУДН?» 95% респондентов дали положительный ответ. На следующий уточняющий вопрос 70% билингвов ответили, что участвуют в мероприятиях, которые проводят кафедры русского языка, и только 30% подтвердили участие в мероприятиях других общественных университетских объединений. В целом, студенты следующим образом охарактеризовали факторы, способствующие реализации образовательного потенциала этих двух компонентов:

— стремление повысить уровень коммуникативной компетентности: — «когда я участвую в таких мероприятиях, я узнаю новые слова», «прибавляются новые

слова в мой словарь», «можно разговаривать по-русски», «друзья исправляют мои ошибки», «мы разговариваем на русском языке»;

— расширение круга общения — «возможность познакомиться с новыми друзьями»;

— интерес.

Анализ ответов респондентов позволяет выделить и негативные, препятствующие факторы:

— межкультурные барьеры;

— отсутствие свободного времени;

— пассивность самих студентов — «мне не предлагали принять участие в каких-либо мероприятиях»;

— боязнь снизить успеваемость — «это будет мешать занятиям»;

— страх, неуверенность в себе — «не знаю, может быть, боюсь участвовать в концертах, конференциях».

К этому следует добавить, что мероприятия кафедр РКИ «встроены» в учебные программы, являются своеобразным внеаудиторным продолжением той работы, которая была проведена на учебном занятии. На младших курсах преподаватели русского языка проводят больше внеучебного времени со студентами, чем преподаватели-предметники. Обучение культуре России для преподавателей РКИ является такой же важной методической задачей, как и обучение чтению, письму, аудированию, говорению на русском языке: методической аксиомой в российской лингводидактике стали слова Е.И. Пассова о необходимости обучать культуре «через язык», языку — «через культуру». Все это в целом способствует большей вовлеченности билингвов во внеучебную работу с лингвокультурным компонентом.

Значение *сферы межличностного общения*, т.е. общения со студентами — носителями русской лингвокультуры, в развитии и совершенствовании коммуникативной компетентности билингвов трудно переоценить. В РУДН существуют принципы интернациональной комплектации учебных групп и интернационального расселения студентов в общежитии. Поэтому студенты из разных стран, которые учатся в полиэтнической группе и живут в общежитии в одной комнате, общаются преимущественно на русском языке. Соблюдение этих принципов обеспечивает формирование у студентов-билингвов умений толерантной межкультурной коммуникации, предоставляет им возможность интенсивной практики общения в социально-бытовой сфере. Методически ценным также является то, что в процессе неформального межличностного общения в зоне сознательного контроля у студента находятся в первую очередь цели, задачи, намерения, эмоции — экстралингвистическая составляющая, что способствует естественному овладению русским языком и тренировке коммуникативных умений в условиях реального дискурсивного взаимодействия. Основным фактором, препятствующим реализации образовательного потенциала этого компонента лингвокультурной среды университета, является стремление некоторых студентов из стран СНГ проживать в общежитии с соотечественниками, что в конечном счете приводит к замедлению их коммуникативного развития, адаптации и интеграции в российский социум.

Таким образом, мы можем прийти к заключению, что лингвокультурная среда международно-ориентированного вуза формируется компонентами, каждый из которых обладает большим потенциалом в развитии и совершенствовании компетентности студентов-билингвов в общении на русском языке. Следует также добавить, что эти компоненты не изолированы, они находятся в отношениях взаимопересечения и взаимодополнения: практика общения в перечисленных выше сферах обогащает коммуникативную компетентность студентов, способствует успешному формированию вторичной лингвокультурной личности билингва.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Диалоги на языке дружбы / *Балыхина Т.М., Гиринская Л.В., Гусева И.С., Куриленко В.Б., Макарова М.А., Румянцева Н.М., Смолдырева Т.А.* М.: РУДН, 2010. 87 с.
- [2] Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. URL: <http://government.ru> (дата обращения 15.01.2016).
- [3] *Куриленко В.Б., Титова Л.А.* Обучение учебно-профессиональной коммуникации: методическая школа РУДН // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2010. № 1. С. 62–72.
- [4] *Орехова И.А.* Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетентности иностранных учащихся: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
- [5] *Поморцева Н.В.* Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2010.
- [6] Российская газета. 2015. № 6270 (294).
- [7] Статистика российского образования. URL: <http://www.stat.edu.ru> (дата обращения 15.01.2016).

LINGUISTIC AND CULTURAL SURROUNDING OF INTERNATIONAL UNIVERSITY AS MEANS OF BILINGUAL STUDENTS COMMUNICATIVE DEVELOPMENT

V.B. Kurilenko, M.A. Makarova, O.M. Shcherbakova, E.Yu. Kulikova

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

In this article the role of linguistic and cultural surrounding of an international university as a resource of bilingual students communicative development is under analysis. Specific features of bilingualism / multilingualism of students from Commonwealth of Independent States are characterized. The authors also describe main structural components of the linguistic and cultural surrounding of an international university and find out main factors, promoting and preventing communicative development of bilingual students.

Key words: linguoculturology, linguistic and cultural surrounding, linguistic and cultural competence, communicative development, bilingualism

REFERENCES

- [1] *Dialogi na jazyke družby* [Dialogues in the Language of Friendship] / Balyhina T.M., Girinskaja L.V., Guseva I.S., Kurilenko V.B., Makarova M.A., Rumjanceva N.M., Smoldyreva T.A. Moscow: RUDN Publ., 2010. 87 p.
- [2] *Koncepcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija RF na period do 2020g.* [Conception of Long-Term Development of the Russian Federation on the period of up to 2020]. Available at: <http://government.ru> (accessed 15 January 2016).
- [3] Kurilenko V.B., Titova L.A. *Obuchenie uchebno-professional'noj kommunikacii: metodicheskaja shkola RUDN* [Teaching communication in academic sphere: methodical scientific school of PFUR] // *Vestnik RUDN. Serija: Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'*. 2010. № 1. PP. 62—72.
- [4] Orehova I.A. *Obuchajushhij potencial russskoj jazykovoj sredy v formirovanii lingvokul'turologicheskoi kompetencii inostrannyh uchashhihsja* [Educational Resource of Russian Language Surrounding in the Formation of the Foreigners' Linguocultural Competence]: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk (13.00.02). Moscow, 2004.
- [5] Pomorceva N.V. *Pedagogicheskaja sistema lingvokul'turnoj adaptacii inostrannyh uchashhihsja v processe obuchenija russkomu jazyku* [A Pedagogical System of Linguistic and Cultural Adaptation of Foreign Students in the Process of Teaching the Russian Language]: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk (13.00.02). Moscow, 2010.
- [6] *Rossijskaja gazeta* [Russian Newspaper]. 2015. № 6270 (294).
- [7] *Statistika rossijskogo obrazovanija* [Statistics of Education in the Russian Federation]. [Available at: <http://www.stat.edu.ru> (accessed 15 January 2016)].

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ БИЛИНГВАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

М.Г. Аствацатрян

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
ул. Тиграна Меца, 17, Ереван, Армения, 375010

В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой обучения иностранному языку (немецкому) в национальной аудитории (в школе и вузе) в условиях институционального билингвизма (на базе армянского и русского языков). Выявлен неоднородный характер билингвизма вследствие неодинакового уровня владения учащимися вторым (русским) языком, что привело к выделению разных его типов и групп учащихся; доказывается тезис о подвижной и динамической природе субординативного билингвизма / мультилингвизма по мере поступательного характера движения учащихся и накопления их знаний и опыта. В данных условиях учащийся может пройти разные стадии владения вторым (русским) языком. Специфические условия обучения накладывают отпечаток на процесс овладения иностранным языком и во многом определяют содержание, принципы, организационные формы обучения, равно как и достижение конечного результата.

Ключевые слова институциональный субординативный билингвизм / мультилингвизм, методика, иностранный язык, культура, специфика национальной аудитории, закономерности / принципы обучения, взаимодействие языков, интерференция, транспозиция

Стремительные процессы глобальной информатизации, расширение масштабов межъязыкового и межкультурного взаимодействия, увеличивающаяся тенденция языкового плюрализма и полилингвизма ставят перед учебными заведениями задачи, связанные с необходимостью изменения основных концептуальных положений в сфере образования с позиций антропоцентризма, гуманизации и гуманитаризации.

В современной Армении явственно ощущается тенденция к овладению двумя и более языками. Это создает предпосылки к образованию особого рода билингвизма, при котором один язык, родной (в нашем случае армянский — Я₁), является доминирующим по отношению к другому, русскому (Я₂), что характерно для субординативного билингвизма.

В условиях мультилингвизма и плюрилингвизма, в частности на мезоуровне (в системе школьного и вузовского образования), изменяется цель обучения иностранным языкам. «Теперь совершенное владение одним языком или двумя или даже тремя языками не является целью. Целью становится развитие такого *коммуникативно-речевого репертуара*, где есть место *всем лингвистическим умениям, что предполагает формирование плюрилингвальной компетенции (plurilingual competence)*» [1. С. 5; 2. С. 4].

Этот подход имеет принципиальное значение и для национальной аудитории. При обучении иностранному языку в национальной аудитории имеет место сложная система взаимоотношения языков: в качестве языка-основы может выступать

не только родной, но и русский как язык международного общения в постсоветском пространстве. Это обстоятельство создает предпосылки к образованию особого рода билингвизма, при котором один язык (родной) является доминирующим по отношению ко второму / третьему, фактически к каждому новому изучаемому языку.

В данных условиях родной язык (в нашем случае армянский — Я₁), является доминирующим по отношению к другому, русскому (Я₂), что характерно для субординативного билингвизма.

Обучение первому (Я₃), а тем более второму иностранному языку (фактически четвертому — Я₄) после армянского, русского и первого иностранного языка (немецкого), представляет собой такой подход, при котором осуществляется упорядоченное и взаимоотношенное обучение нескольким языкам.

В процессе взаимодействия трех или четырех языков возникает определенная иерархия, образующаяся благодаря особенности их психолингвистического взаимоотношения, характерная для субординативного билингвизма и определяющая стратегические направления использования этого явления в обучении. При этом аксиоматически принимается тезис о пользе двойной / тройной опоры на ранее изученные языки: либо на родной (армянский), либо на русский язык, либо на оба упомянутых и изучаемый первый иностранный язык.

Методика обучения иностранным языкам должна исходить из предшествующего опыта учащихся, в частности из учета имеющихся у них знаний, умений и навыков родного и русского языков.

В этих условиях возникает необходимость обучения иностранному языку с учетом специфики проявления конкретных форм билингвизма. Положение осложняется тем, что степень владения каждым из двух языков и их взаимоотношения не являются статичными, а *меняются* из года в год по мере поступательного характера развития учащихся и накопления их знаний и опыта. В этих условиях учащийся может пройти разные стадии владения вторым (русским) языком. Специфические условия обучения накладывают отпечаток на процесс овладения иностранным языком и во многом предопределяют достижение конечного результата.

Как уже было упомянуто, методика обучения иностранным языкам в национальной школе и вузе должна опираться на общетеоретические методологические основы и дидактико-методические закономерности и принципы обучения. При разработке методики обучения иностранным языкам в национальной аудитории имеют значение три основных момента:

- 1) общая компетентностно-деятельностная, коммуникативно-когнитивная и межкультурная направленность современной методики;
- 2) учет специфики работы — двойная / тройная языковая база учащихся;
- 3) типологические особенности языков, вступающих во взаимодействие в каждом конкретном случае.

Новые подходы в условиях институционального субординированного подвижного мультилингвизма основываются на усиливающейся тенденции создания *единой системы обучения языкам, в том числе родному*, основанной на принципах интегративного соизучения нескольких языков, опоры на имеющийся и приобретаемый лингвистический опыт учащихся.

Указанные представления приводят к необходимости вскрыть закономерности взаимодействия языков, выявить характер и сущность национально-региональной составляющей.

Известно, что систематизация языкового материала как одного из важнейших компонентов содержания обучения должна учитывать данные лингвистического контрастивного анализа, коммуникативной лингвистики, равно как и данные прагмалингвистики и межкультурной коммуникации. В данном контексте целесообразно предусмотреть развитие языкового сознания (*language awareness*) и рефлексивной деятельности, которые позволяют учащимся *осознавать* языковые факты и осуществлять операции их взаимоотношения с целью их глубокого осмысления и выработки соответствующих автоматизмов оперирования языковыми единицами, в частности, в процессе устной коммуникации.

Специфика обучения иностранным языкам в национальной аудитории непосредственно связана с процессом овладения учащимися иноязычным материалом и его использованием в речевой деятельности, поскольку именно в процессе формирования действий и операций в наибольшей степени проявляется влияние ранее усвоенных языков. Исследование указанного звена, являющегося фундаментом речевой деятельности, убеждает в том, что учащиеся должны овладеть ядром школьного / вузовского минимума как обязательной предпосылкой для развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Немаловажное значение имеет также уточнение роли русского языка как промежуточного компонента триады той иерархии, которая складывается из соотношенности в вербальном мышлении и, следственно, в процессе обучения взаимодействующим языкам.

Ввиду того, что знание русского языка может явиться положительным фактором в процессе овладения иностранным (наряду с его отрицательным влиянием), оказывается возможным вскрыть те пласты языковых явлений, при овладении которыми русский язык способствует более эффективному их усвоению. Для выяснения того, в какой мере могут быть использованы резервы, таящиеся в билингвизме учащихся при обучении иностранным языкам, потребовалось определить степень владения учащимися-армянами русским языком. Необходимость установления степени владения вторым языком объясняется разным уровнем подготовки учащихся по русскому языку, что четко проявляется при сравнении городского и сельского контингента.

Проведенный нами эксперимент позволил установить сложившееся разнообразие типов субординированного билингвизма и определить его характер [4; 5].

1. Исследование массива учащихся *по горизонтальной оси* выявило неоднородный характер билингвизма вследствие неодинакового уровня владения учащимися вторым (русским) языком, что привело к выделению разных его типов и разных групп учащихся с разным билингвальным уровнем.

Как показали экспериментальные данные, контингент учащихся в отношении возможности опоры на русский язык является весьма неоднородным, что дало основание для выделения групп «безусловных» билингвов, «условных» билингвов и «небилингвов».

2. Исследование массива учащихся по *вертикальной оси* выявило движение всего неоднородного контингента учащихся, т.е. изменение уровня владения учащимися родным и русским языками (от класса к классу, от курса к курсу).

Это означает, что от года к году изменяется и качественный, и количественный состав учащихся, имеющих тот или иной уровень владения русским языком, т.е. явственно прослеживается тенденция поступательного характера процесса овладения учащимися изучаемыми языками, в том числе русским языком.

Выявление разных типов субординативного билингвизма имеет принципиально важное теоретическое и практическое значение, так как означает необходимость учета реальной языковой ситуации в процессе обучения иностранному языку и объективного существования разных групп (в рамках одного и того же класса / курса). Вместе с тем билингвизм учащихся подвержен постоянному изменению и развитию: по мере продвижения учащихся в изучении русского языка изменяется и уровень владения им, а следовательно, и принадлежность конкретного учащегося к той или иной группе. Потенциально одна и та же совокупность учащихся может пройти все уровни билингвизма — от низкой (*уровень выживания*) до самой высокой (*уровень совершенного владения языком*). Отсюда следует логичный, важный для методики вывод о *подвижном, динамичном* характере субординированного билингвизма учащихся.

Нами экспериментально было доказано наличие *двойной вариативности* межкультурного влияния в процессе изучения третьего (немецкого) языка, которое подвержено изменению в зависимости от степени развития билингвизма учащихся, их изначального знания второго исходного языка, а также от конкретного аспекта иностранного языка, подлежащего изучению.

Постановка данного вопроса необходима для методики обучения иностранному языку, в частности, для выяснения того, какой из ранее изученных языков следует привлекать в качестве опоры при изучении иностранного и влияние какого языка следует нейтрализовать во избежание интерференции, иными словами, как *рационально* использовать уже имеющийся и постоянно приобретаемый языковой опыт учащихся.

Установление подвижности субординированного билингвизма и дидактического потенциала данного многофункционального феномена в целом принципиально важно для построения научно обоснованной методики, отличающейся своей национальной спецификой и дальнейшей перспективой в плане выявления закономерностей взаимодействия контактирующих языков, равно как и специфических принципов обучения иностранным языкам в национальной аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Modern Languages Division. Strasbourg, 2001. 260 p.
- [2] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: Страсбург, 2005. 247 с.
- [3] Weinreich U. Languages in Contact. Findings and Problems. 2nd print — The Hague, Mouton, 1963.

- [4] *Аствацатрян М.Г.* Характер билингвизма учащихся национальной (армянской) школы. Ереван: Луйс, 1992. 132 с.
- [5] *Аствацатрян М.Г.* Обучение иностранному языку в билингвальном контексте. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken, 2015. 43 с.

THE SPECIFICITY OF LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF INSTITUTIONAL BILINGUALISM

M.G. Astvacatryan

The Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
Tigran Mets Ave., 17, Yerevan, Armeniya, 375010

The article focuses on the phenomenon of institutional subordinative bilingualism and multilingualism and its manifestation in the convergences between different languages. It intends to present the problem of plurilingual education and didactic platform in the context of national specific dimensions across the globe. The importance of the phenomenon 'national institutional subordinative bilingualism' must be emphasized through enhancing its relevant features as a base for foreign language teaching and learning at national school, i.e. the mobile dynamic nature of the institutional subordinative bilingualism is a key point of languages learning depending on the character of interconnected correlation of languages (transfer, interference). Under these circumstances, a student may progressively master different stages of a second (Russian) language proficiency. Specific learning environment has an impact on the process of acquiring foreign language skills, and predetermines to a great extent the categories of aims, content, principles, organizational forms of teaching, as well as, the achievement of final result (outcomes).

Key words: bilingualism, multilingualism, plurilingualism, institutional subordinative bilingualism, peculiarities of the national audience, methodology

REFERENCES

- [1] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Modern Languages Division. Strasbourg, 2001. 260 p.
- [2] *Obshcheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka.* [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]. Moscow: Strasbourg, 2005. 247 p.
- [3] Weinreich U. Languages in Contact. Findings and Problems. 2nd print The Hague, Mouton, 1963.
- [4] *Astvacatryan M.G. Harakter bilingvizma uchashhihsja nacional'noj (armjanskaj) shkoly.* [The nature of bilingual students of the national (Armenian) school]. Yerevan: Luys, 1992. 132 p.
- [5] *Astvacatryan M.G. Obuchenie inostrannomu jazyku v bilingval'nom kontekste.* [Teaching foreign language in the bilingual context]. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken, 2015. 43 p.

ЕЩЕ РАЗ О ЗНАЧИМОСТИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б.М. Есаджанян, Л.Г. Баласанян

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
ул. Тиграна Меца, 17, Ереван, Армения, 375010

Современное билингвальное образование обеспечивает эволюционное развитие в образовании и быстрое ассоциативное восприятие, которое направлено на формирование учебных умений, навыков и знаний, учащиеся приобретают способность быстро ориентироваться при решении той или иной учебной задачи и переключаться с одного вида деятельности на другой.

В статье рассматриваются классификация, значимость и перспективы двуязычного образования в армянской школе, его психологические и лингвистические особенности и формирование. Перечисляются приемы и методы реализации билингвальной программы.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное образование, классификация, приемы реализации билингвизма

Общеизвестна и широко распространена легенда о крушении Вавилонской башни и смешении языков. Пожалуй, уже с того времени человечество нуждается в людях, знающих не один, а два, три, иногда даже больше языков. За прошедшие века эта потребность, с одной стороны, возросла, с другой — стала достоянием ограниченного круга людей. Для научного мира многоязычие представляет собой норму, а для всех широкое распространение би- и полилингвизма сегодня — веление времени.

Примерно 25 лет тому назад нами была разработана новая, отличная от других теория и методика формирования билингвизма. Поскольку разработанные инновационные приемы в основном опубликованы в журналах, издаваемых в Армении, считаем целесообразным повторить здесь некоторые основные положения билингвального обучения в нашей новой интерпретации, учитывающей прикладной ее характер и результаты имеющейся практики применения данной теории билингвизма.

К этому времени в республике функционировали только общеобразовательные школы двух типов — с армянским и русским языками обучения.

Созданию концепции билингвального образования предшествовал анализ языковой ситуации, сложившейся в армянских школах и в обществе. Как правило, в эти школы поступают дети, которые практически не владеют, плохо или слабо владеют русским языком, дети, которые в семье не слышат правильной, грамотной русской речи. Родители стараются говорить с ними на родном языке в основном по двум причинам: первая — желание прививать ребенку любовь к родной речи, вторая, что также важно, — нежелание показывать своему ребенку образец неправильной русской речи. Таким образом, единственным местом, где дети должны обучиться русскому языку, остается школа. При этом выучиться

грамотно говорить, бегло читать, делиться впечатлениями на русском языке становится потребностью и пониманием того, что речь человека является его визитной карточкой, отражением его воспитания, общей культуры, интеллектуального потенциала. Надо отметить, что для армянской семьи именно это отношение к русскому языку является решающим.

В той же концепции учтено и эволюционное развитие процесса обучения, которое направлено на формирование способности быстрого ассоциативного научения детей младшего возраста, способных быстро обучаться. На уроках детибиллингвы приобретают необходимые качества для мгновенной ориентировки в текущей учебной задаче, разрешении проблемы при выборе правильного ответа и переключения с одного вида активности на другой.

Описание процесса углубленного обучения в нейропсихологическом аспекте дает представление о базовых для билингвизма параметрах человека, о том, что определяет собственно способность овладеть несколькими языками и использовать их в коммуникации во время образовательного процесса одновременно или последовательно. На основе приведенной нейропсихологической характеристики билингвизма и учебного двуязычия можно описывать вариативность психологических типов билингвов и определять влияние различных социальных факторов, описанных нами в данной статье, на особенности усвоения языков и речевого поведения [5].

Уже в 1999 г. группой методистов Армении были подготовлены и изданы концепция, программа и комплект учебников «Радуга» и книг-тетрадей «Моя волшебная ручка» для 1—5 классов школ с углубленным изучением русского языка, что объективно способствовало формированию если не координативного, то субординативного билингвизма.

По уровню преподавания русского языка в настоящее время в Армении можно выделить четыре вида общеобразовательных школ: с армянским языком обучения; с русским языком обучения; с армянским и с углубленным обучением русскому языку; некоторые экспериментальные школы, где очень медленно и трудно внедряется билингвальное обучение.

Уместно отметить, что из множества классификаций билингвизма мы за основу берем деление, предложенное Е.М. Верещагиным [2]. Говоря о билингвизме, доминирующем на территории бывшего Советского Союза, следовало бы также классифицировать его на *естественный* и *сформированный средствами обучения*.

Естественный билингвизм нами рассматривается как языковая форма, достаточно распространенная в Армении. Это означает, что в некоторых семьях люди общаются на русском языке, а в школе, университете, на работе и т.п. — на армянском.

В связи с этим нельзя не согласиться с мнением М.Г. Аствацатрян о том, что в процессе взаимодействия трех или четырех языков возникает определенная иерархия, образующаяся благодаря особенностям их психолингвистического взаимодействия, характерная для субординированного билингвизма (1) и определяющая стратегические направления использования этого явления в обучении.

При этом аксиоматически принимается тезис о пользе двойной / тройной опоры на ранее изученные языки: либо на родной (армянский), либо на русский языки, либо на оба упомянутых и изучаемый первый иностранный язык [1].

Кратко методические «находки» были представлены в журналах «Мир русского слова» [3. С. 47—48], «Диалог» [4. С. 29—31] (2), «Русский язык за рубежом» [5. С. 92—97], в Программе по русскому языку и литературе для армянских школ с углубленным обучением русскому языку (3) и в других республиканских журналах и изданиях стран СНГ.

Анализируя психологические и лингвистические особенности билингвизма, мы обращаем внимание в первую очередь на его формирование, т.е. на методическую составляющую. При этом вопрос уровня владения языками варьирует от использования речевых клише в стандартных коммуникативных ситуациях до свободного владения тем или иным языком на уровне речевого творчества. Новым вариантом «национального» языка оказывается и язык сетевого общения, своеобразная интернет-коммуникация, которая, с одной стороны, способствует многоязычию, так как организует общение большей части резидентов виртуального пространства, а с другой — приводит к серьезной опасности для контактирующих языков (языка этноса и неродного языка), порождая интерференцию.

В данной статье мы считаем необходимым напомнить о некоторых приемах билингвального обучения.

1. В билингвальных классах организуется параллельное обучение двум языкам и на двух языках. Обеспечивается также углубленное изучение одного из европейских (или восточных) языков.

2. Стержнем, на который «наназывается» все обучение, является родной язык. Уже по завершении учеником начальной школы у него предполагается достаточно свободное владение (на бытовом уровне) вторым языком. При этом для детей, преимущественно говорящих в семье на этническом языке, должна быть организована специальная система включения русского языка в процесс внеурочного обучения и наоборот: русскоговорящие дети включаются в общение на этническом языке.

3. Все предметы внеязыковых учебных циклов интегрируются в два языка. Так, например, словесное оформление наблюдений над природой осуществляется сначала на родном языке; на роках русского языка дети вновь возвращаются к этим наблюдениям, пользуясь уже этим языком, усваивая соответствующие грамматические конструкции и лексику. Научившись считать и совершать арифметические действия на русском языке, дети затем учатся комментировать эти действия на родном языке и наоборот.

Таким образом, русский язык обеспечивает содержательную сторону обучения, развития речемыслительной деятельности детей, границы которой позднее расширяются, а содержание частично дублируется за счет включения в речевую деятельность второго, этнического языка.

4. За счет дублирования содержания на родном языке достигаются сразу две цели: во-первых, закрепляется заданный учебный материал и, во-вторых, сам процесс тематического дублирования благодаря предварительному знанию его

содержательной стороны помогает в усвоении лексико-грамматического материала на этническом языке.

Данный перечень далеко не полон и каждое из этих положений дает общее направление для дальнейшей работы.

Учитывая интерферирующее влияние родного языка в процессе овладения русской речью начального звена армянских школ, в комплексе учебников «Радуга» и книг-тетрадей «Моя волшебная ручка» для билингвов особое место отведено разделу «Фонетика», в котором уделяется серьезное внимание произношению и различению специфических русских звуков и звукосочетаний, различению их акустических особенностей и смысловозначительной роли.

Письменному выполнению почти каждого задания предшествует устная подготовка: наблюдение над текстом, которое осуществляется на русском и армянском языках, его чтение, устная вставка пропущенных букв и т.д. Такая организация работы дает ученику возможность осознать суть задания, приучает к внимательности и четкости, предупреждает механическое списывание, помогает самостоятельно сделать определенный вывод. Задания преследуют цель не только получения сведений о русской грамматике, но и развития творческого мышления ребенка, наблюдения над языковыми фактами русского и армянского языков. Творческие письменные задания радуют всех — учителей и детей.

Нами постоянно учитывается то обстоятельство, что активность учащихся в работе находится в прямой зависимости от того, интересно или неинтересно школьнику на занятиях. Интересно бывает на таких занятиях, которые проводятся учителем живо и эмоционально, с использованием занимательных и игровых материалов. Принцип занимательности — очень важный принцип в работе по обучению русскому языку.

Особенность комплекта учебников «Радуга» и книг-тетрадей «Моя волшебная ручка» заключается в том, что серьезный языковой материал всех уроков перемежается шуточными стихами, загадками, пословицами, кроссвордами, шарадами. Однако развлекательный материал вводится не только для разрядки, главное его назначение — развитие языкового чутья.

Отобранный материал гармонично вплетается в систему упражнений учебников, а игры-упражнения являются своеобразной формой грамматических упражнений тренировочного характера. Учащиеся ведут свою исследовательскую работу, сопоставляя языки и тексты, находя общее и отличительное, придумывая свои сказки, сценарии спектаклей и т.д.

В занимательной форме мы рекомендуем и повторять пройденное, и закреплять текущий материал, и знакомить учащихся с еще не изученными грамматическими темами. Отбор разнообразных текстов, стихотворений, сказок произведен с целью развития навыков русского литературного произношения и совершенствования навыков выразительного чтения. Тексты, используемые на уроках, помогают учащимся лучше воспринять текущий материал и убедиться в практической пользе грамматики. Адаптированные небольшие тексты подобраны с учетом интересов и возможностей учащихся.

Материалы учебников «Радуга» обеспечивают достаточную повторяемость пройденного материала и способствуют осознанному применению знаний в прак-

тике грамотного письма, помогают привести в систему знания и навыки учащихся по языку.

Надо отметить, что содержание учебников «Радуга» предлагает учителям достаточно широкий круг упражнений для реализации профессионального потенциала и подключения ученических фантазий.

К технологии двуязычного образования мы относим также некоторые конкретные приемы введения второго языка в речемыслительную деятельность учащихся, а именно:

- «блоковый» способ объяснения — «введения» материала;
- работа по карточкам;
- взаимообучение;
- работа в парах и группах сменного состава, преимущественно на уроках труда и рисования;

— непременно компонентом процесса обучения являются утренняя зарядка, инсценировки, театрализованные представления на двух (трех) языках, «праздники «Букварей»» (русского и армянского) и т.п.

По нашему мнению, такое билингвальное обучение должно обеспечить:

- основу для дальнейшего обучения и самообучения (т.е. «научить учиться»);
- базу для дальнейшего расширения лингвистического опыта на третьем (и, возможно, четвертом, пятом и т.д.) языке;
- необходимый для ребенка младшего возраста уровень владения родным и русским языками;
- расширение кругозора;
- формирование оптимальных нравственно-эстетических представлений;
- приобщение детей к достижениям русской и мировой литературы, театра, музыки, кино, что, в конечном счете, положительно отразится на их общем культурном и эстетическом уровне;
- подготовку к основной школе на добровольно избранном учащимся языке.

С использованием этих приемов был проведен эксперимент во 2—4 классах ереванских школ № 69, 71, 128, 176, 92. Результаты этого эксперимента показали абсолютную эффективность предложенных методов. Были проведены письменные работы в классах с билингвальным обучением, с армянским языком обучения и в классах с русским языком обучения. Уровень знаний и умений учащихся показал, что в билингвальных классах результаты по усвоению преподаваемого материала на 75% выше. Кроме того, обучение на двух языках имело определенное воспитательное значение, так как обучение русскому языку играет большую роль в поликультурном образовании, в частности — в процессе формирования толерантной личности.

В заключение мы хотим отметить, что билингвальное обучение (как и любая другая форма углубленного обучения) ни в коем случае не сводится к простому увеличению количества часов, что здесь нужна специальная стратегия,работанная в практике каждой школы, специальный психологический настрой учителя и учеников и их упорный творческий труд, творческий подход к каждому уроку, каждому виду работы. А все это вкуче может обогатить любую методику, дающую качество, дающее *знание*.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Надо отметить, что мы предпочитаем вариант «субординативный билингвизм».
- (2) Теоретические выкладки были опубликованы Есаджян Б.М. в журналах «Мир русского слова» [3. С. 47—48] и «Диалог» [4. С. 29—31].
- (3) См.: Есаджян Б.М., Баласян Л.Г. Программа по русскому языку и литературе для армянских школ с углубленным обучением русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аствацатрян М.Г.* Обучение иностранному языку в билингвальном контексте. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken, 2015. 43 с.
- [2] *Верецагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Московского университета, 1969. 169 с.
- [3] *Есаджян Б.М.* К проблеме определения понятий «билингвизм» и «билингвальное обучение» // Мир русского слова. 2003. № 4. С. 47—53.
- [4] *Есаджян Б.М.* К вопросу о полиязычном образовании // Диалог. 2007. № 7.
- [5] *Есаджян Б.М., Баласян Л.Г.* Углубленное обучение русскому языку как инновационная педагогическая система // Русский язык за рубежом. 2007. № 1. С. 92—97.
- [6] *Башкова И.С., Овчинникова И.Г.* Нейропсихологическая характеристика билингвизма // Вопросы психолингвистики. 2013. № 1(17). С. 53—69.

ONCE AGAIN ON SIGNIFICANCE AND PROSPECTS OF BI-LINGUAL EDUCATION

B.M. Yesajanyan, L.G. Balasanyan

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
Tigran Mets Ave., 17, Yerevan, Armenia, 375010

Modern bi-lingual education secures evolutionary development in education and fast associative perception aimed at forming learning skills, abilities and knowledge, students acquire ability to quickly find solutions for different educational tasks and switch from one type of activities to another.

The article is dedicated to the classification, significance and prospects of bilingual education in the Armenian schools, its psychological and linguistic peculiarities and formulation. Methods of realizing of bilingual programme are presented.

Key words: bi-linguism, bi-lingual education, classification, methods of bi-linguicism realization

REFERENCES

- [1] *Astvatsatryan M.G.* *Obuchenie inostrannomu jazyku v bilingval'nom kontekste*. [Teaching Foreign Language in Bilingual Context]. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken, 2015. 43 p.
- [2] *Veschagin Ye. M.* *Psihologicheskaja i metodicheskaja harakteristika dvujazychija (bilinvizma)*. [Psychological I methodological characteristics of bilingualism]. Moscow, State University Publ., 1969.

- [3] Yesajanyan B.M. *K probleme opredelenija ponjatij «bilingvizm» i «bilingval'noe obuchenie»* [In reference to the problem of defining concepts of “bilingualism” and “bi-lingual teaching”] // *Mir russkogo slova [The world of the Russian Word]*. No. 4. 2003.
- [4] Yesajanyan, B.M. *K voprosu o polijazychnom obrazovanii*. [In reference to the issue of polylingual education]. *Dialog [Dialogue]*. No. 7. 2007.
- [5] Yesajanyan B.M., Balasanyan L.G. *Uglublennoe obuchenie russkomu jazyku kak innovacionnaja pedagogicheskaja sistema*. [Advanced Teaching of Russian as an innovative pedagogical system]. *Russkij jazyk za rubezhom [Russian Language Abroad]*. 2007. No. 1. Pp. 92—97.
- [6] Bashkova I.S., Ovchinnikova I.G. *Nejropsihologicheskaja harakteristika bilingvizma* [Neuropsychological characteristics of bilingualism] *Voprosy psiholingvistiki [Questions on psycholinguistics]*. 2013. No. 1(17). Pp. 53—69.

RUSSIAN LANGUAGE IN POST-SOVIET CENTRAL ASIA: PERSISTENCE IN PRESTIGE DOMAINS

W. Fierman

Indiana University (USA)
107 S. Indiana Avenue, Bloomington, IN, 47405-7000

In most countries of the former Soviet Union, the domains of use of the Russian language have severely narrowed since 1991. This is to some extent true in Central Asia, in part because of the radical decrease in the share of Slavs in the population. However, in contrast to such regions as the South Caucasus and Baltic countries, in Central Asia, Russian continues to be widely used in “prestige domains.”

Key words: Russian language, Central Asia, prestige domains of language use

My remarks today will focus on the continuing important role of the Russian language in Central Asia in the post-Soviet period. In my presentation I will focus in particular on the role of Russian in “prestige domains” of communication in Central Asia (1) and I will contrast the situation in Central Asia with the situation in the countries of the Baltic and the south Caucasus regions.

It is important to see the current situation against the backdrop of the role of the Russian language in the late Soviet period. For this reason I will begin by noting some of the key points related to the Russian language in the last decades of the USSR. Then I will look at the use of Russian language in prestige domains in post-Soviet Central Asia. By “prestige domain” I am referring here primarily to use in higher education and in certain high status urban occupations (2).

Although no official documents of the Soviet government or CPSU identified Russian as the “state language”, in fact it very much functioned in this capacity. Russian was the single language of communication for high level government and Party work, and was the major language of “inter-ethnic communication”. Part of the reason for this was that Russian was the native language for almost all of the ethnic Russian population of the USSR and in fact had become the native language of many members of other ethnic groups; this was true not only in the case of other Slavic ethnicities, but also groups who did not have “their own” Union republic, and even urban populations from other ethnic groups, among them the Central Asians. Furthermore, Russian was widely described as the “second mother tongue” of non-Russians, and some Soviet scholars envisioned an eventual merging of languages of Soviet peoples. Soviet-era writings implicitly also suggested that such a language would most resemble Russian. Given the great role and prestige of the Russian language in the Soviet Union, a knowledge of Russian was required of anyone who sought upward social mobility, especially in a form that involved more than one’s “own” titular republic.

Along with the above, Russian language also served as a core element of the Soviet identity promoted by the CPSU. In addition to its function as the “second mother tongue”, this was evident in the many accounts describing Russian as “enriching” other

languages of Soviet peoples, even in such aspects as phonetics and syntax. The importance of Russian was also reflected in the huge investment by the Soviet government in promoting Russian language study by non-Russians and, consequently, a high level of bilingualism (and often even tri-lingualism) by non-Russians. As a rule, however, and indeed in part due to this high level of bilingualism among non-native Russian speakers, most Russians did not become bilingual in Russian and the language of the traditionally non-Russian territories in which they lived.

Despite the importance of Russian, the other languages spoken in the USSR were also used in a wide range of domains. The breadth of domains, however, was much more limited in the case of peoples whose units did not enjoy the status of Union Republic (UR). Furthermore, the domains of use of even the “UR” republics varied from one to the next and changed over time. Even in the case of languages whose domains were quite restricted in the last Soviet decades, it needs to be recognized that Soviet — often Russian — scholars made great contributions to the corpus development of these language and to their standardization in the USSR’s first decades. Among other groups of population, this was especially true for the peoples living in Central Asia.

Throughout the USSR, the UR titular languages were widely used in primary and secondary education of children of the titular ethnic group. To a lesser extent, and not everywhere, this was true in higher education. The periodical press in these titular languages was very widespread and these languages were widely used for radio and television broadcasting. Naturally, resources available to central broadcasting from Moscow, in Russian, were much greater than what was available in individual republics. To some extent this was reflected in some local media, at least sometimes including those in Russian, that were inferior to Moscow mass media.

Beyond education and media, UR titular languages were the dominant language for most internal communications in areas of those republics with dense and overwhelming demographic superiority of the titular group. This was particularly the case in rural areas, where the Slavs were generally a small minority. (In parts of some UR’s, however, for example the KirSSR and KazSSR, there were large rural Slavic populations.)

As suggested above, even among the URs, there was substantial variation among the domains of use of the titular languages. Indeed, some of these were even reflected in the respective republic constitutions adopted in 1978. Thus, for example, only in Armenia, Azerbaijan, and Georgia did the constitutions designate a state language, namely the titular language of each republic. And both in these republics as well as in the Baltic republics instruction for the “national” groups in higher education was in the titular language. By contrast, instruction for most specialties in Central Asian higher education in the Soviet era, even in “national” groups, was largely in Russian after the first year; and for many specialties — it appears particularly in the KazSSR and KirSSR — there were no “national” groups whatsoever.

In addition, only partly because of the small share of titular population in the capitals of the KazSSR and KirSSR, there were few opportunities to study in Kazakh- or Kyrgyz-medium schools in Alma-Ata or Bishkek. Especially in these two republics — and perhaps even more in Kazakhstan than Kyrgyzstan — there was thus a kind of self-reinforcing process: few cadres were trained in the titular languages and therefore the language in the capital and often other urban workplaces was overwhelmingly Russian. To judge by

the greater presence of titular-language schools in capitals of the TaSSR, TuSSR and UzSSR and of the greater share of titular group population than in the KiSSR and KaSSR, it seems plausible that Russian was less dominant in the workplace of their capital cities.

With the exception of the TuSSR, following the parade of laws in other republics, all Central Asian republics adopted language laws in 1989; the TuSSR (along with the BSSR) adopted such a law in 1990. For our purposes here it is important to note that, despite the radically different conditions prevailing in the Central Asian republics, the laws adopted there appear to have been modeled after the laws of the Baltic republics. Even in Kazakhstan, where the titular language was arguably in the weakest position — and Russian the strongest — the year after the adoption of the language law, a program to implement that law set out a totally unreasonable timetable for shifting office work; even in the oblasts with the smallest ethnic populations, this shift was to start no later than 1995.

Especially given the fact that most of the Central Asian laws were adopted over two years before the collapse of the USSR, the plans for shifting language were extraordinarily ambitious. Even if such measures might succeed in the Baltic or south Caucasus republics, they were far beyond what was possible in other parts of Central Asia, let alone in Kazakhstan. On the one hand these types of initiatives fostered unrealistic hopes among those who knew the titular Central Asian languages and were eager to raise their status; on the other hand they created doubts and anxiety among those who did not know the languages, including many of the linguistically russified titular ethnic groups. In part due to the widely held belief in the USSR that somehow language is inherent in ethnic identity, many of the “russified titulars” were singled out as shameful individuals who “did not know their own native language”.

Given that the laws were adopted in the Soviet Union, it was implicit that in the foreseeable future Russian would still occupy an important role in the Central Asian republics. Indeed, all of the Central Asian laws on language mentioned the Russian language, some calling it the “language of inter-ethnic communication”. In terms of bilingualism, the assumption was that there would be greater bilingualism, and therefore that some of the monolingual Russian speakers would acquire some knowledge of the titular language.

It has been almost a quarter of a century since the former Soviet republics became independent and over a quarter century since the language laws were adopted. Despite this, and despite the fact that the average level of Russian language skills among the masses in Central Asia appear to have declined — in some places, precipitously — Russian continues to occupy a very important niche in the region. This is especially notable in the “prestige domains” of language use, including administration and education (particularly higher education). This stands in relief when viewed against processes in the countries of the Baltic and south Caucasus, where Russian is not associated in the same way with higher prestige or quality.

It is worth noting that the continued use of Russian in prestige domains in Central Asia has despite the very steep decline of ethnic Russian population in the region. The ethnic Russian population in Kazakhstan has declined from about 38 percent to about 23 percent, in Kyrgyzstan from over 20 percent to less than 8 percent, and in each of the other three countries — where the Russians constituted between 7.5 and 9.5 percent of

the population in 1989, today they are well under 3 percent. Space here does not permit a detailed examination of the reasons for this decline, but I note this here to highlight the demographic processes which make the continuing role of Russian all the more remarkable.

A number of factors seem to explain the higher prestige of the Russian language in Central Asia than in the Baltic or south Caucasus. Two of the key factors — in turn related to one another — concern the “starting position” of the various countries upon independence. Most important are the respective domains of use in the last decades of Soviet power for Russian and the titular languages, i.e., for those languages which became “state” languages in 1989-1990 and then state languages of *independent countries* in 1991.

As discussed above, the languages of all titular languages in the south Caucasus and Baltic were used to a much greater extent in prestige domains than those in Central Asia. Consequently, in Central Asia, the role of Russian in such fields was much greater. Although this is perhaps most easily illustrated in the case of higher education, this seems likely to have been the case more broadly. As noted, much of the training of the higher education of “titular specialists” was in Russian in Central Asia; indeed, especially in the capital and certain other cities of the KiSSR and KaSSR — to a lesser but still significant extent — the entire formal education of many titulars was in Russian. Many Kyrgyz and Kazakhs were able to discuss household matters with parents or, more often, grandparents in their ethnic group’s language, but they were unequipped to handle technical matters in it. Among their work colleagues were many (and sometimes a large majority) of Russians and members of other ethnic groups, often people with very limited or even no knowledge of the new “state” language; it goes without saying that with the rarest of exceptions, these non-Kazakhs and non-Kyrgyz (especially those from Slavic and other non-Turkic groups) did not know how to use the new state language for official business.

Although Russian language has preserved a strong position in Central Asia despite the sharp fall in the share of ethnic Russians in each republic’s population, demography is nevertheless an important factor determining domains of Russian language use and bilingualism. Although this has affected elite domains of use less than the everyday language environment for the masses it is an important factor that Kazakhstans’ Slavic population declined from almost half in 1989 to approximately one quarter today (3). This is a radically different situation for the country as a whole than, say, in Tajikistan, where the combined total of non-Tajiks and non-Uzbeks is under 2 percent. On the other hand, the case of Latvia, where today the ethnic Russian population is proportionally larger even than in Kazakhstan, demonstrates that demography is not always decisive in determining language use in prestige domains.

One of the key factors underlying very different roles for the Russian language in Central Asia as compared to the Baltic and south Caucasus republics/states relates to the histories of corpus development of the respective state languages, their standardization, and domains of use both before the Bolshevik Revolution and in the immediately ensuing decades. With the possible exception of Azerbaijani, at the beginning of the twentieth century, all of the titular languages of the south Caucasus and Baltic countries had a longer history of literacy and were much further on the road to standardization than those of Central Asia. Due to space limitations it is impossible here to examine in detail the reasons for the possible partial exception of Azerbaijani. It should be mentioned, though,

that even in the early twentieth century there was much more industrialization and even urbanization among the indigenous population in Azerbaijan than in Central Asia. However, the Soviet decision to develop an “Azerbaijani” language independent of Turkish seems to have been a later (and maybe even reluctant?) decision than the decision to develop standards for Central Asian languages. In any case, during the Soviet era, Azerbaijani came to be used in many prestige domains that were dominated or monopolized by Russian in Central Asia. Thus, for example, even in the Brezhnev era, technical specialties were widely taught in higher educational institutions in Azerbaijani, and the textbooks even beyond those for the first year of studies were in the titular language. This was very different even than in Uzbekistan, the Central Asian republic where higher education was most developed in the titular language in the Soviet era.

Statistics related to level of knowledge of Russian in the Soviet censuses in Central Asia are notoriously unreliable. Nevertheless, they suggest, if not prove, that substantial segments of the titular ethnic population in the every republic knew Russian. According to the Soviet census of 1989, even in the UzSSR — Central Asia’s republic with the lowest reported level of Russian proficiency — 22.7 percent of Uzbeks claimed to be fluent in Russian; the analogous figures for titulars in their “home republics” was 28.3 percent in the TuSSR, 30.5 percent in the TaSSR, 37.3 percent in the KiSSR, and an astounding 77.8 percent in the KaSSR. Indeed, I estimate that at the time that the KaSSR adopted a law making Kazakh the single state language, approximately 30 percent of the republic’s entire population was literate in Kazakh, while 90 about percent — including ethnic Kazakhs — was literate in Russian!

Still another factor affecting the continuing function of Russian in prestige domains in Central Asia relates to educational policies and their implementation in the countries of the region. Implementation of policy is closely related to available resources for this purpose. Both in the case of policy and resources it is useful to differentiate among the individual states, even though everywhere in the region there appears to have been a general degradation of education since 1991. In the case of Turkmenistan this, and in particular the policy which once even eliminated Russian entirely from the curriculum of Turkmen-medium classes, demonstrates that political considerations have been a critical determinant there. Russian has consistently remained a mandatory school subject in titular-language curricula in every other country of the region. Educational policy emphasis on the importance of Russian in titular-language schools in Uzbekistan appears to have waxed and waned with fluctuations of the country’s relations with Russia, but, overall, Russian classes for Uzbek pupils in Uzbek-medium classes has suffered from a lack of resources; the resource problem appears to have been most severe in Kyrgyzstan and especially Tajikistan. Relatively wealthy Kazakhstan, which also has the largest proportion of ethnic Russians as well as the traditionally much higher level of Russian proficiency among the titulars, has been the most successful in supporting the language in schools.

In any case, it is worth contrasting for a moment the policies of Central Asia as a whole with those of the Baltic countries and south Caucasus countries with the exception of Armenia. Russian language in these five non-Central Asian countries is no longer an obligatory subject. No doubt the political orientation of the governments in all of these countries is reflected in their policies toward languages in the schools and the choices of

their students. The orientations of the Baltic states, among other things members of NATO and the EU, are clearly away from Russia and towards the west; the same is true of Georgia, which has even been at war with Russia; the Azerbaijani case is again more complex, as that country has maintained closer ties with Russian than the other four. The case of Armenia, where Russian is a mandatory subject in Armenian-medium schools, demonstrates the importance of overall political orientation and on language policy: Armenia, unlike any of the other five non-Central Asian countries discussed here, is a close political ally of Russia.

Despite the undulations characteristic of Russian-Uzbekistan political relations, Uzbekistan as well as Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Tajikistan have maintained consistently closer relations with Russia than Turkmenistan, not to mention the Baltic countries or south Caucasus countries excepting Armenia. And this has been reflected in their respective educational policies.

The factors described above explain the continued widespread use of the Russian language in prestige domains and many other settings. Before concluding I would like to focus a bit on the issues related to corpus language issues and the many prestige workplaces in Central Asia. One of the factors impeding the more widespread use of the Central Asian languages (and resulting in the continued greater use of Russian) is the lack of standardized and widely known terminology in technical fields. Instructions for goods and equipment essential in the workplace are still not always available in local languages, and even those that *are* “translated” (most often from Russian) are often so poor that it is necessary to refer to the Russian original. This is aggravated by the fact that in certain fields there are still employees without a mastery of the registers of the state language necessary to operate comfortably and efficiently in their workplace; some of them, educated in Russian-medium Soviet institutions are in senior positions. For now, this still likely has a serious impact in the workplace. It would seem that this is particularly the case in Kazakhstan where there were so few urban schools in the Soviet era with titular-language instruction; it is likely also the case in Kyrgyzstan where in the capital there were almost no Kyrgyz-medium schools. Proportionally though, (due to large Kyrgyz urban populations in a variety of the republic’s cities) there were likely proportionally more titular-medium urban pupils in Kyrgyzstan in the late Soviet era than in Kazakhstan. At the same time, though, relatively poor Kyrgyzstan has had far fewer resources than Kazakhstan to spend on the expensive corpus activities of language development, standardization, and policy implementation.

The other three Central Asian countries have historically had far fewer ethnic Russians, but even in the Soviet era the capital cities appear to have had ample titular-medium schools. Despite the small share of Russians in these countries and even their capital cities today, Russian-medium primary education is popular and broadly viewed as prestigious. In some cases the Russian-medium schools serve primarily titular ethnic children.

The state language in each of these countries is unique in terms of corpus development, which, as noted above, is important for use in many prestige workplace domains. Uzbek arguably had the best developed terminology in the Soviet era, but the government of Uzbekistan has not devoted great resources or even attention to language development since independence. Furthermore, the very extended and still incomplete shift from

Cyrillic to Latin alphabet makes Uzbek less convenient for many purposes requiring uniformity. Since independence, Tajik appears to have witnessed quite active development of terminology, often with adoption of words from Farsi. It is an open question to what extent this has facilitated greater use of Tajik in that country which has few Slavs and also so few resources.

Under independent Turkmenistan's first president there was wholesale development of new terminology and other vocabulary, but since his demise there has been some shift back to Soviet-era (often Russian-based) words. The instability there, too, may negatively affect the introduction of Turkmen (and its displacement of Russian) in many prestige work environments. Financial resources, however, have obviously been a much less serious impediment to language policy in hydrocarbon-rich Turkmenistan than in Tajikistan or Kyrgyzstan.

In any case, it seems clear that over all, Russian is still in greater use in prestige domains throughout Central Asia than in the countries of the Baltic and the south Caucasus. Beyond this, however, within Central Asia the balance of use of Russian and the state language in these domains is linked to the financial resources and demography specific to each country.

Opportunities for temporary or permanent labor migration to Russia are undoubtedly a continued stimulus for developing Russian skills in Kyrgyzstan, Tajikistan, and Uzbekistan; this is also likely true to some extent throughout the countries of the south Caucasus. However, this may not sustain high prestige for Russian in these countries. Regardless of their country of origin, most labor migrants in Russia probably acquire at least somewhat greater Russian competence when they work there; however, many among them — especially those working illegally — are confined to menial labor and perhaps even hiding much of the time when they are not working. Therefore, few of them seem likely to be employed in prestigious occupations back home where they will use markedly improved Russian skills. Indeed, as illustrated in numerous reports from Russia, many arrive in Russia with very weak Russian language skills and do not even make much progress while there.

Mass media broadcast from Russia with large audiences in Central Asia also support the Russian language there (4). They may play a significant role in developing at least passive listening skills among the masses. This applies not only to Central Asia, but is true to some extent even in the Baltic and south Caucasus. It is an open question, however, how much this might contribute to use of Russian in prestige domains.

As for the future, the state languages throughout Central Asia seem likely to be increasingly used in prestige and other domains as their corpus development continues, and as the share of graduates of Russian-medium institutions who are not also fluent in the state language declines. Furthermore English, which is being taught to the overwhelming majority of students throughout the region, may well displace Russian in certain prestige domains. In this context it is of note that even President Nazarbayev of Kazakhstan has suggested that English be used as the language of instruction for math and science subjects in *all* secondary schools throughout his country. Of course in Kazakhstan everyone recognizes that Russian will remain in a strong position, and Nazarbayev's statement must be read keeping in mind that the President assumes that Russian will remain a mandatory subject in the curriculum of Kazakh-medium schools.

President Nazarbayev's proposal seems quite unrealistic, at least for many years to come. In any case, for historical, political, geographic, economic, and other factors, the use of the Russian language in certain prestige domains in Central Asia seems likely to persist for the foreseeable future, perhaps decades. What happens beyond that will depend on political and economic developments in Central Asia and beyond which are impossible to predict in today's rapidly changing world. Although growing competence in the state language and a decline in Russian skills are undoubtedly related, Russian competence may not be the key factor. Rather, the critical point may be the improved competence in the state language which the elites — even those educated primarily in Russian — are increasingly likely to have. And this language will be one that likely will have a more developed and perhaps more standardized corpus.

NOTES

- (1) Although in the USSR it was practice to speak of «Казахстан и Средняя Азия», I will be using the English term “Central Asia” to refer to the entire region, i.e., «Центральная Азия» as “Central Asia”.
- (2) Of course there are and have always been urban occupations associated with high prestige in Central Asia where the titular language has been dominant. These have included and today include, for example, such professions as academic institutions related to study of the local language, Islamic religious institutions, and some others. Such occupations, for example, might also be related to distribution of scarce goods or opportunities.
- (3) By the end of the Soviet era, for most of Central Asia's Ukrainians, Belarussians, and Poles, Russian was the dominant language except possibly in the home. Certainly almost none of them received their education in Ukrainian, Belarussian, or Polish, since it does not appear that there were any schools in these languages in the region.
- (4) Much of the domestic radio and television broadcasting in Kazakhstan and Kyrgyzstan is also in Russian.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОСТСОВЕТСКОЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ПОСТОЯНСТВО РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЫСОКОСТАТУСНЫХ СФЕРАХ

У. Фирман

Индианский университет в Блумингтоне (США)
107 S. Indiana Avenue, Bloomington, IN, 47405-7000

В большинстве стран бывшего Советского Союза после 1991 г. использование русского языка в престижных сферах радикально пошло на убыль. До некоторой степени это имело место и в Центральной Азии — частично из-за того, что доля населения славянских национальностей резко сократилась. Однако по сравнению с такими регионами, как страны Южного Кавказа и Балтии в Центральной Азии русский язык все еще широко используется в высокостатусных сферах.

Ключевые слова: русский язык, Центральная Азия, язык в высокостатусных сферах

ШКОЛЬНОЕ ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ (ТЮРКСКО-РУССКОЕ, ТЮРКСКО-АНГЛИЙСКОЕ, ТЮРКСКО- РУССКО-АНГЛИЙСКОЕ)

М. Джусупов

Узбекский государственный университет мировых языков
ул. Решетова 4, дом 5, кв. 10, Ташкент, Узбекистан, 100133

В статье исследуется проблема би- и полилингвального образования в школе, лицее и колледже тюркоязычных республик СНГ на примере Казахстана; проводится параллель между современным полиязычным образованием в системе среднего и среднего специального образования с языковым образованием советского периода; анализируется активное вхождение английского языка в систему школьного образования; доказывается доминирование русского языка в полилингвальном образовательном процессе; определяется образовательный статус русского языка как неродного, но как обязательной общеобразовательной дисциплины в школе и в вузе, а также образовательный статус английского языка как иностранного.

Ключевые слова: полилингвальное образование в школе, Казахстан, тюркско-русское, тюркско-английское, тюркско-русско-английское, триединство языков

Введение. Современное школьное языковое образование все больше и больше характеризуется полиязычностью, которая реализуется в двух вариантах:

— получение школьного образования на разных языках в составе одного государства. Так, в Республике Казахстан (РК) школьное образование получают на пяти языках (казахский, русский, узбекский, уйгурский, таджикский). Например, в узбекской школе в Казахстане все дисциплины преподаются на узбекском (кроме двух дисциплин — государственного (казахского) языка и иностранного языка);

— преподавание в школе нескольких языков, независимо от того, какой язык является родным языком учащихся, какой это тип школы. В условиях тюркоязычных республик СНГ это родной язык (например, узбекский язык в узбекской школе Казахстана), государственный язык (казахский), русский язык (как обязательная общеобразовательная дисциплина для изучения в школе и в вузе), иностранный язык (как дисциплина, изучающаяся по выбору: английский или немецкий, или французский и т.д.).

Оба варианта языкового образования являются полиязычными. Разница заключается в том, что в первом случае налицо образовательная демократизация языков народов, населяющих данное государство, т.е. языки, не обладающие статусом государственного или официального, в системе школьного образования функционируют наравне с государственным языком. Во втором случае имеется в виду школьное обучение нескольким языкам, т.е. учащиеся получают действительно полиязычное образование, овладевая, кроме родного, и другими языками (неродным — русским, иностранным — английским, или французским, немецким и т.д.) и государственным языком, если школьное образование по всем дисциплинам

плинам школьники получают не на государственном, а на родном языке, который является одним из национальных языков этого государства (о национальных языках и полилингвизме см.: [8]).

Ниже мы рассмотрим школьное полиязычное образование в совокупности двух этих вариантов, которые взаимообусловлены, взаимодополняемы и являются одним из основных гарантов формирования би- и полилингвальной личности и социума в современном обществе.

Полиязычное образование в школе. В Республике Казахстан функционируют школы с казахским, русским, узбекским языками обучения, а также несколько школ с таджикским языком обучения и (единичное количество) школ с английским языком обучения (в паре с казахским или русским языками). В колледжах обучение ведется на казахском и русском языках, а также в совсем небольшом количестве — на английском языке (в паре с казахским или русским).

Система школьного образования в Казахстане 11-летняя. Намечается переход на 12-летнее школьное образование. После завершения 9 класса в общеобразовательной школе ученик вправе выбрать: или продолжать учиться в школе, или поступить в колледж. Оба варианта приемлемые. Разница в том, что после завершения 11-классного образования в школе ученик сдает единое национальное тестирование (ЕНТ), по результатам которого и зачисляется в вуз. Школьники же, которые после 9 класса поступают в колледж, ЕНТ не сдают. Они сдают тестовые экзамены при вузах и по их результатам зачисляются в число студентов университета, института и др.

В советское время школьное образование в РК, как и в во всех других республиках СССР, было моновязычным, хотя иностранный язык преподавался во всех типах школ и техникумов; преподавался также казахский язык как общеобразовательная дисциплина в школах с русским языком обучения и русский — в школах с казахским, уйгурским, узбекским, таджикским языками обучения. Это обстоятельство формально позволяло называть школьное образование в Казахстане (как и во всем бывшем СССР) двуязычным (и даже триязычным или полиязычным). При этом основное внимание уделялось преподаванию русского языка в школах с инофонным языком обучения. Так, в последние десятилетия существования СССР в школах с инофонными языками обучения (с казахским, узбекским и т.д.) недельное количество часов по русскому языку почти в два раза превышало недельное количество часов по предмету «Родной язык». Так, например, в казахской школе, где все дисциплины (кроме русского и иностранного языков) преподавались на казахском, на саму дисциплину «Казахский язык» классно-урочных часов было выделено в два раза меньше, чем на дисциплину «Русский язык», которая была и в настоящее время является одной из обязательных общеобразовательных дисциплин.

Итак, хотя и преподавались в школе три языка и структурно обучение в школе выглядело как триязычное, на самом деле советское школьное образование было моновязычным. Выпускники школ и техникумов ни теоретически, ни практически не владели тремя языками, а владели одним языком — основным языком получения образования (в казахской школе — казахским, в русской школе — русским). Конечно же, были и исключения, однако количество таких выпускников

советских школ не исчислялось тысячами. Двужычное образование на самом деле было в казахской или узбекской и т.д. школе, так как их выпускники в отличие от выпускников русских школ, которые не владели национальным языком республики, в той или иной степени владели русским. Это было массовым явлением.

По-настоящему двуязычное образование в советское время получали ученики школ с углубленным изучением иностранного или русского языка, но таких школ было очень мало, и располагались они в больших городах, как правило, в столицах республик (одна-две школы на каждую столицу).

После распада СССР и формирования СНГ ситуация с двуязычным и полиязычным школьным образованием в РК и в других странах СНГ претерпела изменения. Прежде всего выравнивалась та «кривизна», когда в школах с нерусским языком обучения количество часов на дисциплину «Русский язык» выделяли больше, чем на родной (казахский, узбекский и т.д.) язык. На дисциплину «Родной язык» стали выделять больше часов, чем на другие языковые дисциплины (за исключением спецшкол с углубленным изучением иностранного, русского языков или колледжей с иностранной языковой специализацией).

Количество школ и колледжей, в которых иностранные языки (особенно английский) изучаются углубленно или как специализация, увеличилось. Появились школы с математическими, компьютерно-программными специальностями, в которых практически функционирует двуязычное и триязычное (казахско-русское, казахско-русско-английское; русско-английское, русско-англо-казахское и т.д.) образование. Сейчас функционируют школы и колледжи, в которых одним из основных языков получения образования являются турецкий или китайский язык (наравне с государственным). В таких учебных заведениях двуязычное или полиязычное образование осуществляется в следующих вариантах: казахско-турецко-английское; казахско-англо-китайское; русско-англо-турецкое; русско-китайско-английское.

В ряду иностранных языков в системе среднего образования Казахстана стоят также немецкий, французский, испанский, арабский языки. Их удельный вес в двуязычном и полиязычном образовании невысокий. Среди иностранных языков в системе двуязычного и полиязычного образования в РК, а также и других республиках Центральной Азии, доминантным языком является английский язык (подробно см.: [3]).

Если двуязычное и полиязычное среднее образование определять по количеству языков, изучающихся в школе, то в Казахстане функционирует как минимум триязычное образование. В школах с казахским и русским языками обучения изучаются по три языка: казахский (родной) — русский (обязательная общеобразовательная дисциплина) — английский (иностранной); русский (родной) — казахский (государственный) — английский (иностранной).

В школах же с узбекским, уйгурским, таджикским языками обучения в РК изучаются как минимум четыре языка: узбекский (родной) — казахский (государственный) — русский — английский; уйгурский (родной) — казахский (государственный) — русский — английский; таджикский (родной) — казахский (государственный) — русский — английский.

Таким образом, в школах с инофонными (не с казахским и не с русским) языками обучения формально функционирует полиязычное образование, но выпускников таких школ, свободно владеющих четырьмя языками, очень мало. Выпускники инофонных школ, как правило, владеют двумя (родной язык и казахский) или же тремя (родной, казахский, русский) языками; владеющих еще и четвертым языком (английским) единицы (но это уже, как правило, результат совокупности школьного и внешкольного обучения — репетиторство, языковые курсы).

Культурная программа Республики Казахстан о триединстве казахского, русского и английского языков внедряется во все типы школ и колледжей [5; 6; 7]. Она начала работать, но с большими сложностями, что связано прежде всего с необходимостью психологической подготовки населения республики в целом, а не только учащихся школ и колледжей и подготовкой соответствующих педагогических кадров. Последнее касается прежде всего обучения казахскому учащимся школ с русским языком обучения, методика которого, как большая научная отрасль системы языкового образования РК, на стадии подъема. Такая же проблема характерна для методики обучения английскому языку отдельно в школах с казахским языком обучения и отдельно в школах с русским языком обучения. Данная проблема и как собственно научная, и как учебно-методическая стоит и перед системой обучения казахскому и английскому языку в школах с уйгурским, узбекским и таджикским языками обучения.

Если с 1 класса одновременно предлагать учащимся изучать два языка (например, казахский и русский, узбекский и русский), то у них в сознании с большим трудом, с огромными ошибками будут формироваться психообразы звуков и их сочетаний двух языков — казахского и русского или узбекского и русского. В этом случае нарушается: а) общеизвестная педагогическая истина, что обучать второму языку в условиях искусственного билингвизма в школе можно только после того, когда ученики уже обладают знаниями, умениями, навыками чтения и письма на родном языке; б) основное правило дидактики — от одной трудности к двум трудностям (ученику вторая учебная трудность может предлагаться после преодоления им первой учебной трудности).

Решением Министерства образования и науки РК с 1 сентября 2013 г. английский язык преподается с 1 класса во всех типах школ республики, т.е. трудности, о которых мы говорили выше, сразу же проявились.

Не следует детям, не владеющим ни одним письмом, предлагать сразу овладеть двумя графиками (кириллицей — казахский язык, латиницей — английский). Процесс формирования в сознании детей психообразов звуков и отражающих их на письме букв и буквосочетаний затянется надолго, так как одновременно совместить в своем сознании звук двух разных языков и два разных их написания детям 1 класса очень трудно. Конечно же, есть дети, которые будут усваивать материал быстрее других, но основная масса детей в той или иной степени будет загнана в «бизвуковые» и «биграфические дебри».

В данном случае более адекватным решением будет введение английского языка в учебный процесс школы не с I, а с III четверти, когда в сознании учащихся

1 класса будут сформированы (хоть еще и не очень прочные) психообразы звуков, их сочетаний и соответствующих графических знаков (букв) родного языка.

В целом, следует отметить, что обязательное владение населением РК тремя языками одновременно (что регламентируется содержанием данной Культурной программы о триединстве казахского, русского, английского языков) практически невозможно. Нет в мире ни одного государства, граждане которого в подавляющем большинстве были полилингвами (обязательное триязычие), при этом чтобы два языка из трех были государственными языками других стран. Бог и природа создали человека моноязычным. Двужычным или полиязычным человек становится в процессе социализации. Овладение языками, так же как и математикой или игрой на скрипке, требует определенных способностей. Не может быть, чтобы все граждане одного государства обладали способностями полиглота. История человечества такого факта не знает.

Несомненно, социальная потребность необходимости знания английского языка во всем мире высокая. Тем не менее это не является основанием обязательного владения им всеми гражданами республики. Образование и наука — дело добровольное. У человека есть конституционные права, которые позволяют ему самому выбрать языки изучения и общения. В противном случае происходит ущемление этих прав.

Овладение двумя и более языками связано еще и с серьезной проблемой формирования в сознании человека психообразов языковых единиц и их комбинаций (фонем, слогов, слов, словосочетаний, предложений) (подробно см.: [1. С. 351—352; 2. С. 253—361; 4]). В сознании человека после рождения начинают формироваться психообразы единиц того языка, в звуковой стихии которого он находится с младенчества (т.е., как правило, генетически родного языка). Психообразы единиц и их комбинаций второго и тем более третьего языка легко и быстро могут формироваться в условиях естественного би- и трилингвизма. Во всех других условиях их формирование — очень долгий и сложный процесс. Очень часто такое овладения языком остается на уровне элементарных отрывочных знаний изучаемого языка в условиях искусственного билингвизма (например, изучение иностранного языка в советской средней школе, а также в современных общеобразовательных школах без языкового уклона).

Работа по формированию психообразов языковых единиц одновременно двух неродных и неблизкородственных языков (которые накладываются на психообразы единиц родного языка) в не детском возрасте, в отсутствие естественной триязычной речевой среды — бесполезная трата времен, усилий и финансовых средств. Трилингвизм жизненно необходим для тех, кому он нужен по роду деятельности, профессиональных интересов или для тех, кто находится в соответствующей языковой среде, мотивирующей владение ими (например, в Самарканде или Бухаре, где знание узбекского, таджикского, русского жизненно важно, или в Шымкенте и Туркестане, где представителям местной узбекской диаспоры желательно владеть узбекским, казахским, русским).

Как мы сформируем психообразы трех языков в монолингвальном сознании у чабанов Моинкумов или у шахтеров Караганды? Ведь они должны все бросить

и несколько лет изучать английский и еще один язык (казахский или русской). Это практически невозможно.

Мы за билингвизм и полилингвизм (тем более что ваш покорный слуга сам является полилингвом). Знание трех и более языков, да еще разнотемных — это серьезная речеотмыслительная деятельность индивида. Билингвизм и полилингвизм — результат интеллектуальной деятельности человека и общества. На «территорию» би- и полилингвизма имеет право войти каждый, но не каждый может стать билингвом или полилингвом.

Заклучение. Школьное языковое образование в Казахстане — полилингвальное. Полиязычность (билингвизм и полилингвизм) в республике имеет глубокие исторические корни, так как на его территории во все времена в небольшом объеме проживали представители разных этносов, носителей как родственных (тюркских), так и в гораздо меньшей степени неродственных (арабский, персидский) языков. В последние два столетия, особенно в XX в. и в настоящее время, на этом географическом пространстве большие социальные функции выполнял и выполняет русский язык, что способствовало формированию би- и полилингвального общества со знанием русского языка (казахско-русский, казахско-узбекско-русский; узбекско-русский, узбекско-казахско-русский и др.). С приходом русского языка как языка государственной власти СССР би- и полилингвизм стал активно формироваться через систему школьного образования, поэтому доузовское образование сформировалось как система полиязычного образования, которое полноценно функционирует и в настоящее время и имеет большие перспективы.

Русский язык в РК и в тюркоязычных странах СНГ является неродным языком (а не иностранным), обладающим образовательным статусом обязательной общеобразовательной дисциплины школьного и вузовского образования.

После распада СССР (1991 г.) на территорию РК и других республик Средней Азии активно начал внедряться английский язык. Объем его социальных функций по сравнению с объемом социальных функций русского языка не такой большой. Тем не менее этот процесс внес изменения в систему школьного полиязычного образования (хотя он изучался в школе и до 1991 г. как один из иностранных языков с образовательным статусом дисциплины, изучающейся по выбору). В настоящее время изучение английского языка в школе доминирует в сравнении с изучением других иностранных языков (немецкого, французского и т.д.). Локально стал формироваться би- и полилингвизм с компонентом — английский язык (казахско-английский, казахско-русско-английский; и т.п.). А это значит, что определенная часть общества английским языком стала владеть гораздо лучше, чем это было до 1991 г. Это легко объяснимо: повышается его востребованность в определенных сферах деятельности общества, молодежь стремится к овладению еще одним (кроме русского) межгосударственным, мировым языком, широко распространенным за пределами СНГ, Евразии. Все это является серьезным фактором расширения и углубления витальности английского языка в школьном образовании, а также и за пределами школы — на специальных курсах, в системе репетиторства и т.д. Все эти факторы, в свою очередь, расширяют, углубляют,

укрепляют систему полиязычного образования как в школе, так и в дошкольных учреждениях, в средних специальных учебных заведениях, в вузе.

Полиязычное школьное образование при всей своей позитивности порой характеризуется и некоторыми непозитивными моментами. Это наблюдается в тех случаях, когда в школе преподается сразу несколько языков (например, в РК в школах с инофонным языком обучения (уйгурский, узбекский, таджикский) преподается одновременно четыре языка: уйгурский — родной, казахский — государственный язык РК, русский — обязательная общеобразовательная дисциплина школьного и вузовского образования, иностранный).

В настоящее время, как в прошлые десятилетия, в РК доминирует би- и полилингвизм со вторым компонентом — русский язык, что является результатом полиязычного школьного образования, социальной востребованности русского языка и присутствия естественной русской языко-речевой среды.

В Казахстане и других тюркоязычных республиках СНГ среднеазиатского региона (Кыргызстан, Узбекистан и Каракалпакстан в его составе, а также персоязычный Таджикистан) школьное полиязычное образование традиционно было как минимум трилингвальным. Конец XX и начало XXI вв. внесли в этот образовательный процесс существенные изменения, связанные с увеличением количества изучаемых иностранных языков в школе с учетом степени их социальной востребованности. В настоящее время кроме традиционно изучающихся в школе иностранных языков (английского, немецкого, французского), в некоторых школах на языковых курсах начали изучаться арабский, китайский, корейский, японский, турецкий и др. языки. Все это в итоге расширяет состав языков в системе как школьного, так и послешкольного полиязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Фонема // И.А. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. I. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1965.
- [2] *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Фонология // И.А. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. I. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1965.
- [3] *Джусупов М.* Русский и английский языки — компоненты тюркско-инофонного полилингвального образования: дошкольное языковое образование / Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2015. № 3. С. 54—66.
- [4] *Джусупов М.* Социолингвистический аспект теории психологической фонем И.А. Бодуэна де Куртене / Қазақстан жоғары мектебі (Высшая школа Казахстана). Алматы, 2001, №№ 4, 5. С. 62—69.
- [5] Культурный проект «Триединство языков»: приложение к приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан от 22.07.2008 № 441.
- [6] Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире». Астана. Akorda. 28.02.2007. URL: <http://www.kazarthemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1> (дата обращения 28.12. 2016).
- [7] Указ Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011—2020 годы». 29.06.2011. URL: <http://ru.government.kz/docsu11000001102011629.htm> (дата обращения 28 декабря 2015).
- [8] *Хасанов Б.Х.* Национальные языки. Двужычие и многоязычие: поиски и перспективы. Алма-Ата: Казахстан, 1989. 133 с.

SCHOOL POLYLINGUAL EDUCATION IN KAZAKHSTAN (TURKIC-RUSSIAN, TURKIC-ENGLISH, TURKIC-RUSSIAN-ENGLISH)

Dzhusupov M.

Uzbek State University of world languages
Reshetov str., 4, Tashkent, Uzbekistan, 100133

This article deals with a problem of bilingual and polylingual education at school, lyceum and college of Turkic Republic of CIS on the illustration of Kazakhstan; it is drawn an analogy (parallel) between modern polylingual education of — Soviet period; active ingress of English language in a system of school polylingual education has been analyzed; the domination of Russian language in polylingual educational process has been proved, it is determined an educational status of Russian language not as adoptive, but as obligatory general subject at school and in the institute of higher education and educational status of English language as foreign, i.e. as an alternative (optional) subject.

Key words: polylingual education at school, Kazakhstan, Turkic-Russian, Turkic-English, Turkic-Russian-English, language triunity

REFERENCES

- [1] Bodujen de Kurtenje I.A. *Fonema* // I.A. Bodujen de Kurtenje. *Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju*. [Phoneme // Selected works on linguistics]. V. I. Moscow, Akademiya nauk SSSR Publ., 1965. Pp. 351—352.
- [2] Bodujen de Kurtenje I.A. *Fonologija* // I.A. Bodujen de Kurtenje. *Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju*. [Phonology. // Selected works on linguistics]. V. I. Moscow, Akademiya nauk SSSR Publ., 1965. Pp. 253—361.
- [3] Dzhusupov M. *Russkij i anglijskij jazyki — komponenty tjurksko-inofonnogo polilingval'nogo obrazovanija: doskol'noe jazykovoe obrazovanie* [Russian and English languages as a component of turko-innophone polylingual education: preschool language education] / *Vestnik RUDN — [Bulletin PFUR]*. № 3, 2015. Pp. 54—66.
- [4] Dzhusupov M. *Sociolingvističeskij aspekt teorii psihologičeskoj fonem I.A. Bodujena de Kurtene* [The sociolinguistic aspect of theory of psychological phoneme of I.A. Bodujen de Kurtene] / *Kazakstan zhorary mektebi — (Vysshaja shkola Kazahstana)*. Almaty, 2001, N 4, 5. Pp. 62—69.
- [5] *Kul'turnyj proekt «Triedinstvo jazykov» / priloženie k prikazu № 441 Ministerstva obrazovanija i nauki Respubliki Kazakhstan ot 22.07.2008*. [The cultural project “Threeunity of languages”/ appendix to the order № 441 of Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan. 22.07.2008].
- [6] *Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan narodu Kazahstana «Novyj Kazahstan v novom mire»*. [The Message of the President of the Republic of Kazakhstan to the nation of Kazakhstan “New Kazakhstan is in the new world”]. Astana. Akorda. 28.02.2007. Available at: <http://www.kazarhemb.org.il/?CategoryID=250&ArticleID=551&Page=1> (accessed 28 December 2015).
- [7] *Ukaz Prezidenta Respubliki Kazahstan N.A. Nazarbaeva «O Gosudarstvennoj programme razvitiija i funkcionirovanija jazykov v Respublike Kazahstan na 2011—2020 gody»*. [The order of the president of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev “About State program of development and functioning languages in the Republic of Kazakhstan for 2011—2020 years”. 29.06.2011. Available at: <http://ru.government.kz/docsu11000001102011629.htm>. (accessed 28 December 2015).
- [8] Hasanov B.H. *Nacional'nye jazyki. Dvujazychie i mnogojazychie: poiski i perspektivy*. [National languages. Bilingualism and multilingualism: researches and prospects] Alma-Ata, «Kazakhstan» Publ., 1989. 133 p.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В КЫРГЫЗСТАНЕ

З.К. Дербишева

Кыргызский университет Манас
проспект Мира, 56, Бишкек, 720042

Билингвальная модель с кыргызским и русским языками обучения в школах г. Бишкека наиболее востребована. В таком формате обеспечивается усвоение государственного кыргызского языка на уровне, необходимом для социализации личности в рамках данной страны, использования русского языка как дополнительного и эффективного инструмента адаптации и продвижения в русскоязычном пространстве. Изучение же родного языка (узбекского, дунганского, уйгурского и др.) способствует сохранению национально-культурной идентичности личности и самобытности различных этносов.

Ключевые слова: языковая ситуация, языки образования, коммуникативное пространство, билингвальное обучение, многоязычная модель обучения

Современная языковая ситуация в Кыргызской Республике. Русский язык, согласно Конституции Кыргызской Республики — официальный язык, «де-факто» утрачивает свои позиции. Причиной тому стали прежде всего интенсивные миграционные процессы в постсоветский период, повлекшие за собой уменьшение русскоязычного населения (по данным Нацстаткома КР, на 2015 г. численность русских составляет 6,2%).

Русский язык ослабляет свои позиции как язык межнационального общения, как язык официально-делового общения, как язык профессиональной коммуникации в государственных учреждениях, министерствах, отраслевых ведомствах.

Коммуникативное и функциональное пространство русского языка сокращается из года в год. В сельских регионах республики русский язык интенсивно исчезает. Русскоязычных школ в регионах почти не осталось. Не отмечается в последние годы роста количества школ, ведущих обучение на русском языке в столице г. Бишкеке. В большинстве городских школ функционируют лишь классы с русским языком обучения. И такого рода смешанных школ в городах становится все меньше и меньше.

По данным министерства образования и науки на 2014 г., в республике функционирует 203 школы с преподаванием предметов на русском языке и 346 смешанных школ, в которых имеются классы с русским языком обучения (табл.).

Контингент учащихся школ с преподаванием предметов на русском языке насчитывает более 280 тыс. учащихся, что составляет 28% от общего количества учащихся республики. В школах с кыргызским языком обучения русский язык является обязательным предметом и изучается с 1 по 11 класс, предмет «Русская литература» начинается с 5 класса.

В вузах сохраняется обучение на русском языке. Но одна из существенных проблем состоит в том, что абитуриенты приходят в вуз, не зная русского языка.

Для них в вузах не предусмотрена система предварительной языковой подготовки. При этом количество часов на изучение русского языка неуклонно сокращается.

Таблица

Данные МОН КР по изучению русского языка в школах КР

Кол-во школ в Кыргызской Республике			Кол-во часов в год отводится изучению русского языка/русской литературы в школах с кыргызским языком обучения			Кол-во часов в год отводится изучению русского языка/русской литературы в школах с русским языком обучения		
с кырг. яз. обуч	с русск. яз. обуч	с кырг. и русск. яз. обуч	в начальн. классах (1—4)	в средних классах (5—9)	в старших классах (10—11)	в начальн. классах (1—4)	в средних классах (5—9)	в старших классах (10—11)
1 443	203	346	408	306	136	918	646	68
				лит. — 340	лит. — 136		лит. — 374	лит. — 238

Не менее серьезная проблема связана с учителями русского языка. В школах республики работают около 7 тыс. учителей русского языка и литературы, большинство из которых составляют люди пожилого возраста. В республике осталось лишь два-три вуза, в которых действуют факультеты русской филологии, набирающие в год по 20—25 человек. Сокращение подготовки учителей русского языка и литературы в вузах республики привело к нехватке учителей, особенно в отдаленных сельских школах. Флагман российского образования республики — Кыргызско-Российский Славянский университет — не имеет отдельного факультета по русской филологии; они набирают немногочисленную группу по специальности «Русский язык и литература» в рамках гуманитарного факультета. За последние годы ни в данном университете, ни в других вузах нет желающих продолжать обучение в аспирантуре по специальности «Русский язык».

Напротив, в последние годы наметилась тенденция к открытию образовательных учреждений другими странами (Турция, КНР, арабские страны и др.). Они открывают школы, лицеи, вузы, где предлагают обучение на своих языках за высокую плату, гарантируя качественное образование. При этом число желающих, несмотря на высокий конкурс, растет постоянно. Показательно, что турецкие менеджеры по образованию, учитывая спрос населения в стране на русский язык, открывают в последнее время школы с русским языком обучения.

Потенциал многоязычного образования для социальной адаптации. Проблема двуязычного и многоязычного образования связана со сложившейся языковой ситуацией в стране. В кыргызском обществе сложилась ситуация, когда в городских образовательных учреждениях преобладает русский язык, а в сельских учреждениях функционирует только кыргызский язык. Русскоязычные школьники, получая образование на русском языке в городских школах, не знают кыргызского языка, сельские школьники не знают русского языка. Вопрос о введении многоязычного образования сегодня активно обсуждается для русскоязычных учащихся, не владеющих кыргызским языком. В русскоязычный контингент попадают и этнические русские, этнические славяне, этнические кыргызы и представители других национальных меньшинств (дунгане, корейцы, уйгуры и др.). В республике сегодня действует практически единственная модель по выбору языков обучения (за исключением нескольких гимназий, частных школ и

кыргызско-турецких лицеев). В рамках этой модели при изучении предметов доминирует единственный язык (изучаемый как родной), остальные языки изучаются как вторые или иностранные языки. Учебные предметы преподаются на языке, который в этой модели рассматривается как «родной». Данная практика сложилась во времена СССР, когда языковая политика была направлена на распространение модели «полного погружения»: ученик, поступающий в школу с определенным языком обучения, получал возможность освоения только этого языка на уровне «родного», остальные языки изучались им как вторые или иностранные. В Кыргызстане ситуация осложнена тем, что в советский период изучение кыргызского языка даже как второго было исключено из программ в школах с русским языком обучения. Такая модель ставит и детей и родителей перед очень жестким выбором, так как у школьника имеется возможность освоить на уровне свободного владения только один язык. Принцип, по которому в основе деления школ или классов лежит языковой критерий «одна школа — один язык обучения» или «один класс — один язык обучения», предопределяет моноязычность школ и моноязычность обучаемых. Опыт Кыргызстана в данном случае согласуется с примерами из мировой практики: единственный язык обучения ведет к доминированию этого языка в дальнейшей социальной и профессиональной практике. Именно опыт поколений тех людей, которые дома говорили на родном кыргызском языке, но образование получали в школах с русским языком обучения, показывает, что уровень владения кыргызским языком остается в лучшем случае на уровне бытового, а не профессионального использования.

Внедрение второго и третьего языка как языка обучения — задача сложная. Но модель многоязычного образования, построенная по такому принципу, заслуживает внимания, поскольку язык как средство обучения и язык как предмет изучения преследуют разные цели и имеют разные результаты. Изучение иностранных языков не всегда способствует формированию билингвальной личности [2. С. 142].

В последние годы международное сообщество пришло к необходимости продвижения подходов, которые позволяют внедрять более гибкую политику в сфере выбора языков образования, что существенно расширяют возможности людей во всех сферах жизнедеятельности. Сегодня в Кыргызстане Центром социальной интеграции при МОН КР апробируется проект по многоязычному образованию, в рамках которого в течение ряда лет в пилотных школах столицы внедряется модель многоязычного образования [1].

С учетом международных стандартов и передовой практики предлагается учитывать и выполнять при планировании и реализации языкового обучения в многоязычном обществе следующие принципы:

- обучение на родном языке;
- двуязычное и/или многоязычное образование;
- язык как один из важнейших компонентов межкультурного образования.

Сущность выполнения данных принципов состоит в следующем:

- обучение на родном языке имеет важное значение для начального обучения и обеспечения грамотности и его следует, по возможности, осуществлять до последней ступени образования;

- образование каждого учащегося должно начинаться на его родном языке;
- обучение второму языку, в дополнение к родному языку, необходимо начинать в раннем возрасте. Изучение второго языка в качестве предмета изучения, который «только после достаточного овладения этим языком учащимися» должен становиться средством обучения;
- получение дальнейшего образования на втором языке на основе использования второго языка в качестве одного из языков обучения означает использование двух (или более) языков для приобретения знаний, т.е. изучения учебных предметов, в течение всего курса обучения в школе вплоть до университета;
- интенсивное и междисциплинарное изучение по крайней мере третьего (мирового) языка в средней школе, с тем чтобы к окончанию школы учащийся мог работать на трех языках, что должно стать обычной нормой практических языковых компетенций в XXI в.

Всего в Кыргызстане 56 пилотных школ. Обучение на втором языке (кыргызском) вводится практически во всех пилотных русскоязычных школах с начальных классов с 1 по 4 классы), в некоторых пилотных школах с 5, 6 классов, и реже с 8, 9 классов. На первом этапе (2015—2016 учебный год, I и II четверть) вводятся следующие предметы: «Музыка», «Физическая культура», «ИЗО» (рисование), «Трудовое обучение», «Родиноведение», «Этика», «Естествознание», «ОБЖ» (Основы безопасности жизни). Как видим, в этом перечне преобладают дисциплины, в которых активно присутствует коммуникативная составляющая, благодаря чему учащиеся в непринужденном общении с учителем усваивают навыки элементарного разговорного общения на кыргызском языке.

На втором этапе в среднем звене (5—6 классы) на кыргызском языке вводятся предметы гуманитарного цикла: «История Кыргызстана», «Кыргызская литература» и др. Благодаря этому циклу удастся расширить словарный запас учащихся и научить воспринимать познавательную информацию и выражать свои мысли на другом языке.

На третьем этапе в старших классах вводятся основные предметы: «Математика», «География», «Физика», «Биология», «Химия». На данном этапе у учащихся закладываются основы понятийно-логического мышления на кыргызском языке, формируются навыки аудирования, говорения, чтения и письма на академическом уровне.

В рамках проекта планируется ввести обучение на третьем языке (либо английском, либо китайском) следующих предметов: «Экономика», «Граждановедение», «Информатика». По предварительным итогам данного эксперимента можно говорить о первых успехах; например, заслуживает внимания опыт Новопапловской школы-лицея им. Ч. Айтматова, где на протяжении нескольких лет внедряется модель многоязычного обучения и где можно констатировать положительные результаты. На данный момент педагоги-предметники проходят языковую подготовку. Однако в целом пилотные школы пока не могут вводить обучение на третьем языке. Существует проблема системной подготовки педагогических кадров, прежде всего предметников, владеющих английским языком на профессиональном уровне.

Апробируемая модель языкового обучения в русскоязычных школах г. Бишкека, при которой государственный кыргызский и родной русский языки используются в качестве языков обучения, наиболее предпочтительна. В таком формате обеспечивается усвоение государственного кыргызского языка на уровне, необходимом для социализации личности в рамках данной страны и использования русского языка как дополнительного и эффективного инструмента адаптации и продвижения в русскоязычном пространстве. Изучение же родного языка (узбекского, дунганского, уйгурского и др.) способствует сохранению национально-культурной идентичности личности и самобытности различных этносов. Кроме того, для доступа к информации и реального профессионального развития необходима возможность освоения одного из мировых языков (английского, китайского и др.). В системе среднего образования Кыргызстана роль мирового языка, позволяющего расширить доступ к глобальным источникам информации, сегодня играет прежде всего официальный русский язык, являющийся одним из шести официальных языков ООН.

Эффективность реализации новой национальной программы по языковой политике обеспечена поддержкой государства, которое взяло на себя финансирование этого проекта до 2020 г. К этому времени должны быть достигнуты основные цели, а именно — достижение полномасштабного функционирования государственного языка во всех сферах общественной жизни и выполнение им интегрирующей роли при сохранении языков этносов, проживающих в Кыргызстане, и создании условий для их изучения и развития.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Языковая политика в образовании: запросы общества и перспективы многоязычного образования на юге Кыргызстана. Исследование Центра социальной интеграции при МОН КР. URL: http://soros.kg/wp-content/uploads/2012/02/policy_brief_center_social_integration.pdf (дата обращения 08 января 2016).
- [2] *Кудрявцева Е.Л.* Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал // Межкультурная коммуникация и русский язык: сб. научных трудов. Карлсруэ: Дуальный университет Баден-Вюртемберг, Общество Икарус, 2010. С. 142—146.

BILINGUAL AND MULTILINGUAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC SITUATION IN KYRGYZSTAN

Z.K. Derbisheva

Kyrgyz-Turkish Manas University
Mira Prospect 56, Bishkek 720042

Multilingual model of education at schools of Bishkek, where Kyrgyz is the state language and Russian has the status of official language are used as educating languages, is more preferable. This is due to the fact that this model provides better language acquisition of the state Kyrgyz language according

to the standards that is necessary for socialization of the individual in the country and using Russian as a complementary and effective tool for adaptation and promotion in Russian language environment. As for the study of the native languages such as Uzbek, Dungan, Uighur, and others, this would contribute both to the preservation of the national and cultural identity of an individual and the originality of ethnic diversities inhabiting Kyrgyzstan.

Key words: language situation, educating languages, communicative environment, bilingual education, multilingual model for education

REFERENCES

- [1] *Jazykovaja politika v obrazovanii: zaprosy obshhestva i perspektivy multijazychnogo obrazovanija na juge Kyrgyzstana. Issledovanie Centra social'noj integracii pri MON KR.* [Language policy in education: the demands of society and the prospects of multilingual education in southern Kyrgyzstan]. Research of the Center for social inclusion on Ministry of education of the Kyrgyz Republic. Available at: http://soros.kg/wp-content/uploads/2012/02/policy_brief_center_social_integration.pdf (fccessed 08 January 2016).
- [2] Kudriavtseva E. L. *Estestvennyj bilingvizm kak obrazovatel'nyj i nauchnyj potencial / E.L. Kudrjavceva // Mez'kul'turnaja kommunikacija i russkij jazyk: sbornik nauchnyh trudov.* [Natural bilingualism as an educational and scientific potential] // Intercultural communication and Russian language: collection of scientific works. Karlsruhe: Dual University Baden-Württemberg, Ikarus association, 2010. P. 142—146.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В УСЛОВИЯХ БЕЛОРУССКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

С.В. Николаенко

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

Социокультурный подход к обучению русскому языку в школах Республики Беларусь имеет свою специфику, обусловленную сформировавшейся языковой ситуацией в стране. Социокультурная составляющая обучения представлена знаниями, которые помогут учащимся познакомиться с нормами поведения, стандартами и правилами, регулирующими взаимодействие личности с обществом и формирующими их социально-значимые патриотические, гражданские и духовные качества, необходимые для последующего активного включения в избранную социально-экономическую, политическую, образовательную и т.д. сферы деятельности современного белорусского общества. В статье рассмотрены цели и задачи языкового образования в процессе обучения русскому и белорусскому языкам, установлены общие и специфические черты процесса формирования социокультурной компетенции посредством расширения и углубления знаний учащихся о феномене культуры как системе общечеловеческих и национальных для русского и белорусского народов ценностей в процессе изучения русского языка.

Ключевые слова: билингвизм, методика преподавания, русский язык, социокультурное развитие

Язык любого народа все без исключения политические, общественные деятели вслед за видными представителями творческой интеллигенции и учеными-лингвистами считают зеркалом культуры. В нем отражен не только окружающий реальный мир каждого человека с его бытом, но и менталитет, образ жизни, национальный характер и артефакты социальных, духовных, художественных ценностей [4].

В Беларуси (1) массовое двуязычие, причем близкородственное, не является чем-то непреодолимым или плохо усваиваемым коммуникативным актом. Все без исключения жители страны любого возраста и социального положения без особых затруднений понимают друг друга без переводчика. Двуязычное общение — публичный и официальный аспект социальной жизни страны.

Не углубляясь в общественные споры оппонентов в плоскости первичности и единственности того или иного языка на территории Республики Беларусь, в статье мы отметим разнохарактерные особенности использования белорусского / русского языка в жизни белорусского общества в аспекте его преподавания и изучения.

Во-первых, сейчас в Беларуси нет центров кодификации русского языка, белорусские авторы учебной и справочной литературы ориентируются на российские издания, а в нормативных словарях и грамматиках, издаваемых в России, не фиксируются белорусизмы. Во-вторых, по официальным данным, на февраль

2013 г. в стране на белорусском языке обучалось 16,4% школьников, в детских садах — 11,4% детей (на белорусском и русском языках — 3,8%), в учреждениях среднего специального образования — 0,9% учащихся (на русском и белорусском — 14,6%), в вузах — (0,2%), студентов (на русском и белорусском — 37,4%). Если сравнить эти цифры с 1993—1994 уч. г., то на белорусском языке в стране обучалось 76% первоклассников, а в Минске — 58%, уже в 1995/1996 уч. г. в первые классы с белорусским языком обучения было принято 37,9% от всех первоклассников, в Минске эта цифра составила лишь 19,5%. В результате, по данным на начало текущего учебного года, в Беларуси образование на белорусском языке получает лишь 23,8% школьников.

Понятно, что русский язык вытесняет белорусский из данной сферы общественной жизни. Не будем давать здесь никаких оценок ситуации, так как выбор языка обучения и общения — личное дело каждого, его языковые и культурные предпочтения. В-третьих, в последние годы начала расширяться сфера употребления белорусского языка, на нем стали писать названия улиц, делать объявления в транспорте. В городах были установлены бигборды, пропагандирующие белорусский язык. Приведем примеры очень ярких, демонстрирующих *прыгажосць нашай мовы* (рус. красоту нашего языка) надписей на растяжках и щитах.

«Мае першае слова на роднай мове СЯБАР (ПОСПЕХ. ДАБРЫНЯ, МОВА, КАХАННЕ). А якім будзе твае?» (Мое первое слово на родном языке ДРУГ (УСПЕХ, ДОБРОТА, ЯЗЫК, ЛЮБОВЬ). А каким будет твое?) «МА-МА = МО-ВА. Любіш маму?» (МА-МА = ЯЗЫК. Любишь маму?)

Вместе с тем позиции белорусского языка будут укрепляться. Необходимыми условиями этого процесса являются следующие:

- сохранение за белорусским языком статуса единственного государственного языка РБ;
- продолжение политики государственной поддержки белорусского языка;
- более широкое использование белорусского языка в качестве профессионального (служебного) языка;
- духовная и информационно-интеллектуальная значительность и просто искусность создаваемых сейчас произведений на белорусском языке (прежде всего в сфере массовой коммуникации), их конкурентноспособность по отношению к основным видам русскоязычной информации, циркулирующей в Беларуси.

Таким образом, следует ожидать, что в ближайшее время руководством Республики Беларусь будет проводиться политика поддержки белорусского языка. Скорее всего, это выразится в стремлении обеспечить равные возможности для распространения белорусского и русского языков.

Принятый в 2011 г. Кодекс об образовании Республики Беларусь содержит раздел, посвященный изучению языка [1].

РАЗДЕЛ III. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Статья 90. Язык обучения и воспитания. Изучение языков в учреждениях образования

1. Основными языками обучения и воспитания в Республике Беларусь являются государственные языки Республики Беларусь. Государство гарантирует гражданам право выбора обучения и воспитания на одном из государственных языков Республи-

ки Беларусь и создает условия для реализации этого права. Язык обучения и воспитания определяется учредителем учреждения образования.

4. Обязательный для изучения иностранный язык определяется учредителем учреждения образования с учетом потребностей государства и возможностей учреждения образования.

С учетом того, что в нашей республике государственными языками являются белорусский и русский языки, в Кодексе декларируется их равенство в обучении. При получении общего среднего образования изучение белорусского, русского и одного из иностранных языков обучающимися является обязательным (п. 3).

По желанию обучающихся или их законных представителей могут создаваться группы, классы, в которых обучение и воспитание осуществляются на языке национального меньшинства или изучается язык национального меньшинства (п. 6). [3. С. 104–105].

В системе общего среднего образования Республики Беларусь уже предприняты попытки равноправного функционирования в учебном процессе двух языков. Так, количество часов, отведенных программами, абсолютно одинаково для изучения русского и белорусского языков. Приведем ниже выдержки из нормативно-методических писем Министерства образования Республики Беларусь к 2015–2016 уч. г., содержащие цели и задачи языкового и литературного образования:

Асноўнымі мэтамі і задачамі моўнай і літаратурнай адукацыі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі з’яўляюцца:

— засваенне ведаў пра сістэму беларускай мовы на ўсіх яе ўзроўнях (фанетыка, лексіка, фразеалогія, склад слова і словаўтварэнне, марфалогія, сінтаксіс), заканамернасцей і правіл функцыянавання моўных сродкаў у маўленні, нормаў беларускай літаратурнай мовы, фарміраванне ўменняў практычнага выкарыстання мовы ва ўсіх відах маўленчай дзейнасці (моўная кампетэнцыя);

— фарміраванне камунікатыўных уменняў на аснове авалодання маўленчай тэорыяй (тэкст, тыпы, стылі і жанры маўлення) і культурай маўлення, уменняў ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні розных тыпаў, стыляў і жанраў (камунікатыўная кампетэнцыя);

— усведамленне вучнямі мовы як феномена культуры, у якім знайшлі адбітак яе праяўленні, як сродку спасціжэння айчынай і сусветнай культуры; выпрацоўка ўменняў карыстацца культуразнаўчымі звесткамі з мэтай забеспячэння паўнаwartаснай камунікацыі (лінгвакультуралагічная кампетэнцыя);

— далучэнне вучняў да набыткаў айчынай мастацкай славеснасці (у кантэксце сусветнай), развіццё здольнасці да эстэтычнага ўспрымання і ацэнкі з’яў літаратуры, фарміраванне навыкаў самастойнага чытання, мастацка-эстэтычнага густу;

— развіццё інтэлектуальнай, камунікатыўнай, духоўна-маральнай, грамадзянскай культуры вучняў сродкамі вучэбных прадметаў «Беларуская мова» і «Беларуская літаратура».

Особенности организации образовательного процесса при изучении учебных предметов «Русский язык» и «русская литература»

Важнейшими **задачами** языкового и литературного образования являются:

— языковое и речевое развитие учащихся на основе усвоения знаний о системе русского языка на всех его уровнях (фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис), правил функционирования языковых средств в речи,

норм русского литературного языка, обогащения словарного запаса и грамматического строя речи; формирование правописных умений и навыков, умений пользоваться языком в различных видах речевой деятельности (языковая и речевая компетенции);

— формирование коммуникативных умений на основе овладения учащимися речеведческими понятиями, формирование умения создавать самостоятельные высказывания различных стилей, типов и жанров речи (коммуникативная компетенция);

— формирование речевой культуры учащихся на основе освоения языка как системы сохранения и передачи культурных ценностей, средства постижения русской, национальной культуры в контексте общемировой (лингвокультурологическая компетенция);

— развитие средствами языка интеллектуальной, духовно-нравственной, коммуникативной, гражданской культуры учащихся (социокультурная компетенция);

— приобщение учащихся к искусству слова, развитие у них художественного мышления и эстетических чувств, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций личности.

Как видно из представленных материалов, в стране создаются одинаковые условия для усвоения и изучения русского и белорусского языков.

Таким образом, в функционировании и использовании двух языков в национальной системе возникают условия для организации следующих лингводидактических областей социокультурного развития (см. подробнее [2]):

1) познавательной — создание культуроведческого информационного фона, помогающего школьнику осознать самобытность белорусской нации во всем многообразии духовно-предметной жизнедеятельности народа, зафиксированной в языке, понять необходимость соблюдения норм и принципов, закрепленных в обществе;

2) коммуникативно-практической — через овладение системой заданий и упражнений в рамках тернарной модели кластера (материальная, социальная, духовная, художественная культура);

3) ценностно-ориентационной — воспитание средствами русского языка способностей к самопознанию и осознанию себя как личности с развитой социальной функцией, что приводит к формированию социокультурной компетенции школьников.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Официальное название страны — Республика Беларусь, что повлияло на появление топонимического именования Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. 400 с.
- [2] *Николаенко С.В.* Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. 252 с.

- [3] Програма непрырывнага выхавання дзяцей і ўчащейся моладзежы в Рэспубліке Беларусь на 2011—2015 гг. / Документы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь [Электронны рэсурс]. URL: <http://www.brsu.by/div/dokumenty-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus> (Дата абрашчэння: 27.02.2015).
- [4] Спіс гісторыка-культурных каштоўнасцей Рэспублікі Беларусь. Мінск: БЕЛТА, 2009. 684 с.

SOCIOCULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AT SCHOOLS OF REPUBLIC OF BELARUS

S.V. Nikolaenko

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

Sociocultural approach to teaching Russian language at schools of Republic of Belarus has its specificity, determined with language situation formed in the country. Sociocultural component of teaching presented by knowledge, which will help pupils to know about accepted standards of behavior, standards and rules which regulate cooperation between personality and society, and socially important patriotic, civil and spiritual qualities, necessary for following active inclusion in chosen social and economic, political, educational etc. spheres of activity of present Belarusian society. Tasks and objectives of language education in the process of learning Russian and Belarusian languages are considered, common and specific features of the process of forming of sociocultural competence by means of widening and deepening pupil's knowledge about phenomenon of culture as a system of universal and national values for Russian and Belarusian peoples in a process of studying Russian language are determined in the article.

Key words: bilingualism, methods of teaching, Russian language, sociocultural development

REFERENCES

- [1] *Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanija*. [The code of the Republic of Belarus on education]. Minsk, Nac. centr pravovoj inform. Resp. Belarus' Publ., 2011. 400 p.
- [2] Nikolaenko S.V. *Theory and practice of social and cultural development of pupils 5-11 classes: national-cultural substantial aspect in the context of teaching the Russian language : monograph* [Teorija i praktika sociokul'turnogo razvitija uchashhihsja 5—11 klassov: nacional'no-kul'turnyj soderzhatel'nyj aspekt v kontekste obuchenija russskomu jazyku : monografija / S.V. Nikolaenko]. Vitebsk: VGU imeni P.M. Masherova, 2015. 252 p.
- [3] *The Program of continuous education of children and youth in the Republic of Belarus for 2011—2015 / the Documents of the Ministry of education of the Republic of Belarus* [Programma nepreryvnogo vospitanija detej i uchashhejsja molodezhi v Respublike Belarus' na 2011—2015 gg. / Dokumenty Ministerstva obrazovanija Respubliki Belarus']. Available at: <http://www.brsu.by/div/dokumenty-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus> (accessed 27 February 2015).
- [4] *Dzjarzhaŭny spis gistoryka-kul'turnyh kashtoŭnascej Rjespubliki Belarus' / sklad. V.Ja. Ablamski, I.M. Charnjaŭski, Ju.A. Barysjuk* [State list of historical cultural values of Republic of Belarus / authors V.I. Ablamski, I.M. Charnjavski, U.A. Barisuk]. Minsk: BELTA Publ., 2009. 684 p.

БИЛИНГВАЛЬНАЯ СЕМЬЯ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА МОЛДОВЫ

Н.А. Овчеренко

Государственный педагогический университет им. И. Крянгэ
ул. Иона Крянгэ, 1, Кишинёв, Молдова, 2069

В статье представлен обзор нормативной базы и национальной образовательной политики, способствующей развитию билингвальной личности в семье и учебных заведениях; проанализирован психолого-педагогический аспект социализации личности и ее подготовки к жизни в поликультурной среде; рассматривается развитие личности в Республике Молдова в контексте русско-молдавского билингвизма, унаследованного развитием предыдущей эпохи. Автор уделяет внимание вопросу особенностям молдавской государственности, обусловившим колебания между правыми и левыми политическими течениями, а также диктату непроверенных политических идей над устоявшейся системой национального и семейного воспитания. В статье говорится об изъянах моноязычной национальной идеи, которая привела к расколу страны на два берега по Днестру. Автор выявляет причинно-следственные связи формирования и самореализации билингвальной и бикультурной личности в указанных обстоятельствах, обозначает проблемы и пути их решения, предлагает рекомендации билингвальным семьям и учебным заведениям по воспитанию ребенка в условиях русско-молдавского билингвизма.

Ключевые слова: билингвальная семья, билингвальная личность, языковая личность, монологизм, билингвизм, мультилингвизм

Понятие билингвизма означает владение наряду со своим родным языком еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации, а также практика использования двух языков в одном языковом сообществе [8]. Явление это крайне сложное и требует междисциплинарного изучения.

Изучение того, как происходит овладение двумя языками со структурными различными особенностями, позволяет понять механизм использования языковых систем в целях общения. Для нас не менее важно получить сведения об общем развитии познавательных процессов; о воздействии билингвизма на мышление индивида; о механизме как производства, так и восприятия речи.

Психологический аспект билингвизма отражает в основном специфику речевых психофизиологических механизмов человека, использующего в общении две языковые системы. Современная психолингвистика располагает экспериментальными данными о существовании у детей-билингвов единой системы восприятия и двух отдельных систем речепроизводства на родном и неродном языках [7]. Исследования психологического аспекта помогают дать характеристику лингвистических категорий и понятий, отложившихся в языковом сознании билингвов, рассмотреть своеобразие закрепления, осознания и т.п.

Воспитание билингвов в образовательном сегменте освещалось в достаточной мере, но в условиях семьи — пока остается в тени. Слабо отражено и взаимодей-

ствие семьи и государства. Сфокусируем внимание в данной работе на примере Молдовы. В отношении семьи наше государство вырабатывает далеко не продуктивные меры. В конечном итоге страдает ребенок, рожденный в смешанной семье, где отец и мать являются представителями разных этносов. Хотя, по сути, он получает уникальный шанс: усвоить два языка одновременно с рождения. Ибо плод не только на внутренние процессы, но и на внешние раздражители реагирует в равной степени. Мелодика языков впитывается вместе с материнским теплом. Мир тоже может встретить его приветливо и без туч на лицах.

Что же такое билингвальная семья, по нашему мнению? Это малая социальная группа, основанная на брачном союзе носителей двух этносов и культур, объединенная общностью быта, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием двуязычных детей. Эта смешанная семья тотчас же входит в противоречие с политической установкой государства. Стоит ли уводить проблему языка в сферу политики общества, преумножая ее значение — над социальными и экономическими проблемами? Если государство социально не ориентировано, значит, оно антинародно, на какой бы парадигме ни строилось, не исключая языковую. В молдавской сказке есть герой Торбинкэ, у которого имеется волшебная торба, из нее извлекается нужная вещь. В данном случае хотелось бы получить как по волшебству такие ценности, как дву- и многоязычие.

Народ — это понятие, не тождественное мононации. Такой формы не было ранее, и ее не встретишь ныне. Молдавский народ включает в себя 48 этносов, мирно существующих после уже упомянутого первого взрыва. Правомерно ли требовать одноязычия в условиях глобального информационного пика и поликультурной среды обитания? В стране вторым языком по числу носителей является русский. И он не изолирован в официальном плане. Проявление симптомов национализма и ксенофобии стали болезнью на постсоветском пространстве.

Билингвизм — это лишь минимум для общения в современном глобальном мире. Но он приближает к мечте человечества о языке, понятном для всех и известным как эсперанто, который может стать более понятней, чем мимика, жест и движение. А ныне языковая личность пребывает в условиях кризиса при растапливающейся экономической миграции населения, при росте потока гастарбайтеров из Молдовы. Только Россию атаковал отряд из 25 тысяч в 2015 г. Не потому ли язык как средство общения не может стать выше социально-экономических проблем?

Крушение семьи стало молдавской национальной трагедией, подорвало воспитательную базу детей, лишенных одного или обоих родителей, оставленных на попечение дедушек и бабушек, а то и беспризорными. Так называемый «гастарбайтер» принудительно овладевает иноязычием, будучи взрослым, а его дети снова теряют эту возможность. И для них прерывается связь поколений, пока не будут приняты меры по стабилизации в сфере государственной экономики и политики, защите семьи от небывалого краха.

Каков же процесс овладения двуязычием? Подтверждая вывод о единой методике по пути от семьи до государства, первым звеном служит семья с раннего детства. Целью ее является принцип овладения двумя языками раньше, чем ре-

бенок начнет ходить. Если эмбрион только привыкает к двуязычному звучанию речи, то после рождения главным условием станет живой контакт с двумя родителями — носителями разных языков. Допустим, что мать — носительница русского языка, а отец — молдавского. Обе речи звучат без переводов. Первым выдвигается последовательный принцип, а именно: ребенок усваивает в достаточной мере один, а затем приступает к другому языку.

Л.С. Выготский [2] выступал против смешения языков в речевом опыте ребенка. А ученые М. Исмаилов [3] и Д. Слобин [7] выступали за последовательное усвоение одного языка до пяти лет и переноса полученного опыта на второй. Сегодняшняя действительность вносит свои коррективы в освещение исследуемого явления. Современные лингвисты считают, что в раннем детстве можно параллельно обучать ребенка двум языкам, но осознанно [1]. Полагаем, система родного языка должна усваиваться с помощью одного родителя, система государственного языка — с помощью другого родителя. Наш опыт, проведенный совместно с Европейской ассоциацией поддержки многоязычия VIA LICHT, подтвердил теорию о большей продуктивности параллельного билингвизма [4; 6]. Каждый из родителей и членов семьи жестко выбирает один язык общения с ребенком. В атмосфере билингвизма его когнитивное и познавательное развитие не только не пострадает, а напротив, обогатится ценным запасом обеих культур.

Билингвальные семьи распространены в многонациональной Молдове. Этнопедагогика содержит массу оригинальных принципов сохранения межкультурного мира. Но доминантным языком в билингвальных семьях республики не становится государственный, что вызывает тревогу, так как мешает социальной адаптации личности в стране проживания [5]. В настоящее время у детей из билингвальных семей Молдовы есть реальная возможность обучаться на одном из двух языков — молдавском или русском. Большая часть билингвальных семей Молдовы, для которых русский является унаследованным языком, предпочитают обучать своего ребенка в русских школах. И хотя русскоговорящие дети растут в условиях русско-молдавского (русско-румынского) билингвизма, они демонстрируют слабый уровень знания молдавского (румынского) языка.

В чем причина такого положения? Объясняется это положение прежде всего тем, что часть русских детей не проявляют особого интереса к изучению молдавского (румынского) языка. А мотивация отсутствует по той причине, что молдавский (румынский) язык в школах преподносится ребенку только как учебный предмет. Получается, что основной мотив изучения государственного языка — получение хорошей оценки. А что такое язык для человека? Это прежде всего путь к трудоустройству в стране проживания и общения, средство познания. Именно потребности общения и познания окружающего мира вынуждают ребенка овладевать языком в раннем детстве. Этот психологический механизм заложен в методику языкового погружения, широко применяемого в современной Европе и России [1] для обучения русскоязычных детей языку страны проживания.

Низкую результативность преподавания молдавского (румынского) языка в русских школах учителя часто объясняют ограниченным количеством часов в учебном плане. Очевидно, это не единственная и даже не основная причина про-

блемы. Не станем вдаваться в причины снижения мотивации изучения молдавского (румынского) языка, но следствием этого является сужение профессионального спроса, круга общения и уровня познания личности.

Что необходимо сделать для овладения двумя (государственным и русским) языками в равной степени русскоговорящими детьми Молдовы? Мы считаем, что положение дел по данному вопросу можно кардинально улучшить, если открыть билингвальные детские сады и школы. Главной их целью станет формирование гармонично развитых граждан страны, обладающих позитивной этнической идентичностью, способных продуктивно реализоваться в условиях поликультурного пространства и проявляющих желание развивать не только свою традиционную культуру, но и культуру страны проживания, используя полученные в школе знания и навыки. Потребность в создании подобного рода учебных заведений остро ощущается в Республике Молдова. В своей деятельности они смогут опираться на результаты исследования спектра проблем, связанных с развитием личности в условиях русско-молдавского билингвизма и на опыте европейских стран [5].

Развитие психики ребенка зависит от усвоения внешней социально-символической структуры. Процесс общения с взрослыми и ровесниками превращает внешние формы во внутренние. Следовательно, и результат овладения двуязычием зависит от родителей, педагогов от низшего звена и далее по возрастающей, формируя модель поведения. Неизбежно возникает вопрос о кадрах и создании билингвальных детских садов, гимназий и лицеев с преемственностью методик обучения от семейной до общественной образовательной среды. И снова мы упираемся в необходимость ломать стены, разделяющие это пространство между разными сторонами системы образования общества. Бесполезно учить чему-либо, когда, как по басне Ивана Крылова: «семейный лебедь» будет тянуть вверх, «педагогический рак» тащить назад, а «государственная щука» прятать концы в воду. Именно так и происходит в разбалансированном обществе.

В Молдове пока не разработана законодательная база для передачи эстафеты знаний от семейного до общественного образования. Новые технологии пока выдают, так сказать, желаемое за действительность.

Хотелось бы рассмотреть еще один вопрос, касающийся данной проблемы. Возможен ли прогресс без решения проблем общения; без толерантности разного рода, включая языковую, религиозную, вкусовую и проч.?

Общение трудно переоценить для поступательного прогресса общества, семьи и личности. Глобализация и сохранение национального культурного разнообразия должны происходить без нивелирования его отличий. При встрече с нами Другой — это не Чужой, а один из нас, землян. Терпимость к иному языку, иному верию, инакомыслию и непривычному взаимодействию выступает как признак культуры общества и гарант его процветания. В связи с этим на память приходят строки Александра Блока: «Как тяжело мертвецу среди людей живым и страстным притворяться. Но надо, надо в общество втираться, скрывая для карьеры лязг костей!» Вес терпимости — это самая тяжкая позиция для качества личности, миссия которой — понимать и принимать различия других даже под напором

своего величия. Не случайно радикалы строят свою пропаганду на нетерпимости, чтобы извлечь кровавые капиталы. В таком случае их террор должен встретить с нашей стороны двойной отпор.

Значение толерантности настолько велико, что ее игнорирование приводит к развалам, казалось бы, незыблемых крепостей. Если размывается объединяющая национальная идея, вслед за ней пропадают социальные и экономические цели. Возможно, это и стало одной из причин распада Советского Союза, который, правда, пережил и скрепляющий идейный период во Второй мировой войне, послевоенного восстановления разрухи. Кажется, что под подобной нависшей угрозой находится и Евросоюз, пренебрегающий национальными различиями, и пока не создавший объединяющую союзную идею.

На фоне этих глобальных проблем актуальность билингвального воспитания тоже сравнима с проблемой выживания в окружающей социальной среде, только не подобного колоссального масштаба, а такого маленького «кирпичика» общества, каким являются семья и личность. Всем известно, что произойдет, если из основания стены вынуть только два кирпича, на котором держится прочное здание общества. И потому мы выступаем в целом за создание согласованного свода законов в образовательной сфере. Без этого о прогрессивных новациях можно лишь только мечтать.

Таким образом, развитие личности в билингвальной семье имеет свои особенности и требует психолингвистической компетентности и понимания механизмов формирования личности и условиях мультилингвизма. Требовать одноязычия в условиях глобального информационного бума и поликультурной среды обитания не правомерно. Вероятней всего, нам следует нагрузить «Ноев ковчег» для грядущего всем неповторимым языковым богатством нашей планеты.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века: сб. науч. ст.: к 65-летию юбилею В.А. Масловой. М.: Флинта: Наука, 2013. С. 44—55.
- [2] Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. Т. 3. М., 1983.
- [3] Исмаилов М.С. Грамматические способы выражения пространственных отношений при двуязычии: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1988.
- [4] Млечко Т., Овчеренко Н. Формирование языковой личности в системе билингвального образования. Освоение европейского опыта в республике Молдова // Славянские чтения. Вып. 7. 2013. С. 301—309.
- [5] Овчеренко Н. Развитие личности в условиях русско-молдавского билингвизма: проблемы и пути их решения // Сб. науч. материалов VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». Лёвен, Бельгия, 2014. С. 114—119.
- [6] Овчеренко Н., Млечко Т. Становление языковой личности в системе билингвального обучения // Педагогическая вселенная. 2013. № 1(37). С. 20—26.
- [7] Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М.: Прогресс, 1976.
- [8] Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. М.: Российская академия наук. Институт языкознания, 2006.

BILINGUAL FAMILY IN CONDITION OF MULTILINGUALISM OF MOLDOVA

N.A. Ovcherenko

State Pedagogical University “Ion Creanga”, Republic of Moldova
Ion Creanga str., 1, MD-2069 mun.Chisinau

In this article is analyzed the problem of person formation in bilingual families in condition of multilingualism of Moldova. Educational policy helps in development of bilingual personality in families and institutions of education. Psychological — pedagogical side of personal socialization was analyzed, and also its preparing for multicultural life.

In the article is appreciated the situation of personal development in Republic of Moldova, in particular Romanian — Russian bilinguals, inherited from previous ages. There is discussed about the fast changes, when our state started to develop in that way to declare independence. This event led to competition between the right and left political side. There is indicated on removal of monolingual national idea, this made the country to be divided into two coasts on Dniester River.

In this article is showed the relation in formation and self-realization of bilingual and bicultural personality, in special circumstances, there are shown problems and ways of its resolving. Dates are recommended to bilingual families and educational institutions; in education of children in conditions of Romanian — Russian bilinguals.

Key words: bilingual family, bilingual personality, lingual personality, monolinguals, bilingualism, multilingualism

REFERENCES

- [1] Bakhtikireeva U.M. *Teoria bilingvizma v ruscom iazicoznanii // Lingvistika veka: Sbornic naucnih statei.: k 65-letnemu iubileiu V.A. Maslovoi*. [Bilingualism Theory in Russian Linguistics] // [Linguistics of Century: coll. of scient. articles: to the 65th anniversary of V.A. Maslova]. Moscow, Nauka: FLINTA Publ. 2013. Pp. 44—55.
- [2] Vigotski L.S. *Sbornic socinenii v 6 tomah. T. 3*. [Special collection in six volumes. V. 3.]. Moscow, 1983. Pp. 329—337.
- [3] Ismailov M.S. *Gramaticheskie sposobi virajenia prostranstvenih otnosenii pri dviiazicii: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk* [Grammatical ways of expressing spatial relations when bilingualism]. Moscow, 1988.
- [4] Mlecico T., Ovcherenco N. *Formirovanie iazikovoi licinosti v sisteme bilingvalinogo obrazovania. Osvoenie evropeiskogo opita v Respublike Moldova // Slavianskie citenia. Vipusk 7*, [Formation of the language of the person in the system of bilingual education. The development of European experience in the Republic of Moldova. Ed. 7]. SURM, Chisinau, 2013, pp. 301—309.
- [5] Ovcherenco N. *Razvitie licinosti v usloviah rusko-moldavskogo bilingvizma: problem I puti ih resenia. Sbornik naucinih materialov VI Mezhdunarodnoi naucinoi konferentii «Ruskii iazik v iazikovom i kuliturnom prostranstve Evropi i Mira: Celovek. Soznanie. Komunikatia. Internet»*. [Proc. 6th Int. Conf. “The Russian Language in the Linguistic and Cultural Space of Europe and the World: Human being. Consciousness. Communication Internet”]. Leuven, Belgium, 2014. Pp. 114—119.
- [6] Ovcherenco N., Mlecico T. *Formarea personalitatii lingvistice in sistemul instruirii bilingvale. Revista stiintifică „Univers pedagogic”, № 1(37)*. [Stanovlenie licinosti v usloviah rusko-moldavskogo bilingvizma: problem I puti ih resenia. Jurnal “Pedagogiceskaia vselenaia”]. Chisinau, 2013. Pp. 20—26.
- [7] Slobin D., Grin J. *Psiholingvistika*. [The formation of linguistic personality in the system of bilingual education]. Moscow: Progress Publ., 1976.
- [8] *Slovar sotiologiceskih terminov / otv. red. V.Iu. Mihalcenko*. [Glossary of terms of sociolinguistics]. Moscow, 2006.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРАБСКИХ СТРАНАХ (на примере Марокко)

Н.В. Сухов

Институт востоковедения РАН
ул. Рождественка, 12, Москва, Россия, 107031

Многолетние наблюдения показали, что из всего массива проблем, совокупно определяемых как «бытие русской общины в арабской стране», именно проблема русского языка является, пожалуй, основной как для успешной адаптации в принимающее общество, так и для сохранения культурных параметров исходного общества в новой культуре. В статье анализируются проблемы изучения и сохранения русского языка в современной смешанной русско-арабской семье.

Ключевые слова: Марокко, соотечественники, русский язык, смешанная семья, билингва

Из всего массива проблем, совокупно определяемых как «бытие русской общины в арабской стране», рассмотрим две его составляющие и постараемся показать, что именно выбранные для освещения проблемы являются определяющими как для успешной адаптации в принимающее общество, так и для сохранения культурных параметров исходного общества в новой культуре.

Это проблема языка и вопросы институционализации соотечественников.

Сохранение родного языка в иноязычной среде, обучение русскому языку детей мигрантов и детей от смешанных браков было и остается важной проблемой. О том, как она решалась в среде российских эмигрантов в XX в., автор узнал из бесед с уроженкой Рабата П.П. Шереметевой и ее мемуаров, а также из интервью с эмигрантами второй волны, проводивших свою юность в Марокко и проживающих в настоящее время во Франции и США.

Современное положение с изучением русского языка в русскоязычной среде арабских стран и, в частности, в Марокко автор анализировал как практик, будучи в течение семи лет очевидцем и активным участником процесса.

К специфическим чертам русской эмиграции как особого социокультурного феномена исследователи относят устойчивую преемственную связь первых двух волн в деле сохранения и развития национальной культуры, а также открытость к культурам стран проживания и свободное взаимодействие с ними. В совокупности своей они обуславливали приверженность эмигрантов к корням, оставленным в России, их ощущение себя как органичной части национальной культуры и, следовательно, взаимодействие центров их расселения, давшее возможность не утратить духовно-культурную целостность. А такая опасность существовала. Вот как проходила жизнь в Марокко в описании П.П. Шереметевой.

С французами мы, ясно, жили близко, ходили в школу, потом в лицей.

Главное, нас не только учили на французском языке, но и по-французски...

Наши друзья были — естественно — французы, мы ходили к скаутам, позднее — на вечеринки. В Рабате не было четверговой школы, как в Касабланке. Так что мы жили —

теперь это мне стало яснее — в каком-то вечном противоречии и до какой-то степени раздвоении. С одной стороны, далекая почти мифическая Россия, которая все больше и больше уходит в какую-то нереальность, с другой стороны — французский прагматический, логичный мир, к которому, собственно говоря, ничто нас не приготавливало [1].

Родители П.П. Шереметевой, как и других детей, вывезенных из России в детском возрасте или родившихся уже в эмиграции, старались передать им знание родного языка, богатство русской культуры. Именно православная церковь, располагающая богатым арсеналом средств для благотворного воздействия на личность, психику и соответственно их направляющая, оказалась самой надежной опорой для воспитания маленьких эмигрантов русскими. П.П. Шереметева вспоминает, как родители заставляли учить молитвы на церковнославянском языке, петь в церковном хоре, сначала слушать чтение русских книг, а потом и самим читать их.

Так мы и жили, русские в Северной Африке, в арабской стране, пропитанной французской культурой, поддерживая значительную частицу русскости, русского быта, духа [1].

Как же сохранить для молодежи, оказавшейся на стыке цивилизаций, культуру исторической родины во всей совокупности ее художественных и нравственно-эстетических характеристик и традиций? Стремление сохранить на чужбине русскость во всей совокупности этого понятия, предпринимаемое представителями первой эмиграционной волны и ее современниками-эмигрантами второй волны, пытается сформулировать применительно к самой себе и своему поколению И.Е. Евец, дочь регента церковного хора в Касабланке, ныне проживающая в Париже.

Нам невозможно было представить себе, что мы отказываемся от своих корней. Под таким или другим предлогом. Русские привыкли теперь говорить — это не мать-родина, а мачеха. Но все равно корни-то твои есть! А Родина-то одна... [2].

Кроме домашнего воспитания и церкви у эмигрантов второй волны был еще один способ образования и формирования личностей детей и молодежи — скаутские организации. Сборы, походы, а главное, летние лагеря, проводимые на самые скудные средства, создавали для молодых людей ту среду, в которой они, поддерживая друг с другом дружбу, сохраняли свой язык и свою национальную принадлежность, несмотря на то, что все они учились во французских школах и лицеях.

Проблемы изучения и сохранения русского языка в современной смешанной семье. Общеизвестно, что язык — это инструмент, формирующий личность. Человека создает язык и заложенная в нем культура, наследие многих поколений предков. Человеку не дано выбирать родной язык, родную культуру, место и время рождения. Ребенок входит в мир людей, и язык немедленно начинает создавать картину мира, представление о людях, о системе ценностей, о путях жизни и способах выживания. У человека нет выбора, если он родился в семье, где для общения используется один язык. В смешанной семье родители, бабушки и дедушки, близ-

кие и дальние родственники говорят как минимум на двух языках, что характерно для большинства арабских стран. В Марокко — уникальная картина, когда в такой семье говорят на трех, а в некоторых случаях на четырех языках (марокканский диалект арабского языка, русский, французский, испанский — в северных районах страны). Человек с младенчества попадает под влияние и власть разных языков и оказывается на перекрестке культур. Перед ним встает сложнейшая задача усвоить и совместить в себе, в своем сознании и подсознании, разные культуры, которые несут языки, звучащие вокруг него, стать полноправным членом того речевого коллектива, в котором он оказался по факту своего рождения. Эту задачу он решает неосознанно. К сожалению, чаще всего эту проблему не осознают и его родители.

В случае потомства от смешанных браков мы наблюдаем проблему, неразрывно связанную с определением под влиянием внутренних психологических и внешних социальных факторов языка, который становится главным для личности ребенка. От этого зависит его дальнейшая самоидентификация в подростковом возрасте. Будет ли он ощущать себя русским, марокканцем, французом, человеком мира или всю жизнь будет мучиться от неопределенности, раздвоенности?

В условиях Марокко и — шире — арабского мира русский язык как знак принадлежности к определенному социуму, влияет на выбор индивидуумом профессии, партнера для создания семьи, страны проживания, определяет во многом его социальное положение. Рассмотрим возможные варианты на примерах, расположив их по критерию частотности, по нарастающей.

Русский язык — родной, первый и главный во всем. Это, как правило, дети, которые родились и достигли определенного возраста (пять лет и старше) в России. Они могут быть детьми как от смешанных браков, так и от первого брака соотечественницы (чаще всего россиянки или украинки). Переехав на родину отца (отчима), они испытывают психологический стресс от попадания в другую языковую и культурную среду. Арабский и французский воспринимаются ими однозначно как иностранные языки. Для арабских родственников и одноклассников они навсегда остаются «русскими». Насколько безболезненно и быстро произойдет адаптация маленького мигранта поневоле, зависит от интеллектуального уровня и социального статуса его родителей. Семьи с достатком отдают детей в частные детские сады и школы, где ими занимаются преподаватели. Ребенок довольно быстро осваивает французский язык. Марокканский диалект арабского языка — *дарижа* — усваивается во время общения с родственниками, в первую очередь с бабушкой и сестрами отца, а также с прислугой. Если семья живет отдельно, все ограничивается французским. Семьи победнее, переехав из России (Украины), вливаются в традиционную «большую семью» — арабский клан. Здесь приоритет в общении отдается дариже, а французский является языком школы. Разговорный русский язык остается родным. В зависимости от возраста ребенка появляется угроза того, что он не научится писать по-русски. Многое зависит от матери: если она занимается с ребенком грамотой, читает ему русские книги, учит с ним стихи, водит на курсы русского языка, увеличиваются его шансы сохранить и усовершенствовать владение родным языком. Большое значение имеет мораль-

ная, а в некоторых случаях и материальная поддержка отца. Зачастую в таких семьях родители между собой говорят по-русски.

Другой аспект этой проблемы возникает при социальной самоизоляции семьи. По инициативе марокканского мужа, русской (украинской) жены или сразу обоих общение с родственниками сводится к минимуму. Жена-иностранка не интегрируется в семью мужа. Другой распространенной причиной является неприятие жены-иностранки «большой семьей». Она может рассматриваться как неверная «свиноедка» (даже если впоследствии примет ислам), чье посещение родительского дома оскверняет его, а может считаться невыгодной партией, своим появлением разрушившей план двух кланов породниться. Ребенок в такой семье оказывается в языковой изоляции. Он продолжает считать русский родным языком и, соответственно, идентифицирует самого себя как «русского». Поскольку подобные ситуации возникают, как правило, в семьях с невысоким культурным уровнем, систематического обучения русскому языку (чтению и письму) в них не происходит. Окончив школу, такие дети стремятся также покинуть принимающую страну, отправившись на учебу за границу, чаще всего в Россию.

Ситуация, когда русский язык потерян, встречается достаточно часто, чтобы описать ее и поразмышлять о способах воздействия на нее.

Практические наблюдения показывают, что вопрос обучения ребенка русскому языку не встает в смешанных семьях, где по ряду причин изначально не говорят по-русски. Характерно, что это обстоятельство связано с социальным происхождением и сегодняшним статусом обоих партнеров. С момента приезда в Марокко современная нуклеарная смешанная семья вливается в традиционную семью — арабский клан, который представляет собой большую группу, объединенную родственными связями. Жена сына — молодая невестка из России — становится в такой семье младшей, а значит, самой бесправной. Тут уж не до русского языка.

Другой распространенной причиной появления в арабских странах «русских» детей, не говорящих по-русски, является, по нашим наблюдениям, безразличие матери к этому вопросу вследствие ее низкого образовательного и культурного уровня. Как всех, такого ребенка отдадут в муниципальный детский сад, а затем — в школу, где язык формирует полноценного араба (марокканца). В итоге вырастает в какой-то степени счастливый человек, который находится в гармонии с окружающим миром. Сама мать в то же время обычно ассимилируется в принимающем обществе, овладевает в совершенстве местным диалектом, принимает ислам, надевает хиджаб. Ее мироощущение и система ценностей меняются, и русский язык не находит в них места.

Основная масса детей в смешанных семьях владеет разговорным русским языком наравне с арабским (его диалектами), французским и испанским (в Марокко). И он у них не первый, не основной. Это естественная ситуация, вытекающая из социальных условий, в которых находятся эти семьи.

Большинство марокканских выпускников российских вузов занимают в своей стране достойное положение. Наряду с авторитетом российского образования их успешной карьере способствует и социальный статус «большой семьи», ее разветвленные родственные связи. В семье сохраняется позитивное отношение к

России как стране, давшей образование сыну, стране мировой культуры, могучей державе, «другу всех арабов». В этой социальной среде, в отличие от описанных выше, довольно много знают о родине невестки, имеют определенное представление о ее соотечественниках. Эта среда определяет и судьбу ребенка: частный детский сад, частная школа или французская миссия. В нуклеарной семье, которая в большинстве случаев проживает в отдельной квартире или на городской вилле, смотрят русскоязычные телеканалы, ребенку показывают мультфильмы на русском языке, читают русские сказки. Таким образом, он существует в многоязычной культурной среде, впитывает одновременно совершенно различные культурные ценности — в лексике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной литературе, в формах устной речи. В 2008—2011 гг. автор провел в Марокко опрос соотечественниц, семьи которых относятся к последним двум категориям. 55% из них подтвердили, что дома общаются на двух языках, а 45% — только на русском. Тем не менее основным языком в данной ситуации становится французский — язык общения с отцом, его семьей, язык образования и игр со сверстниками.

Приходилось наблюдать случаи, когда русскоязычная мать сознательно ограничивает влияние русского языка и русской культуры на ребенка. Как уже отмечалось, под влиянием реальных условий жизни в иноязычной, инокультурной среде меняется ее менталитет, ее видение мира. И в этом своем «европеизированном» мире она предпочитает ориентировать детей на учебу и дальнейшую жизнь не в Марокко и не в России, а во Франции, Канаде или США. Среди других важных причин, по которым мать прекращает интенсивно учить ребенка русскому языку, можно назвать расизм в России и семейные проблемы. Мать опасается, что, увлекшись Россией, ее повзрослевшее чадо захочет переехать туда жить.

Среди смешанных семей, где русский имеет равные права с другими языками, выделяются энтузиасты его изучения. Они уделяют особое внимание обучению детей русскому языку сначала дома, а затем на курсах. Родители — и марокканский отец, и русская мать, — это образованные, социально успешные люди, с высоким уровнем культуры, со светским, европеизированным взглядом на окружающий мир. Они планируют дать своим детям высшее образование в России с возможным продолжением во Франции или Канаде. Такая семья готова тратить время и средства на обучение детей на курсах русского языка при российских культурных центрах или организациях соотечественников. Они же зачастую являются активистами таких организаций, своими усилиями создавая благоприятные условия для восприятия детьми русской культуры. Их дети идентифицируют себя как «русские марокканцы (ливанцы, иорданцы и т.д.)»; так же их воспринимает и окружающий социум, причем со знаком плюс. Благодаря сети Интернет они переписываются с друзьями и родственниками в России, что само по себе мотивирует совершенствование русского языка.

И последнее — краткое, но очень важное — замечание на эту тему. В последние годы наблюдается тенденция, когда овдовевшие матери наших соотечественниц переезжают жить в их семьи. Невозможно переоценить роль бабушки в изучении русского языка!

Соотечественницы, проживающие в арабских странах, в большинстве своем не анализируют специально описанные проблемы. Те из них, кто действительно стремится научить детей русскому языку, приобщить их к русской культуре, уже пришли к выводу о необходимости объединить свои усилия. Организация курсов русского языка для детей была одним из стимулов создания (или воссоздания) ассоциаций соотечественников в 2000-е гг.

Кроме идейных мотивов, выраженных в стремлении дать детям восприятие самих себя как части огромной страны — России, соотечественницами движут и вполне практические соображения. Родители отчетливо представляют преимущества изучения русского языка для своих детей. Знание русского языка способно значительно поднять итоговый балл при окончании школы, существенно увеличивает шансы при конкурсном поступлении в престижное учебное заведение, в том числе в Европе. Очевидно, что знание русского языка — уже почти профессия или значимый плюс к ней. Это знание дает возможность получить дополнительное (или основное) образование в России. Наконец, сохранение на всю жизнь личного языка общения с детьми, осознанно или неосознанно воспринимается как способ сохранения внутреннего семейного взаимопонимания, взаимоуважения и привязанности.

Первая и самая насущная проблема, с которой сталкиваются соотечественники при организации курсов русского языка, — найти в арабской стране квалифицированного преподавателя. Русские женщины, даже с филологическим образованием, не имеют необходимых для преподавания русского языка подготовки и навыков, а тем более для преподавания детям-билингвам. В большинстве случаев курсы русского языка для детей ведут энтузиастки, активистки женских ассоциаций, зачастую безвозмездно или за символическую плату. Изучение языка сочетается с уроками истории России, рисования, рукоделия, праздничными концертами с участием детей и их мам, посвященными российским праздникам. К сожалению, в подобных случаях невозможно говорить о высоком уровне преподавания.

В лучшем положении находятся школы русского языка для детей соотечественников при российских центрах науки и культуры. Курсы русского языка, входящие в структуру РЦНК, где работает, как правило, хотя бы один профессиональный русист, выполняют важнейшую роль в процессе обучения детей от смешанных браков. В последние годы активизировалась методическая и организационная помощь, которую оказывают РЦНК организациям соотечественниц. В рамках различных грантовых программ и ФЦП «Русский язык» проходят семинары по повышению квалификации преподавателей русского языка из арабских стран.

Актуальной для арабских стран остается проблема учебных и методических пособий, предназначенных для обучения русскому языку детей-билингвов. Для подростков — только личные разработки преподавателей на местах. В процессе подготовки находятся учебные пособия для детей соотечественников по страноведению.

Деятельность по популяризации русского языка среди детей-метисов и их обучению требует определенной материальной базы. Помочь организациям соот-

ественников в этом благородном деле призвана Правительственная комиссия по делам соотечественников за рубежом (ПКДСР). К сожалению, самые насущные статьи расходов (оплата работы преподавателей, аренды помещений, тиражирования разработанных на местах учебных пособий), не входят в разрешенный перечень затрат. Поэтому организации соотечественниц стараются изыскивать собственные источники финансирования — собственный бизнес, изредка спонсорство российских предпринимателей, гранты, членские взносы.

Опыт работы с детьми от смешанных браков, годами накапливаемый как самими соотечественницами в своих семьях и объединениях, так и в российских культурных центрах, действующих в странах Ближнего Востока и Северной Африки, убеждает, что ребенок, родители которого принадлежат к различным культурам, соприкасается в лице матери и отца с различными нормами и ценностями, формируясь как самостоятельная культурная величина, реально существующая, требующая от педагогов и наставников внимательного и аккуратного к себе отношения. Многое здесь зависит от кровнородственного окружения ребенка, самой атмосферы домашнего очага, а также от норм и идеалов, привитых его воспитателями, средствами массовой информации, группами сверстников.

Дети, выросшие в смешанных семьях, как правило, наследуют традиции и черты обоих народов, представленных семьями отца и матери. Зачастую они затрудняются четко определить свою национальную принадлежность, поскольку «разделительную линию» им приходится искать внутри собственного Я. Это социально и психологически трудный процесс. Не только семья, но и опытные педагоги, и наставники, а также общественные организации соотечественников и российские учреждения за рубежом могут облегчить, по нашему мнению, поиск самоидентификации такого подростка.

Материальная и организационная поддержка российского государства стала более ощутимой в последние несколько лет. Она выражается преимущественно в поставках учебных пособий и проведении курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка из числа соотечественниц, проживающих за рубежом. Жизнь, тем не менее, ставит гораздо больше вопросов, чем предполагают государственные чиновники. Поэтому русскоязычные соотечественницы в арабских странах стараются решать их сообща.

При сравнении с той интенсивной и регулярной работой по сохранению и продвижению русского языка, которая ведется нашей страной по всем направлениям в Европе и на пространстве СНГ, можно сделать вывод, что соотечественники в арабских странах — их второе и третье поколение — незаслуженно обделены вниманием. А ведь они в значительной степени формируют образ русских и России, стали уже благодаря интеграции в семьи — кланы — общества этих стран той самой «мягкой силой», на которую уповают современные политики.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Интервью Н.В. Сухова с П.П. Шереметевой. Из личной переписки.
- [2] Крылова Н.Л. Ирина Евец: «Мы проскользнули через Африку», Африка. Гендерное измерение. М., 2010. С. 173.

THE PROBLEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN THE ARAB COUNTRIES (MOROCCO CASE)

N.V. Sukhov

Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences
Rozhdestvenka str., 12, Moscow, Russia, 107031

Russian Language teaching of the children from mixed families leads to their successful adaptation in the receiving society, contrariwise, the feeling of being Russian make some times their occurrence to the another culture surrounding difficult. In the situation of multilinguistic Moroccan society, the core language plays the role of the social marker and often specifies the personal features and future, profession and even the place of the person in the world. As for the Russian mothers, they try to communicate to their children in the native language and to conserve it within the family during their whole life for the sake of the mutual understanding and respect, sympathy and loyalty.

Not only the mixed families, but also teachers, social organizations of Russian compatriots and the Russian government institutions in Morocco play a positive role in the maintaining of the Russian language and culture in this society.

Key words: Morocco, compatriots, Russian language, mixed marriage, bilingual

REFERENCES

- [1] *Interviu N.V. Sukhova s P.P. Sheremetevoi. Iz lichnoi perepiski.* [Author's interview with Praskovia Sheremetev. *The author's personal archive*].
- [2] Krylova N.L. *Irina Yevets. My proskolzнули через Afriku.* [Irina Yevets. "We just slunk through Africa"]. *Afrika. Gendernoe izmerenie.* [Africa. The gender dimension]. Moscow, 2010. P. 173.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ, ЛИНГВОДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, ТЕСТИРОВАНИЕ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ТЕСТ-СОБЕСЕДОВАНИЕ: СТРАТЕГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ТЕСТОРА

А.В. Должикова, В.Б. Куриленко, Н.В. Поморцева, Е.Ю. Куликова

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

В данной статье обосновывается актуальность разработки методологического и методического обеспечения лингводидактического теста-собеседования, новой для отечественной тестологии формы экзаменационной проверки на установление уровня владения русским языком как иностранным. Авторы выявляют и характеризуют специфические черты собеседования как формы установления уровня компетентности в устном русскоязычном общении, а также определяют и систематизируют стратегии коммуникативного поведения тестора, проводящего лингводидактическую проверку в новом формате.

Ключевые слова: лингводидактический тест, тест-собеседование, дискурсивные стратегии, коммуникативное поведение тестора

Проверка уровня владения русским языком как иностранным в формате собеседования — новое явление в российской тестологической практике. Необходимость ее методологического и методического обеспечения вызвана приоритетными задачами современной миграционной политики России, среди которых — предоставление права упрощенного получения российского гражданства носителям русского языка и российской культуры, проживающим на территории других государств [2; 3]. На законодательном уровне установлено, что оптимальной формой подтверждения статуса «носитель русского языка» является собеседование, под которым мы понимаем «контрольно-измерительную процедуру, обеспечивающую проверку уровня лингвокультурной подготовки иностранных граждан, протекающую в форме специально структурированной беседы, проводимой на материале культурологического содержания. Лингводидактический тест-собеседование устанавливает уровень общего владения русским языком не ниже С2 и определяет степень интегрированности иностранного гражданина (реальную или потенциальную) в российское общество, что в совокупности соот-

ветствует уровню «носитель русского языка» [4. С. 99]. Вместе с тем в отечественной научной и научно-методической литературе практически отсутствуют работы, в которых рассматриваются вопросы проведения тестирования по РКИ в подобном формате, нет и практических пособий, в которых предлагаются материалы для организации такой тестовой проверки. В этой связи особую методическую актуальность приобретают проблемы определения методологического базиса, процедурной специфики, принципов, отбора и систематизации контрольно-измерительных материалов для проведения теста по РКИ в формате собеседования. Решению одной из важнейших проблем — выявлению и описанию стратегий коммуникативного поведения тестора в процессе проведения лингводидактического собеседования — посвящена данная статья.

Главная задача экзаменатора во время собеседования по РКИ — получить полный, достоверный, поддающийся оценке по заданной системе критериев образец русской речи тестируемого. В то же время, как известно, речь — это сложная психофизиологическая деятельность, которая тесно связана с высшими психическими функциями человека — мышлением, памятью, эмоциями [1. С. 389]. Речевая деятельность представляет собой сложную систему процессов восприятия «оречевленной» информации, продуцирования монологических высказываний, формулирования реплик в диалогическом общении, работы механизмов внутренней речи, системы анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного), посредством которых опознаются и порождаются речевые сигналы. Речевое общение невозможно без понимания: поступающая в когнитивную систему информация анализируется, систематизируется, соотносится с хранящимися в памяти человека фреймами, скриптами, сценариями. В этой связи сбой любого мыслительного или эмоционального компонента (страх, неуверенность в себе и т.п.) речевой деятельности может привести к блокировке механизмов порождения и восприятия речи и, как результат, к невозможности человека, который проходит экзаменационную проверку, в полной мере продемонстрировать уровень своей коммуникативно-речевой компетентности. Экзаменатор также не сможет получить объективный, достоверный образец речевой деятельности тестируемого, на основании которого можно определить степень сформированности навыков и умений устного общения.

Необходимо также учитывать, что устная речь — один из наиболее трудно оцениваемых компонентов коммуникативной компетентности: общая оценка складывается из достаточно разнородных и нередко не связанных между собой компонентов. Как отмечают зарубежные ученые [6], есть люди, которые обладают совершенным произношением, но не могут адекватно выразить свое мнение, в то же время есть говорящие, которые, несмотря на довольно существенные фонетические нарушения, продуцируют развернутые, лексически и грамматически богатые монологи. К важным особенностям собеседования как формы тестовой проверки следует отнести то, что оно должно проходить как реальная, живая беседа экзаменатора и тестируемого. Поэтому тестор не только должен уметь организовать естественное ролевое общение, но и владеть навыками драматизации, перевоплощения, его речь должна быть не только нормативной, но и эмоцио-

нальной, выразительной, соответствовать той коммуникативной и социальной роли, которую он должен играть в процессе тестирования. Специфической чертой собеседования является и ограничение временного интервала [5. С. 32]: в короткий промежуток времени экзаменатор должен получить образец речи тестируемого, в котором будет достаточно информации для оценки по системе заданных критериев. Если в ходе собеседования тестор видит, что какой-либо критерий (стратегия общения, языковое явление, речевой параметр и т.д.) не обеспечен получаемым речевым материалом, он должен менять тактику беседы таким образом, чтобы обеспечить надежную и обоснованную оценку. В отличие от матричных тестов («Чтение», «Аудирование», «Грамматика. Лексика»), процедура проведения собеседования предполагает максимальную вовлеченность экзаменатора в процесс тестовой проверки, его активное участие, коммуникативное педагогическое лидерство при полном отказе от коммуникативного доминирования в целях полного коммуникативного раскрепощения, раскрытия тестируемого. Поэтому проведение лингводидактического собеседования требует от тестора владения особыми стратегиями коммуникативного поведения.

Стратегии, которые используются тестором в процессе собеседования, можно объединить в две группы: а) стратегии, связанные с процедурой проведения теста; б) стратегии лингводидактического модерирования тестовой проверки.

Кратко охарактеризуем стратегии первой группы.

Стратегия направляемого контролирующего диалога. Тестовая проверка с использованием данной стратегии представляет собой обмен репликами между экзаменатором и тестируемым. Направляемый диалог проводится на специально выбранную тему, что позволяет «запрограммировать» тематическую принадлежность, объем языкового, речевого, коммуникативного материала, который употребит в процессе общения тестируемый. Вопросы экзаменатора формулируются таким образом, чтобы получить объективный, надежный и достаточный материал для проверки умений диалогического общения по системе заданных параметров. В процессе проверки устанавливается степень сформированности умений тестируемого корректно, в соответствии с правилами русского речевого этикета начинать коммуникацию, правильно ее поддерживать, корректно завершать диалог, формулировать мнение, высказывать оценку, аргументировать собственную позицию и т.д. В зависимости от коммуникативной роли тестируемого тест-диалог может быть инициативным (тестируемый начинает общение, и роль коммуникативного лидера принадлежит ему) или реактивным (в роли инициатора общения выступает экзаменатор).

Стратегия свободного контролирующего диалога. В отличие от предыдущей, использование этой стратегии предполагает равнопартнерское диалогическое взаимодействие, при котором каждый из собеседников может по собственной инициативе изменить тему, направление развития диалога и т.п. С точки зрения целей проверки свободный тест-диалог позволяет получить более полный образец речи тестируемого, с другой стороны он менее формализован, менее ориентирован на систему критериев оценки, что требует от экзаменатора большей гибкости и творческих способностей в процессе проверки.

В зависимости от переменных коммуникативной ситуации можно выделить такие разновидности теста-диалога: диалог-унисон, диалог-конфронтация, институциональный диалог, межличностный диалог, которые методически обеспечиваются заранее спроектированными стратегиями диалогического общения экзаменатора, имеющими целью проверку умений обоснованно поддержать или опровергнуть позицию собеседника, строить линию собственного коммуникативного поведения с учетом социальных, возрастных, гендерных и т.д.

Стратегия контролирующего диалога с использованием визуальных стимулов. Ее первой разновидностью является организация диалога на основе содержания видеофрагмента, аудиозаписи, диаграмм, схем, картинки, серии картинок и т.п. Преимущество данной стратегии заключается в том, что посредством специально отобранного визуального материала можно «запрограммировать» объем, содержание, тематические границы лексического и грамматического материала, который должен использовать в своей речи тестируемый. Можно также прогнозировать направление развития и содержание контролирующего диалога.

Стратегия контролирующего диалога с использованием средств технической поддержки. Специфика применения этой стратегии заключается в использовании записи реплик тестора с последующей аудио- или видеозаписью ответов тестируемого. Недостатком стратегии является жесткая структура, отсутствие гибкости контрольного диалога. Преимуществом — возможность проведения проверки больших групп тестируемых в течение относительно короткого промежутка времени. Кроме того, эта стратегия тестовой проверки отличается большей стандартизацией, чем живая беседа.

Стратегия направляемой контролирующей дискуссии. Сущность данной стратегии заключается в организации обсуждения какой-либо проблемы, провоцирующей диссонанс коммуникативных позиций, что предполагает несовпадение точек зрения, необходимость возражать, опровергать, отстаивать свою точку зрения. В направляемой дискуссии заранее разрабатывается стратегия коммуникативного поведения экзаменатора, в которой учитываются критерии оценки, цели и задачи экзаменационной проверки. В соответствии с этой стратегией экзаменатор побуждает тестируемого к выражению и обоснованию мнения по предложенной проблеме, опровержению или поддержке точки зрения собеседника, поиску способов решения проблемы, заявленной в дискуссии. Несмотря на то, что основная стратегическая линия задана, экзаменатор в ходе дискуссии имеет возможность ее изменить в соответствии с высказываниями тестируемого или необходимостью получить дополнительный образцовый речевой материал для последующей оценки. Проверяются умения корректно вступать в дискуссию, опровергать, возражать, использовать тактики смягчения для выражения негативной оценки или несогласия с мнением собеседника, корректно, адекватно, в соответствии с правилами русского речевого этикета выразить и обосновать свою точку зрения: посредством приведения примеров, ссылки на общепринятое мнение, приема аналогии и т.п.

Стратегия свободной контролирующей дискуссии. При использовании данной стратегии коммуникативное поведение экзаменатора заранее не программиру-

ется. Обсуждение проблемы проходит в формате естественного общения. Преимущество применения этой стратегии заключается в более полных образцах речевой деятельности тестируемого, которые получает тестор, но есть риск, что недостаток опыта экзаменатора не позволит обеспечить образцовым речевым материалом критерии, по которым проводится оценка.

Стратегия контрольного монолога. Сущность стратегии заключается в том, что тестируемому предлагается тема, которую он развивает в более или менее развернутом монологическом высказывании, или проблема, решение которой он должен предложить. В зависимости от целей проверки монолог может быть подготовленным или неподготовленным, продуцироваться с опорой или без опоры на видеофрагмент, таблицу, схему, картинку, серию картинок и т.д. На анализируемом нами уровне (С2.А — «носитель русского языка») использовать в качестве опоры текст нецелесообразно, так как нарушается «чистота» проверки, надежность и объективность оценки. Вместо элементарного или сложного речевого акта, который формируется умениями одного вида речевой деятельности (говoreния), тестируемый вынужден демонстрировать комплексный речевой акт, в котором задействованы умения двух видов речевой деятельности: чтения и говорения. Кроме того, причиной неудовлетворительной оценки может стать не низкий уровень сформированности умений устной речи, а неумение читать, проводить смысловой анализ текста, выделять главную и второстепенную информацию, наконец, плохие мнемические способности: тестируемый плохо запоминает прочитанное. В собеседовании проверяются умения общения в устной форме, поэтому не следует затруднять его проверкой компетентности в других видах речевой деятельности, тем самым снижая качество оценочных процедур.

Комплексная стратегия контроля компетентности в устном общении нацелена на проверку степени сформированности умений в диалогическом и монологическом общении. По жанровой принадлежности коммуникативное взаимодействие экзаменатора и тестируемого можно охарактеризовать как «монолог в диалоге». Стратегия контролирующего взаимодействия программируется как диалог или дискуссия, при этом один из вопросов экзаменатора требует развернутого ответа. Такой формат проведения экзаменационной проверки соответствует условиям реального общения: очень часто один из собеседников говорит больше, чем другой. Преимущество стратегии заключается в получении более объемного образца речевой деятельности тестируемого, недостатком — сложность разработки рейтерских таблиц, т.к. монологическая и диалогическая речь оцениваются по разным критериям. Как показала практика, целесообразно задавать вопрос, требующий развернутого монологического высказывания-ответа, и разрабатывать отдельную рейтерскую таблицу для оценки этого ответа.

Контролирующая ролевая игра. Стратегия ролевой игры активно используется в обучении иностранным языкам, так как позволяет максимально приблизить учебное общение к естественному. Существует достаточный объем методической литературы, в которой характеризуются типологии ролевых игр, способы их проведения, обосновывается их большая обучающая ценность. Последнее неоспоримо: при правильно заданных параметрах обеспечиваются тренировка или контроль умений общения, обусловленных практически всеми переменными ком-

муникативной ситуации — социальными и коммуникативными позициями говорящих, их возрастными, гендерными характеристиками, степенью официальности акта коммуникации, его целью, местом и т.п. Использование ролевых игр в целях контроля делает необходимым соблюдение ряда условий. В формулировке задания должны быть четко и понятно прописаны: а) условия общения (где и когда оно происходит); б) социальные роли собеседников-персонажей (начальник — подчиненный; родитель — ребенок и т.п.); в) коммуникативные роли (тестируемый начинает общение, доминирует в процессе коммуникативного взаимодействия и т.д.); г) эмоциональные, возрастные, характерологические и другие важные для достижения целей проверки особенности собеседников; д) цель акта коммуникации (попросить о помощи, убедить принять или изменить решение и т.д.).

Контролирующие ролевые игры могут быть *моноинтенциональными* и *полиинтенциональными*. В моноинтенциональной ролевой игре тестируемый решает одну коммуникативную задачу, общаясь с одним персонажем-собеседником, в рамках одной ситуации общения. Например, тестируемому нужно получить отгул и он должен убедить коллегу его подменить. В полиинтенциональной ролевой игре тестируемый может: а) решать несколько коммуникативных задач: объяснить — убедить, сообщить — объяснить — убедить и т.д.; б) решать одну коммуникативную ситуацию в разных условиях или с разными персонажами-собеседниками, например, попросить отгул у своего начальника и попросить коллегу его подменить.

В зависимости от степени жесткости стратегии коммуникативного поведения экзаменатора контролирующая ролевая игра может быть *направляемой* (стратегия экзаменатора задана, в процессе проверки он строго следует предписанным коммуникативным шагам) или *свободной* (максимально приближенной к условиям естественной коммуникации, развивающейся в зависимости от спонтанных решений собеседников).

В процессе проведения собеседования на подтверждение статуса «носитель русского языка» очень важно, чтобы экзаменатор максимально точно выбрал ролевую игру в зависимости от возрастных, гендерных и иных характеристик тестируемого, например, шестнадцати- или семнадцатилетнего человека вряд ли можно просить убедить в чем-либо своих детей и жену. При неправильно выбранном задании контролирующее общение или будет неестественным, или может не состояться вообще. В заключение краткой характеристики этой стратегии тестового контроля отметим, что его реализация наиболее трудна для экзаменатора, от которого требуются навыки и умения перевоплощения, драматизации, импровизации.

Рассмотрим далее группу стратегий лингводидактического модерирования собеседования, направленных на обеспечение коммуникативного раскрепощения тестируемого, на получение достоверных, объективных, полных образцов его речевой продукции.

Как отмечалось, для надежного и объективного оценивания необходим достоверный образец речевой деятельности тестируемого. Негативный эмоцио-

нальный настрой, страх, неуверенность, другие факторы, которые могут вызвать блокировку речевых навыков и умений тестируемого, должны быть предупреждены и полностью исключены из экзаменационного общения. Использование стратегий лингводидактического модерирования (т.е. скрытого управления общением, направления его в нужное для объективной оценки русло) позволяет эти проблемы разрешить и создать на экзамене ситуацию коммуникативного комфорта, для того чтобы тестируемый мог максимально полно и адекватно проявить свои способности в устном общении, а тестор мог получить полный и достоверный образец речевой деятельности.

Стратегия «коммуникативного айсбрейкинга» (от англ. to break ice сломать, растопить лед). Прежде чем рассмотреть тактики, с помощью которых реализуется эта стратегия, целесообразно проанализировать, чем же вызван «лед», который коммуникативно закрепощает тестируемого.

Собеседование проходит в официальной обстановке. Тестируемый и экзаменаторы обладают разным социальным статусом, кроме того, тестируемому необходимо вступать в общение с людьми, которых он видит впервые. Результат собеседования крайне важен для него, так как обеспечивает процедуру упрощенного получения гражданства и позволяет избежать сложной многокомпонентной проверки в рамках лингводидактического тестирования, включающего несколько субтестов, проверяющих умения в разных видах речевой деятельности. Наконец, любой человек чувствует себя неуютно в ситуации проверки, когда оцениваются его знания, навыки, умения, способности. Хорошим приемом для предупреждения или снятия коммуникативного блока является короткая вводная беседа: тестируемого просят представиться, уточняют некоторые факты его биографии и т.п. Безусловно, эти ответы тестируемого не оцениваются: степень сложности и содержание беседы не соответствуют требованиям уровня С2.А, «носитель русского языка», в этой связи подобная беседа может быть использована только как средство коммуникативной поддержки. Хороший эффект дают «невербальные айсбрейкеры»: выражение лица, улыбка, общий позитивный настрой экзаменатора. В эту группу следует также включить «этикетные айсбрейкеры»: использование этикетных формул, подчеркивающих положительное, уважительное отношение к тестируемому.

Стратегия коммуникативной поддержки. В процессе проведения собеседования в целях предупреждения и преодоления блокировки речевых механизмов и навыков экзаменатор также должен обеспечить атмосферу коммуникативного комфорта, защищенности, принятия тестируемого как личности и собеседника. Эти методические задачи позволяет решить стратегия коммуникативной поддержки, которая реализуется посредством ряда приемов. В ходе экзамена проверяющий должен вербально и невербально выражать одобрение, эмпатию, интерес к содержанию высказываний тестируемого вне зависимости от того, согласен ли тестор с его мнением или нет. С этой целью используются соответствующие дискурсивные тактики, невербальные сигналы, этикетные формулы. В то же время экзаменатор должен помнить о том, что коммуникативная поддержка не должна подменяться подсказкой, что сводит на «нет» всю процедуру тестовой проверки.

Стратегия эмпатического слушания. Специфика педагогического слушания этой разновидности заключается в эмпицитности положительной оценки воспринимаемой информации, позитивного отношения к собеседнику. Экзаменатор должен демонстрировать заинтересованность в точке зрения, мнении тестируемого с помощью соответствующих вербальных и невербальных средств, использовать дискурсивные тактики переспроса, уточнения, вербального резонанса (повторения компонента высказывания тестируемого, в том числе с использованием перефразирования, переформулирования услышанного), обобщения (*В целом вы полагаете / считаете...*), поддерживающих реакций (*Конечно — конечно... / Вы правы... / Да — да...* и т.д.). К невербальным средствам реализации стратегии, которые экзаменатор может использовать во время собеседования, относятся кинесика: поза, жесты, мимика, выражающие симпатию, обязательный визуальный контакт; просодика: интонация, приятный тембр голоса, умеренная громкость речи; проксемика: правильно выбранная дистанция (как показывает практика, оптимальной можно считать персональную дистанцию — от 0,45 до 1 м) и «угол общения» (предпочтительна не позиция «напротив», которая прочитывается собеседником как стремление к соперничеству, а «угловая», дружеская, позиция).

Для того чтобы получить необходимый образец речевой деятельности тестируемого, достаточный для оценки по заданной системе критериев, тестор может использовать следующие стратегии.

Стратегия коммуникативного стимулирования. Данная стратегия используется для того, чтобы получить более развернутый ответ тестируемого, с целью уточнения степени владения той или иной дискурсивной тактикой и т.д. Она реализуется с помощью тактик запроса дополнительной информации, уточнения, объяснения, пояснения, примера, обоснования и т.д. С этой целью также могут быть использованы невербальные средства общения, к примеру, «вопросительный» или «удивленный» взгляд, недоверчивое покачивание головой и т.п. Активизировать речевую деятельность тестируемого можно также своевременным изменением темы / подтемы диалога или дискуссии. Если экзаменатор видит, что предложенная тема не интересна собеседнику или он не обладает достаточной предметной компетентностью, целесообразно изменить предмет обсуждения и проверить, к примеру, те же дискурсивные стратегии и тактики, но в рамках другой тематической зоны. Безусловно, часто этот прием применять не следует, так как тематический диапазон включен в систему критериев оценки, и беседа на избранную тему позволяет проверить не только стратегический аспект речевой деятельности тестируемого, но и степень владения лексическим и грамматическим материалом.

Стратегия коммуникативной игровой провокации («игровой коммуникативный троллинг»). Эта стратегия также используется для активизации речевой деятельности тестируемого, но реализуется она другими средствами. Вне зависимости от того, согласен ли экзаменатор с мнением собеседника или нет, он может занять противоположную позицию в ходе диалога или дискуссии, привести факты, примеры, противоречащие содержанию высказывания тестируемого. К приемам коммуникативной игровой провокации можно также отнести заведомо ложное,

фантастическое утверждение экзаменатора. Такое утверждение немедленно вызывает несогласие тестируемого, формирует в его сознании когнитивный диссонанс и, как следствие, побуждает его к активному опровержению, что и позволяет экзаменатору получить необходимый образец речевой деятельности для последующей оценки. Важно, чтобы, используя эту стратегию, экзаменатор правильно (толерантно и «этикетно») оформлял речевые провокации во избежание искусственно созданных коммуникативных блокировок.

Как показывает практика, использование перечисленных выше стратегий позволяет эффективно решать задачи объективного, надежного оценивания компетентности претендента на получение статуса «носитель русского языка» в форме собеседования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большая психологическая энциклопедия / Альмуханова А.Б. и др. М.: Эксмо, 2007. 542 с.
- [2] Концепция миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15635> (дата обращения: 15.12.2015).
- [3] Приказ ФМС России от 26.05.2014 № 379. URL: <http://all-migration.ru/services/addservices/info/zakon/prikaz%20379/> (дата обращения: 15.12.2015).
- [4] Dolzhikova A., Kurilenko V., Ivanova A., Pomortseva N., Kulikova E. Russian as a Foreign Language Interview Test for Russian Federation Citizenship Applicants: Structure and Content // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. No 4. S4. PP. 93—103. ISSN 2039-9340 (print) ISSN 2039-2117 (online).
- [5] Heaton J.B. Writing English language tests. Longman, 1988.
- [6] Kitao S.K., Kitao K. Testing communicative competence. Report № TM025214, 1996.

LINGUODIDACTIC INTERVIEW TEST: STRATEGIES OF TESTOR'S COMMUNICATIVE BEHAVIOR

A.V. Dolzhikova, V.B. Kurilenko, N.V. Pomortseva, E.Yu. Kulikova

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

In this article the necessity of methodological and methodical supply of interview test considered as a new for the Russian testology form of Russian as a foreign language level control, is proved. Specific features of the linguodidactic interview test are revealed and characterized. Strategies of communicative behavior of testor conducting the linguodidactic interview test are defined and systemized.

Key words: linguodidactic test, interview test, discourse strategies, communicative behavior of testor

REFERENCES

- [1] *Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija / Al'muhanova A.B. i dr.* [The big psychological encyclopedia / Almukhanov of A.B., etc.]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 542 p.

- [2] *Koncepcija migracionnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025* [The concept of migration policy of the Russian Federation for the period till 2025]. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15635> (accessed 15 December 2015).
- [3] *Prikaz FMS Rossii ot 26.05.2014 № 379*. [Order of FMS of Russia of 26.05.2014 No. 379]. Available at: <http://all-migration.ru/services/addservices/info/zakon/prikaz%20379/> (accessed 15 December 2015).
- [4] Dolzhikova A., Kurilenko V., Ivanova A., Pomortseva N., Kulikova E. Russian as a Foreign Language Interview Test for Russian Federation Citizenship Applicants: Structure and Content // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. No 4. S4. PP. 93—103. ISSN 2039-9340 (print) ISSN 2039-2117 (online).
- [5] Heaton J.B. *Writing English language tests*. Longman, 1988.
- [6] Kitao S.K., Kitao K. *Testing communicative competence*. Report № TM025214, 1996.

ПРЕПОДАВАНИЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА ГАНЫ

И. Чайбок-Тверефу, Ю.И. Дзядык

Университет Ганы
Почтовый ящик 207, Аккра, Легон, Гана

Цель настоящей работы — представить трудности, встречающиеся в процессе преподавания русского языка в мультилингвальной среде Университета Ганы, где английский как официальный язык страны, выступает в роли языкового посредника. Материалом исследования послужили экзаменационные вопросы, составленные в соответствии с программой университета по иностранным языкам и употребляемые при тестировании студентов. Обнаружены типичные фонетические, грамматические и пунктуационные ошибки. В результате исследования авторы пришли к выводу, что ошибки, встречающиеся в устной и письменной речи студентов, появляются под воздействием как официального, так и местных языков.

Ключевые слова: мультилингвальная среда Ганы, официальный и местные языки, преподавание и тестирование русского языка

В западно-африканском государстве Гана существует около 80 местных языков, но английский выступает официальным языком страны [6]. Согласно государственной программе по образованию, в младших классах начальной школы местный язык определенного ареала должен выступать в роли рабочего языка на занятиях, постепенно уступая свое место английскому языку. Таким образом, студенты, поступившие в Университет Ганы, изучают русский язык при посредстве английского языка.

История преподавания русского языка в Гане началась в 1964 г. В стране, которая получила свою независимость в 1957 г., был создан филиал Лондонского университета — Университетский колледж Золотого Берега в 1948 г. и переформированный в Университет Ганы в 1961—1962 уч. г. В колледже работала лишь кафедра французского языка, основана еще в 1950 г. Эта же кафедра была расширена, и кроме французского языка появились другие языки: арабский, испанский, суахили и русский. Появление русского языка в Гане объясняется ее внешней политикой. Как пишет К. Билсон, в 1960 гг. Гана приблизилась к восточно-европейским странам, в частности Советскому Союзу. Торговля между двумя странами была на подъеме, культурные связи стали более крепкими. Это привело к тому, что сотни ганских студентов, получивших стипендию, поехали учиться в Советский Союз. Однако после краткого благополучного периода пришло время переворотов, и многие ганцы выступили против прежней внешней политики Ганы и, естественно, русского языка. Такой поворот событий повлиял весьма негативно на развитие отделения русского языка, которое, несмотря на негативные общественно-политические факторы, все-таки выжило [5]. Следует отметить тот факт, что с того времени в зависимости от «настроения» руководителей, принимающих решения политического или экономического характера, время от времени висит дамоклов меч над отделением русского языка.

В настоящее время на отделении обучаются около 170 студентов. На первом курсе — 110, на втором — 41, на третьем — 16 и на четвертом — 8 человек. По сравнению с 2014/2015 уч. г. общее число студентов уменьшилось. Такое же явление отмечается на всех курсах гуманитарных наук, связанное с решением университетского руководства. Для наглядности рассмотрим таблицу, иллюстрирующую количество обучающихся на отделении русского языка за последние 15 лет.

Таблица

**Число студентов, обучающихся на отделении русского языка
(2001/2002—2015/2016 уч. гг.)**

Год	Курс						Итого
	1-й	2-й	3-й	Стажировка*	4-й	Магистратура	
2001/2002	85	20	4	5	3	—	112
2002/2003	108	34	5	2	5	—	152
2003/2004	165	35	7	4	2	1	210
2004/2005	228	31	6	5	5	—	270
2005/2006	194	133	6	5	5	—	338
2006/2007	114	83	27	5	4	—	228
2007/2008	80	67	14	8	5+3	—	169
2008/2009	54	55	6	5	8+1	—	124
2009/2010	22	52	9	2	5+1	—	89
2010/2011	138	21	6	5	2	—	167
2011/2012	87	29	7	2	5	1	129
2012/2013	67	15	28	5	2	2	114
2013/2014	79	16	15	15	9	—	119
2014/2015	170	16	16	6	15	1	227
2015/2016	110	41	16	5	8	—	175

* Студенты, проходящие стажировку в стране изучаемого языка, не регистрируются в университете Ганы, поэтому они не включены в общее число студентов университета.

Источник: данные автора и [6].

Резкое уменьшение числа студентов на втором курсе объясняется двумя причинами (раньше это явление было характерно лишь для третьего курса). Первая причина — система образования университета, при которой первокурсники изучают три главные дисциплины, например, лингвистику, экономику и русский язык. Те же студенты на втором курсе продолжают обучение, но изучают только две дисциплины, например, экономику и русский язык, экономику и лингвистику, или лингвистику и русский язык. Таким образом, на всех кафедрах университета число студентов на втором курсе уменьшается. Следует, однако, добавить, что на таких популярных кафедрах, как кафедра экономики, нет такого резкого падения, как на менее популярных, в том числе на кафедре иностранных языков. Вторая причина уменьшения числа обучающихся на отделении русского языка связана с общей проблемой: иностранные языки не являются популярными среди студентов и университета. Исключением может послужить французский язык и в последнее время — китайский. По мнению авторов, на большую популярность этих языков влияет не только их место в жизни ганцев и мировой тренд, но и

связь государств — носителей этих языков с ганской общественностью посредственно и непосредственно через их посольства.

По сравнению с условиями преподавания в предыдущие годы в университете нет больших изменений: условия ненамного улучшились; преподаватели и в наши дни сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие лингафонного кабинета или нехватка аудиторий для проведения семинарских занятий [4]. В то же время в связи с уменьшением числа учащихся на старших курсах в некоторых случаях вспоминается поговорка: «Нет худа без добра», так как за последнее время, начиная со второго курса, нет необходимости в отдельных группах проводить семинары и занятия по практике речи. Кроме сокращения числа студентов на втором и третьем курсах следует отметить и тот факт, что после первого курса оставшиеся второкурсники более мотивированы, так как они сами приняли решение продолжить изучение русского языка. Также большинство таких студентов получили хорошие оценки по русскому языку, что укрепило их уверенность в себе и вызвало повышения интереса к языку и русской культуре. Следовательно, на втором курсе проводятся более эффективные практические занятия, которые могут служить хорошей подготовкой к изучению русского языка на следующем этапе.

Практические занятия по русскому языку на третьем курсе направлены на то, чтобы студенты получили необходимые знания в соответствии с программой по русскому языку и в конце учебного года успешно сдали экзамены. Таким образом, можно увидеть, какие успехи были достигнуты в процессе обучения, начиная с первого курса, как для преподавателя, так и для студента, а также на что обратить больше внимания при подготовке к тестированию. (Отметим, что после третьего курса некоторые студенты проходят девятимесячную стажировку в русскоязычной среде, и только после этого продолжают и завершают учебу на четвертом курсе.)

Программа третьего курса определяет следующие цели: студенты должны читать свободно и понимать тексты продвинутого уровня на русском языке, быть готовыми обсуждать предложенные темы; на грамматическом уровне — различать конструкции и правильно употреблять их в устной и письменной речи. Студентам необходимо развивать собственные идеи, воспринимать на слух и анализировать аудиовизуальные тексты на русском языке.

Курс по русскому языку в Университете Ганы включает две фазы: устная и грамматическая. Продолжительность академического года — 26 недель. На первой неделе первого и второго семестра студенты повторяют наиболее важный материал предыдущих семестров. Ниже представлены темы по грамматике, изучаемые в первом семестре третьего курса:

- использование падежной системы: склонение имен существительных, склонение имен прилагательных, склонение имен числительных, склонение указательных и притяжательных местоимений;

- множественное число и род: склонение имен существительных во множественном числе, склонение имен прилагательных во множественном числе;

- употребление причастий.

В конце каждого семестра в соответствии с программой по русскому языку Университета Ганы студенты сдают письменный и устный экзамены. Для сравнения предлагаем образец вопросов письменного экзамена, проведенного в кон-

це первого семестра третьего курса. При составлении вопросов была поставлена задача — проверить общие знания студентов, основанных на правильном построении и употреблении предложений, а также навыков перевода:

1. Ответьте на предложенные вопросы.

Какой общественный транспорт можно увидеть в Москве и Аккре?

Какие покупки делают в Вашей семье?

Как Вы обычно добираетесь в университет?

Какой возраст студентов в России?

Как Вы проводите свободное время?

Какими иностранными языками Вы владеете?

Кто может быть настоящим другом?

Чем Вы собираетесь заниматься после того, как закончите университет?

Какие книги Вам нравится читать на досуге?

Что обычно посещают туристы, когда приезжают в другой город или страну?

2. Поставьте словосочетания в скобках в правильном падеже.

У меня никогда не было (такой красивый шарф).

Катерина была рада (большой зеленый шар).

Он вернулся домой (интересная книга) в руках.

Как моя сестра была хороша (это великолепное платье)!

Я любовался (летнее теплое море).

У Нины есть туфли и сумка (это осеннее пальто).

Студенты вспоминали (зимние каникулы).

Родители купили сыну (большая игрушечная машина).

Виктор любил играть в шахматы (два, младший брат).

Мои друзья много рассказывали (свои путешествия).

3. Переведите на русский язык следующие предложения.

Yuriy went to University in the afternoon.

The student stayed at the University for five hours.

You can get to the park by taxi.

In the evening my friends went to the zoo.

Our parents love us very much.

4. Составьте предложения, употребляя слова в правильной глагольной форме и падеже.

Друг, кинотеатр, сейчас, в, мой, идти.

Магазин, в, ходить, этот, в, мужчина, суббота.

Петербург, в, туристы, ехать, на, позавчера, поезд.

Студенты, по, долго, воскресенье, город, ездить, в.

Бульвар, туристы, всегда, делать, по, прогулка.

5. Перефразируйте следующие предложения, употребляя действительные причастные конструкции в форме настоящего времени.

Мальчик, который читает книгу, мой брат.

Я увидел девушку, которая работает в лингвистическом центре.

Друзья, которые приезжают к нам, очень талантливые.

Газета, которая лежит на столе, интересная.

Дом, который находится на Сходненской улице, новый.

6. Употребите действительные причастные обороты в форме прошедшего времени, изменяя структуру следующих предложений.

Маша и Рома, которые прочитали рассказ, очень умные студенты.

Преподаватель, который рассказал нам о Золотом кольце России, известный во многих странах.

Тюльпан, который рос в саду, был маленький.

Мужчина, который нес книги, был невысокого роста.

Ребята, которые помогали мне, были мои друзья.

7. *Замените следующие придаточные предложения причастными оборотами в страдательном залоге прошедшего времени.*

Полет, который совершают космонавты, имеет большое значение.

Занятие, которое проводит преподаватель, интересное.

Музей, который открыли в прошлом году, посетили тысячи туристов.

Часы, которые сделали в Швейцарии, были очень качественные.

Проект, который создал этот архитектор, весьма интересный.

© University of Ghana, 2015.

Устный экзамен включает в себя оригинальный текст средней трудности, охватывающий пройденный материал. Ниже представлен один из текстов, использованный на устном экзамене в конце первого семестра третьего курса.

Золотое кольцо

Для начала определимся с терминологией. Классическое Золотое кольцо — это 8 городов, известных своими памятниками истории и культуры и расположенных на виртуальной окружности на северо-восток от Москвы. По часовой стрелке от ближайшего к столице города это: Сергиев Посад, Переславль-Залесский, Ростов Великий и Ярославль, Кострома, Иваново, Суздаль и Владимир. Сергиев Посад — отправной пункт для экскурсий по Золотому кольцу, находится на расстоянии 52 км от первопрестольной, а самая отдаленная точка туристического «овала» — Кострома — находится от Москвы на 306 км. Наряду с классическим «восьмичастным» маршрутом есть и расширенные — в зависимости от фантазии туроператоров, включающие соседние города (к слову, ничуть не менее замечательные в плане пейзажей, традиций и культуры): Калязин, Муром, Плещ, Рыбинск, Углич, Гусь-Хрустальный, Палех, Александров и т.д.

На территории центральных областей России действительно есть что посмотреть, да и по духу эти населенные пункты вполне укладываются в рамки Золотого кольца — уютные городки, увенчанные горящими на солнце куполами, раздольные среднерусские ландшафты и великолепные образцы прикладного искусства как визитная карточка — возьмем хотя бы хрусталь или лаковую миниатюру Палеха. Самый удобный способ перемещения по Золотому кольцу — организованная экскурсия.

Несмотря на неизбежный в таких случаях «галоуп по Европам», плюсы этого варианта очевидны: вас привезут-увезут по расписанию, расселят, накормят и расскажут. Путешествующим самостоятельно стоит ориентироваться на личный автотранспорт (идеальный вариант) или междугородние автобусы. Железная дорога подойдет скорее для отдельных визитов в города Золотого кольца, так как связывает она лишь областные центры (что удобно, скажем, для Ярославля или Владимира). Во многих же небольших местечках станции расположены в десятках километров от туристических мест. Чтобы быстро добраться на противоположную сторону «кольца», можно воспользоваться самолетом: например, в Кострому дважды в неделю отправляются авиарейсы из московского аэропорта Домодедово. Время в пути — чуть менее 1,5 часов [3].

После ознакомления с текстом студент демонстрирует свои навыки чтения. Далее предлагается ответить на вопросы, после чего происходит обсуждение текста и сравнение достопримечательностей Ганы и России. Подготовленность по

устной речи можно проверить по смежным темам «Любите ли вы путешествовать?», «Достопримечательности России», «Что вы знаете о стране изучаемого языка?», «Мой друг из России на экскурсии в Гане».

Используя наш многолетний опыт, а также наблюдения и сравнительно-сопоставительный метод, мы заметили, что на экзаменах часто встречаются характерные для ганских студентов фонетические, грамматические и пунктуационные ошибки и под влиянием официального английского языка и местных языков в речи изучающих русский язык как иностранный появляются типичные ошибки на лексико-семантическом, грамматическом и фонетическом уровнях.

На устном экзамене прослеживаются следующие ошибки.

На фонетическом уровне встречается неправильное произношение звуков [т, ч, ц]. Например: [месчечках] вместо *местечках*, [турисчических] вместо *туристических* и также [колто] вместо *кольцо*.

Палатализация нередко подменяется твердыми согласными, особенно под воздействием мягкого знака или гласных *я, ё* в комбинации с фонемой [л]: [малчик] вместо *мальчик*, [плаж] вместо *пляж*, [Плос] вместо *Плёс*, [Калазин] вместо *Калязин*. Некоторые слова в английском языке до какой-то меры сходны с русскими, поэтому ошибки в произношении можно приписать воздействию английского языка, например, англ. *plus*, рус. *плюс*. Не существует, однако, объяснения в других случаях, потому что для произношения английской фонемы [l] язык движется к твердому небу, что создает эффект палатализации в отличие от русской дентальной фонемы в твердой позиции.

Так как в местных языках Ганы и в русском языке присутствуют некоторые сходные фонемы, произношение, например, вибрирующего русского [р] не создает проблему фонетического характера для англоговорящих студентов Ганы, несмотря на заальвеолярный срединный сонант [ɾ] в английском языке. Отметим, однако, что встречаются единичные случаи, когда в русской речи студенты все-таки употребляют фонему [ɾ], типичную для стандартного английского языка [1; 2].

В местном языке *чи* (*twi*) существуют два вида фонемы [o]: средней широты и узкая, которая напоминает фонему [y] в русском языке. Поэтому зачастую студенты делают ошибки в устной речи, которые переносятся и в письменную речь. Обычно такие ошибки наблюдаются в словах с одним слогом, реже в лексемах с двумя или более слогами, в ударной позиции фонемы: *стол*, *стул* часто ассимилируются; [ростув] вместо *Ростов*, [тучка] вместо *точка*.

Метатеза в английской речи [sk], [sp] (*task-taks*, *grasp-graps*), употребляемая некоторыми ганскими студентами, может повлиять на неправильное произношение подобных буквосочетаний в русском языке в среднеслоговой позиции, например [Моксва] вместо *Москва*.

На старших курсах в некоторых учебниках отсутствует ударение, поскольку уровень подготовки студентов должен быть достаточным, чтобы правильно расставлять ударения как в отдельных словах, так и логические ударения в частях предложений. Однако это часто приводит к неправильному расставлению ударения, и таким образом — к путанице среди омографов: городá-гóрода, кóльца-кóльцá.

Также часто встречаются ошибки, связанные с тем, что учащиеся не обращают внимания на интонацию вопросительных предложений. Поскольку в русском языке не употребляется широко парадигма вспомогательных глаголов в вопросах, такие ошибки ведут к смешению повествовательных и вопросительных предложений.

Что же касается письменных экзаменов, там наблюдались ошибки следующего характера.

Правила английской пунктуации переносятся в русские тексты, особенно в предложениях с обстоятельствами времени или в инверсионных предложениях с локативными маркерами в начале предложения: *Сейчас, мой друг идет в кинотеатр*. Ср.: At the moment, my friend is going to the cinema; *В субботу, я ездил на экскурсию*. Ср.: On Saturday, I went on an excursion.

Для иностранных студентов бывает сложно различать твердые и мягкие знаки, это отражается и на письме: *Студенты делают прогулку по бульвару. Виктор любит играть в шахматы*.

Употребление предлогов представляет большую трудность для изучающих русский язык, которым иногда трудно различить аналогические словосочетания в позиции дополнения и обстоятельства, поэтому в предложениях данного типа не ставят предлог: *Мы проводим (что?) свободное время дома*. Но: *Я читаю книгу (когда?) в свободное время*.

Важно помнить, что некоторые глаголы в русском языке имеют фиксированные постпозиционные предлоги: *мечтать (о), думать (о), вспоминать (о)*; в то же время другие глаголы управляют соответствующими именами существительными и прилагательными в определенном падеже: *гордиться, восхищаться, любоваться* (данные глаголы управляют существительными в творительном падеже). Но: *Катерина была рада большому зеленому шарфу* (по аналогии с предыдущими глаголами учащиеся употребляют творительный падеж вместо дательного падежа).

Проблема рода может появиться даже на высшем уровне изучения языка: *Эта мужчина идет в магазин* (вместо *Этот мужчина идет в магазин*). На этом этапе ошибка носит скорее механический характер, потому что при обсуждении ошибок с помощью перевода на английский язык студенты легко распознают, что лексема «мужчина» однозначно относится к мужскому роду. Пары слов «дядя-тетя», «бабушка-дедушка» могут употребляться студентами в несоответствующем роде в случае неправильного перевода.

Написание *и/й* — типичная ошибка в письменной речи студентов Ганы: *Мои друг часто навещает меня по выходным* (вместо *Мой друг часто навещает меня по выходным*).

В буквосочетании *ий* происходит либо дублирование буквы *и*, либо употребляется одиночный языковой знак: *Я знаю русскии и английскии языки. Юри поехал в университет* (вместо: *Я знаю русский и английский языки. Юрий поехал в университет*).

В следующих парах имен существительных встречаются типичные ошибки по употреблению предлогов: *По городу, по бульвару, но: в городе, на бульваре. В лесу, на пруду, на берегу, но: в офисе, в парке, в классе*.

Студенты должны учесть, что глагольная система имеет в своем составе глаголы, которые обозначают местонахождение и движение. Каждый из них определяет падеж имени существительного: *Куда?* (винительный падеж) или *Где?* (предложный падеж). *Мы идем на пляж* (движение). *Мы гуляем на пляже* (местонахождение). Однако часто возникает путаница, которую мы наблюдали в тестовых ответах студентов: *Дядя ходит в магазине* (вместо *в магазин*). *Юноша часто ездит за городом* (вместо *за город*). *Малыши любят гулять в парк* (вместо *в парке*).

Глагол *нравиться* создает также трудности для ганских студентов. Сравнивая английскую конструкцию *I like reading Russian books*, в которой присутствует подлежащее, учащиеся употребляют идентичную структуру *я нравится* с подлежащим вместо дополнения *мне*. Такие примеры, как *Мне нравится читать русские книги*. *Мне нравятся русские книги* иногда не различаются студентами; глагол *нравится* употребляется без изменений во всех случаях.

Перевод предложения *Студент был в университете для пять часов* (вместо: *Студент был в университете пять часов*) — прямое калькирование английского предложения *The student has been in the University for five hours*. Студенты неправильно используют полисемантический предлог *for*, который в некоторых случаях переводится *для*: *This is for you*. *Это для вас*.

В перефразированных причастных оборотах появляются ошибки, связанные с отсутствием знаков препинания, согласованием в роде / падеже, а также употреблением возвратных глаголов: *Мальчик читающий книгу мой брат*. Ср.: *Мальчик, читающий книгу, мой брат*.

Я увидел девушку, работающая в лингвистическом центре. Ср.: *Я увидел девушку, работающую в лингвистическом центре*.

Дом, находящий на Сходненской улице, новый. Ср.: *Дом, находящийся на Сходненской улице, новый*.

Таким образом, в результате наблюдения мы пришли к **выводу**, что типичные ошибки как в устной, так и в письменной речи у студентов Ганы, изучающих русский язык как иностранный, появляются в результате механического применения правил либо английского языка, который является официальным языком в стране, либо под влиянием местных языков. Успешное преподавание и тестирование русского языка в мультилингвальной среде Университета Ганы возможно, лишь абстрагировавшись от упомянутых языков, при полном мыслительном процессе на изучаемом языке, что может поспособствовать прохождению единого теста по русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
- [2] Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М., 1979.
- [3] Золотое кольцо. URL: http://tonkosti.ru/%D0%97%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B5_%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%86%D0%BE (дата обращения: 06.11.2015).
- [4] Чайбок-Тверефу И., Вицаи П. Русский язык набирает обороты в Гане // Русский язык за рубежом. 2011. № 3. С. 100—104.

- [5] Amonoo R.F., Azanku W.K., Bilson K.A., Dzahene-Quarshie J., Lamptey V.A.O., Mohammed A.U. A Historical Appraisal of the Department of Modern Languages and the Department of French. IN: *Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana*. Edited by: Josephine Dzahene-Quarshie, Ildiko Csajbok-Twerefou and Joanna Boampong. ISBN: 978-0-9928436-3-2. © University of Ghana, Ayebia Clarke Publishing Limited, 2014.
- [6] Class lists, University of Ghana. URL: <http://pmis-4.ug.edu.gh/classlists> (accessed 15 December 2015).
- [7] Ethnologue: Languages of the World. URL: <http://www.ethnologue.com/product/18-Report-GH> (accessed 15 January 2016).

TEACHING AND TESTING RUSSIAN IN THE MULTILINGUAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY OF GHANA

I. Csajbok-Twerefou, Yu. I. Dzyadyk

University of Ghana
P.O. Box 207, Legon, Accra, Ghana

This paper deals with difficulties that appear in the course of teaching Russian language in a multilingual environment at the University of Ghana, where English, being the official language of the country, functions as a medium of instruction. The research was based on examination questions used to test students and set in accordance with the foreign languages curriculum of the University. In the process of analysis, phonetic, grammatical and punctuation mistakes were identified. The authors concluded that mistakes made by students in oral speech and writing were influenced by both official and local languages.

Key words: multilingual environment of Ghana, official and local languages, teaching Russian, Russian language tests

REFERENCES

- [1] Bondarko L.V. *Zvukovoj stroj sovremennogo russkogo jazyka*. [Sound system of modern Russian language. Moscow, 1977.
- [2] Zinder L.R. *Obshhaja fonetika*. [General phonetics]. Moscow, 1979.
- [3] Zolotoe kol'co. Available at: http://tonkosti.ru/%D0%97%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B5_%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%86%D0%BE (accessed: 06.11.2015).
- [4] Csajbok-Twerefou I., Viczai P. *Russkij jazyk nabiraet oboroty v Gane* // *Russkij jazyk za rubezhom*. 2011. № 3. Pp. 100—104.
- [5] Amonoo R.F., Azanku W.K., Bilson K.A., Dzahene-Quarshie J., Lamptey V.A.O., Mohammed A.U. A Historical Appraisal of the Department of Modern Languages and the Department of French. IN: *Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana*. Edited by: Josephine Dzahene-Quarshie, Ildiko Csajbok-Twerefou and Joanna Boampong. ISBN: 978-0-9928436-3-2. © University of Ghana, Ayebia Clarke Publishing Limited, 2014.
- [6] Class lists, University of Ghana. Available at: <http://pmis-4.ug.edu.gh/classlists> (accessed 15 December 2015).
- [7] *Ethnologue: Languages of the World* Available at: <http://www.ethnologue.com/product/18-Report-GH> (accessed 15 January 2016).

СТРУКТУРА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

О.Г. Глазова

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

На продвинутом этапе обучения (2-й сертификационный уровень) важную роль играет контроль сформированности основных умений и навыков студентов-иностранцев. Экзамен целесообразно разделить на две части: контроль в учебно-профессиональной сфере и контроль общего владения русским языком. В первой части контролируется умение строить монологическое высказывание в профессиональной (медицинской) сфере: рассказать об этиологии, клинической картине, диагностике и лечении заболевания, доказать эффективность использования препарата для лечения заболевания, рассказать о клинической практике. Во второй части экзамена предлагается создать диалог по предложенной теме и высказать собственную точку зрения по определенному вопросу. Подобная структура экзамена позволяет в полной мере контролировать все умения и навыки владения русским языком, сформированные у студентов за пять лет обучения. С целью подготовки студентов к экзамену были созданы пособия для студентов каждой специальности («Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация») с учетом их специфики. В данных пособиях предлагаются демоверсии экзаменационных текстов, структура доказательства и грамматические модели, используемые при его создании, план сообщения о клинической практике. Также предлагаются таблицы основных типов диалогических единств, даются группы лексики, необходимой для монолога по общему владению. В Приложении студентам дают ознакомиться со структурой экзаменационного билета, а также предлагаются образцы плана текста по специальности, образцы доказательства и аргументы для него, содержащиеся в демоверсиях текстов. Благодаря подобной структуре экзамена мы получаем возможность проконтролировать сформированность основных умений и навыков: чтения, анализа текста, составления плана, составления монологического высказывания, доказательства собственной точки зрения, умения вести диалог и аргументировать свое мнение.

Ключевые слова: итоговая аттестация, сформированность навыков, учебно-профессиональная сфера, доказательство, общее владение, рассказ о клинической практике, диалогические единства

На продвинутом этапе обучения (2-й сертификационный уровень) важную роль играет контроль сформированности основных умений и навыков студентов-иностранцев. Поэтому экзамен целесообразно разделить на две части: контроль в учебно-профессиональной сфере и контроль общего владения русским языком.

Подобная структура экзамена позволяет в полной мере контролировать все умения и навыки владения русским языком, сформированные у студентов за пять лет обучения. С целью подготовки студентов к экзамену были созданы пособия для студентов каждой специальности («Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация») с учетом их специфики. В данных пособиях предлагаются демоверсии экзаменационных текстов, структура доказательства и грамматические модели, используемые при его создании, план сообщения о клинической практике. Также предлагаются таблицы основных типов диалогических единств, даются груп-

пы лексики, необходимой для монолога по общему владению. В Приложении студентам дают ознакомиться со структурой экзаменационного билета, а также предлагаются образцы плана текста по специальности, образцы доказательства и аргументы для него, содержащиеся в демоверсиях текстов.

В первой части контролируется умение строить монологическое высказывание в профессиональной (медицинской) сфере:

- рассказать об этиологии, клинической картине, диагностике и лечении заболевания,
- доказать эффективность использования препарата для лечения заболевания,
- рассказать о клинической практике.

Задание 1. Прочитайте текст. Составьте сложный номинативный план текста. Расскажите (без предварительной подготовки):

- а) об актуальности изучения заболеваний;
- б) о разработке методов их лечения; точках зрения относительно методов лечения;
- в) формах заболеваний;
- г) стадиях и клинических проявлениях заболеваний;
- д) стратегиях и тактиках их лечения.

Студентам предлагается статья о заболевании сердечно-сосудистой системы или желудочно-кишечного тракта. По статье составляется развернутый план с целью создания репродуктивного монологического высказывания. В конце статьи речь идет о препарате, применяемом при лечении данного заболевания.

Постоянно ведутся поиски новых лекарственных препаратов, способных облегчить состояние больных сердечной недостаточностью. Учеными было проведено исследование эффективности *метопролола* в лечении этого заболевания. В исследование был включен 3991 пациент (2001 из них получал плацебо). Пациентов разделили на возрастные группы: до 60 лет, 60—69 лет и старше 70 лет. Все пациенты страдали сердечной недостаточностью умеренной или средней тяжести. Продолжительность исследования составила 36 месяцев. Средняя доза метопролола составила 159 мг. В результате этого исследования было установлено следующее. Метопролол достоверно (на 38%) снижал риск летального исхода у больных с сердечной недостаточностью. Произошло существенное сокращение сроков госпитализации: сроки госпитализации по поводу прогрессирования сердечной недостаточности уменьшились на 36%, что позволяет говорить об экономическом значении лечения метопрололом. Был также доказан стойкий эффект лечения пациентов, страдающих этим заболеванием. Особенно важно для практического здравоохранения то, что лечение этим препаратом не сопровождается значимыми побочными эффектами: количество побочных эффектов в группе метопролола составило 13,9%, в группе плацебо — 15,3%.

Задание 2. Используя информацию текста «Сердечная недостаточность», оцените эффективность «Метопролола» при лечении сердечной недостаточности. Докажите свою точку зрения.

С целью подготовки студентов к экзамену в учебно-методическом пособии обобщается пройденный ранее материал по данной теме.

Врач должен уметь убедить коллег и больных, доказать правильность своей точки зрения. *Доказательство* (или *аргументация*) — это приведение фактов, подтверждающих истинность какого-либо утверждения.

Текст-доказательство обязательно содержит *тезис* (утверждение, которое доказывается), *аргументирующую часть* и *заключение*.

Образцы доказательства

1. В настоящее время глюкокортикостероиды (ГКС) можно, без сомнения, назвать самым эффективным противоаллергическим средством для лечения полипозной формы аллергического риносинусита.

Убедительным доказательством тому служит, во-первых, то, что под действием ГКС уменьшается отек слизистой оболочки полости носа, количество слизисто-водянистых выделений, объем полипов; во-вторых улучшается проходимость носовых ходов. Кроме того, современные ГКС обладают низкой биодоступностью, исключительно местным действием. К тому же, они обладают высокой эффективностью и малым количеством побочных эффектов.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что при лечении АР целесообразно использовать интраназальные ГКС.

2. Метод двухкамерной эхокардиографии является наиболее действенным при диагностике критического стеноза.

Данный метод дает возможность визуализировать камеры сердца, измерять площадь, исследовать форму митрального отверстия. С помощью этого метода можно наблюдать также площадь митрального отверстия после митральной комиссуротомии.

Приведенные выше факты подтверждают, что метод двухкамерной эхокардиографии является весьма эффективным при диагностике критического стеноза.

Задание 3. Расскажите, больных с какими заболеваниями вы наблюдали во время прохождения клинической практики. Расскажите о клинических проявлениях, возможных причинах одного из этих заболеваний, а также методах его лечения. Какова была степень вашего участия в диагностике и лечении заболевания?

В пособии предлагается план рассказа о клинической практике.

1. Каких больных с заболеваниями дыхательной системы / желудочно-кишечного тракта / сердечно-сосудистой системы или др. вы наблюдали во время прохождения клинической практики?

Расскажите:

1.1. О больном: пол; возраст; когда поступил(а) в больницу / был(а) госпитализирован (а); госпитализация плановая / по «скорой».

1.2. О клинических проявлениях заболевания: жалобы больного; результаты внешнего осмотра; возможные причины наблюдаемых симптомов; результаты анализов; возможные причины наблюдаемых отклонений от нормы; результаты инструментальных исследований, если они проводились; возможные причины наблюдаемых отклонений от нормы; если инструментальные исследования не проводились, какие, по вашему мнению, необходимо было бы провести; диагноз, поставленный лечащим врачом; диагноз, поставленный вами, если вы не согласны с поставленным диагнозом; аргументация вашего согласия / несогласия.

1.3. О возможных причинах и условиях возникновения этого заболевания: наиболее частые причины данного заболевания; причины и условия возникновения заболевания именно у вашего пациента — по мнению лечащего врача, по вашему мнению.

1.4. О методах лечения заболевания: как лечат таких больных обычно; какие назначения сделал лечащий врач; какие назначения сделали бы вы (аргументация вашего согласия / несогласия).

2. Какова была степень вашего участия в диагностике и лечении заболевания?

Во второй части экзамена предлагается:

- создать диалог по предложенной теме (контролируется умение формировать диалогическое единство, аудировать, реагировать на реплики собеседника);
- высказать собственную точку зрения по определенному вопросу (контролируется умение создать свободное продуктивное монологическое высказывание) [6].

Задание 1.

1. Расспросите собеседника о проблемах, с которыми сталкиваются молодые семьи в его стране (10 вопросов).
2. Расспросите собеседника о системе образования в его стране (10 вопросов).
3. Расспросите собеседника о том, какими качествами нужно обладать, чтобы стать хорошим врачом (10 вопросов).
4. Расспросите собеседника о проблемах, стоящих перед медициной в его стране (10 вопросов).
5. Расспросите Вашего собеседника о проблемах, с которыми сталкиваются молодые люди в его стране (10 вопросов).

Задание 2.

1. Расскажите о *личности врача*.
2. Расскажите о *проблемах современной медицины*.
3. Расскажите о *проблемах семьи и брака в России и в вашей стране*.
4. Расскажите о *проблемах молодежи в России и в вашей стране*.
5. Расскажите о *системе образования в России и в вашей стране*.

В пособиях также обобщаются **основные типы диалогических единств** [5].

Благодаря данной структуре экзамена мы получаем возможность проконтролировать сформированность основных умений и навыков: чтения, анализа текста, составления плана, составления монологического высказывания, доказательства собственной точки зрения, умения вести диалог и аргументировать свое мнение.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственный образовательный стандарт по РКИ. Профессиональные модули. М.; СПб., 2000. 50 с.
- [2] Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I—II сертификационные уровни владения РКИ. М., 2013. 67 с.
- [3] Глазова О.Г., Куриленко В.Б., Туманова С.Р. Реферирование научной статьи (Лечебное дело). М., 2012. 62 с.
- [4] Глазова О.Г., Туманова С.Р. О медицине и не только... М., 2006. 85 с.
- [5] Гатинская Н.В., Глазова О.Г., Макарова М.А. Чудесный доктор. М., 2002. 74 с.
- [6] Глазова О.Г., Куриленко В.Б. Готовимся к экзамену по русскому языку. М., 2014. 27 с.

THE STRUCTURE OF FINAL EXAMINATION IN RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL FACULTY

O.G. Glazova

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

On an advanced level (2 certification level) the main role is devoted to formation of students' major abilities and skills. The exam is to be reasonably separated in two parts: an academic-professional control and general ability to speak Russian. In the first part of the examination attention should be paid to students' ability to build a morphological statement in professional (medical) area: talk about etiology, clinical picture, diagnosis and a disease treatment, prove the effectiveness of using a drug to treat a disease, describe a clinical practice. In the second part of the examination a dialogue is to be suggested on a chosen topic to express personal point of view on a given subject. Such examination structure allows to control all students' abilities and skills that have formed throughout 5 years of studies. In order to prepare students for the examination varied tutorial books have been created on each specialization ("Medicine", "Stomatology", "Pharmacy") taking into account their specific. These tutorial materials offer demo version examination texts, structure of provement and grammar models used as well as explanation plan of a clinical practice. In addition there are templates of the main types of dialogical unities, language group needed for a monologue on speaking ability is also provided. In the attachment there is a plan which allows to make student familiar with the exam ticket structure as well as a text plan sample on a speciality, provement sample and it's arguments contained in texts' demo versions. Such exam structure enables us to control all range of students' abilities and skills: reading, text analyzing, ability to make a plan, monologic statement, evidence of personal point of view and ability to talk argumentatively.

Key words: final examination, Maturity skills training and professional sphere, proof common ownership, the story of the clinical practice, dialogic unity

REFERENCES

- [1] *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po RKI. Professional'nye moduli*. [State educational standard of RCT. Professional modules]. Moscow-S.P-burg. Publ., 2000. 50 p.
- [2] *Programma po russskomu jazyku kak inostrannomu. Professional'nyj modul' «Medicina. Biologija». I—II sertifikacionnye urovni vladenija RKI*. [The program of Russian as a foreign language. Professional module "Medicine. Biology". I—II levels of certification possession RFL]. Moscow, 2013. 67 p.
- [3] Glazova O.G., Kurylenko V.B., Tumanova S.P. *Referencing scientific article (Medicine)*. [Abstracting scientific articles (Medical care)]. Moscow, 2012. 62 p.
- [4] Glazova O.G., Tumanova S.P. *O medicine i ne tol'ko...* [About medicine and more...]. Moscow, 2006. 85 p.
- [5] Gatinskaya N.V., Glazova O.G., Makarova M.A. *Chudesnyj doktor*. [Wonderful doctor]. Moscow, 2002. 74 p.
- [6] Glazova O.G., Kurylenko V.B. *Gotovimsja k jekzamenu po russskomu jazyku* [Preparing for the exam on the Russian language]. Moscow, 2014. 27 p.

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРЕТИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ

Л.Ю. Мирзоева

Университет им. Сулеймана Демиреля
Абылай хана проспект, 1/1, Алматы, Казахстан, 050062

Языковая ситуация в Республике Казахстан характеризуется наличием массового инонационально-русского двуязычия. Довольно высокий уровень владения русским языком, характерный для казахстанских студентов (как на русском, так и на казахском отделении вузов) позволяет использовать специфические методики преподавания лингвистических дисциплин теоретического цикла. Провозглашенная в Казахстане политика триязычия и стремление к широкому использованию английского языка в качестве языка науки обуславливает преподавание теоретических дисциплин на английском языке в ряде казахстанских вузов (в особенности — на уровне магистратуры и докторантуры). Современная языковая ситуация (в том числе и на уровне языка науки), позволяет в процессе преподавания на русском и на английском языках использовать параллельно ряд интерактивных методик, которые призваны создать условия для формирования критического мышления в рамках данной сферы в ситуации полиязычия.

Ключевые слова: языковая ситуация, полиязычие, теоретико-лингвистические дисциплины, интерактивная методика

Языковая ситуация в Республике Казахстан, как известно, характеризуется наличием массового национально-русского двуязычия, т.е. знания и использования двух языков большинством этноса. Статья 7 Конституции Республики Казахстан гласит: «1. В Республике Казахстан государственным является казахский язык.

2. В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык.

3. Государство заботится о создании условий для изучения и развития языков народа Казахстана» [3].

В казахстанской социолингвистической литературе отмечается, что «функционирование языков в современном Казахстане имеет свои уникальные черты: сосуществование большого количества генетически и типологически разнообразных языков (в Казахстане проживают представители более 130 народов) при наличии двух широко распространенных языков-партнеров (казахского и русского). Реалии Казахстана сегодня требуют языковой политики, отвечающей потребностям полиэтнического населения страны и учитывающей особенности языковой, демографической и политической ситуации как фактора политической стабильности общества. В настоящее время правительство Казахстана в области языковой политики выбрало курс на двуязычие...» [1. С. 8]. Сейчас же, в начале XXI в., более правомерно говорить о полиязычии как о приоритете языковой политики, как это будет продемонстрировано ниже.

Как указывает Г.А. Жумадилова, «казахстанская школа, выполняя Государственную программу функционирования и развития языков на 2011—2020 годы, ставит целью «Развитие лингвистического капитала казахстанцев», что предполагает в частности организацию системной работы по сохранению функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве Казахстана» [2]. Позиция по отношению к английскому языку как к одному из ведущих компонентов подготовки специалистов была высказана Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым. Отмечая значимость сохранения лингвистического капитала, связанного с владением русским языком как языком науки и культуры, он в то же время подчеркнул, что «из 10 млн книг, которые издаются в мире, 85% выходят на английском языке. Наука, развитие, информационные технологии — все идет на английском языке...» [4]. Актуальность полиязычия как «ориентира» государственной языковой и образовательной политики подчеркивается также следующими цифрами, приведенными министром образования и науки РК: «Министерством ведется работа по реализации проекта трехязычия, и для реализации данного шага планируется осуществить постепенный переход на англоязычное обучение в вузах по отдельным специалистам ГПИИР, также по отдельным педагогическим специальностям естественно-математического цикла в педагогических вузах. Планируется увеличить ежегодно прием по госзаказу на 1800 магистрантов, 900 бакалавров для обучения на английском языке» [5]. В контексте вышесказанного особую актуальность обретают следующие вопросы.

Какую стратегию следует выбрать для того, чтобы обеспечить освоение и функционирование трех языков без утраты языковой и национально-культурной идентичности полиязычной языковой личности? По нашему мнению, эти компоненты необходимы не только в процессе межкультурной коммуникации, но и в не меньшей степени — в ходе профессиональной, в том числе — научной деятельности;

Какие методы и методики обладают наибольшим мотивирующим потенциалом? Ведь интерес к изучению дисциплин теоретико-лингвистического цикла в настоящее время, к сожалению, невысок (см. ниже); следовательно, необходимо повышение мотивации. Как отмечается в ряде методических исследований, «необходимо объединять возможности предметов лингвистического цикла в поисках общих путей, методов интеграции учебных предметов, так как проблема формирования полилингвальной личности не только межъязыковая, предполагающая диалог культур (иностранной и родной), но и шире — межпредметная, предполагающая комплексный подход к обучению» [2].

К числу преимуществ использования русского и казахского языков в процессе обучения теоретико-лингвистическим дисциплинам по сравнению с английским языком следует отнести доступность понятийной сферы конкретной предметной области; отсутствие затруднений при аудировании и восприятии научной речи на слух; возможность апеллировать к сложившимся лингвистическим представлениям на основе родного/второго языка, что является одним из мотивирующих факторов.

Если же говорить о статусе используемой при обучении теоретико-лингвистическим дисциплинам языковой подсистемы, то очевидно, что в этой сфере в Казахстане функционирует стандартный литературный русский язык; безусловно, то же самое можно сказать и об использовании английского языка как языка

науки. Высокий уровень владения русским языком, характерный для казахстанских студентов (как на русском, так и на казахском отделении вузов) позволяет использовать специфические методики преподавания лингвистических дисциплин теоретического цикла.

Нами был проведен эксперимент, основанный на использовании интерактивных технологий в процессе преподавания теоретико-лингвистических дисциплин («Введение в языкознание»: языки преподавания — русский и английский; «Основы теории английского языка»: язык преподавания — английский; «Введение в социолингвистику»: языки преподавания — русский и английский). Данные дисциплины обычно воспринимаются как классические, сложные и «серьезные» и поэтому не допускающие применения игровых методик в ходе проведения семинарских занятий. Одним из последствий такого подхода является невысокий уровень мотивации студентов, и результаты опроса 110 студентов отражают этот фактор: интерес к дисциплинам теоретико-лингвистического цикла до начала процесса их изучения продемонстрировали лишь 13 студентов (11,8% опрошенных), тогда как спустя восемь недель эта цифра увеличилась практически в 4 раза (54 студента — 49% опрошенных). При этом наиболее четкая динамика в нашем случае наблюдалась в случае изучения теоретико-лингвистических дисциплин на английском языке.

В то же время, как уже говорилось выше, в случае с преподаванием на английском языке возникают определенные препятствия, преодолеваемые в процессе использования интерактивных технологий (глобальной симуляции — соревнования между малыми группами в ходе семинарских занятий; проведение «эстафеты» как способа контроля за усвоением теоретического материала, и пр.). В ходе преподнесения сложного теоретического материала на родном языке студентов интерактивные технологии дают возможность усилить мотивацию к изучению данных дисциплин; развить нестандартный, творческий подход к решению теоретических задач; развить сферу мыслительной деятельности студентов путем использования понятийного аппарата вышеперечисленных теоретико-лингвистических дисциплин. Все это, на наш взгляд, способствует также формированию языковых компетенций студентов в сфере языка науки на родном языке (казахский / русский); на втором языке (та же языковая пара); на изучаемом иностранном языке (английский). Упрощенную модель их формирования можно представить следующим образом (рис.).

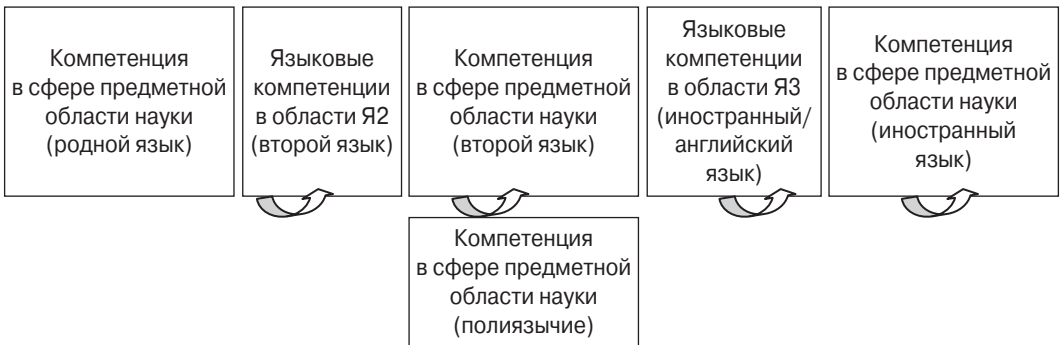


Рис. Формирование языковых компетенций студентов

Подводя итоги, отметим, что фактор полиязычия можно расценивать как предпосылку для создания среды, весьма благоприятной для активизации творческого потенциала студентов. Полиязычная среда прежде всего способствует овладению практическими аспектами языка, и в то же время именно благодаря полиязычию, в сопоставлении с родным и изучаемым вторым языком, вырабатываются и соответствующие компетенции в сфере языка науки (в триаде «русский / казахский / английский языки»), а профессионализация может осуществляться с помощью интерактивных технологий. Акцентируем внимание на том, что декларируемая в Казахстане политика триязычия и стремление к широкому использованию английского языка не только в качестве медиатора на уровне международного общения, но и в качестве языка науки уже приносит свои плоды: в ряде казахстанских вузов (в особенности — на уровне магистратуры и докторантуры) введено преподавание теоретических дисциплин на английском языке. Все вышеперечисленные факторы, создающие своеобразие языковой ситуации и на уровне языка науки, позволяют использовать параллельно, в процессе преподавания на русском и на английском языках, ряд интерактивных методик, которые призваны создать условия для формирования критического мышления в рамках данной сферы в ситуации полиязычия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Жикеева Р.А. Языковая ситуация Костанайской области Республики Казахстан (билингвистический аспект): автореф. дисс. ... канд. Челябинск, 2011. 25 с.
- [2] Жумадилова Г.А. Обучение русскому языку на основе полилингвального подхода. Педагогические науки, № 4. Стратегические направления реформирования системы образования. URL: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Pedagogica/4_160831.doc.htm (дата обращения 04 января 2016).
- [3] Конституция Республики Казахстан. URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000_ (дата обращения 04 января 2016).
- [4] Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана. 30 ноября 2015 г. URL: <http://strategy2050.kz/ru/news/3792> (дата обращения 04 января 2016).
- [5] Касенова А. Каким образом Казахстан перейдет на английский язык обучения в старших классах и вузах. URL: http://tengrinews.kz/kazakhstan_news/kakim-obrazom-kazakhstan-pereydet-angliyskiy-yazyik-277081/ (дата обращения 04 января 2016).

SPECIFICITY OF TEACHING THEORETICAL LINGUISTIC SUBJECTS IN THE FRAME OF POLY-LINGUAL SITUATION

L.Yu. Mirzoyeva

Suleyman Demirel University
Abylaj hana prospekt, 1/1, Almaty, Kazakhstan, 050062

The language situation in the Republic of Kazakhstan is characterized by existence of mass Kazakh-Russian bilingualism, i.e. high skills in two languages demonstrated by the majority of ethnic groups. It is stated in a number of works that Russian language in Kazakhstan should be considered as a specific

variant; at the same time, in relation to functioning of Russian as the language of science, talking about variations is hardly possible. Moreover, high level of language proficiency, which is specific for Kazakh students (in case of both Russian and Kazakh departments of the Universities) allows us to use specific methods of teaching theoretical linguistic disciplines. Enshrined in Kazakhstan's policy of tri-lingualism and commitment to the wide use of English as the language of science is already considered as a fruitful one: in a number of Kazakhstan Universities (especially for Master and Doctoral program students) theoretical courses are conducted in English. All of the above factors that presuppose the unique character of the language situation and language-level science, allow use in parallel to teaching Russian and English languages, a range of interactive techniques that are designed to create the conditions for critical thinking development within the framework of a multilingual situation.

Key words: linguistic situation, multilingualism, theoretical linguistic courses, interactive teaching techniques

REFERENCES

- [1] Zhikeeva R.A. *Jazykovaja situacija Kostanajskoj oblasti Respubliki Kazahstan (bilingvisticheskiy aspekt). Avtoref. kand. diss.* [Language situation in Kostanay district of the Republic of Kazakhstan (in the frame of bilingualism). Abstract of Cand. Philol. sci. diss.]. Cheljabinsk, 2011. 25 p.
- [2] Zhumadilova G. A. *Obuchenie russkomu jazyku na osnove polilingval'nogo podhoda* [Teaching Russian in the frame of multilingual approach]. *Pedagogicheskie nauki, Strategicheskie napravlenija reformirovanija sistemy obrazovanija. [Pedagogy Sciences. Strategy of the Education System Reforming]*. 2014, No. 4. Available at: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Pedagogica/4_160831.doc.htm (accessed 04 January 2016).
- [3] *Konstitucija Respubliki Kazahstan* [Constitution of the Republic of Kazakhstan]. Available at: http://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000_ (accessed 04 January 2016).
- [4] *Poslanie Prezidenta RK N.Nazarbaeva narodu Kazahstana 30 nojabrja 2015 g.* [Message of the President N.A. Nazarbayev, November, 30, 2015]. Available at: <http://strategy2050.kz/ru/news/3792> (accessed 04 January 2016).
- [5] Kassenova A. *Kakim obrazom Kazahstan perejdet na anglijskiy jazyk obuchenija v starshih klassah i vuzah* [How Kazakhstan will use English as a language of education in high school]. Available at: http://tengrinews.kz/kazakhstan_news/kakim-obrazom-kazahstan-pereydet-angliyskiy-yazyk-277081/ (accessed 04 January 2016).

СТРАТЕГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Т.П. Адскова¹, Н.П. Адскова²

¹ Казахский национальный исследовательский технический университет им. К.И. Сатпаева
ул. Сатпаева, 22, г. Алматы, Казахстан, 050013

² Назарбаев Интеллектуальная Школа физико-математического направления
ул. Жамакаева, 145, г. Алматы, Казахстан, 050059

В статье раскрываются принципы построения учебных модулей, сущность модульного обучения, обозначаются цели использования модульных технологий. Отражены приемы подачи учебного материала: структурированность частей; реализация синтеза теоретических сведений и языкового материала на уровне текста; использование когнитивно ориентированных и текстоориентированных технологий. Представлена структура учебных модулей, синтезирующих теоретический предметно-тематический и практический компоненты. Приведены примеры заданий, составляющих практический компонент. Содержание и структура учебных модулей коррелирует с когнитивными профессиональными и лингвистическими аспектами инженерной коммуникации, овладение которой является целью преподавания русского языка в техническом вузе.

Ключевые слова: модульное обучение, модуль, учебно-методический комплекс дисциплины, инженерная коммуникация

Одной из особенностей современного образовательного процесса является его технологичность. «Меняется не только содержание педагогической и учебной деятельности, но и происходят существенные преобразования в структурах учебной информации и формах ее передачи для усвоения студентами» [1]. Меняется образовательная парадигма от обучающей к познавательной.

Практически решить эту задачу позволяют стратегии модульного обучения.

Модульное обучение — способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации. Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки — модули, содержание и объем которых могут варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желания обучающихся по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу. Модули могут быть обязательными и элективными.

Учебные программы нового поколения строятся с использованием кредитно-модульных технологий, в их основу заложен принцип коммуникативно-когнитивной значимости в отборе языкового и текстового материала.

Модуль представляет собой целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технологии овладения им. Модуль выступает как основное средство модульного обучения. Он включает целевой план действий, банк информации, методические рекомендации по достижению дидактических целей [2].

Модуль был создан для решения технологических потребностей учебных программ. В основе его построения лежит концепция междисциплинарной интеграции [3]. Если интегративный подход к обучению языку основан на взаимосвязанном формировании умений во всех видах речевой деятельности — аудировании, говорении, чтении, письме, — то при обучении языку специальности интегративный подход осуществляется в тесной связи с задачей профессионально ориентированного обучения языку. Структурирование материала на модульной основе используется при создании учебно-методического комплекса дисциплины. Модуль состоит из познавательной и учебно-профессиональной частей. Познавательная часть формирует теоретические знания дисциплины (темы), а учебно-профессиональная часть — овладение навыками и умениями на основе познавательной части. Все эти положения легли в основу создания учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) «Русский язык» для студентов специальности «Нефтегазовое дело» [4].

Дисциплина «Русский язык» преподается студентам технического вуза в группах с казахским языком обучения на первом курсе. Пререквизитами курса является базовое содержание обучения по предмету «Русская речь» в школах с нерусским языком обучения, которое предполагает:

- на уровне *коммуникативной компетенции* — формирование умений организовать речевое и неречевое поведение обучающихся адекватно задачам общения;
- уровне *языковой компетенции* — усвоение языковых знаний системы изучаемого языка, формирование умений и навыков владения языковыми средствами;
- уровне *этнокультуроведческой компетенции* — приобщение к ценностям культуры народа — носителя языка.

Дисциплина «Русский язык» занимает особое место в системе подготовки бакалавров с инженерным образованием. Для студентов технического вуза изучение русского языка — это не только совершенствование навыков и умений, полученных в школе, но и средство овладения будущей специальностью.

Цель курса — профессионально ориентированное обучение языку, формирование и совершенствование навыков и умений владения русским языком в различных видах речевой деятельности, необходимых для инженерной коммуникации. Задача обучения — расширить и углубить знания инженеров-бакалавров в сфере научной речи, так как научный стиль является основой подготовки к овладению профессиональной речью и языком специальности.

УМКД включает учебную программу дисциплины (syllabus), содержание активного раздаточного материала, планы практических занятий, методические рекомендации, глоссарий, методические материалы, учебно-практические материалы для самостоятельной работы, контрольно-измерительные средства, список необходимой литературы, а также методические указания, презентации. В основе УМКД — технологии кредитно-модульного построения. Модули отражают элементы содержания и системы обучения русскому языку и служат научно-методической базой организации познавательной деятельности студентов в рамках предметной области. В структуру модуля входит лексико-грамматический материал, текстовый материал, методические рекомендации.

Содержание и структура УМКД «Русский язык» коррелируют с когнитивным, профессиональным и лингвистическим аспектами инженерной коммуникации. Следует отметить три основных принципа, которыми руководствовался автор при его составлении: структурность, системность и отбор, что отражено во всех модулях. Эти принципы были главными при включении в УМКД содержательных частей, имеющих практическую направленность обучения научному стилю, а шире основам инженерной коммуникации.

При составлении УМКД использовались следующие методические приемы подачи учебного материала: структурированность разделов модулей (тема, план, цель, практикум); реализация синтеза теоретических сведений и языкового материала на уровне текста; мультимедийная поддержка теоретических положений (рисунки, диаграммы, таблицы); использование когнитивно-ориентированных и тексто-ориентированных технологий; системное представление теоретических сведений с точки зрения их реализации в инженерной коммуникации; профессионализация достигается отбором текстового материала, введением терминологической лексики; презентация разнообразных видов заданий от тренировочно-обучающих до проблемно-коммуникативных. Все эти приемы являются основными элементами обучения языку специальности.

Учебный материал представлен в следующих модулях:

- 1) экстралингвистические особенности научного стиля;
- 2) лексические особенности научного стиля;
- 3) морфологические и синтаксические особенности научного стиля;
- 4) технология анализа научного текста;
- 5) функционально-смысловые типы научных текстов;
- 6) оформление научной работы;
- 7) информационная обработка научных текстов;
- 8) составление аннотации;
- 9) составление реферата;
- 10) составление рецензии и отзыва;
- 11) культура научной и профессиональной речи;
- 12) нормативные особенности профессиональной речи;
- 13) коммуникативные особенности устной и письменной речи;
- 14) этические особенности устной и письменной речи;
- 15) дискуссии, научные споры, диспуты, полемика; техника речи.

Цель первого модуля — научиться отличать научный стиль от других функциональных стилей речи, находить элементы, указывающие на данный стиль, знать характерные особенности научного стиля речи, жанры, разновидности подстилей; уметь: анализировать тексты научного стиля, извлекать из них информацию. При изучении второго и третьего модулей студенты должны получить системные представления о языковых особенностях научного стиля (лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических), научиться правильно формулировать научные дефиниции, знать особенности построения и использования конструкций, выражающих квалификацию предмета и его характеристики, выражающих процесс и результат действия. Четвертый модуль знакомит студентов с системными представлениями о специфических особенностях организации научного текста (свойствах, способах изложения материала, заголовке, особен-

ностях композиции), особенностями аспектной структуры; учит составлять логическую схему текста, анализировать логику текста. В пятом модуле излагаются теоретические сведения о смысловых типах научных текстов, студенты учатся различать тексты «жесткого» и «гибкого» способов построения, находить элементы, указывающие на отнесение текста к определенному типу, строить логические модели текстов различных смысловых типов, анализировать тексты, извлекать из них информацию. Шестой модуль нацелен на обучение продуктивным видам письменной работы, формирование умений по оформлению результатов учебной и научной деятельности (реферат, курсовая работа, дипломная работа, научная статья, доклад), что является одним из важнейших этапов научно-исследовательской и творческой работы. При изучении седьмого модуля студенты должны совершенствовать навыки информационной обработки текста, научиться производить композиционно-смысловой анализ научного текста в форме тезисов, конспекта, плана, соблюдая последовательность изложения, пользуясь адекватными языковыми средствами и правилами структурного оформления. Обучению составления вторичных текстов, информации об их структуре, специфике, речевых клише посвящены восьмой, девятый и десятый модули. Одиннадцатый-пятнадцатый модули представляют собой блок, в котором раскрывается содержание понятия «профессиональное общение специалистов, составляющие понятия «культура профессиональной речи», обозначаются компетенции, необходимые для успешного профессионального общения, характеризуется понятие «специальный язык», рассматриваются нормативные, коммуникативные и этические особенности профессиональной устной и письменной речи.

Модули являются целостными автономными структурами. Структура модулей основана на синтезе теоретического, предметно-тематического и практического компонентов. Теоретический компонент предусматривает изложение общих вопросов теории. Предметно-тематический компонент имеет целью на материале современных аутентичных текстов научно-технической направленности сообщить студентам необходимый минимум терминологической лексики в пределах учебной программы. Цель практического компонента — развитие умений и навыков на базе активного владения специальной и научно-технической терминологией.

Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения. УМКД носит комплексный характер, включает теоретические сведения, являющиеся основой для обучения инженерной коммуникации, а также систему заданий, имеющих прикладную направленность. В структуру модулей включены задания, обучающие академическому чтению, позволяющие вступать в диалог с текстом, взаимодействовать с ним. Студентам предлагаются задания по изучающему чтению, чтению методом ИНСЕРТ, составлению ментальной карты и др.

Так, в модуле «Технология анализа научного текста» задания формулируются следующим образом:

На основе предложенной теоретической информации подготовить ответ на вопрос «Специфические особенности научного текста», представить информацию в виде ментальной карты.

Ознакомиться с информацией о том, что собой представляет заголовок научного текста. Привести примеры типов заголовков из специальной литературы:

- сравнить две записи. Какую из них можно назвать текстом и почему? Озаглавить ее, записать; проанализировать логическую схему;

- расположить данные предложения в таком порядке, чтобы получился связный текст, назвать тему текста, озаглавить и записать его. Составить логическую схему. Выделить формальные текстовые признаки;

- ознакомиться с определением и структурой сложного синтаксического целого, прочитать текст, указать какую роль в его организации играют выделенные слова и словосочетания, выписать из текста термины и терминологические сочетания, дать им развернутые определения;

- выделить в тексте ССЦ, указать признаки, по которым вы это сделали;

- ознакомиться с таблицей «Средства связи в ССЦ», продолжите ее заполнение примерами из специальной литературы;

- ознакомиться с теоретическими сведениями о видах информации в научных текстах, составить ментальную карту текста, проанализировать изученные тексты с точки зрения видов информации, представленной в них;

- написать статью в журнал «Нефтяник» на тему «Мир без нефти». Продумать логическую схему вашей статьи (основной тезис, аргументы, иллюстрации, аналитическая оценка ситуации / вывод), привести аргументы, подтверждающие вашу позицию. При написании статьи использовать известные вам средства связи между предложениями и частями текста. Проанализировать статью с точки зрения аспектной структуры. Провести анализ логики статьи, используя шаблон (главная цель статьи: ключевой вопрос; самая важная информация; основные выводы / заключения; ключевые концепции; основные предположения, служащие основой мышления; основная точка зрения и др.

Переход на кредитную систему обучения существенным образом поменял работу преподавателя, более высокую качественную значимость приобрела самостоятельная работа студентов, поэтому в структуре УМКД «Русский язык» особое внимание уделяется занятиям в рамках самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя (СРСП) и СРС (Office Hours). В рамках СРСП предусмотрены различные тренинги по работе со специальной терминологией, практикумы, ролевая игра «Великий геологический спор о происхождении нефти», дискуссия на тему «Нужна ли нам нефть и почему?». В рамках СРС студентам предлагается формирование кейса «Экологические последствия эры нефти», «Особенности научно-технической литературы», работа с литературой по специальности: примеры представления информации в учебниках по специальности, «круглый стол» на тему «Заимствованные термины в нефтегазовом деле», подготовка коммуникативного проекта (выступления, презентации) на тему: «Все о нефти» и др.

Основные подходы обучения инженерной коммуникации заключаются в следующем:

- в процессе обучения студенты не только получают новую информацию, но соотносят новые знания со структурой предыдущих;

- студенты активно взаимодействуют с однокурсниками, а затем обрабатывают, обобщают информацию, а не просто заучивают и бездумно повторяют;

— студенты извлекают для себя пользу, когда взаимодействуют в группах со студентами, имеющими разный уровень языковой компетенции;

— во время работы в группах создается среда, где существует диалог между обучаемыми (как правило, обсуждаются проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью).

В процессе такой деятельности идет обучение профессиональной коммуникации. Так, при изучении блока, в котором раскрывается содержание понятия «профессиональное общение специалистов», составляющие понятия «культура профессиональной речи», обозначаются компетенции, необходимые для успешного профессионального общения, можно использовать *метод иерархического ранжирования карточек*, при использовании которого отрабатываются навыки совместной работы, создаются условия для положительной мотивации. Метод формирует навыки отбора информации, приоритетной по отношению к конкретной ситуации. Работа проходит в условиях малых групп. Студенты раскладывают полученные карточки, на которых представлены уровни ораторского мастерства в порядке приоритета: 1) владение материалом; 2) владение собой; 3) образ оратора. Структура каждого уровня также отражена на карточках: грамотная речь, словарный запас, композиция речи, естественность поведения, техника речи (дикция, темп, интонация, голос), контакт с аудиторией, основные части классической риторики (изобретение мыслей, расположение, словесное выражение, запоминание, произнесение). Студенты сопоставляют сделанное ими ранжирование карточек с вариантами, предложенными другими группами, для последующего обсуждения. На завершающем этапе проводится опрос по итогам выполнения задания. Использование этого метода возможно параллельно с методом «5 вопросов», формирующим навыки управления информацией. Метод позволяет глубоко изучить вопрос или дифференцировать его на субтемы. Сбор информации возможен в сочетании методов «Лавина идей» и «Коллектор стикеров». Метод реализуется по следующему алгоритму: готовится широкий лист бумаги и маркер, студентам задается вопрос, например: «Как стать хорошим оратором?» Предложения-ответы записываются на плакате. Преподаватель использует одинаковые формы вопросов:

Как выделяют уровни ораторского мастерства? Как выглядит структура публичной речи? Как можно блеснуть, но не ослеплять выступлением? Как создать вступление к речи, чтобы привлечь слушателей?

Метод «Воздушный шар» используется в качестве инструмента в процессе планирования, формирует навыки сопоставления проблем, прогнозирования возможных последствий и реализации структур подхода. Студенты работают у доски, у стены или за столом. Выдается картинка воздушного шара, предлагается ряд вопросов, например, проводится ролевая игра-проект «Финансирование идей». Записываются имена главных действующих лиц, тех, кто должен быть на воздушном шаре (президент нефтяной компании, представитель банка, эксперты и т.д.). Что должно быть в наличии, чтобы проект оказался успешным? Студенты отмечают все необходимые элементы (кодекс аргументатора, кодекс оппонента, убеждающая речь, опровержение доводов, стереотипы речевого поведения для

участников обсуждения, коммуникативные нормы) Что замедляет проект? Что помогает двигаться на большой скорости? Что может сбить шар с намеченного курса? После завершения задания студентам предлагается сравнить и противопоставить свои шары.

К сожалению, формат статьи ограничивает возможность презентации других методов, которые могут быть использованы в процессе обучения языку. Принципы разработки и использования УМКД позволяют расширить адресность, использовать вариативность, индивидуализировать обучение. Модель обучения включает междисциплинарные модули, основанные на проблеме; саморегулируемый индивидуализированный процесс обучения; основной опыт подготовки к обучению в вузе; внешние экспедиционные исследования; лидерство; сотрудничество; междисциплинарное решение задач.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Насырова Э.Ф.* Модульное обучение студентов университета в системе кредитно-зачетных единиц. Вестник ТГПУ, 2011. Выпуск 6(108). С. 18—20.
- [2] Принципы модульного обучения. Методическая разработка для преподавателей / сост. О.Г. Проворова. 2006. 32 с.
- [3] *Modular Technology Education Planning Guide.* Hearlihy&Company, 1999. 23 p.
- [4] Учебно-методический комплекс дисциплины «Русский язык» для специальности 5В070800 — Нефтегазовое дело / сост. Т.П. Адскова, Т.В. Павлова. Алматы: КазННТУ им. К.И. Сатпаева, 2015. 186 с.

STRATEGIES OF MODULAR TRAINING OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE IN TECHNICAL UNIVERSITY

T.P. Adskova¹, N.P. Adskova²

¹ Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satpayev
Satpayev str., 22, Almaty, Kazakhstan, 050013

² School of Physics and Mathematics in Almaty
Zhamakayev str., 145, Almaty, Kazakhstan, 050059

Article introduces entity of modular training, principles of design of learning modules, points objectives of modular technologies application. Sleights of providing learning material are reflected: structuring of parts, implementation of theoretical knowledge and language examples on level of text; implementation of cognitive oriented and text oriented technologies. Provided structure of learning modules, produces theoretical object-topic and practical components. Provided tasks examples, combining practical component. Contents and structure of learning modules are correlated with cognitive professional and linguistic aspects of engineering communication, acquirement of which is aim of teaching Russian language is technical university.

Key words: modular training, module, teaching materials of subject, engineering communication

REFERENCES

- [1] Nasyrova E.F. *Modul'noe obuchenie studentov universiteta v sisteme kreditno-zachjotnyh edinic.* [Modular training of university students in system of credit-pass units]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of TSPU]. 2011. Edition 6(108). P. 18—20.
- [2] *Principy modul'nogo obuchenija. Metodicheskaja razrabotka dlja prepodavatelej.* [Principles of modular training. Instructor's manual]. Composed by O.G. Provorova; Krasnodar State University. Krasnoyarsk, 2006. P. 32.
- [3] Modular Technology Education Planning Guide. Hearlihy&Company, 1999. P. 23.
- [4] *Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Russkij jazyk» dlja special'nosti 5V070800 — Neftegazovoe delo.* [Teaching materials of subject “Russian language” of specialization 5B0708000 — Petroleum engineering]. Composed by T.P. Adskova, T.V. Pavlova. Almaty KazNRTU after K.I. Satpayev, 2015. 186 p.

РАБОТА СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

И.В. Шонтукова

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
ул. Чернышевского, 173, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, 360004

Цель статьи — показать возможности технологии моделирования производных слов в формировании основных лингвистических компетентностей у учащихся-билингвов. Технология, представленная в статье, была разработана доктором педагогических наук, профессором Шехихачевой М.Ш. и названа структурной методикой. В центре технологии находится лингводидактическая единица — обобщенный инвариант словообразовательного типа. В статье приводится алгоритм работы по предлагаемой технологии, даются примеры построения моделей словообразовательного типа и объясняются возможности работы с моделями производных слов по формированию основных языковых компетентностей: словообразовательной, морфологической, лексико-семантической и т.п.

Ключевые слова: словообразовательная модель, языковые компетентности, билингвальное обучение

Формирование языковой картины мира и основных языковых компетентностей является важной задачей обучения русскому языку в школе. Задача эта актуальна как для обучения русскому языку как родному, так и для работы по обучению русскому языку билингвов и инофонов. Так, об изучении языковой картины мира у билингвов пишет О.В. Слугина [1]. Отечественная педагогическая (в том числе методическая) наука накопила богатый опыт по обучению русскому языку как неродному и как иностранному. Кабардино-Балкарская республика также внесла свой вклад в методическую копилку русского языка, став родиной авторской методики Шехихачевой Марии Шамильевны, которая предложила в процесс обучения русскому языку учащихся-билингвов ввести новую лингводидактическую единицу — обобщенный инвариант словообразовательного типа (СТ). На основе инварианта СТ была организована работа по построению словообразовательных моделей производных слов, названная структурной методикой. Данная авторская методика проявляет скорее черты технологии, поскольку имеет очень жесткий алгоритм учебных действий. Эта четкая систематичность делает возможным реализовать системно-деятельностный подход, а также позволяет использовать данную технологию в процессе обучения русскому языку учащихся с разным языковым статусом (русский как родной, русский как неродной, русский как иностранный).

Итак, как уже было сказано, в центре методики М.Ш. Шехихачевой находится выведенная ею лингводидактическая единица — обобщенный инвариант словообразовательного типа, который выглядит следующим образом:

Обобщенный инвариант СТ	принадлежность производящего(-их) слова (слов) или основы (основ) производящего (-их) слова (слов) к одной и той же части речи участие в словообразовательном акте форманта, конкретного а) по форме и б) по содержанию принадлежность производящего слова к одной и той же части речи выводимость абстрагированного словообразовательного значения путем соотношений конкретных лексических единиц: производное слово — производящее слово [2; 5]

Именно инвариант СТ задает алгоритм работы по построению моделей образования производных слов и схем словообразовательных типов, а сама технология работы по изучению различных языковых явлений как раз и основана на моделировании производных слов. При этом четыре части, выделяемые в обобщенном инварианте СТ, ложатся в основу четырех операций в процессе построения производных слов.

Первая операция выглядит следующим образом:

- записывается производящее слово определенной части речи;
- если слово относится к изменяемой части речи и имеет звуко-буквенное выраженное окончание, то это окончание заключается в скобки;
- основа производящего слова готовится к словообразовательному акту путем обозначения имеющих морфонологических изменений: **чередования, усечения, наращения, совмещения**.

Чередование надписывается над чередующейся буквой:

I	II	III
ч		
наук(а)	- науч + н(ый) =	научный

Усечение обозначается заглавной буквой:

I	II	III
фамил И (я)	- фамиль+н(ый)=	фамильный

Нарращение надписывается со смещением:

I	II	III
ат		
дра́м (а)	- драмат + ическ(ий) =	драматический

Вторая операция содержит сам словообразовательный акт, заключающийся в сложении (обозначается знаком +) подготовленной производящей основы и словообразовательного форманта. Если в словообразовательном акте участвует суффикс, то следующее за ним окончание также заключается в скобки. Если окончание выполняет функцию форманта, то, как и любой другой словообразовательный формант, такое окончание присоединяется знаком +.

Во второй операции совмещающиеся части обозначаются знаком ∩:

I	II	III
	∩	
Пятиго́рск(а)	- пятигорск+ск(ий)=	пятиго́рский

В третьей операции после знака равенства записывается произведенное, т.е. производное слово. Четвертая операция дает словарное значение, которое заключается в кавычки, свидетельствующие о том, что значение взято из толкового словаря.

Все одномодельные слова можно обобщить в схеме данного словообразовательного типа. Структура конкретной схемы СТ строится по образцу обобщенного инварианта СТ, состоит, как и модель СТ, из четырех частей и отражает конкретные характеристики этапов процесса словообразования. Левая часть схемы указывает порядковый номер СТ, параграф Грамматики-70 [4], которому он соответствует, а также продуктивность: ВП (высокопродуктивный), П (продуктивный), ОП (обнаруживающий продуктивность), ПП (проявляющий продуктивность), СП (слабо продуктивный), ПО (продуктивность ограничена), НП (непродуктивный) — и сферу употребления. Данные характеристики в предлагаемом пособии приводятся по книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» под редакцией М.Ш. Шекихачевой [2].

При этом на первых трех этапах (операциях) построения модели словообразовательного типа требуется обращение к словообразовательному словарю для определения производящего слова, выделения производящей основы, нахождения словообразовательного форманта. На четвертом этапе (операции) необходимо обратиться к толковому словарю (любому академическому из имеющихся в наличии, в том числе и электронному) для определения точного лексического значения произведенного слова. Для описания схемы СТ можно обратиться к книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» под редакцией М.Ш. Шекихачевой [2], но можно, условно обозначая номер СТ, выстраивать это описание самостоятельно, ориентируясь на Инвариант словообразовательного типа. Кроме того, технологически важно, чтобы каждая операция проговаривалась, а не записывалась механически, поскольку проговаривание процесса является показателем осознанности того, что учащийся совершает, и позволяет контролировать эту осознанность учителем.

В качестве примера можно привести работу по изучению суффиксов имен прилагательных **-ов-**, **-ев-**.

Правописание суффиксов **-ов-**, **-ев-** можно отрабатывать по СТ:

§ 628 СТ 440 ВП	от производящей основы существительного при помощи суффикса -ов- или -ев- образуем прилагательное со значением «относящийся к тому (или свойственный тому), что названо (кто назван) производящим словом»		
I	II	III	IV
алыч(á) —	алыч+ов(ый) —	алычóвый —	«прил. к <i>алыча</i> ; сделанный из алычи, свойственный алыче»
горóх(ø) —	горох+ов(ый) —	горóховый —	«прил. к <i>горох</i> ; включающий в состав горох, свойственный гороху»
ситЕц(ø) —	ситц+ев(ый) —	ситцевый —	«прил. к <i>ситец</i> ; сделанный из ситца»

По данному СТ образуются прилагательные: ежовый, грошовый, камышовый, кокосовый, парчовый, плащóвый, свинцовый, столовый, китовый, моржовый,

столбовой, пластиковый, грушóвый, гуттаперчевый, грушевый, плюшевый, вещевой, плащевóй, кольцевой, ключевой, мочевой, полевой, стилевой, дождевой, алюминиевый, дюрале́вый, глянцевый, зоревой, ландышевый, лицевой.

Учащимся можно предложить выполнить следующие задания:

1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели образования следующих слов.

ежовый, грошовый, камышовый, кокосовый, парчовый, плащóвый, свинцовый, столовый, китовый, моржовый, столбовой, пластиковый, грушóвый, гуттаперчевый, грушевый, плюшевый, вещевой, плащевóй, кольцевой, ключевой, мочевой, полевой, стилевой, дождевой, алюминиевый, дюрале́вый, глянцевый, зоревой, ландышевый, лицевой.

2. На основе особенностей построения перечисленных слов выведите правила написания суффиксов данных слов.

В процессе такой работы учащиеся формируют и развивают сразу несколько лингвистических компетентностей: словообразовательную (как основную, базовую), орфоэпическую (поскольку обязательным действием является постановка ударения в производящем и производном словах), морфонологическую (мы отмечаем изменения в производящей основе, в частности, чередование), морфологическую (при словесном описании модели делается акцент на морфологических характеристиках производного и производящего слова), лексико-семантическую (поскольку мы обязательно обращаемся к лексическому значению производного слова и устанавливаем его связь со значением производящего через словообразовательное значение форманта, участвующего в словообразовательном акте). Работая с данной схемой СТ, мы также обращаем внимание на закономерности написания *-о-* или *-е-* в суффиксе после шипящих, формируем осмысленную орфографическую компетентность и можем выйти не к заучиванию, а к формулированию орфографического правила.

Таким образом, мы попытались продемонстрировать возможности одной из технологий изучения русского языка как неродного, позволяющей на основе построения моделей производных слов формировать различные языковые компетентности у обучающихся-билингвов. Кроме того, данная технология как нельзя лучше демонстрирует реализацию системно-деятельностного подхода к обучению, поскольку работа обучающихся строится на жесткой алгоритмизации действий с четкой последовательностью, основанной на обращении к языковой системе, а самообучение происходит через деятельность учащихся в процессе моделирования производных слов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Слугина О.В. Пути исследования языковой картины мира // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке: сб. науч. статей / отв. ред. Г.П. Захарова. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. С. 23—24.
- [2] Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бочоришвили, Р.Х. Варкасова и др. / под ред. М.Ш. Шекихачевой. М.: Высшая школа, 1993. 496 с.

WORK WITH DERIVATIONAL MODELS OF DERIVED WORDS, AS THE TECHNOLOGY OF FORMING LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS-BILINGUALS

I.V. Shontukova

Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
Chernishevsky str., 173, Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, 360004

The article aims to show the possibilities of technology modeling derivatives in the formation of basic linguistic competence of students-bilinguals. The technology presented in the paper was developed by the doctor of pedagogical Sciences, Professor the M.Sh. Shekhatseva called structural method. The technology center is the linguo-didactic unit — invariant Generalized derivational type. The article provides the algorithm of work of the proposed technology, examples of building models of word-formation type and explains the capabilities of the model derivatives on the formation of basic language competences: word-forming, morphological, lexico-semantic, etc.

Key words: word-formative model, language competence, bilingual education

REFERENCES

- [1] Slugina O.V. *Puti issledovaniya jazykovoj kartiny mira* [The way the study of the language picture of the world]. // *Bilingval'noe (polilingval'noe) obrazovanie i mezkul'turnaja kommunikacija v XXI veke: sbornik nauchnyh statej*. [Bilingual (multilingual) education and intercultural communication in the XXI century: collection of scientific articles]. / Chuvash. state PED. University; resp. ed. G. Zaharova. Cheboksary: Chuvash. state PED. University Publ., 2014. Pp. 23—24.
- [2] *Modeli i shemy slovoobrazovatel'nyh tipov russkogo jazyka* / M.Sh. Shekhatseva, N.V. Botshorishvili, R.H. Varkvasova etc.; pod red. M.Sh. Shekhatseva. [Models and diagrams word-formation types of the Russian language]. / M.Sh. Shekhatseva, N.V. Botshorishvili, R.H. Varkvasova etc.; ed. M.Sh. Shekhatseva. Moscow, Higher. Sch. Publ., 1993. 496 p.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

А.А. Гаджиева

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Институт стран Азии и Африки

ул. Моховая, 11, стр. 1, Москва, Россия, 125009

Статья посвящена анализу типичных ошибок в речевой деятельности обучающихся казахскому языку, возникающих из-за интерферирующего влияния родного (русского) языка и ранее изученного иностранного языка. Межъязыковая интерференция, являясь атрибутом речевой деятельности, может проявляться на различных языковых уровнях. В процессе обучения казахскому языку русскоговорящих студентов были выявлены случаи переноса языковых особенностей родного (русского) и иностранного (английского) языков в казахский язык. В статье рассматриваются примеры интерференции на фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом уровнях.

Ключевые слова: интерференция, казахский язык, русский язык, фонетическая интерференция, грамматическая интерференция, лексико-семантическая интерференция

В реализации внешнеполитической стратегии Казахстана, направленной на укрепление ее международных позиций, особая роль отводится культуре. На современном этапе особую важность приобретает вопрос о культурном взаимодействии суверенного Казахстана с зарубежными странами. Это сотрудничество в области искусства, литературы, образования, включая языковое образование (вопросы образования и обучения языкам).

На сегодняшний день в нескольких вузах Москвы (в частности, в Институте Азии и Африки) идет обучение казахскому языку как основному восточному языку. Необходимость практического овладения казахским языком в вузах Москвы определяет актуальность задач по выявлению особенностей в системе изучаемого и родного языков (казахского и русского).

В задачу изучения иностранных языков в лингводидактических целях входят не только установления межъязыковых сходств и различий, межъязыковых соответствий и несоответствий системного характера, но и определение методической релевантности сходств и различий, характер межъязыковых интерференций [5. С. 123]. Данный вопрос остается актуальным и по сей день в силу того, что в речевой деятельности обучающихся иностранному языку наибольшее количество ошибок возникает прежде всего из-за интерферирующего влияния родного языка и ранее изученного иностранного языка. В межкультурной коммуникации интерференция проявляется на всех уровнях языковой системы: звуковом (фонетическая, фонологическая и звуковая-репродукционная интерференция), грамматическом (морфологическая, синтаксическая и пунктуационная интерференция), лексическом, семантическом и стилистическом. Рассмотрим примеры интерференции в казахской речи русскоговорящих на фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом уровнях.

Звуковая интерференция возникает в тех случаях, когда билингв при коммуникативном акте нарушает произносительные нормы, отождествляя фонемы родного языка с фонемами изучаемого иностранного. Ошибки такого характера искажают смысл сказанного и затрудняют понимание.

Если сравнить фонетические системы казахского и русского языков, нетрудно заметить, что в казахском языке имеются звуки, которых нет в русском. Также в этих языках имеются звуки, частично совпадающие по акустико-артикуляционным показателям и совпадающие полностью по графическому изображению.

Алфавит современного казахского языка состоит из 42 букв: 33 буквы из кириллического алфавита и 9 букв, передающие специфические звуки казахского языка. Несмотря на графическое совпадение в русском и казахском алфавитах 33 букв, в звуковой речи обоих языков некоторые из них произносятся по-разному. Так, в силу акустико-артикуляционных особенностей звуков, обозначаемых буквами **ы**, **ж**, **ш** имеют место отклонения в произношении. В процессе реализации фонемы, обозначаемой буквой **ы** (узкий заднерядный негубной звук) в казахских словах в основном на начальном этапе обучения очень часто допускаются ошибки. Казахский звук **[ы]** произносится короче, чем аналогичный в графическом изображении русский звук **[ы]**.

В русском языке звуки, обозначаемые буквами **ж**, **ш**, не имеют пары по твердости-мягкости. Они всегда твердые, в то время как в казахском языке эти фонемы реализуются как с переднерядными, так и с заднерядными гласными. Например, в словах «жаз» (лето; пиши), «шаш» (волосы) звуки **[ж]** и **[ш]** в соответствии с законом небной гармонии (сингармонизма) произносятся твердо, являются заднерядными. Их произношение не составит труда для русскоговорящего, так как инварианты русских фонем и вариации заднеязычной сингармонизации казахского языка эквивалентны [1. С. 60]. Но в словах «жезде» (зять) и «шеше» (мать) согласно закону гармонии звуков они произносятся мягко, являются переднерядными (палатальными). Явления, соответствующего этому примеру в русском языке нет.

Определенную трудность для русскоговорящего вызывает реализация фонемы <о>. Как известно, в русском языке в безударных слогах гласные звуки подвергаются редукции. В результате ослабления артикуляции происходит качественная редукция — изменение звучания гласного. Согласно этому правилу, звук **[о]** в безударном слоге произносится как **[а]**, например: вода [вада], окно [акно]. В казахском же языке безударные гласные не меняют своего качества, что является особенностью фонетики этого языка. Гласные в любой позиции в слове почти не подвергаются редукции и сохраняют свои артикуляционные признаки.

В казахской речи русскоговорящий учащийся часто произносит безударный звук **[о]** как **[а]** в соответствии с орфоэпическими нормами русского языка. Например, вместо [отán] (Родина) — [атán] (холощенный верблюд), вместо [жорá] (обычай) — [жарá] (болячка), вместо [ботá] (верблюжонок) — [батá] (благословение). По правилам казахской орфоэпии звук **[о]** в речевом потоке произносится всегда четко как **[о]** (1). Очень часто наблюдались случаи неправильной реализации данной фонемы, что приводило к определенным казусам. Поясним сказанное примером. Предложение *Мен Отанымды сүйемін — Я люблю свою Родину* русскоговорящий студент, отождествляя безударную фонему <о> русского языка

с казахской <о>, произнес: *Мен атанымды сүйемін — Я люблю своего холощенного верблюда*. К тому же глагол «сүйю» (любить) можно использовать только по отношению к людям, родине и к хобби. Для выражения любви к животным казах использует словосочетание *жақсы көру* (любить).

Наблюдаются также отклонения в произношении специфического казахского звука [i]. Его графическое изображение соответствует английскому звуку [i] [I]. Очень часто студенты ошибочно произносят этот звук как [и] или [ы], что ведет к искажению значения слова. В данном случае мы видим интерферирующее влияние английского языка. Например, вместо слова *білік* (знание) произносят слово схожее по звучанию с *билік* (господство), вместо *кідіру* (задерживаться) — *кидіру* (надеть). Данные примеры показывают полное искажение смысла слова. Отклонения выявляются при произношении слов *кітап (книга)* — *китап, тіл (язык)* — *тил*. Слушая чужую речь, мы при анализе слышимого используем привычное нам «фонологическое сито» своего родного языка. А поскольку наше «сито» оказывается неподходящим для чужого языка, постольку возникают и многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную интерпретацию, так как они пропускаются через «фонологическое сито» нашего родного языка [4. С. 59].

Как показала практика, наибольшую сложность в произношении представляют специфические казахские звуки:

- переднеязычные гласные звуки: *ә, ө, і, ү*;
- заднеязычный гласный: *ұ*;
- глухой согласный: *қ*;
- звонкие согласные: *ғ, һ*;
- сонорный согласный звук: *ң*.

Чаще всего нарушения произносительной нормы в казахской речи русскоговорящего студента наблюдаются в реализации фонем <ұ>, <ү>, <ө>. Так, слово «төк» (вылей) произносится как [түк] (волос), «құт» (богатство) как [күт] (жди) или вовсе иначе, что может привести к курьезу, двусмысленности.

В речевой деятельности учащихся также наблюдаются искажения в интонации. Это приводит к неверному пониманию смысла высказывания. Так, если учащийся произнесет вопросительное предложение *Үйге барасың ба?*, повышая тон в конце предложения и с вопросительной частицей под ударением, то это будет означать вопрос: *Пойдешь ли ты домой?* Если же под ударением будет находится предпоследний слог глагола и тон понижается к концу предложения, то это будет означать просьбу пойти домой (*А не сходил бы ты домой?*).

Интонационные структуры казахского языка все еще мало изучены. По мнению некоторых лингвистов, дальнейшие исследования в области интонации должны заключаться в выявлении полного набора интонационных конструкций как русского, так и казахского языка в последовательном сопоставлении компонентов интонации (мелодики, паузы, длительности, темпа, интенсивности и т.д.), их функционирования и взаимодействия в предложениях и в более крупных коммуникативных единицах казахского и русского языков, что существенным образом уточнит наше представление о просодической интерференции [2. С. 103].

Интерференция на грамматическом уровне проявляется в результате различия грамматических категорий и воздействия грамматической структуры родного

языка в речи билингва или полилингва. Большую трудность для русскоговорящего студента представляют притяжательные аффиксы. В русском языке нет грамматической категории, выражающей принадлежность предмета определенному лицу, т.е. притяжательных аффиксов. Для этого в русском языке используются притяжательные местоимения. В казахском языке данная грамматическая категория образуется посредством аффиксов принадлежности трех лиц в единственном и множественном числах. Формы притяжательности проявляют себя в сочетании с местоимениями и существительными в родительном падеже. Очень часто учащийся забывает присоединить в таких сочетаниях аффикс принадлежности к слову, выражающему предмет обладания, или опускают аффикс родительного падежа в местоимении и существительном, обозначающем обладателя, например: *Менің әке* или *Мен әкем* вместо *Менің әкем* (*Мой отец*). Также местоимение в родительном падеже может опускаться, а принадлежность предмета можно выразить соответствующим притяжательным аффиксом. Но русскоговорящий студент, как показывает практика, почти не использует эту форму слова без местоимения, так как приравнивает русские притяжательные местоимения к местоимениям казахского языка в родительном падеже.

Еще более трудным для учащегося является образование словосочетаний с аффиксом принадлежности в местном, винительном и дательно-направительном падежах. Это объясняется отсутствием аналогичных грамматических форм в русском языке или плохих знаний парадигм склонения казахских существительных. Дело в том, что слова с аффиксом принадлежности третьего лица в винительном, местном и дательно-направительном падежах принимают несколько иные аффиксы этих падежей. В казахском языке такое склонение называется притяжательным. Например, вместо положенного аффикса *-да/-де* местного падежа после аффикса притяжательности в третьем лице используется *-нда/-нде*, вместо аффикса *-ны/ні* винительного падежа после притяжательных аффиксов третьего лица необходимо использовать аффикс *-н*, а вместо *-на/-не* дательно-направительного после притяжательного аффикса в третьем лице используется двухвариантный аффикс *-а/-е*. Так, имеет место частое употребление окончания *-да/-де* местного падежа обычного именного склонения вместо *-нда/-нде* притяжательного склонения: *атасыда* вместо *атасында* (*у его деда*).

Многофункциональная четырехвариантная грамматическая форма на *-қан/-кен/-ған/-ген* вызывает особую трудность в усвоении и понимании. Дело в том, что во многих учебниках эта категория представлена как причастие. Однако причастие лишь одна из функций этой грамматической категории, не всегда аналогичная значению и функции причастия в русском языке. Например, словосочетание *барған кісі* означает «человек, который пошел туда» и не совпадает с русским причастием в словосочетании *ходивший человек* [3. С. 70]. Эта форма принимает аффиксы различных падежей и выражает разные значения. Также эта форма может передавать значение русского глагола давнопрошедшего времени.

На *синтаксическом уровне* явление интерференции в речи русскоговорящих учащихся наблюдается в нарушении порядка слов. В казахском языке порядок слов фиксированный, в русском языке свободный. В казахском предложении более ограниченная возможность расстановки слов. Позиции сказуемого и до-

полнения в двух языках различны. Сказуемое в казахском предложении всегда занимает конечную позицию. Простое повествовательное предложение на казахском языке *Ол кітапты алды* в русском языке будет иметь вид *Он взял книгу*. В казахском предложении прямое дополнение предшествует сказуемому, а в русском оно в конце предложения. Если поменять порядок слов в предложении *Әдемі қыз сурет салды* — *Красивая девочка нарисовала рисунок* следующим образом: *Қыз әдемі сурет салды* — *Девочка нарисовала красивую картину*, то поменяется смысл предложения. Таким образом, в русском языке связь слов в предложении выражается в основном морфологическими средствами, а в казахском языке — как морфологическими средствами, так и порядком слов.

Трудность наблюдается в использовании послелогов, соответствующих по значению и функциям русским предлогам, которые в отличие от русских предлогов находятся в постпозиции. Казахские послелогии употребляются с аффиксом принадлежности, множественного числа и склоняются по падежам. Помимо послелогов, русским предлогам соответствуют и некоторые падежные формы казахского языка.

Лексико-семантическая межъязыковая интерференция происходит в результате неверного установления соответствия лексического значения слова и, как следствие этого, неправильное применение его в речевом потоке. Причиной могут стать многозначность слов, омонимия, синонимия, полисемия и паронимия.

Проанализируем некоторые случаи лексико-семантической межъязыковой интерференции на примере лексических синонимов *әдемі, сұлу, әсем, сымбатты, көркем, өнегелі* (красивый/ая). Для русскоязычного учащегося все эти слова обозначают положительную характеристику внешности человека или чего-либо. Соответственно, он может использовать их в аналогичных ситуациях русского языка. На деле все обстоит иначе. В казахском языке при описании мужчины используют слово *сымбатты, әдемі, сұлу* (редко). При описании девушки или женщины *әсем, сұлу, әдемі, сымбатты*. Когда казахи говорят о красивом поступке, то используют слово *өнегелі*.

Определение этих и других случаев межъязыковой интерференции позволяет выявить типичные ошибки в речевых моделях и способы их устранения, установить целесообразные пути толкования и закрепления языкового материала. Для предупреждения и преодоления ошибок, возникающих в результате этого явления учащимся предлагается выполнять комплекс упражнений по постановке коррекции произношения казахских звуков, задания направленные на закрепление и формирование грамматических и лексических речевых навыков на основе знаний специфики казахского языка в сравнении с родным (русским) языком. Как показывает практика, это не может устранить полностью межъязыковую интерференцию, но способно минимизировать ошибки.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Известный русскоязычный поэт, лингвист, посол Олжас Омарович Сулейменов часто шутит по поводу обращения к нему: «АЛЖАС Амарович». «Алжас» буквально означает «сбейся» (с пути, сойди с ума). «Алжу» — становиться слабоумным, «алжасу» — сбиваться (с пути, становиться слабоумным).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Ташкент: Фан, 1991. 240 с.
- [2] Интерференция в русской речи казахов. Алма-Ата: Наука, 1988. 128 с.
- [3] Мусаев К.М. Казахский язык. М.: Восточная литература, 2008. 367 с.
- [4] Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. 372 с.
- [5] Юсупов У.К. Проблемы сопоставительной лингвистики. Ташкент: Фан, 1987. 136 с.

SOME ASPECTS OF TEACHING THE KAZAKH LANGUAGE IN THE RUSSIAN-SPEAKING AUDIENCE

A.A. Gadzhieva

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

This article analyzes the typical errors of speech activity of students in the Kazakh language, arising from the interfering influence of the native (Russian) language before learning a foreign language. Interlanguage interference, an attribute of speech activity may occur at different language levels. In the process of learning the Kazakh language of Russian-speaking students were identified cases of transfer characteristics of the native language (Russian) and foreign (English) language in the Kazakh language. This article discusses examples of interference on the phonetic, grammatical and lexical-semantic level.

Key words: interference, Kazakh language, Russian language, phonetic interference, grammatical interference, lexical and semantic interference

REFERENCES

- [1] Dzhusupov M. *Zvukovye sistemy russkogo i kazahskogo yazykov*. [Sound system of Russian and Kazakh languages]. Tashkent: Fan Publ., 1991. 240 p.
- [2] *Interferenciya v russkoj rechi kazahov*. [Interference in the Russian speech of the Kazakhs]. Alma-Ata: Nauka Publ., 1988. 128 p.
- [3] Musaev K.M. *Kazahskij yazyk*. [Kazakh language]. Moscow: Vostochnaya literature Publ., 2008. 367 p.
- [4] Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii*. [The foundations of phonology]. Moscow, Izdatel'stvo inostrannoj literatury Publ., 1960. 372 p.
- [5] Yusupov U.K. *Problemy sopostavitel'noj lingvistiki*. [The problems of comparative linguistics]. Tashkent: Fan Publ., 1987. 136 p.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

К.В. Ахнина

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

В статье рассматриваются морфологические ошибки студентов ближнего зарубежья — из Таджикистана и Узбекистана, обобщаются и классифицируются интерферентные ошибки студентов-билингвов с целью выявления общих тенденций их возникновения, определяется влияние лингвистических, экстралингвистических и субъективных факторов на степень интерферентного влияния родного языка на изучаемый.

Ключевые слова: медицинский дискурс, профессиональный дискурс, билингвизм, русский язык, морфологические ошибки, интерферентные ошибки

Медицинский дискурс затрагивает интересы различных областей знания: когнитивной лингвистики, социологии, этики, психологии, лингводидактики. Он представляет собой частотное явление в жизни всего общества и каждого его члена. Каждый из нас был пациентом, обращался к врачу за помощью, ходил на консультации. Личность врача должна внушать пациенту доверие и формировать у него установки, способствующие успешному выздоровлению. Для этой цели широко используется грамотная, директивная речь в форме совета, рекомендации, наставления или запрета. Речи врача свойственна дружелюбная тональность общения, особый деликатный характер общения, широкое использование терминологии и профессионализмов. Задача преподавателей медицинского факультета — научить студентов-билингвов языковой грамотности, этическим нормам, максимально приблизить их к профессиональному общению для дальнейшей успешной работы.

Студенты первого и второго курса медицинского факультета из Таджикистана, Узбекистана, справляются с коммуникативной задачей лучше, чем иностранные студенты, которые изучают язык с подготовительного факультета. Тем не менее ошибки можно наблюдать при выполнении любого грамматического задания.

В устной и письменной речи студентов-билингвов из этих стран, согласно данным проведенного эксперимента, большего всего выявляется морфологических ошибок, если выделять их из всей совокупности ошибок. Ошибки появляются, во-первых, по причине слабого усвоения обучающимися грамматического материала; во-вторых, под так называемым давлением языковой системы; в-третьих, под воздействием интерференции родного (таджикского или узбекского) языка. Морфологические ошибки, обусловленные слабым усвоением грамматического материала, допускаются обучающимися в текстах разных функциональных стилей, используемых студентами-билингвами в процессе устного и письменного общения. Большое количество ошибок студенты совершают в па-

дежных окончаниях существительных: *понижается температуры, нарушается кровоснабжения, приослабление, при концентрация, окостенения ткани, роль дыхание, окостенения хряща, объем мышца, похож на четырехугольника, способствует активизацию.*

Следует отметить неумение студентов-билинггов различать род существительных, оканчивающихся на мягкий согласный и шипящий с мягким знаком в конце слова, например: *уровень, ткань, печень, степень, корень, поверхность, недостаточность* и др. В результате подобное неразличение приводит к тому, что обучающиеся употребляют в сочетании с данными существительными определения и сказуемые в форме рода, который не соответствуют родовой принадлежности этих существительных: *костный ткань, внутренний поверхность, кислородное недостаточность, увеличенный печень* и др. Интерференция при употреблении указанных существительных усиливается за счет того, что в русском языке буква **ь** употребляется в конце существительных как женского, так и мужского рода. В данном случае формально нет признаков, по которым можно дифференцировать лексемы по их принадлежности к роду, что усложняет понимание данного грамматического материала.

Часто студенты-билингвы смешивают мужской, женский и средний род, например: *учащенный и уреженный дыхание, физический нагрузка, сильный отдышка, слабый выделение.* Смешение категории рода исследователи зачастую мотивируют типологическими отличиями русского языка от таджикского или узбекского: в русском языке представлена грамматическая категория рода, а в этих языках категория рода отсутствует, что приводит к морфологической интерференции в русской речи студентов-билинггов.

Достаточно распространенными являются ошибки в согласовании глаголов с существительными единственного и множественного числа: *системы ослабляется, орган формируют, клетка гибнут, дыхание и пульс учащается, кости приобретает, многие простейшие приобретает, зародышевые клетки возникает.*

Образование совершенного и несовершенного вида глаголов, а также замена их синонимичными конструкциями представляет большую сложность для этой категории студентов: *делать вдох, сделать вдох*, вместо синонимичных слов *вдыхать* и *вдохнуть* несовершенного и совершенного вида употребляют глаголы *вдыхать, выдыхать, вдыхнуть, вздохнуть* и др. Также путаница происходит и в других похожих парах: *делать выдох — сделать выдох, становится красным, стать красным, становиться полным, стать полным, становиться широким, стать широким.*

Упущение мягкого знака в глагольных формах также является распространенной ошибкой: *покраснет, побелет, сузится, сгущаются, расширится, похудет, задохнутся* и т.д. или, наоборот, добавляют мягкий знак, где он стоять не должен: *из раны течет кровь, насос приводит воду.*

Морфологические ошибки, связанные с употреблением предлогов, проявляются по-разному. Были отмечены следующие разновидности: а) пропуск предлогов: *Кровь течет стенки сосудов; Жидкость перетекает лимфы в сосуды;* б) *В процессе в дыхании происходит расширение легких; В учащении в пульсе важную роль играет эмоциональное и физическое состояние;* в) замена одного предлога другим:

Я хожу в медицинский факультет; иду в студенческое собрание; идти из балета; вешает пальто на большой шкаф; получает письмо с Малайзии; г) употребление предлога в постпозиции по отношению к зависимому прилагательному, согласующемуся с существительным: биологическом на факультете и др.

Трудности употребления предлогов связаны с тем, что круг значений, выражаемых предлогами в русском языке, намного шире, чем круг значений таджикских и узбекских языков. В русском языке грамматические отношения, выражаемые предлогами, весьма разнообразны: пространственные, временные, причинные, целевые, субъектно-объектные, сравнительные отношения, значение меры и т.п. Именно это соотношение предлогов и послелогов усиливает интерферирующее влияние таджикского и узбекского языков.

Таким образом, разнообразные морфологические ошибки вызваны рядом причин: незнанием грамматического строя речи, давлением языковой системы, морфологической интерференцией родного языка, обусловленной сложной системой времен, наклонений в таджикском и узбекском языках, отсутствием видовой корреляции глаголов в родном языке (в отличие от русского языка, где глаголы вступают в соотношения по виду), отсутствием в родном языке возвратных форм глагола.

Перспектива избранной темы заключается в расширении исследовательской базы, рассмотрении морфологических ошибок в аспекте их предупреждения на разных этапах обучения. Кроме того, рассмотрение морфологических ошибок в аспекте интерференции открывает перспективы дальнейшего изучения морфологических особенностей, отличающих таджикский и узбекский языки от русского, что обеспечит определение путей предупреждения ошибок, позволит определить, какие вопросы остаются пока не решенными в теории и методике обучения, что вызывает наиболее характерные нарушения морфологических норм изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
- [2] Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2008.
- [3] Моргунов Н.Л. Научный сетевой дискурс как тип текста: автореф. дисс. ... канд. фил. наук. Тюмень, 2002.
- [4] Иванова Л.И. Электронный сетевой иноязычный инженерный дискурс и его лингводидактические возможности // Известия Южного федерального университета. Серия: Технические науки. 2010. № 10. Т. 111. С. 72—75.
- [5] Жеребило Т.В., Мутусханова Р.М. Морфологические ошибки в речи билингвов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17406> (дата обращения: 12.01.2016).

GRAMMATICAL MISTAKES OF BILINGUAL STUDENTS IN MEDICAL DISCOURSES

K.V. Akhnina

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

The article deals with morphological errors of Students of neighboring countries Tajikistan and Uzbekistan, the interferential errors of students- bilingual are summarized and categorized in order to identify common trends in their occurrence, determined the influence of linguistic, extralinguistic and subjective factors on the degree of interferential influence of native language onto studied.

Key words: medical discourse, professional discourse, bilingualism, Russian language, morphological errors interferential errors

REFERENCES

- [1] Karasik V.I. *Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs* [Language Circle: Personality, concepts, discourse]. Moscow, Gnozis Publ., 2004. 389 p.
- [2] Zhura V.V. *Diskursivnaja kompetencija vracha v ustnom medicinskom obshhenii* [Discourse Competence of a Doctor in Oral Medical Communication: abstract of diss. ... d-ra filol. sci]. Volgograd, 2008. 40 p.
- [3] Morgun N.L. *Nauchnyj setевой diskurs kak tip teksta* [Scientific Net-discourse as a Text Type]: avtoref. diss. ... kand. fil. nauk. Tjumen', 2002. 20 p.
- [4] Ivanova L.I. *Jelektronnyj setевой inozazychnyj inzhenernyj diskurs i ego lingvodidakticheskie vozmozhnosti* [Foreign Language Engineering Net-Discourse, and Its Linguodidactic Resources] // *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Serija: Tehnicheskie nauki*. 2010. № 10. T. 111. PP. 72—75.
- [5] Zherebilo T.V., Mutushanova R.M. *Morfologicheskie oshibki v rechi bilingvov* [Morphological mistakes in the Bilingual Studets' Speech] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Problems of Modern Science and Education]. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17406> (accessed 12 January 2016).

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ РОССИИ И ЗАРУБЕЖЬЯ

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ШКОЛАХ МОСКВЫ*

А.Л. Арефьев

Центр социологических исследований Минобрнауки России
ул. Люсиновская, д. 51, Москва, 115998

Появление детей иностранных мигрантов стало новым и массовым явлением в школах Москвы, а также других регионов России. В статье на основе ведомственной статистики и результатов социологических исследований освещается состав иностранных учащихся по странам происхождения, их поло-возрастные особенности и основные трудности их социально-культурной адаптации. Анализируется политика Департамента образования Москвы в отношении данной категории учащихся. Делается вывод о необходимости уделять большее внимание детям иностранных мигрантов, обеспечивая их полный охват школьным обучением при одновременном усилении их подготовки по русскому языку.

Ключевые слова: дети иностранных мигрантов, школы Москвы, обучение

Численность школьников — неграждан СССР в Москве в прошлом веке была сравнительно невелика. В основном ими являлись дети иностранных дипломатов и специалистов, работавших в Советском Союзе и обучавшихся в специализированных языковых школах (английских, немецких, французских, испанских, итальянских и т.д.), расположенных почти исключительно в Москве, а также Ленинграде и некоторых столицах советских республик. Существовали также школы-интернаты для детей политэмигрантов.

Наиболее крупной группой иностранных школьников стали дети из Афганистана, прибывшие в СССР во второй половине 1980-х гг. Их насчитывалось около двух тысяч и они были распределены по шести республикам — РСФСР (около тысячи человек), Белоруссии, Киргизии, Узбекистану, Таджикистану и Туркмении.

После распада СССР в Российскую Федерацию хлынул поток мигрантов (в том числе с семьями и детьми) из бывших советских республик, ставших независи-

* Статья подготовлена в рамках плановых НИР Центра социологических исследований, утвержденных Минобрнауки России (госзадание №1 на 2016 год, проект 1.233.2016/НМ).

мыми государствами. В соответствии с принятым в 1992 г. Законом об образовании государственные и муниципальные образовательные учреждения общего начального и среднего, а также начального профессионального образования должны были обеспечивать прием всех детей школьного возраста (независимо от национальности и гражданства), которые проживали на близлежащей территории и имели право на получение образования соответствующего уровня. В целях исполнения этой нормы Постановлением Правительства РФ в 2001 г. было утверждено Типовое положение об образовательном учреждении, согласно которому детям школьного возраста, не проживающим на данной территории, может быть отказано в приеме только по причине отсутствия свободных мест (1).

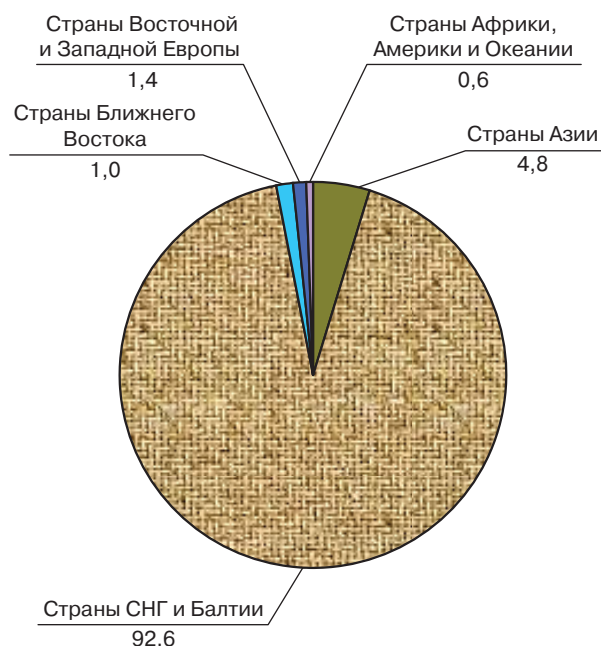


Рис. 1. Распределение школьников из семей иностранных граждан, обучающихся общеобразовательных учебных заведениях Москвы в 2014/2015 уч. г., по странам происхождения (%)

На протяжении 1990-х гг. систематического учета численности школьников, особенно из русскоязычных семей из бывших советских республик, проживавших в России, не велось, так как они не рассматривались в качестве «полноценных» иностранцев (к таковым относили только выходцев из стран так называемого дальнего зарубежья). Вместе с тем де-факто дети из СНГ стали составлять основную часть иностранного школьного контингента (рис. 1) и именно благодаря им численность иностранных учащихся в школах Москвы с конца 1990-х гг. начала быстро увеличиваться, превысив, по официальным данным, 25 тыс. человек уже в 2006/2007 уч. г., а фактически детей иностранных мигрантов в школах, как представляется, было на $\frac{1}{3}$ больше. И в настоящее время (в 2014/2015 уч. г.) число иностранных школьников в столице по-прежнему, согласно сведениям Департамента образования Москвы, немногим более 25 тыс. человек, хотя данная цифра,

как представляется, занижена, но это вопрос степени точного учета на уровне самих школ, посылающих свои отчетные данные в окружные управления образованием, откуда они пересылаются в городской департамент образования, где их суммируют (2).

Проведенный в 2013 г. Центром миграционных исследований и Высшей школой экономики опрос москвичей показал, что у 35% из них дети учились в школе вместе с детьми мигрантов, а у 18% — ходили вместе с ними в детский сад [2].

Сегодня наиболее крупными национальными общинами в столичных школах (по странам происхождения) являются выходцы из Украины, Азербайджана, Молдовы (и главным образом — Приднестровья), Таджикистана, Киргизии и Узбекистана (рис. 2).



Рис. 2. Доля иностранных школьников из бывших советских республик, обучавшихся в общеобразовательных учреждениях Москвы в 2014/15 уч. г., по странам происхождения (%)

Это соотношение коррелирует с данными по трудовым мигрантам в г. Москве. Вместе с тем из такой крупной страны СНГ, как Казахстан в российских школах обучаются менее 500 детей, что связано с наименьшей трудовой миграцией в Россию из данной республики, достаточно эффективно развивающей свою национальную экономику и систему образования. Крайне мало в Москве школьников, имеющих гражданство стран Балтии и особенно Эстонии.

За последнее десятилетие удельный вес выходцев из бывших советских республик в столичных школах претерпел определенные изменения (рис. 3). Прежде всего резко увеличилась доля выходцев из Киргизии, Таджикистана и Украины, а также Приднестровья, но в то же время стало заметно меньше детей из закавказских республик.

Изменения по абсолютной численности школьников из стран СНГ и Балтии в Москве за 2005/2006—2014/2015 уч. гг. наглядно иллюстрируют данные табл. 1.

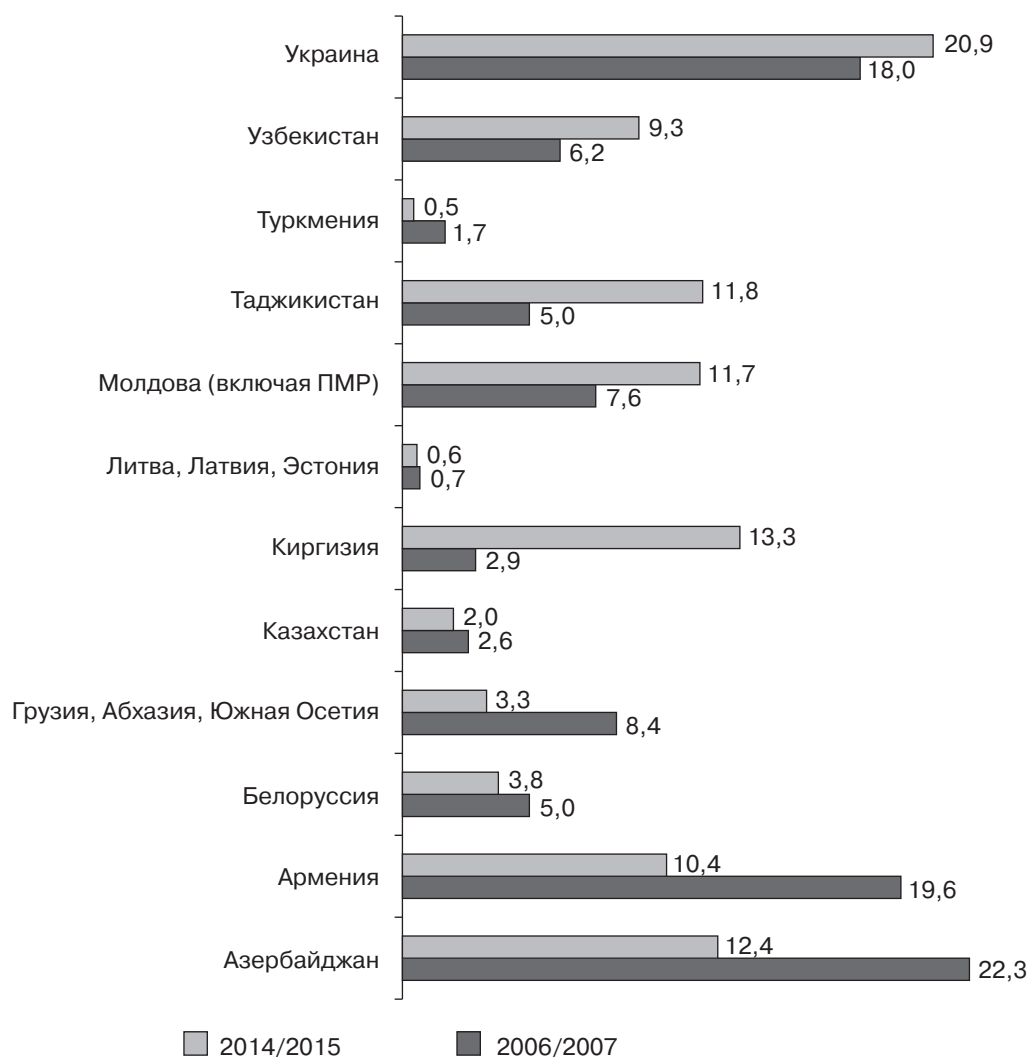


Рис. 3. Соотношение доли иностранных школьников из бывших советских республик, обучавшихся в общеобразовательных учреждениях Москвы в 2006/2007 и в 2014/2015 уч. гг., по странам происхождения (%)

Таблица 1

Изменение численности иностранных школьников из бывших советских республик, обучавшихся в школах Москвы в 2006/2007 и в 2014/2015 годах, человек (3)

Страна происхождения	Учебный год		Изменения
	2006/2007	2014/2015	
Украина	4 305	4 907	+ 602
Киргизия	698	3 128	+ 2 430
Азербайджан	5 315	2 912	– 2 403
Таджикистан	1 192	2 769	+ 1 577
Молдова (включая Приднестровье)	1 815	2 739	+ 924
Армения	4 671	2 451	– 2 220
Узбекистан	1 491	2 186	+ 695
Белоруссия	1 193	896	– 297

Окончание табл. 1

Страна происхождения	Учебный год		Изменения
	2006/2007	2014/2015	
Грузия	2 015	727	– 1 288
Казахстан	627	481	– 146
Туркмения	415	114	– 301
Латвия	67	58	– 9
Литва	67	50	– 17
Абхазия	—	37	—
Эстония	16	23	+ 7
Южная Осетия	—	6	—
Всего	23 887	23 487	– 400

Из стран дальнего зарубежья самые представительные группы в школах Москвы — из Вьетнама, Афганистана, Израиля, Сербии, Сирии и Китая (табл. 2).

Таблица 2

Страны дальнего зарубежья — лидеры по числу своих граждан-учащихся школ Москвы в 2014/2015 уч. г. (4)

Страна	Число учащихся, человек
Вьетнам	689
Афганистан	157
Израиль	151
Сербия	83
Сирия	75
Китай	70
Турция	54
Южная Корея	53
США	40
Болгария	33
Франция	33
Германия	32
Словения	27
КНДР	26
Польша	25

Число китайских учащихся в школах Москвы за 10 лет явно снизилось, и среди них нет сейчас практически ни одного ребенка из семей многочисленного персонала посольства КНР в Москве: практически все сотрудники отдаются своих детей в московские школы с обучением на английском языке, так как считают это более перспективным (полагают, что русский язык им в будущем вряд ли понадобится).

Посольства немалого количества стран в Москве имеют свои школы с обучением на национальных языках и выдачей национальных дипломов о среднем образовании, в том числе школы при посольствах США, Канады, Великобритании, Польши, Дании, Бельгии, Арабская школа при посольстве Ирака и т.д.

Всего в школах Москвы учатся дети из 80 стран дальнего зарубежья, в том числе 11 восточноевропейских и балканских стран, 15 стран Западной и Северной

Европы, 8 стран Ближнего Востока, 20 стран Азии, 10 — Африки, 12 — Латинской Америки 4-х стран Северной Америки и Океании (имеется ввиду Австралия, Канада, Новая Зеландия и США).

Большинство иностранных школьников обучаются в младших классах, примерно на 70% это мальчики. Почти все выходцы из стран СНГ учатся в государственных и муниципальных школах, детей из стран Европы и Северной Америки, а также промышленно развитых стран Азии их родители (по профессии преимущественно бизнесмены, работники дипломатических и консульских учреждений и т.п.) стараются отдавать в частные образовательные учреждения.

Помимо тех, кто обучается в России на долговременной основе, есть еще довольно значительная группа иностранных школьников, приезжающих по краткосрочным программам школьных обменов (ежегодно по несколько тысяч человек). Их основная цель — изучение русского языка, знакомство со своими российскими сверстниками, культурой и достопримечательностями России. Нередко представители этой категории иностранных школьников размещаются в российских семьях.

Самой серьезной проблемой, с которой столкнулись российские школы, когда в них стало поступать значительное число детей из иностранных семей для обучения на постоянной основе, явился языковой барьер. Многие дети владели очень слабо или почти не владели русским языком, а российские учителя не знали соответствующих иностранных языков, особенно стран СНГ, не имели навыков работы с подобным контингентом. Им было очень сложно вести занятия в классах, укомплектованных учениками с разным уровнем и языковой, и общеобразовательной подготовки, а также имеющими значительные культурные и ментальные отличия. И учителям, и школьной администрации стало тяжелее всего работать именно с этим иностранным и иноязычным контингентом учащихся, и с каждым годом ситуация только усугублялась.

Необходимо отметить, что тенденция явного ухудшения познаний в русском языке у вновь прибывающих в российские школы детей титульных национальностей стран СНГ — убедительное свидетельство крайнего неблагополучия с положением русского языка в бывших советских республиках.

Департамент образования Москвы имеет значительный многолетний опыт в формировании эффективно работающей системы языковой и социокультурной адаптации иностранных учащихся (и прежде всего детей трудовых мигрантов). Еще в 1994 г. в соответствии с Программой «Столичное образование-1» были составлены Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным компонентом и Программа развития этнокультурного образования на 1994—1998 гг. Они предусматривали расширение изучения национальных языков и культуры в данных образовательных учреждениях и одновременно углубленное изучение русского языка (как неродного и как иностранного) и русской культуры. Количество школ с этнокультурным компонентом в Москве выросло с четырех в 1988 г. до 80 в 2008 г., однако в последние 2—3 года их стало меньше (50 общеобразовательных учебных заведений с этнокультурным компонентом в 2014/2015 г.). В этих школах работают более 2 тыс. педагогов. Как правило, это обычные средние школы с многонациональным составом учащихся, где созданы

классы с этнокультурным компонентом образования или культурно-образовательные центры / «воскресные школы» с углубленным изучением одной или нескольких национальных культур и интенсивной подготовкой по русскому языку для слабо владеющих или вообще не владеющих им детей.

Ряд московских школ, в которых изучаются языки и культура бывших советских республик, являются в определенной мере мононациональными (т.е. с преобладанием детей одной национальности — как россиян, так и иностранцев). В их числе школы с азербайджанским, армянским, грузинским, литовским, еврейским, корейским и т.д. компонентом. При этом дети из русских и русскоязычных семей изучают в таких школах языки соответствующих стран как иностранные (на добровольной основе).

Начиная с 2000 г. в Москве стала осуществляться подготовка (в форме курсов повышения квалификации) для учителей средних школ по специальности «Русский язык как иностранный», а в системе среднего образования за счет бюджетного финансирования начали создаваться Школы русского языка (ШРЯ) — специальные структурные подразделения, реализующие годовичные программы интенсивного обучения русскому языку и социокультурной адаптации детей международных мигрантов (чтобы они могли заниматься на русском в массовой школе наравне с остальными российскими учащимися). Принимают в эти школы с 6,5 лет.

В 2014/2015 учебном году в семи ШРЯ в 18 группах прошли обучение соответствующее обучение 262 ребенка. Кроме того, в том же году на базе трех общеобразовательных учреждений были организованы дополнительные бесплатные курсы русского языка для детей мигрантов. Всего действовали 24 учебные группы (по 10—15 учеников), и их закончили 327 человек.

Исследование, проведенное в 2006/2007 уч. г. в ШРЯ, показало, что 22% их учащихся готовились к обучению в 1-м классе общеобразовательной школы, 28% — к обучению в других классах начальной школы, а 50% проходили программу подготовки к 5—9-му классам средней общеобразовательной школы. По национальному составу в Школах русского языка было больше всего учащихся из Азербайджана, Таджикистана, Афганистана, Киргизии и Узбекистана [1. С. 79—80].

Для детей дошкольного возраста из иностранных семей при 23 московских школах созданы детские сады, в которых иноязычные малыши имеют возможность изучать русский язык (эти дошкольные учреждения именуются детскими садами с углубленным изучением русского этнокультурного компонента). Интересно, что первое из этого типа дошкольных учреждений было открыто в Москве еще в 1988 г. Это был детский сад № 11 с обучением на грузинском языке. В последующие годы он превратился в среднюю школу № 1331 с грузинским этнокультурным компонентом.

С 2005 года в Москве стали осуществлять программу общеобразовательного обучения иностранной молодежи, которой исполнилось 17—18 лет. Учитывая, что по российскому законодательству молодые люди старше 18 лет уже не могут посещать дневные средние школы, этой категории иностранных учащихся предоставляли возможность продолжения образования в вечерней школе. К настоящее-

му времени по этой программе российскую среднюю школу смогли успешно закончить почти тысяча юношей и девушек из стран ближнего зарубежья.

Для каждой из возрастных групп иностранных учащихся, слабо владеющих или не владеющих русским языком, разрабатываются отдельные программы, методики и учебные пособия. Значительную работу в этой области ведут специалисты кафедры межкультурного (политкультурного) образования Московского открытого института (заведующий кафедрой Ю.А. Горячев многие годы работал заместителем руководителя Департамента образования Москвы по международному сотрудничеству).

Обучение в школах с национально-культурным компонентом является билингвальным, т.е. часть предметов (основных) преподается на русском, а часть (прежде всего гуманитарных) — на национальном языке. Для закрепления знаний родного языка, а также в культурно-познавательных целях организуются поездки в соответствующие страны. Например, учащиеся школы № 1247 им. Юргиса Балтрушайтиса с литовским этнокультурным компонентом (ее возглавляет Солвейга Прановна Валаткайте) каждое лето выезжают в Литву в краеведческие экспедиции (в этом единственном в России «литовском» общеобразовательном учреждении насчитывается сегодня почти 400 школьников, и все они учат литовский язык с первого класса).

Особенно много детей приезжих из стран СНГ, а также Вьетнама и ряда других стран в школах, расположенных у крупных столичных рынков. Лидирует по числу иностранных школьников Юго-Восточный административный округ. Их там примерно 5 000 человек. Повышенная концентрация детей мигрантов отмечается также в школах Восточного и Южного округов.

Доля иностранных учащихся в школах Москвы превышает 3% и является одной из самых высоких среди школ субъектов Российской Федерации, а доля учащихся, для которых русский язык — не родной, составляет сегодня в некоторых округах столицы до 25% и даже более.

В связи с курсом на поддержку изучения национальных языков в подведомственных школах Департамент образования Москвы в последние годы стал проводить празднование Международного дня родного языка (5) в городских образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом. В ходе этого мероприятия ученики представляют творческие работы, посвященные их родному языку, в музыкальных, литературных, театральных жанрах.

Согласно проводившимся нами социологическим опросам, до 70% трудовых мигрантов из Азербайджана, Узбекистана, Туркмении, Украины и некоторых других стран, отдающих своих детей в российские школы, хотели бы, чтобы их дети, получая образование на русском языке, могли бы также учить свой родной язык и изучать на нем некоторые учебные предметы (национальную историю, культуру, литературу). Это соответствует и Закону об образовании РФ, статья 14 главы 2 которого указывает на право учащихся получать образование на родном языке и право выбора языка обучения, но *в пределах возможностей, предоставляемых системой образования* [3. С. 37].

Наиболее известная в Москве школа с азербайджанским этнокультурным компонентом — школа № 157 им. Керимова. Ее директор — Эльмира Султановна

Исмаилова. Школа пользуется очень широкой популярностью у азербайджанских граждан, временно или постоянно проживающих в Москве, однако из-за ограниченности соответствующих учебных мест (всего около 360 учащихся, в том числе в азербайджанских классах — 305, но это без учета Школы русского языка), не все желающие родители-азербайджанцы могут отдать туда своих детей.

Не менее известна и армянская школа Москвы — № 1110 (с 2009 г. — № 2042). Она была открыта еще в 1993 г., и среди первого набора ее учеников практически никто не говорил по-русски. За последующие полтора десятка лет школа превратилась в одно из лидирующих билингвальных средних общеобразовательных учреждений страны (многолетний директор школы — Седа Вагановна Галоян). За разработку и использование новаторских методов и современных технологий обучения она стала победителем конкурса средних образовательных учреждений в рамках президентского национального проекта «Образование» и удостоилась премии в один миллион рублей. В настоящее время в этой школе 560 учеников, около половины из которых углубленно изучают армянский язык, литературу и культуру Армении.

Учет детей иностранных мигрантов школьного возраста и их максимальный охват школой очень важен. Приведу пример проведенного нами в 2011 г. исследования по бездомным и беспризорным детям. Почти половина из них в Москве (45%) оказались детьми мигрантов из стран СНГ. И это был самый высокий показатель данной формы девиации детей и подростков из семей иностранных мигрантов среди всех регионов России. Причина в том, что оценочно 20% детей мигрантов школьного возраста по разным причинам не посещали школу.

Дискуссия и выводы. Материал данной статьи, изложенный автором в виде доклада участникам заседания Общественного совета при УФМС г. Москвы в июне 2015 г., вызвал определенную дискуссию, в ходе которой был отмечен ряд актуальных проблем и высказаны некоторые конкретные предложения.

1. Директора ряда московских школ (не самых престижных, как правило, в удаленных районах), для увеличения контингента учащихся и, соответственно, общего (подушевого) финансирования образовательного учреждения, «закрывают глаза» на нулевой (или близкий к нему) уровень знания иностранного языка принимаемых на учебу детей иностранных граждан (трудовых мигрантов), что впоследствии вдет к трудностям в учебном процессе и иным проблемам, нарастающим как снежный ком. Поэтому целесообразно ввести обязательное тестирование по русскому языку при записи детей в школы и направлять не владеющих русским на языковые курсы.

2. Директора престижных столичных школ стали чаще отклонять (под предлогом нехватки мест) просьбы семей иностранных граждан (мигрантов), проживающих рядом со школой, о приеме их детей на учебу. Противодействуют этому и родители коренных москвичей, опасаясь снижения уровня обучения их собственных детей. Отрицательно воспринимается ими и присутствие в классах детей «внутренних мигрантов» с Северного Кавказа (с которыми гораздо чаще, чем с детьми иностранных мигрантов, происходят межличностные конфликты).

3. В 2014/2015 учебном году появились случаи исключения из школ иностранных детей (детей мигрантов), легальный статус пребывания родителей которых

в Москве своевременно не был документально подтвержден. Школы стали требовать ежегодно подтверждать законность пребывания (регистрации) родителей учащихся и самих детей (до 2014 г. такой практики не было). Органы управления образованием ссылаются на новый приказ МОНа от 22.01.2014 № 32. В этой связи можно добавить, что ранее, в октябре 2013 г., в Государственную думу вносился (представителями партий «Единая Россия» и ЛДПР) законопроект, предлагающий принимать в детские сады и школы детей мигрантов только после того, как их родители докажут, что платят местные налоги (т.е. предъявят справку налогового резидента).

4. Требуется материальное поощрение школьных учителей за дополнительную работу с детьми мигрантов, ибо существующая система оплаты этого не предусматривает. И именно по этой причине учителя нередко избегают принимать к себе детей из иностранных семей.

5. Как указывают специалисты, в среднем 15—16% трудовых мигрантов приезжают в Россию вместе с детьми, причем чаще детей берут с собой выходцы из Армении и Азербайджана [4], в то время как мигранты из стран Центральной Азии в большинстве своем оставляют их дома, высылая на их содержание заработанные в России деньги. Поэтому одно из прозвучавших предложений — более лояльно относиться к семейным мигрантам и их детям (в плане их права на учебу), оказывать им поддержку, ибо семейные мигранты, как отметил проводивший заседание вышеуказанного Общественного совета заместитель начальника УФМС по г. Москве В.П. Иванов, в целом более законопослушны, более перспективны (в плане ориентации интеграции в российское общество) и создают меньше проблем, чем мигранты одиночные.

6. Необходимо обобщение и популяризация положительного опыта работы с детьми и семьями мигрантов не только Москвы, но и других городов России. Например, заслуживает внимания деятельность общественной организации «Дети Петербурга», представители которой занимаются адаптацией детей мигрантов: учат их русскому языку, пытаются дать им азы русской культуры, прививку городской петербургской культуры, водят их в музеи. В Санкт-Петербурге разработали учебник русского языка для родителей малолетних мигрантов, так как не все из них вполне владеют языком страны пребывания, а кто как не родители должны помогать детям осваивать русский язык и закреплять в общении дома языковые навыки?

7. Целесообразно шире использовать систему государственных грантов и активнее поддерживать работы общественных объединений, занимающихся социокультурной адаптацией детей мигрантов.

8. Нужен регулярный статистический и социологический мониторинг обучения детей иностранных граждан в России, публикация его результатов и открытое обсуждение со специалистами, представителями СМИ и общественностью.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Иностранные родители имеют право подать заявление о приеме их ребенка соответствующего возраста в любую начальную или среднюю школу РФ. Однако директора российских общеобразовательных учреждений, в свою очередь, имеют право провести тестирование

ребенка на предмет степени его владения русским языком (если речь идет о зачислении в первый или начальные классы в обычную школу с русским языком обучения), а также уровня его подготовленности по ряду предметов (если речь идет о зачислении в средние или старшие классы). Вместе с тем стандарта, определяющего должный уровень владения русским языком иностранного ребенка для обучения в российской общеобразовательной школе, нет.

- (2) По мнению ряда экспертов, а также представителей Федеральной миграционной службы, реальное число детей иностранных мигрантов в школах Москвы, не менее 50 тыс. человек, а вместе с приезжими из нерусских семей из других регионов России — более 70 тыс. человек.
- (3) Составлено по данным департамента образования Москвы.
- (4) Составлено по данным департамента образования Москвы.
- (5) Международный день родного языка отмечается 21 февраля по решению 30-й сессии Генеральной Конференции ЮНЕСКО (состоялась в октябре 1999 года) в целях содействия признанию права на использование родных языков (прежде всего национальных меньшинств) в системе образования и других сферах жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М.: Этносфера, 2008, 168 с.
- [2] Зайончковская Ж., Флоринская Ю., Полетаев Д., Доронина К. Мигранты глазами москвичей Демоскоп Weekly, № 605-606. 1—24 августа 2014 г. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema06.php> (дата обращения: 14.01.2016).
- [3] Закон об образовании. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013, 272 с.
- [4] Флоринская Ю. Дети мигрантов в России: доступ к образованию и медицине // Демоскоп Weekly, № 515-516, 18 июня — 31 июля 2012 г.

THE EDUCATION OF CHILDREN FROM FAMILIES OF FOREIGN CITIZENS IN MOSCOW SCHOOLS

A.L. Arefiev

Center for Sociological Research of the Russian Ministry of Education and Science
Lyusinovskaya str., 51, Moscow, Russia, 115998

The appearance of children of foreign migrants have become a new and increasingly popular phenomenon in schools of Moscow and other Russian regions. The article, on the basis of departmental statistics and results of sociological research, describes the composition of foreign students by country of origin, their age characteristics and major constraints of their socio-cultural adaptation. Analyses the policy of the Department of education of the city of Moscow in respect of this category of students. The conclusion about the need to pay more attention to children of foreign migrants by providing them with complete school attendance while strengthening their training in the Russian language.

Key words: children of foreign workers, Moscow schools, training

REFERENCES

- [1] Gorjachev Ju.A., Zaharov V.F., Kurneshova L.E., Omel'chenko E.A. *Integracija migrantov sredstvami obrazovanija: opyt Moskvy*. [The integration of migrants' children through education: Moscow's experience]. Moscow, Jetnosfera Publ., 2008, 168 p.
- [2] Zajonchkovskaja Zh., Florinskaja Ju., Poletaev D., Doronina K. *Migranty glazami moskvichej Demoskop Weekly, № 605-606. 1—24 avgusta 2014 g.* [Migrants through the eyes of Muscovites Demoscope Weekly, No. 605-606. 1—24 August 2014]. Available at: <http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema06.php> (accessed: 14.01.2016).
- [3] *Zakon ob obrazovanii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabnja 2012 goda №273-F3 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. [The Law on education. Federal law of 29 December 2012 № 273-F3 “On education in Russian Federation”]. Moscow, MOZAIKA-SINTEZ Publ., 2013, 272 p.
- [4] Florinskaja Ju. *Deti migrantov v Rossii: dostup k obrazovaniju i medicine // Demoskop Weekly, № 515-516, 18 ijunja — 31 ijulja 2012 g.* [Children of migrants in Russia: access to education and medicine] // Demoscope Weekly, No. 515-516, June 18 — July 31, 2012.

ИНТЕГРАЦИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.И. Руденко-Моргун, А.Л. Архангельская, А.Н. Аль-Кайси

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

Статья посвящена вопросам обучения русскому языку детей мигрантов (инофонов) в составе полиэтнических классов российских общеобразовательных школ. Особое внимание уделено вопросам организации учебного процесса на традиционных коллективных уроках по русскому языку, проводимых в смешанных аудиториях носителей языка и инофонов. Обоснована необходимость разработки интегрирующих разноуровневый и многонациональный коллектив технологий. Выделены конкретные принципы, методы и подходы, комплексная реализация которых служит интеграции. В работе подробно описаны мультимедиа уроки как современное электронное образовательное средство, способствующее интеграции полиэтнического коллектива во время аудиторных занятий.

Ключевые слова: инофоны, дети мигрантов, полиэтничный класс, интеграция, коммуникативный подход, функциональный подход, индивидуализация, визуализация, диалог культур, электронные образовательные ресурсы, мультимедиа урок

Одно из последствий интенсивных глобальных миграционных процессов в России — изменение контингента учащихся российской общеобразовательной школы, а именно появление в составе ее учащихся значительного количества детей мигрантов (инофонов), являющихся выходцами из бывших союзных республик, а также переселенцами из республик Северного Кавказа (Дагестана, Чеченской республики, Ингушетии).

Изменения контингента обучающихся повлекли за собой перемены в сфере российского образования: среди целей и задач федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011—2015 гг. обозначены такие, как «создание условий для функционирования русского языка как средства межнационального общения народов Российской Федерации» и «поддержка русского языка как основы развития интеграционных процессов» [8]. Таким образом, в основу современной образовательной политики положена идея поликультурности социального пространства.

Курс русского языка занимает центральное место в системе школьных дисциплин, обеспечивая познавательную учебную деятельность учащихся по освоению всех без исключения учебных предметов. Закрепленная в новых Федеральных государственных стандартах (ФГОС) [12] одновременная направленность школьного курса русского языка на познание закономерностей функционирования русского языка, овладение его основными понятиями и ресурсами, изучение его структуры и норм, развитие самостоятельной устной и письменной речи школьников во всех ее разновидностях, выработку умения ясно и правильно излагать свои мысли и знания, развитие мышления, умений обобщать и абстрагировать

ровать понятия с помощью языковых средств, на расширение общей культуры и общего кругозора учащихся обуславливает многокомпонентность и сложность задач, стоящих перед учителем-русистом. Объективная сложность достижения перечисленных задач многократно увеличивается в условиях полиэтнической школы, в которой, с одной стороны, существует необходимость преодоления языковых и речевых проблем, препятствующих успешному освоению учащимися-инофонами содержания предмета, а с другой стороны, — необходимость обеспечения учебной мотивации русскоязычных школьников, которые не должны страдать из-за ориентации учебного процесса «на отстающих». При этом успешная подготовка всех учащихся к сдаче Государственной итоговой аттестации и Единого государственного экзамена остается приоритетной задачей.

В связи с вышесказанным приблизительно с 2000 г. коллективом педагогов, методистов и исследователей московских и санкт-петербургских университетов (1) предпринимаются активные попытки решения проблемы обучения инофонов русскому языку в российских общеобразовательных школах. В частности, в московских школах были открыты начальные подготовительные классы по предварительному годовому обучению русскому языку; включены в часовую сетку нагрузки дополнительные часы русского языка как иностранного (РКИ) — 2 часа в неделю; внедрены специальные пособия по обучению РКИ для инофонов [1; 3; 6].

Несмотря на объективные положительные тенденции, наметившиеся благодаря реализации данных образовательных мер в решении обозначенной проблемы отметим, что она остается актуальной для современной общеобразовательной школы. Изоляция инофонов в отдельные группы (классы или даже школы русского языка), как показывает практика, не привела к ожидаемому прогрессу, а наоборот, способствовала разобщению учебных коллективов и обострила межнациональные конфликты. Дополнительные занятия РКИ для инофонов в силу небольшого количества часов и неоднородного (с различным уровнем владения языком общения) состава групп не способны обеспечить приобретение инофонами необходимых компетенций, достаточных для освоения предметов вместе с другими учащимися, носителями языка. Учебники и пособия, целенаправленно ориентированные на учащихся-инофонов, отличаются особой лексикой (актуальной для иностранцев), способами изложения учебного материала (функционально-грамматический подход), принципами отбора лексических единиц (по частотности употребления в речи) и опорой на специфику родных языков детей мигрантов, что препятствует их активному использованию в полиэтнической аудитории учащихся.

Нерешенной, таким образом, остается проблема организации коллективных занятий по русскому языку, проводимых в смешанных аудиториях носителей языка и инофонов. В связи с этим для современной методической науки особенно актуальными являются вопросы организации процесса обучения, способного одновременно отвечать потребностям двух групп учащихся (русскоговорящих и инофонов) и служащего важной образовательной цели — сплочению (интеграции) разноуровневого коллектива школьников в едином учебном процессе. На наш взгляд, данный путь решения проблемы наиболее эффективный как для учащихся

ся, так и для педагогов. Однако особенно остро стоит вопрос о средствах обучения полиэтнических классов русскому языку.

Обращению к анализу и разработке конкретных средств должно предшествовать теоретическое осмысление методологических принципов, методов и подходов, на основе которых возможна интеграция. Результатом нашей работы в этой области стало выявление требований, обеспечивающих успешное интегрирующее обучение, а именно:

- реализация коммуникативного подхода (данное требование, которое давно уже взято на вооружение методикой РКИ, включено как основополагающее и во ФГОС школьного образования и направлено на преодоление знаниевого похода к обучению, но, к сожалению, далеко не в достаточной степени находит отражение в школьных учебниках);

- следование принципу функциональности при объяснении грамматических явлений (что также в немалой степени способствует формированию коммуникативной компетенции);

- широкое использование средств наглядности, без которых не могут реализоваться ни коммуникативный, ни функциональный подходы к обучению языку;

- обращение к методу диалога культур (актуального для личности, формирующейся в эпоху глобализации и тем более актуального, когда речь идет о совместном обучении представителей разных культур);

- реализация принципа индивидуализации обучения (требование не новое, но на практике фактически недостижимое при коллективном обучении в силу ряда объективных и субъективных причин, известных всем).

Поясним каждое требование и его роль в системе предлагаемого нами интегрирующего обучения.

Как уже было сказано, одной из ключевых компетенций в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) [12] является коммуникативная компетенция, при этом вопрос о средствах ее формирования остается открытым. В современные издания учебников по русскому языку как родному включено большое количество речевых упражнений. В качестве примера приведем одно из них:

Вы решили навестить больную одноклассницу. Когда вы вошли в ее комнату, то увидели... Опишите изображенное на рисунке. Дайте детям имена. Включите в ваше описание диалог. Вы тоже можете в нем участвовать [11. С. 99].

Подобные упражнения носят не коммуникативный, а речевой характер, поскольку не апеллируют к сфере личностных интересов школьников, не ставят перед ними проблемной задачи. В то же время понятно, что у школьников — носителей языка потребность в решении коммуникативных задач возникает не реже чем у инофонов, и, как позволяют судить наблюдения, реальные жизненные ситуации, вызывающие затруднения у обеих групп учащихся, одни и те же. А то, что это затруднения разного уровня, не должно мешать общей работе по их преодолению. Включать такие ситуации в современные учебные средства необходимо.

Актуальной одновременно для русскоязычных и иноязычных учащихся является и проблема труднодоступности (в силу его абстрактности) излагаемого в

учебниках теоретического материала. Большинство традиционных учебников (УМК В.В. Бабайцевой и др.; УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др.) основываются преимущественно на принципах описательной грамматики, и объяснение многих ключевых правил и языковых явлений происходит с позиции формально-грамматической. Приведем такой пример:

Чтобы правильно определить падеж существительного, нужно: 1) найти слово, от которого зависит существительное; 2) поставить от этого слова к существительному вопрос [11. С. 198].

При изучении русского языка с такой позиции дети учатся без запинок склонять существительные и спрягать глаголы, однако остаются невосприимчивы к гибкости, красоте и выразительности языка. Использование функционального подхода, распространенного в методике РКИ, при объяснении ключевых грамматических явлений, как показала практика, помогает учащимся понять роль изучаемых языковых единиц в речи, их значение для функционирования языка в целом, их ценность и красоту. Вспомним слова Ф.И. Буслаева: «Разумную цель лингвист имеет тогда, когда он, не ограничиваясь исследованием букв, приставок, окончаний, стремится в изучении языка изучать духовную жизнь самого народа» [2. С. 7]. В полиэтническом классе, помимо всего прочего, функциональный подход значительно повысит доступность учебного материала как для инофонов, так и для русскоязычных школьников.

Наглядность, как известно, является основополагающим принципом педагогики. В этом смысле стандартные комплекты учебников по русскому языку, рекомендованные ФГОС, в достаточной степени иллюстрированы, снабжены большим количеством таблиц и схем. Однако данный тип наглядности уже не в полной мере отвечает потребностям современного школьника, привыкшего к «живой», движущейся, звучащей информации (звук, графика, анимация, видео). Такой тип информации способен визуализировать языковые явления, продемонстрировать не только его специфику, но и способ его возникновения, развитие, структуру, динамику его внутренних изменений, функционирование в речи. Носители языка заинтересованы в подобной визуализации языковых явлений, так как она помогает лучше понять и запомнить учебный материал, стимулирует интерес к предмету. Инофоны в связи с недостаточным уровнем владения русским языком особенно остро нуждаются в визуализирующих иллюстративных средствах, поддерживающих тему обсуждения, по причине того, что такие средства способны донести необходимую учебную информацию с помощью зрительно-слуховых образов, помочь концентрировать внимание школьников, стимулировать логику, мышление, воображение. Таким образом, потребность в визуализации изучаемых языковых явлений наряду с потребностью в коммуникативном обучении и использовании функционального подхода на основе реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих [7], является общей для всех групп учащихся российских общеобразовательных школ.

Не менее значимой для современного социума компетенцией, выдвинутой современными ФГОС, является культурологическая компетенция, предусматривающая воспитание культурно образованной личности, способной учиться, жить

и работать в многонациональном и многоконфессиональном обществе. Полиэтническая аудитория школьников, являясь во многих аспектах обучения проблемной, тем не менее обладает условиями для формирования толерантного отношения учащихся друг другу, уважения к другой личности и культуре, норм общения и поведения в социуме. Многонациональные аудитории можно рассматривать в качестве коллективов с высоким потенциалом для развития межкультурного общения, а уроки русского языка в качестве наиболее благоприятной площадки для формирования адекватного речевого поведения и воспитания толерантной личности. В связи с этим метод диалога культур приобретает особую актуальность. Под влиянием современных процессов глобализации его определяют как «направленно моделируемый в учебных целях процесс встречи двух культур и на ее основе процесс осознания их общности и своеобразия, глубокого познания своей культуры и проникновения в инациональную» [4. С. 139]. В соответствии с определением данного метода его реализация в условиях полиэтнических аудиторий учащихся служит цели интеграции, способствует коммуникации на уроках русского языка и формированию культурологической компетенции всех школьников.

Заключительным, но не менее важным требованием при реализации интеграции полиэтнического коллектива учащихся стала индивидуализация обучения. Следует отметить, что в данном случае мы понимаем и используем индивидуализацию как принцип, способный обеспечить дополнительные средства помощи, поддержки процесса обучения, стимулирования самостоятельной работы, улучшения индивидуального уровня знаний школьников. Подобная индивидуализация призвана восполнить пробелы в знаниях отдельных учащихся лишь с той целью, чтобы включить их в совместную работу на уроке. В этом смысле индивидуализация не противоречит, а наоборот, служит целям интеграции.

Необходимость комплексной реализации указанных методов, принципов и подходов с целью интеграции разноуровневого и многонационального коллектива определяет обращение к вопросу о возможных средствах обучения. В условиях процесса информатизации образования и согласно требованиям современных ФГОС такими средствами могут стать электронные образовательные ресурсы (ЭОР), в частности мультимедиа уроки по русскому языку [5; 13—16]. Данные уроки представляют собой законченные, сюжетно организованные интерактивные учебные микро-среды, моделирующие реальный учебный процесс в классно-урочной системе обучения с помощью анимированных педагогических агентов, звука, анимации и текста. Каждый мультимедиа урок (или серия уроков) содержит исчерпывающую учебную информацию по той или иной теме, входящей в набор стандартных комплектов учебников Федерального перечня, и представляет ее в диалоговом, объяснительном, наглядном формате.

Одним из важнейших компонентов мультимедиа уроков является сюжет. В основе его обычно лежит учебная проблема, затрагивающая сферу личных интересов школьников или апеллирующая к их любознательности. Решение проблемы требует участия коллектива школьников — обсуждения или дискуссии.

Педагогические агенты мультимедиа уроков — ключевой компонент ресурса (рис.). Они представляют собой анимированных и озвученных компьютерных

персонажей, действующих в образовательных целях. Функции данных персонажей во время мультимедиа урока соответствуют функциям реальных участников образовательного процесса: педагогический агент-учитель «ведет» урок, объясняет новый материал, задает вопросы классу, дает задания и комментирует результаты их выполнения, отвечает на вопросы виртуальных учеников; а ученики, в свою очередь, задают вопросы учителю и друг другу, выполняют задания, отвечают на поставленные виртуальным учителем вопросы. Подобное речевое взаимодействие педагогических агентов не замкнуто внутри их круга, а разработано таким образом, чтобы вовлекать реальных пользователей — школьников — в процесс обсуждения и выполнения заданий.



Рис.

Именно педагогические агенты формулируют в ходе уроков проблемные вопросы, предполагающие устное рассуждение, составление собственного мнения и аргументации, проведение дискуссии с одноклассниками и учителем. Сюжетно организованная деятельность таких агентов базируется на современных подходах к анализу языкового и речевого материала: компьютерные персонажи не обходят стороной дискуссионные лингвистические проблемы, подробно обсуждают структуру и специфику изучаемого явления, причины его появления и особенности развития. В ходе мультимедиа уроков педагогические агенты устанавливают прочные межпредметные связи русского языка с историей, литературой, повествуя о великих деятелях науки, искусства и предоставляя возможности реальному учителю посредством проведения сравнительно-сопоставительных бесед или комментирования организовать диалог культур на уроке.

Мультимедиа уроки отличаются богатством средств визуализации языковых явлений, повышающих доступность учебного материала: с помощью таких уроков успевающие школьники воспринимают информацию на слух или через текст, а отстающие имеют возможность усвоить материал посредством иллюстраций, анимации, текста, функционирующих на экране, а также озвученной речи педагогических агентов. Все информационные элементы гармонично взаимодействуют между собой в ходе урока, дополняя друг друга, что обеспечивает воздействие на мышление, воображение и память учащихся, активизирует их внимание в ходе урока.

Наглядный материал мультимедиа уроков multifunctional. Комплексное использование иллюстраций, анимации, звука и текста способно продемонстрировать лексическое значение изучаемых слов и словосочетаний; взаимосвязь, структуру, происхождение изучаемых языковых явлений; абстрактные языковые явления посредством конкретных ярких, запоминающихся визуальных образов, создающих в сознании учащихся мнемонические опоры (визуальные опоры для запоминания и актуализации информации в памяти) и мн. др.

Экран мультимедиа уроков интерактивен. В ходе урока педагогические агенты, как мы уже отмечали, ставят перед реальными учениками различные коммуникативные задачи, в том числе и интерактивные задания (выбор ответа из вариантов, работа с интерактивной таблицей, впечатывание и мн. др.). В процессе выполнения подобных заданий может участвовать как один ученик, так и группа. При этом оценивание работы осуществляется педагогическими агентами, что позволяет реальному учителю выполнять выгодную роль дружественного посредника между учащимися и компьютерной программой.

Индивидуализации процесса обучения способствуют дополнительные режимы мультимедиа уроков «Конспект», «Лекция», «Для справки». «Конспект» представляет собой гипертекст, в котором зафиксированы ключевые моменты сюжета мультимедиа урока. «Лекция» также является текстовым дополнительным режимом мультимедиа урока и представляет собой стенограмму всех диалогов педагогических агентов в течение урока. А режим «Для справки» представляет собой список терминов, которые упоминаются в течение мультимедиа урока. Все дополнительные режимы, кроме «Лекции», являются гипертекстовыми ресурсами и в связи с этим — интерактивны, а следовательно, предоставляют возможности для самостоятельной работы с ними. Отстающий ученик или инофон может заранее ознакомиться с предстоящим уроком (изучить терминологию в режиме «Для справки» или прочитать «Конспект»). Ученикам, слабо говорящим по-русски, можно предложить прочитать и перевести непонятные слова в диалогах педагогических агентов в режиме «Лекция», чтобы быть готовыми воспринимать впоследствии эти реплики на слух. Подготовившись таким образом к предстоящему уроку, инофоны получают возможность принимать активное участие в ходе урока вместе с носителями языка. Данные режимы можно использовать и как материал для закрепления пройденного. Многочисленные интерактивные таблицы, схемы, отрывки художественных произведений, используемые в ходе мультимедиа уроков, доступны для учащихся в специальном разделе «Материалы для работы». Там ученик может детально изучить их, поработать с ними, повторить пройденное, что также способствует восполнению пробелов в знаниях отстающих школьников или закреплению изученного.

Результаты проведенных экспериментов [9; 10] показали высокую эффективность мультимедиа уроков, используемых в разноуровневых полиэтнических аудиториях. Изучение нового учебного материала посредством таких уроков способствовало прочному усвоению знаний школьниками экспериментальных классов, пополнению их лексического запаса, расширению представлений о русской и мировой культуре, развитию коммуникативных навыков, преодолению суще-

ственной разницы в уровне владения языком общения, повышению интереса к предмету, а также укреплению дружественных отношений коллектива.

Выявленные преимущества мультимедиа уроков позволили включить их как ведущее средство обучения в электронные образовательный комплексы по русскому языку, которые также снабжены рядом других интегрирующих разноуровневые коллективы школьников средств обучения: вариативные электронные задания, интерактивные отрывки художественных произведений, энциклопедические статьи, учебные словари и мн. др. Заметим, что в данных комплексах отсутствуют ориентированные исключительно на инофонов средства обучения (такие, например, которые используют язык-посредник или учитывают особенности родного языка инофонов). Комплексы созданы, в первую очередь, с целью обучения русскому языку в условиях российской общеобразовательной школы и ориентированы на подготовку различных по уровню знаний школьников к сдаче государственных экзаменов. Однако, в них реализованы принципы коммуникативности, функциональности, визуализации языковых явлений, индивидуализации, а также метод диалога культур. В связи с этим комплексы можно рекомендовать для использования в разноуровневых полиэтнических аудиториях российских общеобразовательных школ.

В заключение отметим, что разработка интегрирующих средств обучения для полиэтнических классов остается актуальной проблемой современного образования. Перспективным направлением исследований в этой области видится создание большего количества интегрирующих электронных ресурсов, полноценных образовательных комплексов, использование которых способствует реализации коммуникативно направленного, культурно ориентированного, доступного различным по уровню знаний школьникам процесса обучения, целью которого является сплочение учащихся и установление дружественных связей внутри учебных групп.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Е.А. Быстрова, Г.Г. Городилова, Е.А. Железнякова, О.Н. Каленкова, О.А. Безрукова, Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, О.В. Синёва, Т.В. Савченко, Т.Б. Михеева, Л.Д. Митюшина, Р.Б. Сабаткоев, Т.Ю. Уша, Е.А. Хамраева, Т.Г. Рамзаева, М.В. Черкезова, М.Б. Багге, М.Г. Белова, М.Р. Илакавичус, И.А. Шерстобитова, И.В. Слепкова и др.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Безрукова О.А.* Моя русская грамматика / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. М.: Русская речь, 2012. 144 с.
- [2] *Буслаев Ф.И.* Историческая грамматика. М.: Учпедгиз, 1959. 623 с.
- [3] *Быстрова Е.А.* Диалог культур на уроках русского языка : пособие по развитию речи учащихся 7—9 классов общеобразовательных учреждений. СПб.: Просвещение, 2002. 144 с.
- [4] *Быстрова Е.А.* Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др. М.: Дрофа, 2004.
- [5] Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов / Русский язык/ Коллекции / Морфология и орфография в таблицах. URL: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/a9edc143-9231-4bbb-abf0-0cb110d1609f/> (дата обращения 19 декабря 2015).

- [6] *Какорина Е.В.* Русский язык. От ступени к ступени. Ч. 1—3: учебное пособие / Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, Т.В. Савченко и др. М.: Этносфера.
- [7] *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
- [8] Постановление «О федеральной целевой программе «Русский язык» на 2011—2015 годы». URL: http://минобрнауки.рф/проекты/405/файл/117/11.06.20-Постановление_492.pdf (дата обращения 12.12.2015).
- [9] *Руденко-Моргун О.И., Аль-Кайси А.Н.* Мультимедиа урок русского языка как средство интеграции полиэтнического контингента учащихся российских школ на этапе основного среднего образования // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. В 2 ч. Вып. № 2. Ч. 2. / О.И. Руденко-Моргун, А.Н. Аль-Кайси. Тамбов: Грамота, 2014. С. 163—167.
- [10] *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа: монография. М.: Изд-во РУДН, 2009. 332 с.
- [11] Русский язык: учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. 30-е изд. М.: Просвещение, 2003. 303 с.
- [12] Федеральный портал «Российское образование». URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения 12.12.2015).
- [13] 1С: Школа. Русский язык. 5-6 классы. Морфология. Орфография. [Мультимедиа учебник] / под ред. О.И. Руденко-Моргун. М.: «1С», 2006. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- [14] 1С: Школа. Русский язык. 5-6 классы. Словообразование. [Мультимедиа учебник] / под ред. О.И. Руденко-Моргун. М.: «1С», 2010. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- [15] 1С: Школа. Русский язык. 5-6 классы. Лексикология. [Мультимедиа учебник] / под ред. О.И. Руденко-Моргун. М.: «1С», 2014. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- [16] 1С: Репетитор. Русский язык. [Мультимедиа учебник] / под ред. О.И. Руденко-Моргун. М.: «1С», 2000. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

THE INTEGRATION OF A MULTI-ETHNIC STUDENT GROUPS AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN RUSSIAN SECONDARY SCHOOL

O.I. Rudenko-Morgun, A.L. Arhangel'skaja, A.N. Al'-Kaysi

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

The article is devoted to the issues of a Russian language teaching in a migrant's children ("inofons") groups as parts of the multi-ethnic collective in Russian secondary school. Particular attention is paid to the issues of the Russian language lessons organization in a mixed audience of native speakers and "inofons". The necessity of integrating multilevel and multi-national groups is substantiated in work. Highlighted the specific principles, methods and approaches, complex implementation of which serves the integration. The article describes in detail the multimedia lessons as modern electronic educational instruments that promotes the integration of multi-ethnic groups during a lesson.

Key words: "inofons", migrant's children, multiethnic group, integration, communicative approach, functional approach, individualization, visualization, dialogue of cultures, electronic educational resources, multimedia lesson

REFERENCES

- [1] Bezrukova O.A. *Moja russkaja grammatika* [My Russian grammar] / O.A. Bezrukova, O.N. Kalenkova. Moscow: Russkaja rech' Publ., 2012. 144 p.
- [2] Buslaev F.I. *Istoricheskaja grammatika* [Historical Grammar]. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1959. 623 p.
- [3] Bystrova E.A. *Dialog kul'tur na urokah russkogo jazyka* [Dialogue of Cultures on the Russian language lessons]: Guide for the development of speech for 7-9 grades of a comprehensive school / E.A. Bystrova. St. Petersburg: Prosveshhenie Publ., 2002. 144 p.
- [4] Bystrova E.A. *Kul'turovedcheskaja funkcija russkogo jazyka v sisteme ego prepodavaniya* [Culturology function of the Russian language in it's system of teaching] // *Obuchenie russkomu jazyku v shkole*: textbook for students of pedagogical universities / E.A. Bystrova, S.I. L'vova, V.I. Kapinos i dr. Moscow: Drofa Publ., 2004. P. 131–156.
- [5] *Edinaja kollekcija cifrovych obrazovatelnyh resursov* [The unified collection of digital educational resources] / *Russkij jazyk* [Russian language]. // *Kollekcija "Morfologija i orfografija v tablicah"* [Collection "Morphology and orthography in tables"]. Available at: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/a9edc143-9231-4bbb-abf0-0cb110d1609f/> (accessed 19 December 2015).
- [6] Kakorina E.V. *Russkij jazyk. Ot stupeni k stupeni*. [Russian language. From stage to stage]: textbook. Parts 1, 2, 3 / E.V. Kakorina, L.V. Kostyleva, T.V. Savchenko and others. Moscow: Jetnosfera Publ.
- [7] Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obuchenija inozazychnomu govoreniju* [The communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1991. 223 p.
- [8] Decree «*O federal'noj celevoj programme «Russkij jazyk» na 2011–2015 gody*» [About the federal purpose-oriented program "Russian Language" in 2011–2015"]. Available at: http://minobrnauki.rf/proekty/405/fajl/117/11.06.20-Postanovlenie_492.pdf (accessed 12 December 2015).
- [9] Rudenko-Morgun O.I., Al'-Kajsi A.N. *Mul'timedia urok russkogo jazyka kak sredstvo integracii polijetnicheskogo kontingenta uchashhihsja rossijskich shkol na jetape osnovnogo srednego obrazovanija* [Russian language multi-media lesson as an instrument of multi-ethnic students' integration in Russian schools at basic secondary education stage] // *Philological sciences: theory and practice*. Part 2.No. 2. / O.I. Rudenko-Morgun, A.N. Al'-Kajsi. Tambov: Gramota Publ., 2014. P. 163–167.
- [10] Rudenko-Morgun O.I. *Principy modelirovanija i realizacii jelektronnogho uchebno-metodicheskogo kompleksa po russkomu jazyku na baze tehnologij gipermedia* [Principles of modeling and implementation electronic educational Russian language complex based on hypermedia technology]: Monograph / O.I. Rudenko-Morgun. Moscow: Publ. RFUR, 2009. 332 p.
- [11] *Russkij jazyk: ucheb. dlja 5 kl. obshheobrazovat. uchrezhdenij* [Russian language: textbook for 5th grade educational institutions] / T.A. Ladyzhenskaja, M.T. Baranov, L.A. Trostencova and others. 30-th edition. Moscow: Prosveshhenie Publ., 2003. 303 p.
- [12] Federal portal «*Rossijskoe obrazovanie*» [Russian Federation education]. Available at: <http://www.edu.ru> (accessed 12 December 2015).
- [13] *1C: Shkola. Russkij jazyk. 5-6 klassy. Morfologija. Orfografija* [1C: School. Russian language. Grades 5-6. Morphology. Spelling]. Multimedia uchebnik [Multimedia tutorial] / edited by O.I. Rudenko-Morgun. Moscow: «1C» Publ., 2006, CD-ROM.
- [14] *1C: Shkola. Russkij jazyk. 5 klass. Slovoobrazovanie* [1C: School. Russian language. Grades 5-6. Word-formation]. Multimedia uchebnik [Multimedia tutorial] / edited by O.I. Rudenko-Morgun. Moscow: «1C» Publ., 2010, CD-ROM.
- [15] *1C: Shkola. Russkij jazyk. 5-6 klassy. Leksikologija* [1C: School. Russian language. Grades 5-6. Lexicology]. Multimedia uchebnik [Multimedia tutorial] / edited by O.I. Rudenko-Morgun. Moscow: «1C» Publ., 2014, CD-ROM.
- [16] *1C: Repetitor. Russkij jazyk* [1C: Tutor. Russian language]. Mul'timedia uchebnik [Multimedia tutorial] / edited by O.I. Rudenko-Morgun, Moscow: «1C» Publ., 2000. CD-ROM.

ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ МИГРАНТОВ: ФОРМАНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

И.И. Валуйцева, Г.Ю. Чиркова

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

Цель исследования — выявление акустических параметров звучащей речи мигрантов при помощи звукового анализатора PRAAT на материале контрольной фразы, в состав которой входят все гласные русского языка. В эксперименте участвовали мужчины 30—35 лет со сходным тембром голоса, выходцы из разных стран мира, изучающие русский язык не менее 2 лет и живущие в России не менее 1,5 лет. Изучалась формантная структура гласных звуков. Результаты исследования позволяют, во-первых, сопоставить значения формант, полученных в ходе эксперимента, со средними значениями, представленными в научной литературе по фонетике; во-вторых, отразить фонетические процессы, характерные для участников исследования во время процесса речепроизводства. Результаты эксперимента позволяют утверждать, что формантные характеристики гласных русского языка варьируются в зависимости от формантных характеристик соответствующего звука в родном языке информанта, причем отмечается определенная корреляция с принадлежностью языка к соответствующей языковой семье.

Ключевые слова: фонетика, форманта, звучащая речь, гласные, мигранты

У. Вайнрайх писал, что «с лингвистической точки зрения проблема двуязычия заключается в том, чтобы описать те несколько языковых систем, которые оказываются в контакте друг с другом; выявить те различия между этими системами, которые затрудняют одновременное владение ими, и предсказать таким образом наиболее вероятные проявления интерференции, которая возникает в результате контакта языков, и, наконец, указать в поведении двуязычных носителей те отклонения от норм каждого из языков, которые связаны с их двуязычием» [2]. Мы поставили перед собой задачу описания различий на фонетическом уровне при помощи современных компьютерных программ — анализаторов звучащей речи. Как известно, звук речи — это результат модификации спектральных составляющих источника вследствие резонансов, возникающих в речевом тракте. Резонансы речевого тракта различной длины и формы называются формантами. Форманта связана с уровнем частоты голосового тона и образует тембр звука. Форманта — часть тонового спектра звука, область частот, определяемая по усредненной частотной величине. В спектре звука выделяются несколько формант. В многочисленных исследованиях как отечественных (Л. В. Бондарко [1], Л.Р. Зиндер [3], Л.В. Златоустова [4], С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова [6] и др.), так и зарубежных (Г. Фант [10] и др.) ученых установлено, что для гласных наиболее существенными являются значения первой и второй форманты, менее важным — значение третьей форманты.

В настоящее время на рынке компьютерных технологий имеется широкий выбор программ, предназначенных для автоматического анализа звучащей речи.

Среди них выделяются Speech Analyzer и PRAAT, представленные пользователю в нескольких версиях для разных операционных систем. Для нашего исследования мы выбрали PRAAT 64-bit edition. Данная программа была создана двумя сотрудниками Амстердамского университета: Паулем Борсма и Дэвидом Вининком. PRAAT предназначена для фонетических исследований, широко используется лингвистами, дает возможность делать индивидуальные настройки, а также содержит скриптовый язык, позволяющий автоматизировать исследования.

Цель нашего исследования — выявление акустических параметров звучащей речи мигрантов при помощи звукового анализатора PRAAT. В эксперименте участвовали мужчины, средний возраст которых 30—35 лет, не имеющие выраженных дефектов речи и обладающие схожим тембром голоса. Они приехали в Россию из Чехии, Израиля, Америки, Испании, ОАЭ, Франции, Германии, постоянно живут здесь не менее 1,5 лет. Все участники перед началом исследования ответили на вопросы небольшой анкеты о своем родном языке, образовании, роде деятельности, продолжительности изучения русского языка, степени знания русского языка. Русский язык они изучают в среднем не менее 2 лет. Всего в эксперименте приняли участие 14 человек.

На первом этапе исследования мы поставили перед собой задачу анализа форматной структуры гласных звуков. Согласно исследованиям [5; 8; 9], значение первой форманты гласного прямо пропорционально степени раскрытия рта (чем больше степень открытия, тем выше первая форманта) и обратно пропорционально объему полости глотки (чем больше полость глотки, тем ниже значение F1). С артикуляционной точки зрения оба эти параметра в значительной степени определяются подъемом языка при артикуляции гласного. Значение второй форманты обратно пропорционально длине ротового резонатора, которая зависит от того, в каком ряду находится гласный звук. В большинстве случаев для различения гласных звуков достаточно двух первых формант, при этом F1 (диапазон 150—850 Гц) соотносится с артикуляционным признаком подъема (раствора), т.е. с различием гласных верхнего и нижнего подъема (узких-широких, закрытых-открытых); для узких гласных значение F1 ниже; F2 (диапазон 500—2500 Гц) соотносится с признаком ряда (для передних гласных значение F2 выше, для задних — ниже); суммарное значение частот F1 + F2 соотносится с признаком огубленности — неогубленности (лабиализация звука вызывает понижение частот, соответствующих F1 и F2) [3]. Среднее расстояние между формантами составляет для мужских голосов 1000 Гц, для женских и детских — несколько больше. Для наглядности дадим примерные значения формант F1 и F2 для гласных звуков русского языка (табл. 1). Кроме наглядного представления значения формант гласных, эта таблица демонстрирует различия в артикуляционной работе речевого аппарата при произношении данных звуков. Заметим, что в таблице приведены данные для русских гласных в московском произношении.

Таблица 1

	у	о	а	э	е	и	ь
F1	300	400	800	600	400	300	500
F2	600	800	1200	1600	2000	2500	1700

Следует только иметь в виду, что приводимые значения формант приближительны, так как значения формант могут различаться у разных исследователей, здесь важно именно соотношение формантных характеристик, которые остаются примерно одинаковыми по данным многочисленных экспериментов.

В потоке речи изолированное произнесение звуков практически не встречается, а соседние согласные, причем в большей степени предшествующие, чем последующие, оказывают влияние на спектр гласных звуков, поэтому практически всегда спектральная характеристика гласных состоит не только из стационарных участков, где не наблюдается значительных изменений F-картины, но и из так называемых переходных участков, где эти изменения происходят довольно быстро. Так, F_I гласного в соседстве со смычными согласными всегда понижается, а F_{II} — либо понижается, либо повышается в зависимости от ее значения на стационарном участке гласного и от значения локуса F_{II} согласного (он зависит от места образования согласного и его твердости/мягкости) [3; 4; 6].

Для выполнения задач нашего исследования была подготовлена следующая фраза: *Катя принесла этого ёжика и юлу к себе домой*. В экспериментальной фразе есть 6 гласных звуков [а, о, у, э, и, ы] русского языка, а также йотированные варианты [а, о, у]. В письменной форме данной фразы представлены все 10 гласных букв (а, е, ё, и, о, у, ы, э, ю, я) русского языка, что важно при изучении звучащей речи людей, начавших осваивать язык. Выбор лексики был не случайным: в данной фразе используется низкочастотная лексика (например, «юла», «ёжик»), которая редко встречается в повседневной речи наших испытуемых. Это было сделано с целью имитации естественного языкового поведения участников эксперимента и по возможности «экономного» извлечения интересующих нас характеристик гласных звуков на материале одной фразы русского языка.

Последовательность наших дальнейших шагов: на цифровое устройство была сделана запись тестовой фразы в аудио формате МР3, прочитанная каждым участником эксперимента в условиях относительной тишины с целью минимизировать посторонние шумы на полученном аудио материале. Далее мы перешли к анализу звучащей речи посредством звукового анализатора PRAAT. В настройках спектрограммы было ограничено количество отображаемых формант до двух; на следующем этапе аудиофайл был помещен в окно анализатора, прослушан в тестовом формате с целью проверки качества аудиозаписи, и если аудиоматериал был удовлетворительного качества (без посторонних шумов, наложенных на речь), осуществлялся переход к просмотру и анализу спектрограммы; если имелись шумы в паузах между словами, то с помощью функции «cut» данные фрагменты удалялись. Для повышения точности анализа экспериментальная фраза разделялась на короткие фрагменты продолжительностью около 0,5 сек., что примерно составляло длительность одного слова; окно спектрограммы было растянуто для подробного анализа значений формант с целью рассмотрения каждого гласного звука в отдельности. Для каждого гласного звука была составлена таблица, включающая значения первой и второй формант, полученные по результатам обработки звучащей речи опрошенных мигрантов.

В качестве примера представления материала исследования приведем значения формант гласного [а] (табл. 2).

Таблица 2

Значения формант гласного [а]

Испытуемые	F1	FII	Испытуемые	F1	FII
И1 (США)	540,8	1 384,5	И8 (Германия)	520,1	1 438,9
И2 (США)	533,1	1 480	И9 (Чехия)	520,2	1 423
И3 (ОАЭ)	542,2	1 528,3	И10 (Чехия)	524,5	1 380,6
И4 (ОАЭ)	515,7	1 432	И11 (Израиль)	519,4	1 402
И5 (Франция)	528,2	1 404	И12 (Израиль)	503,2	1 384
И6 (Франция)	539,6	1 377,7	И13 (Испания)	510,3	1 385
И7 (Германия)	554,5	1 396,4	И14 (Испания)	518,9	1 382,8

Аналогичным образом были обработаны данные по всем звукам, представленным в контрольной фразе.

Для получения более точного значения F1 и FII выполнялся срез спектрограммы в местах, вызвавших сомнения. Для этого в настройках автоматического анализатора PRAAT использовалась функция «View spectral slice», позволяющая увеличить точность фонетических исследований.

Анализ результатов эксперимента позволяет объединить формантные характеристики гласных звуков испытуемых из ОАЭ и Израиля, т.е. тех, чьи родные языки принадлежат к семито-хамитской семье языков, и формантные характеристики гласных звуков испытуемых из других стран, т.е. тех, чьи родные языки принадлежат к индоевропейской семье языков.

Сопоставив полученные в ходе эксперимента данные со значениями формант, представленными в научной литературе, мы можем, в частности, отметить, что формантные характеристики звука [а] и по первой, и по второй формантам близки к характеристикам звука [э] — 500 Гц и 1600 Гц соответственно, что свидетельствует о том, что артикуляция данного звука выполняется испытуемыми не совсем корректно.

Также участникам эксперимента было достаточно тяжело произносить гласный звук [ы]. Формантная характеристика звука, следовавшего за звуком [ж] в слове «ежика», колебалась от 429—466,5 Гц для F1 до 1507,3—1512 Гц для FII, что ближе к значению формант звука [и] русского языка.

Результаты эксперимента позволяют утверждать, что формантные характеристики гласных русского языка варьируют в зависимости от формантных характеристик соответствующего звука в родном языке информанта, причем отмечается определенная корреляция с принадлежностью языка к соответствующей языковой семье. Таким образом, использование современных компьютерных программ анализа звучащей речи, находящихся в широком доступе, при обучении мигрантов может помочь в преодолении явлений интерференции на фонетическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л.: ЛГУ, 1981. 200 с.
- [2] Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие: 2001. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/weinreich-72.htm> (дата обращения: 24.11.15).

- [3] Зиндер Л.Р. Общая фонетика: учебник. М: Высшая школа, 1979. 312 с.
- [4] Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика. М.: Издательство МГУ, 1997. 416 с.
- [5] Князев С.В., Пожарицкая С.К. Русская фонетика. М.: Академический проект, 2011. 433 с.
- [6] Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. М.: РГГУ, 2001. 592 С.
- [7] Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 4–8 июня 2014 г.). Вып. 13 (20). 2014. URL: <http://www.dialog-21.ru/digest/2014/pdf/> (дата обращения: 16.11.15).
- [8] Мерцалова Г.Н. Лекции по языкознанию. Фонетика. — 2002. URL: http://www.tsput.ru/res/lang/yazykozn/jaz_zn_6.htm (дата обращения: 25.11.15).
- [9] Русская фонетика: гипертекстовый мультимедийный интернет-учебник/ Кедрова Г.Е., Потапов В.В., Егоров А.М. [и др.], 2001. URL: <http://www.philol.msu.ru/~fonetika/index1.htm> (дата обращения: 25.11.15).
- [10] Фант Г. Акустическая теория речеобразования. М.: Наука, 1964. 304 с.

MIGRANTS' SPEECH: FORMANT DESCRIPTION

I.I. Valuitseva, G.Yu. Chirkova

Moscow State Regional University
Radio str., 10 a, Moscow, Russia, 105005

The purpose of the study was to identify acoustic parameters of the vocable speech of migrants with the help of a sound analyzer PRAAT based on a speaker's reference utterance that included all vowels of the Russian language. Men from different countries of the world, aged from 30 to 35 years, with similar voice timber participated in the experiment. All of them had studied the Russian language for not less than 2 years and had lived in Russia for not less than 1.5 years. The formant structure of the vowel sounds was investigated. The results of the survey allow us to correlate, first of all, the formant levels resulted from the experiment with the average levels described in scientific literature on phonetics; secondly, to feature phonetic processes typical for the survey's participants during their speech utterance. The results of the experiment allow us to conclude that the formant parameters of the Russian vowels vary depending on formant parameters of the corresponding sound in the native language of a particular informant, wherein a specific correlation has been also noted related to the family of languages that includes the informant's native language.

Key words: phonetics, formant, speech, vowels, migrants

REFERENCES

- [1] Bondarko L. V. *Foneticheskoe opisanie yazika i fonologicheskoe opisanie rechi*. [Phonetical description of the language and phonetical description of the speech] Leningrad, LGU, 1981. 200 p.
- [2] Vainraih U. *Odnoyazichie i mnogoyazichie* [Monolingualism and polylingualism]. 2001 Available at: <http://www.philology.ru/linguistics1/weinreich-72.htm> (accessed 21 November 2015).
- [3] Zinder L.R. *Obshaya fonetika: uchebnik*. [The general phonetics]. Moscow, Visshaya shkola Publ., 1979. 312 p.
- [4] Zlatoustova L.V., Potapova R.K., Trunin-Donskoy V.N. *Obshaya i prikladnaya fonetika* [The general and applied phonetics]. Moscow, MSU publisher, 1997. 416 p.

- [5] Knjazev S.V., Pozharickaja S.K. *Russkaja fonetika*. [Russian phonetics]. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 2011. 433 p.
- [6] Kodzasov S.V., Krivnova O.F. *Obshaya fonetika* [The general phonetics]. Moscow, RSHU Publ., 2001. 592 p.
- [7] *Komputernaya lingvistika i intellektualnie tehnologii* [Computer linguistics and intellectual technologies.]: *po materialam ezhegodnoy Mezhdunaronoj konferencii "Dialog"* [The annual conference "Dialog"] Bekasovo, 2014. Available at: <http://www.dialog-21.ru/digest/2014/pdf/> (accessed 16 November 2015).
- [8] Merzalova G.N. *Lekcii po yazykoznaniyu. Fonetika*. (2002) [The lectures on linguistics. Phonetics] Available at: http://www.tsput.ru/res/lang/yazykozn/jaz_zn_6.htm (accessed 25 November 2015)
- [9] *Russkaya fonetika: gipertekstoviy multimedijniy internet-uchebnik* [Russian phonetics. The hypertext multimedia textbook]. Kedrova G.E., Potapov V.V., Egorov A.M. [and others.] Available at: <http://www.philol.msu.ru/~fonetika/index1.htm> (accessed 25 November 2015).
- [10] Fant G. *Akusticheskaja teorija recheobrazovanija*. [Acoustic theory of speech formation]. Moscow, Nauka Publ., 1964. 304 p.

БИЛИНГВИЗМ И АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО АКЦЕНТА (на примере японского языка)

В.В. Черепко

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

В статье рассматривается феномен билингвизма, особенности появления акцента в речевой практике инофона. Проведенный сопоставительно-типологический анализ фонетических систем русского и японского языков выявил в русской речи японцев потенциальные случаи интерференции, возникающие в ситуации искусственного (аудиторного) многоязычия. В результате такого анализа появляется более точное представление о лингвистической модели иностранного акцента и пути его преодоления.

Ключевые слова: билингвизм, интерференция, иностранный акцент, сопоставительно-типологический анализ, японская фонетика, русская фонетика, русский язык как иностранный

Современная тенденция расширения политических, экономических, культурных, научных, образовательных и других областей способствует разновекторному развитию теории языковых контактов, привлекающей внимание огромного количества ученых всего мира и активно обсуждаемая уже на протяжении более 100 лет.

Проблема языковых контактов, широко обсуждаемая сегодня, имеет и другие названия: «билингвизм» и «двуязычие». Термин «билингвизм» был заимствован из французского языка (*bilinguisme*) [7. С. 241] и переводился на русский язык как «двуязычие». На сегодняшний день классическим является определение, данное У. Вайнрайхом, который понимает под двуязычием практику попеременного пользования двумя языками [5. С. 72].

По данным научной литературы, билингвизм представляет собой многоаспектное явление и находится на периферии многих наук. В частности, в работе Е.М. Верещагина «Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма)» [6] указывается, что билингвизм является комплексной научной проблемой и его исследованием занимаются три основные науки: психология, лингвистика, социология. Психология занимается исследованием механизмов порождения речи, которые обеспечивают производство правильной или понятной продуктивной речи на неродном языке или даже только понимание иноязычной речи; лингвистика — формой речи (текстом) и установлением ее правильности или неправильности; социология — проблемами поведения или места двуязычного человека или группы людей в обществе [6. С. 3—4]. Однако Е.М. Верещагин по соображениям полезности науки для методики преподавания неродного языка выбирает психолингвистику [6. С. 8].

В связи с этим представляет интерес лингвистический подход У. Вайнрайха к проблеме двуязычия, заключающийся в описании контактирующих языковых

систем, выявлении различий между ними, предсказании наиболее вероятных проявлений *интерференции* и указании в поведении двуязычных носителей отклонений от норм каждого из языков [4. С. 27].

Изучение интерференции проводится как на уровне сопоставительного структурно-лингвистического анализа, так и на уровне ее результатов — иноязычного акцента и фонетических ошибок [1. С. 24]. Н.И. Самуйлова определяет акцент как «совокупность отклонений от норм языка, возникающих в процессе взаимодействия двух языков при обучении или при других языковых контактах» [12. С. 205]. В речи акцентные явления характеризуются неоднозначностью реализации, имеют различную степень проявления, устойчивости, допустимости с точки зрения носителей изучаемого языка. Все это делает акцент достаточно сложным объектом для изучения и требует рассмотрения аспектов изучения иностранного произношения. В связи с этим наиболее интересной представляется классификация С.А. Барановской, которая выделяет четыре аспекта изучения интерференции: лингвистический, физиологический, перцептивный и психолингвистический [2. С. 3]. Заметим, что согласно классификации Е.М. Верещагина исследованием второго и третьего аспектов занимается психология.

1. **Лингвистический аспект** включает анализ фонологических систем изучаемого и родного языков и сопоставление их. Сопоставляются факты одинаковых уровней фонетического яруса: выявляются инвентарь фонем, соотношение консонантизма и вокализма, коррелятивные оппозиции, дифференциальные признаки, позиционное распределение фонем, законы сочетаемости единиц, суперсегментные свойства слова и т.д.

При сопоставлении фонетических систем русского и японского языков обнаруживаются следующие важные для прикладных задач явления. В русском языке выделяют 5 либо 6 гласных звуков (с позиций МФШ и ЩФШ) и 36 согласных, в японском — 5 гласных: [a, i, e, o, u] и 33 (34) согласных. Русский язык относится к консонантным языкам, японский — к вокалическим. Среди главных корреляций в японском вокализме выделяется корреляция долготы гласных: [a:, i:, e:, o:, u:]. В русском языке долгота-краткость не является дифференциальным признаком фонем, а связана с позицией слога по отношению к ударению и с характером слога (прикрытый/неприкрытый в начале и середине слова и закрытый/открытый в конце слова в паузальной позиции). В японском языке музыкальное ударение, строго фиксированное правилами акцентуации слова и не подверженное передвижению; в русском оно количественное (долготное) подвижное, разноместное. Это говорит о том, что японцам будет трудно освоить ритмику слова, два признака русского ударного слога (длительность и сила) и ослабление силы, редукцию гласных в безударных слогах [9; 10].

Сопоставление состава и системы согласных двух языков показывает, что класс *губных согласных* в наибольшей степени близок в русском и японском языках, однако в японском языке звуки [в, ф-ф'] имеют несколько иную артикуляцию, а звук [в'] отсутствует. В классе русских *переднеязычных согласных* присутствуют разнообразные звукотипы по форме языка: дорсальные, апикальные, какуминальные; в японском языке эти явления тоже отмечаются, однако с некоторыми отличиями, в частности в японском отсутствуют звуки [л-л']. В классе *среднеязыч-*

ных в обоих языках присутствует согласный [j]. В японском языке имеются *заднеязычные* носовые [ŋ, ŋ'], отсутствующие в русском языке.

В русском языке различаются три способа образования согласных: *смычные*, *щелевые* и *дрожжащие*, в японском нет дрожащих. В русском языке смычные и щелевые распределены поровну, в японском преобладают смычные (2:1), помимо этого, их разное качество представляет трудности для японоговорящих студентов.

По положению мягкого неба русские согласные делятся на *носовые*: [м-м', н-н'] и *неносовые* (остальные согласные). К носовым согласным в японском языке относятся [m], [m'], [n], [n'], [ŋ], [ŋ'] и [N].

Соотносительный ряд русских согласных по *веляризации-палатализации* состоит из 15 пар твердых и мягких звуковых единиц: [п-п', б-б', ф-ф', в-в', м-м', т-т', д-д', н-н', с-с', з-з', л-л', р-р', к-к', г-г', х-х']; японских согласных — из 12 пар: [p-p', b-b', m-m', n-n', t-t', d-d', r-r', k-k', g-g', ŋ-ŋ', φ-φ', h-ç']. Вне этого ряда находятся всегда твердые русские звукотипы [ш, ж, ц] и японские [w, s, ɕ], всегда мягкие русские [ч', ш':] и японские [ɕʲ, ʃʲ], а также палатальный [j] с основной среднеязычной артикуляцией в обоих языках. Русские начальнослоговые согласные лабиализуются перед гласными [о, у] независимо от количества согласных. В японском языке лабиализованные согласные встречаются перед [o].

По акустическому признаку соотношения шума и тона русские и японские согласные противопоставлены как *сонорные-шумные*, а последние — как *глухие-звонкие*. В русском консонантизме шумными являются 22 согласных: [п-б, п'-б', ф-в, ф'-в', т-д, т'-д', с-з, с'-з', ш-ж, к-г, к'-г'], в японском — 14 согласных: [k-g, k'-g', t-d, h-b, ç'-b', ʃ'-ɕʲ, s-ɕ]. Кроме того, всегда глухими в сильных позициях являются русские звуковые единицы [ц, ч, ш':, х-х'], которые способны озвончаться в слабых позициях перед звонкими шумными [9].

Данный анализ позволяет построить лингвистическую модель звуковой интерференции в русской речи японцев и выявить предпосылки возникновения акцента в этих контактирующих языках, и тем самым определить потенциальные источники интерференции.

2. **Физиологический аспект** включает в первую очередь понятие артикуляционной базы языка (АБ) [2. С. 7]. Определяя свойства АБ русского языка в соответствии с целями обучения русскому произношению студентов-иностранцев разных национальностей, Е.А. Брызгунова дает следующее определение понятия АБ: «Артикуляционную базу как систему движений характеризует совокупность звуков, образующих фонологическую систему языка, сосредоточенность звуков в определенных зонах артикуляции, способность речевого аппарата переключаться с одного типа артикуляции на другой» [3. С. 171]. Большое значение для характеристики АБ русского языка как иностранного придается также укладу языка, разделению звуков по зонам артикуляции, распространению признаков АБ на произношение звуков, слов, фраз [3. С. 81].

Сравнение АБ русского и японского языков показывает, что они располагают очень небольшим количеством одинаковых элементов. Проведенный сопоставительный анализ с использованием метода наложения «фонологической сетки» (предложенной Н.Н. Рогозной) показал, что полного тождества звуковых единиц

в обоих языках нет (согласно распространенной точке зрения это вряд ли возможно в разных языках с учетом их ФС и АБ).

В области вокализма формальному тождеству соответствуют звуковые единицы [а, и, о, э]. При овладении русским языком японцами эти звуки легче усваиваются. Японский [ш] и русский [у] обладают разным артикуляционным характером: звук [ы] артикуляционно близок японскому [ш], однако в русском языке [у] и [ы] — это различные звукотипы. При сравнении консонантов выяснилось, что формальному тождеству соответствуют 19 звуковых единиц: [р, р', б, б', т, т', д, д', к, к', г, г', с, м, м', н, н', j, ts]. При овладении русским языком японцами эти звуки легче усваиваются. Согласные [w, ф, ф', h, ц', г, г'] имеют разный артикуляционный характер. Звуки [v', s', z', l, l', ž, š, š', č] отсутствуют в японском языке, поэтому работа при постановке отсутствующих звуков будет требовать определенных усилий [9; 10].

При обучении иностранцев русскому произношению следует учитывать все характерные черты АБ русского языка и уделять особое внимание твердости-мягкости, смычности-щелинности, глухости-звонкости, произношению стечений согласных и гласных, закону конца русского слова, ассимиляции, редукции и аккомодации.

3. *Перцептивная база языка* подчиняется фонологичности речевого слуха. Е.Д. Поливанов, описывая субъективный характер восприятий звуков языка, писал, что фонемы и другие элементарные фонологические представления настолько тесно ассоциируются у представителя каждого данного языка с его актами восприятия слышимой речи, что он склонен производить привычный для него анализ согласно своим элементарным фонологическим представлениям [11. С. 236]. Данные расхождения могут распространиться при этом не только на качественную характеристику отдельных фонетических представлений (фонем и т.п.), но даже и на число фонем, находящихся в данном комплексе (слове) [11. С. 236]. Рассмотрим примеры Е.Д. Поливанова.

Количественные расхождения. Слыша русское произнесение слова *так* [tak], японец воспримет этот комплекс как сумму не трех (как в русском языковом мышлении), а четырех звуков: он воспримет это русское слово как двусложный комплекс [takш], и если мы попросим его повторить за нами это слово, он произнесет: [takш] или [tak'i]. Такая же судьба должна будет постигнуть почти каждый русский согласный на конце слога (или вообще в любом положении не перед гласным): японское восприятие подставит вместо данного согласного целый слог — из согласного и гласного (причем гласным будет [ш] или [i] или же — реже, и при особых на то условиях — [o]). Таким образом, русское *там* [tam] будет воспринято и повторено японцем как [tamш], русск. *дар* [dar] как [darш], русск. *корь* [kor'] как [kor'i] и т.д. [11. С. 236—237].

Качественные расхождения. В составе японской фонологической системы (во всех японских говорах) на месте двух различных согласных в фонемах европейских языков [l] и [r] имеется только одна фонема, в подавляющем большинстве случаев осуществляющаяся в виде [r] переднеязычного, но не дрожащего, а смычного одноударного. В связи с отсутствием различия между [l] и [r] японец в

виде общего правила воспринимает каждое [l] в произносимом европейцем слове как свое [r], например: [raïon] вместо английского *lion* [laïən]; [pas^ʷraç'i] вместо русского *послать* и т.п. Соответственно этому, разумеется, и русское [л'] воспринимается как японское [r'] [11. С. 241—242].

Приведенные примеры подтверждают, что звуковосприятие носит субъективный характер, бывая различным у представителей различных языков, причем эта субъективность и эти различия зависят от комплекса объективных языковых навыков, приобретенных каждым данным индивидуумом в процессе усвоения его материнского (родного) языка [11. С. 246—247].

Психолингвистический аспект. Это прежде всего вопросы интерференции каждого конкретного языка в русском произношении. Сюда же относятся вопросы положительного переноса навыков родного языка. Изучение явлений интерференции и положительного переноса навыков позволяет прогнозировать акцент; указывать на те факты в родном языке учащегося, на которые можно опираться в практической работе. Н.И. Самуйлова пишет: «Влияние системы родного языка проявляется при овладении иноязычным произношением не непосредственно, а через интерференцию соответствующих навыков и умений» [12. С. 207]. Перенесение привычных произносительных навыков в иностранную речь создаст три типа явлений: одни навыки «вписываются» в иностранную речь, другие — создают акцент, третьи — нейтральны.

Изучение способов формирования произносительных навыков, коррекция навыков и умений родного языка, создание фонетических автоматизмов и процесс программирования системы и нормы изучаемого языка в мозгу обучающегося — вот психологические объекты, на которые должна опираться методика обучения произношению. Психофонетика изобретает пути и способы создания произносительных навыков. Ее интересует разработка приемов открытого и скрытого управления, влияние благоприятной позиции, поэтапное формирование слухопроизносительных навыков, принцип отбора фонетического материала, вопросы фонетического минимума, научная классификация типов и видов фонетических упражнений [2. С. 14].

Рассмотрев аспекты изучения иностранного произношения, можно сделать следующие выводы. Иностраный акцент, возникающий при говорении на неродном языке, является следствием взаимодействия звукового строя контактирующих языков (родного и изучаемого) в речи билингва. В связи с этим закономерные отклонения от литературных орфоэпических норм изучаемого языка, вызванные интерференцией, как правило, возникают в произношении изучающих данный иностранный язык, поэтому иностранный акцент нуждается в полном и всестороннем исследовании самыми разными методами [8. С. 48].

Таким образом, выяснение точных причин звуковой интерференции, возникающей в ситуации искусственного (аудиторного) многоязычия, путем сопоставительно-типологического изучения звукового строя контактирующих языков имеет прямой выход в методику и практику обучения русскому произношению на разных этапах овладения русским языком, так как позволяет поставить работу по обучению фонетике на строго научную основу [8. С. 58].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Багана Ж., Хапилина Е.В.* Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм: монография. М.: Флинта; Наука, 2010.
- [2] *Барановская С.А.* Обучение русскому произношению иностранцев: учеб. пособие. М.: УДН, 1984.
- [3] *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. М., 1977.
- [4] *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике: Языковые контакты / под ред. В.Ю. Розенцвейга. М.: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 25—60.
- [5] *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.
- [6] *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 1969.
- [7] *Зоргенфрей А.Г.* Некоторые особенности овладения вторым языком // Ученые записки ЛГПИ. Л., 1941. Т. 35. С. 229—289.
- [8] *Логинова И.М.* Экспериментально-фонетическое изучение явлений звуковой интерференции при обучении русскому произношению // Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению. М.: УДН, 1977. С. 48—58.
- [9] *Носова (Черепко) В.В.* Лингвистическая модель акцента в речевой практике японцев // Материалы Первого Международного форума в Японии по русистике, культуре, педагогике «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте». Киото: Университет Киото Сангё. 2014. С. 419—424.
- [10] *Носова (Черепко) В.В., Логинова И.М.* Источники интерференции в области вокализма в русской речи японцев // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2014. № 3. С. 58—63.
- [11] *Поливанов Е.Д.* Субъективный характер восприятий звуков языка // Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968.
- [12] *Самуйлова Н.И.* К вопросу об акценте // Памяти В.В. Виноградова. М.: МГУ, 1971. С. 205—208.

BILINGUALISM AND ASPECTS OF THE STUDY OF FOREIGN ACCENT (JAPANESE AS THE EXAMPLE)

V.V. Cherepko

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

The article devoted to the phenomenon of bilingualism, feature of emergence of accent in speech practice of foreign students. Russian and Japanese languages' phonetic systems' comparative and typological analysis revealed the potential cases of an interference arising in a situation of artificial (classroom) multilingualism in the Japanese students' Russian speech. As a result of such analysis there is more exact understanding of a foreign accent's linguistic model and way of its overcoming.

Key words: bilingualism, interference, foreign accent, comparative and typological analysis, Japanese phonetics, Russian phonetics, Russian as foreign

REFERENCES

- [1] Bagana J., Hapilina E.V. *Kontaktnaya lingvistika: Vzaimodeistviye yazikov i bilingvizm* [Contact linguistics: Interaction of languages and bilingualism]. Moscow: Phlinta, Nauka Publ., 2010. 128 p.
- [2] Baranovskaya S.A. *Obuchenije russkomu proiznosheniyu inostrantsev* [Education Russian pronunciation of foreigners]. Moscow: UDN Publ., 1984. 87 p.
- [3] Bryzgunova E.A. *Zvuki i intonatsiya russkoi rechi* [Sounds and intonations of Russian speech]. Moscow: Russian language Publ., 1977. 281 p.
- [4] Vainraih U. *Odnoyazychiye i mnogoyazychiye* [Monolingualism and multilingualism]. Novoye v lingvistike: Yazykovyye kontakty [The new in linguistics: Languages in Contact]. Moscow: Progress Publ., 1972, Volume 6, p. 25—60.
- [5] Vainraih U. *Yazykovyye kontakty* [Languages in Contact]. Kiev: Vishcha School Publ., 1979. 265 p.
- [6] Vereschagin E.M. *Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)* [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]. Moscow: MGU Publ., 1969. 159 p.
- [7] Zorgenphrei A.G. *Nekotoryye osobennosti ovladeniya vtorym yazykom* [Some features of second language acquisition]. *Uchenyye zapiski LGPI* [Scientific notes LGPI]. Leningrad, 1941, Volume 35, pp. 229—289.
- [8] Loginova I.M. *Eksperimental'no-phoneticheskoye izucheniye yavlenii zvukovoi interpherentsii pri obuchenii russkomu proiznosheniyu* [Experimentally-phonetic study of the phenomena of sound interference in teaching Russian pronunciation]. V sbornike: *Phoneticheskoye issledovaniya v tselyah obucheniya inostrannykh studentov russkomu proiznosheniyu* [In: Phonetic studies to foreign students Russian pronunciation]. Moscow: UDN Publ., 1977, pp. 48—58.
- [9] Nosova (Cherepko) V.V. *Lingvisticheskaya model' aktsenta v rechevoi praktike yaponitsev* [The linguistic model of emphasis in speech practice Japanese]. *Materialy Pervogo Mejdunarodnogo Phoruma v Yaponii po rusistike, kul'ture, pedagogike: "Sotsiokul'turnyye i philologicheskiye aspekty v obrazovatel'nom i nauchnom kontekste"* [Proc. the First Int. Forum in Japan Russian philology, culture, pedagogy: "Socio-cultural and philological aspects in educational and scientific context"]. Kioto: Universitet Kioto Sangyo Publ., 2014, pp. 419—424.
- [10] Nosova (Cherepko) V.V., Loginova I.M. *Istochniki interpherentsii v oblasti vokalizma v russkoi rechi yaponitsev* [Interference sources in the field of vocalism in Russian speech of the Japanese]. *Vestnik RUDN. Seriya "Russkii i inostrannyye yazyki i metodika ih prepodavaniya"* [Bulletin of PFUR. A series of "Russian and foreign languages and teaching methods"]. Moscow, 2014. No. 3, pp. 58—63.
- [11] Polivanov E.D. *Sub'ektivnyi harakter vospriyatiya zvukov yazyka* [The subjective nature of perception of sound language]. V kn.: Polivanov E.D. *Stat'i po obschemu yazykoznaniyu* [In the book: Polivanov E.D. Articles on general linguistics]. Moscow: Science Publ., 1968. 376 p.
- [12] Samuilova N.I. *K voprosu ob aktsente* [On the question of accent.]. V sb. *Pamyati V.V. Vinogradova* [In: Memory of V.V. Vinogradov.]. Moscow: MGU Publ., 1971, pp. 205—208.

КИБЕРТЕКСТ И КИБЕРОБРАЗ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Акишина¹, О.В. Иванова², А.В. Тряпельников³

¹ Академия труда и социальных отношений
ул. Лобачевского, д. 90, Москва, Россия, 119454

² Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, д. 1, Москва, Россия, 119991

³ Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 7, Москва, Россия, 117187

В статье авторы знакомят читателей с новыми, но востребованными сегодня в методике преподавания языка понятиями и терминами: «кибертекст» и «киберобраз». Представление о них сформировалось у авторов на материале и в процессе разработки ими своих учебных пособий по РКИ.

Ключевые слова: информационные средства обучения, аудиовизуальная наглядность, художественный образ, текст, гипертекст, кибертекст, киберобраз

В настоящее время обучение русскому языку в рамках билингвального образования в значительной мере востребовано как в России, так и русскоязычном зарубежье. Субъектами билингвального образования оказываются, если говорить о школьном возрасте, дети соотечественников, проживающих за рубежом; дети, временно переезжающие в Россию и на постоянное место жительства с родителями в рамках существующих миграционных программ РФ; дети, приезжающие в Россию из стран ближнего зарубежья. Кроме языковой подготовки им нужна помощь в адаптации и социальной интеграции в новых условиях своего существования.

Что необходимо для билингвального образования? В первую очередь подготовленные учителя для обеспечения «оберегающего обучения». В подготовку учителей помимо методики, технологии и психологии билингвального обучения входит и знакомство с современными информационными технологиями, которые должны широко использоваться в обучении.

Киберпространство (Интернет) стало новой естественной средой языкового функционирования. Разрастается количество терминов, связанных с понятием «текст»: «гипертекст», «кибертекст», «технотекст», «цифровое повествование» и т.д. При этом нет однозначного понимания этих терминов. Еще одно новое понятие и термин в компьютерной лингводидактике — «киберобраз» — привлекает к себе все большее внимание методистов-исследователей. Не вербальный текст, но кибертекст с визуализированным образом с экрана вызывает большее соучастие зрителя, его непосредственный внутренний творческий отклик и отклик его языкового сознания. Учет таких наступивших и наступающих инноваций в образовательной сфере крайне важен в современном образовании, в том числе и в билингвальном обучении языку.

О востребованности образования билингвов за рубежом и в Российской Федерации. На территории РФ с многонациональным гражданским составом проблемы организации русского билингвального образования для россиян во всей своей остроте в настоящее время также существуют на всей территории и во всех регионах РФ. Таким образом, образование билингвов является глобальной проблемой (см. проект Концепция школьного филологического образования Русский язык и литература) [7].

Что нужно для этого образования? Из главных задач здесь можно назвать необходимость в подготовке и переподготовке учителей, в области педагогизации обучения с применением информационных технологий, интеграции педагогических и информационных технологий в обучении языку.

Зарубежный опыт системной организации языкового образования детей-билингвов в этой связи нам интересен и важен.

Так, в США, с тематическим подходом к билингвальному образованию, которое в педагогической литературе называют «образованием, чутко относящимся к языковому компоненту», серьезное внимание уделяется переподготовке учителей для обеспечения «оберегающего обучения». В подготовку учителей входит знакомство с современными информационными технологиями, широко используемыми в обучении и способствующими внедрению методик, направленных на развитие всех четырех составляющих владения языком.

Следует сказать, что информационные технологии, формы и способы педагогизации обучения с использованием таких технологий быстро изменяются, эволюционируют. Живое содержание обучения конвертируется в новые виртуальные формы.

Так, в лингводидактике терминологический аппарат теории гипертекста, как отмечается в методической литературе, пополняется понятиями «киберпространство», «кибертекст», «контент» [12].

Содержание и методика билингвального образования. Содержание обучения. В зарубежных и предлагаемых нами методиках билингвального образования присутствует «оберегающее обучение» с тематическим подходом к отбору материала [11].

В связи со спецификой обучения, которая поддерживается современными информационными технологиями с обязательной педагогизацией их использования, внимание обращается на содержание и методику билингвального обучения.

XXI век определил новый поворот в изучении языков, этот поворот — антропоцентрический. Язык нации — не просто способ общения, но концентрат культуры, концептосфера [2]. В ответах на вопрос, почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры — культуры нации и ее воплощения в разных слоях, вплоть до отдельной личности — можно найти ответы на многие вопросы по педагогической, методической и практической организации билингвального обучения языку.

Важные исходные положения, на наш взгляд, заключаются в следующем. «Язык нации сам по себе является сжатым, если хотите, алгебраическим выражением всей национальной культуры» [2. С. 9]. Язык, культура и этнос неразрывно между собой связаны — это место сопряжения физического, духовного и социального. И поэтому знание истории, культуры и обычаев народа, язык которого изуча-

ется, в сравнении с собственной культурой, с нашей точки зрения, обязательно. Наш принцип: язык через культуру, культура через язык.

Такой подход отвечает существу и логике билингвального обучения. Нет языка без культуры изучаемого языка. И не будет успеха в освоении культуры без владения языком изучаемой культуры.

Один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании в культурной среде изучаемого языка. Другой путь — моделирование языковой среды, этого языкового ситуативно-семантического поля, через представление обучаемым дидактических возможностей длительного и активного пребывания в нем посредством аутентичных текстов, несущих в себе культурные коды и образы.

В современной образовательной среде существуют разные формы обучения русскому языку как иностранному (РКИ), предполагающие различные способы и пространства организации процесса обучения. Это, конечно, традиционное различие организации обучения в среде языка и вне языковой среды, это и специфические формы и способы представления содержания обучения посредством экрана — видео, электронное, компьютерное представление информации, это кино в Интернете: на сайтах СМИ, публикации фрагментов фильмов в социальных сетях и блогах, в глобальном виртуальном информационном пространстве и др.

Естественная языковая среда существует в Интернете как виртуальная. И это не модель, а проекция в киберпространство живой естественной языковой среды, которая конвертируется в контент как: «оцифрованное, готовое к распространению, не стесненное формой содержание» [10. С. 17].

Эта проекция несет в себе посредством триединства «текст—гипертекст—кибертекст» культурные и языковые коды и образы. Подобно тому, как это происходит в естественной среде, коды и образы считываются, понимаются и воздействуют на реципиента, возвращаясь к нему с экрана посредством контента из киберпространства, в новом уже образе — киберобразе.

О характере и силе воздействия киберобраза на реципиента мы знаем из масс-медиа и личного опыта, который сейчас есть у каждого, кто работает с Интернетом. Сила воздействия велика.

В этой связи, обращаясь к существующему опыту в методике, мы отметим, что похожей силой воздействия обладает кино (художественное кино), и система работы с художественным фильмом на уроках РКИ продолжает совершенствоваться [4].

Отметим, что не использовать в профессии силу информационного воздействия киберобраза в целях обучения языку, в частности русскому языку как иностранному в современном билингвальном образовании мы просто не в праве.

Киберпространство (Интернет) в билингвальном образовании. Киберпространство стало новой естественной средой языкового функционирования. Тексты—гипертексты—кибертексты в своем эволюционном триединстве, присутствующие в Интернете и обслуживающие вездесущие речевые коммуникации, не умаляя своего потенциала основной единицы в обучении языку, теперь и в киберпространстве, несут в себе новые формы содержания обучения. Киберобраз как но-

вое явление в дидактике, понятие и термин в компьютерной лингводидактике привлекает к себе все более внимание методистов-исследователей. Сегодня уже можно предполагать, что в позицию основной единицы обучения в киберобучении (этот термин также уже можно встретить в литературе и учебной практике [9]) выдвигается киберобраз. В киберобучении киберобраз может быть естественным средством воздействия на обучаемого, средством обучения. «Просто подключите образное мышление», — советуют сегодня профессионалы e-Learning [5].

Сегодня необходимо видеть и различать эти новые явления, определять и вводить эти новые понятия и термины в актуальный методический оборот.

Выше мы отмечали важность учета зарубежного опыта в концепции билингвального образования в РФ. В частности, отметили значимость профессиональной подготовки учителя, в подготовку которого входит знакомство с современными информационными технологиями. Современные информационные технологии широко используются в обучении и способствуют внедрению методик, направленных на развитие всех четырех составляющих владения языком. Это только одно из направлений в системной подготовке билингвального учителя.

Принципам системного, концептуального подхода к подготовке преподавателя для работы в сфере билингвального образования следуем и мы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира»: 22—25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267—274. URL: <http://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektiia-4.pdf> (дата обращения: 20.01.2016).
- [2] Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52. № 1. С. 3—9.
- [3] Мазунова Л.К. Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2001. № 4. С. 70—74.
- [4] Николенко Е.Ю., Иванова О.В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. № 4/2013 (239). С. 43—52.
- [5] Образное мышление в e-Learning: советы для профессионалов. URL: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/obraznoe-myshlenie-v-e-learning-sovety-dlya-professionalov/> (дата обращения: 20.01.2016).
- [6] Показывают и рассказывают Акишина А.А., Тряпельников А.В. URL: <http://author-edu.ru/ru/node/319> (дата обращения: 20.01.2016).
- [7] Проект Концепция школьного филологического образования Русский язык и литература от 17.01.2014 № 11-пп. URL: <http://idc.ulstu.ru/ipk/newsgroup/event/july/conception.pdf> (дата обращения: 20.01.2016).
- [8] Соболева О.В. К проблеме определения понятия «гипертекстуальность» // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 7 (336). С. 72—73.
- [9] Современное кибер-обучение. URL: <http://www.kakprosto.ru/kak-855449-kak-nauchit-rebenka-risovat> (дата обращения: 20.01.2016).
- [10] Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.
- [11] Тряпельников А.В., Поморцева Н.В., Синячкин В.П., Дронов В.В. Концепция организации языковой подготовки иностранных граждан к комплексному экзамену по русскому языку

- ку, истории России и основам законодательства Российской Федерации с использованием дистанционных технологий / Высшее образование сегодня. 2015. № 12. С. 75–80.
- [12] Тушикова А.М. Гипертекст интернет-рекламы для детей (структурный и функциональный аспекты). URL: http://xn--b1andocigi.xn--p1ai/file/xn--b1andocigi_x/avtoreferat/Toupiкова_Avtoreferat.pdf (дата обращения: 20.01.2016).

THE CYBERTEXT AND CYBERIMAGERY IN TEACHING RUSSIAN

A.A. Akishina¹, O.V. Ivanova², A.V. Trjapel'nikov³

¹ Academy of labour and social relations
Lobachevskogo str., 90, Moscow, Russia, 119454

² Lomonosov Moscow State University
Leninskie Gory, GSP-1, Moscow, Russia, 119991

³ Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 7, Moscow, Russia, 117198

The authors introduce to readers new concepts and terms: «cybertekst» and «ciberimagery», demanded today in the methodology and me. The idea of them was formed from the authors on the material and in the development of their textbooks on Russian as a foreign language.

Key words: information-learning tools, audio-visual clarity, the artistic image, text, hypertext, cibertekst, kiberobraz

REFERENCES

- [1] Akishina A.A., Trjapel'nikov A.V., Shipelevich L. *O novom tipe uchebnogo teksta dlja izuchajushhih inostrannye jazyki* [On a new type of educational texts for students of foreign languages] // Chelovek, soznanie, kommunikacija, internet: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Russkij jazyk v jazykovom i kul'turnom prostranstve Evropy i mira» [Man, consciousness, communication, Internet: Proc. of the VI International Scientific Conference "Russian language in the linguistic and cultural space Europe and the world"]: May 22-25, 2014, Leuven, 2014, pp. 267_274. Available at: <http://www.arts.kuleuven.be/crs/konferentsiya/documents/siektsiia-4.pdf> (accessed 20 January 2016).
- [2] Lihachev D.S. *Konceptosfera russkogo jazyka* [Konceptosfery] // Izvestija Akademii nauk SSSR. Serija literatury i jazyka [Proc. of Russian Academy of Sciences. A series of literature and language]. Moscow, Nauka Publ., 1993. V. 52, no. 1, pp. 3–9.
- [3] Mazunova L.K. *Tekst kak kul'turno-jazykovoe prostranstvo i edinica obuchenija inostrannomu jazyku* [Text as a cultural and linguistic space and unit training foreign language]. (Vestnik Bashkirskogo universiteta) [Bulletin of Bashkir University], Ufa, 2001, no. 4, pp. 70–74.
- [4] Nikolenko E. Yu., Ivanova O. V. Sistema raboty s hudozhestvennyim filmom na urokah RKI [The system works with a feature film on the lessons of RCTs] // Zhurnal «Russkij jazyk za rubezhom», № 4/2013 (239). S. 43–52.
- [5] Obraznoe myshlenie v e-Learning: sovetyi dlya professionalov [Creative thinking in e-Learning: Tips for professionals]. Available at: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/obraznoe-myshlenie-v-e-learning-sovety-dlya-professionalov/> (accessed 20 January 2016).

- [6] Pokazyivayut i rasskazyivayut Akishina A.A., Tryapelnikov A.V. [Show and tell Akishina A.A., A.V. Tryapelnikov]. Available at: <http://author-edu.ru/ru/node/319> (accessed 20 January 2016).
- [7] Proekt Kontseptsii shkolnogo filologicheskogo obrazovaniya Russkiy yazyk i literatura ot [The draft concept of the school literary education Russian language and literature from] 17.01.2014 № 11-пп. Available at: <http://idc.ulstu.ru/ipk/newsgroup/event/july/conception.pdf> (accessed 20 January 2016).
- [8] Soboleva O.V. *K probleme opredeleniya ponjatija «gipertekstual'nost'»* [On the problem of the definition of “hypertextuality”]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 2014, no. 7 (336), pp. 72—73.
- [9] Sovremennoe kiber-obuchenie [Modern cyber training]. Available at: <http://www.kakprosto.ru/kak-855449-kak-nauchit-rebenka-risovat> (accessed 20 January 2016).
- [10] Trjapel'nikov A.V. *Integracija informacionnyh i pedagogicheskikh tehnologij v obuchenii RKI (metodologicheskij aspekt)* [The integration of information and pedagogical technologies in training studies (methodological aspect)]. Moscow, 2014.
- [11] Tryapelnikov A.V., Pomortseva N.V., Sinyachkin V.P., Dronov V.V. Kontseptsii organizatsii yazykovoy podgotovki inostrannykh grazhdan k kompleksnomu ekzameni po russkomu yazyku, istorii Rossii i osnovam zakonodatelstva Rossiyskoy Federatsii s ispolzovaniem distantsionnykh tehnologiy [The concept of the organization of language training of foreigners to comprehensive exam on the Russian language, Russian history and the basics of the Russian Federation with the use of remote sensing technologies] / (Vyisshee obrazovanie segodnya). [Higher education today] № 12, 2015. Pp. 75—80.
- [12] Tupikova A.M. *Gipertekst internet-reklamyi dlya detey (strukturnyy i funktsionalnyy aspekty)*. [Hypertext Internet advertising to children (the structural and functional aspects)]. Available at: http://xn--b1andocigi.xn--p1ai/file/xn--b1andocigi_x/avtoreferat/Toupikova_ (accessed 20 January 2016).

СКАЗКА В ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ РЕЧИ

В.В. Дронов, А.В. Тряпельников

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 7, Москва, Россия, 117187

В статье рассматриваются и предлагаются инновационные решения по организации обучения детей русскому языку на основе текстов русских народных и литературных сказок в лингвокультуроведческом курсе для школьников по русскому языку и развитию речи в рамках авторского проекта «Сказкина школа РУДН».

Ключевые слова: русский язык в сказках, уроки русского языка и культуры, инновационные педагогические технологии

Представляемые в статье фрагменты учебного материала, технология и методика обучения иллюстрируют предлагаемые авторами подходы к организации лингвометодической работы на занятиях и могут быть использованы как в школьном обучении, так и в семье. Следует заметить, что эти подходы могут быть использованы и при обучении русскому языку взрослых.

Мы приглашаем для обучения и повышения квалификации в школу русского языка и русской культуры в Российском университете дружбы народов, которую назвали «Сказкина школа РУДН», не только преподавателей русского языка, но и родителей, знающих русский язык и желающих помочь своим детям в его изучении.

Лингвокультуроведческий курс русского языка и развития речи «Уроки сказки. Русский язык в сказках» поможет в обучении детей (и взрослых) чтению литературы и развитию русской речи, а также формированию у них образов русского языкового сознания как необходимой составляющей компоненты русской языковой личности.

Материалы курса и предлагаемая методика работы по курсу могут быть использованы также в обучении детей соотечественников, проживающих за рубежом и изучающих русский язык в условиях иноязычной среды; детей иммигрантов (новых соотечественников), овладевающих русской речью в России; зарубежных школьников, изучающих русский язык в школах с расширенной программой обучения языку, в качестве дополнительной литературы.

Обучение по курсу ведет к расширению языковой и культуроведческой компетенции детей, для которых русский язык не является родным; к овладению основами русского литературного языка как языка русской литературы и культуры в их актуальном и историческом многообразии.

Структура учебного комплекса предусматривает представление материалов курса для использования в учебном процессе в трех его составляющих частях.

1. Традиционное книжное издание пособия по курсу с методическими разработками занятий. Оно может быть использовано без привлечения электронных образовательных ресурсов для обучения.

2. Электронный вариант пособия, который может быть использован как ЦОР (цифровой образовательный ресурс) без необходимости подключения к сети Интернета с автономным размещением пособия на компакт-диске.

3. Виртуальное издание (публикация) в Интернете в составе дистанционного учебного курса по русскому языку, с возможностью организации неограниченного доступа к нему в формате массового онлайн обучения (МООК) [3].

Авторы опираются как на инновации [2], так и на педагогические традиции [1] современной российской лингвометодики и компьютерной лингводидактики и стремятся реализовать в своей работе (также с помощью Интернета и информационных технологий) ряд важных методических принципов:

- принцип педагогического, коллективного общения с учителями и родителями, выступающими в роли учителей;

- принцип открытой методики, т.е. такой организации учебного процесса, при которой каждый тип заданий предваряется не только объяснением их методического содержания, но и описанием способов оптимального выполнения этих заданий;

- лингвокультурологическое представление и описание языкового и речевого материала, имеющее своей целью раскрытие глубинного смысла слов и функциональной значимости единиц языка с выраженным культурологическим фоном.

Главное содержание уроков на занятиях составляют русские народные сказки и произведения русских авторов, которые соответствуют государственному образовательному стандарту. Эти произведения снабжены лингвокультурологическим комментарием, который призван сообщать учащимся фоновые страноведческие представления русских, отраженные в единицах языка. Все тексты предваряются и сопровождаются заданиями по расширению лексического запаса, грамматическими упражнениями и заданиями по развитию русской речи ребенка.

Отбор текстового материала осуществляется по принципу его страноведческой ценности и лингводидактического потенциала для работы по развитию русской речи обучаемых в форме бесед и небольших дискуссий.

Для включения в обучение выбран жанр народных и литературных сказок. Их художественные образы и формы выражают мировоззрение народа, его нравственные и художественные ценности.

Великий российский педагог К.Д. Ушинский относил к кругу литературных произведений, возможных для изучения детьми, в первую очередь народные сказки и народные песни [4].

Сказки выразительны и эмоциональны и обладают большим воспитательным действием, они доступны и понятны детям. Их читают и в школе, на уроках, и дома, в семье.

Некоторые тексты сказок в нашем пособии адаптированы в учебных целях. Все разделы пособия включают в себя игровые задания (игры, соревнования, концерты, инсценировки, выставки рисунков и т.п.) в электронной интерактивной форме.

Во всех трех вариантах пособия (книжное, электронное и размещенное в Интернете) содержание занятия определяется первой целью занятий — обучением чтению, что является первым шагом в процессе формирования образов языко-

вого сознания. Достижение этой цели делает возможным движение к последующему целевому продвижению — развитию речи, расширению словарного запаса, подготовке к выходу в речь.

В данной статье мы предлагаем вашему вниманию фрагменты двух уроков на основе русской народной и современной литературной сказки, которые в дополнение к прошлым нашим публикациям познакомят вас с работой над другими сказками: русской народной сказкой «Лиса, заяц и петух» и литературной сказкой «Путаница» К.И. Чуковского.

«Сказка ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок!»

А.С. Пушкин

Русский язык в сказках



ЧИТАЛОЧКА

Как хорошо уметь читать!
Не надо к маме приставать,
Не надо бабушку трясти:
«Прочти, пожалуйста! Прочти!»
Не надо умолять сестрицу:
«Ну, почитай еще страничку!»
Не надо звать,
Не надо ждать,
А можно взять
И почитать!

Валентин Берестов

I. Русская народная сказка

ЛИСА, ЗАЯЦ И ПЕТУХ



Рис. 1. Лиса, заяц и петух.

Экран из электронного варианта пособия. Начало работы

1. Теория, методика (Учителю)

Цель: продолжить знакомство с русскими народными сказками; объяснить значение слов, характерных для устного народного творчества; ввести новые грамматические формы; продолжить работу по чтению и говорению.

В начале работы над текстом сказки «Лиса, заяц и петух» объясним ребятам значение некоторых «фольклорных» слов. Эти слова редко употребляются, но именно они создают неповторимый колорит народной сказки.

Весну считали самым красивым временем года. Вот и говорили «Весна — красна», т.е. «весна красивая».

«У зайчика была избёнка лубяная», т.е. домик, покрытый лубом — корой деревьев, как настоящая изба. Построить такой дом требовало умений и труда.

Лиса пугала зайчика такими словами: «Как выскочу, выпрыгну, пойдут клочки по закоулочкам!» Русским детям очень нравится непонятная вторая часть угрозы. А значит эти слова следующее: полетят клочки шерсти по переулкам или закоулкам.

Следует объяснить ребятам и грозные слова петуха «хочу лису посечи!», т.е. «посечь», «порубить на кусочки».

Кстати, эта сказка встречается с двумя концовками. В одном случае петух зарубил лису, в другом — она убежала. Мы выбрали второй вариант.

Чуть-чуть грамматики

По ходу чтения сказки выделением голоса обратим внимание ребят на видовые формы:

Гнали — не выгнали;

Как выскочу (я сейчас выскочу), как выпрыгну (я сейчас выпрыгну) — угроза сделать что-то немедленно.

2. Ход урока (Ученику)

ЛИСА, ЗАЯЦ И ПЕТУХ

Слушаем, читаем и повторяем

Жили-были лиса да заяц. У лисицы была избенка ледяная, а у зайчика лубяная; пришла весна — красна — у лисицы избенка растаяла, а у зайчика стоит по-старому.

Лиса попросилась у зайчика погреться, да зайчика-то и выгнала...



Рис. 2. Экран из электронного варианта пособия

Знакомство с содержанием и персонажами сказки.

Думаем и говорим

Давайте попросим ребят представить и пересказать разговор зайца с петухом, а потом прочитаем, как все было в сказке.

Чуть-чуть грамматики

По ходу чтения сказки выделением голоса обратим внимание ребят на видовые формы:

Гнали — не выгнали;

Как выскочу (я сейчас выскочу), как выпрыгну (я сейчас выпрыгну) — угроза сделать что-то немедленно.

Слушаем

А теперь послушаем, как все было в сказке.

— Кукуреку! О чем, зайчик, плачешь?

— Отстань, петух! Как мне не плакать? Была у меня избенка лубяная, а у лисы ледяная; попросилась она ко мне, да меня и выгнала.

— Пойдем, я выгоню.

— Нет, не выгонишь! Собаки гнали — не выгнали, медведь гнал — не выгнал, бык гнал — не выгнал, и ты не выгонишь!

— Нет, выгоню!

Подожли к избенке:

— Кукуреку! Несу косу на плечи, хочу лису посечи! Поди, лиса, вон!

Думаем и говорим.

Спросим ребят: «А что было дальше?» Кто угадает, тот и выигрывает.

Рисуем и рассказываем.

Сказка «Лиса, заяц и петух» построена на повторах, поэтому ее легко пересказать. Ребята могут нарисовать сказку в виде рисованного комикса и рассказать о том, что они изобразили.

Учим наизусть. Это стихотворение знают все русские дети.

Давайте выучим его и мы с вами.

ПЕТУШОК

Петушок, петушок,
Золотой гребешок,
Маслена головушка!
Шелкова бородушка!
Что ты рано встаёшь,
Голосисто поёшь,
Деткам спать не даёшь?

Давайте проверим, как вы поняли сказку

1. Как случилось, что зайчик пустил к себе в дом лису?
2. Как поступила лиса с зайчиком?
3. Кто хотел помочь зайчику, но не смог?
4. Как лиса пугала зверей?
5. Кто помог зайчику?
6. Как вы думаете, почему именно петух справился с лисой? Кто из героев сказки тебе понравился больше всех и почему?
7. Как вы понимаете русские поговорки «Не зарься на чужое добро»? (зариться — смотреть с завистью).

II. Литературная сказка

ПУТАНИЦА

Корней Иванович Чуковский



Рис. 3. Путаница. Экран из электронного варианта пособия

Начало работы

1. Теория, методика (Учителю)

Цель: познакомить ребят с названиями животных и их детёнышей; усвоить звукоподражательные глаголы; узнать, как в русском языке «говорят» животные; познакомиться со звукоподражанием как языковой игрой.

Стихотворение К.И. Чуковского «Путаница» поможет решить поставленные методические задачи с помощью чтения и игры.

Чуть-чуть грамматики

Вспомним глаголы движения и обратим на них внимание, не используя термины, может вот так:

- Гусь ходит, а человек?
- Гусь плавает, а человек?
- Гусь летает, а человек?
- Олень бежит, а человек?
- Зайчик прыгает, а человек?
- А человек может все: и ходить, и ...

2. Ход урока (Ученику)

Прежде чем читать отрывки из стихотворения покажем на рисунках персонажей и назовем звукоподражательные слова.



Рис. 4. Экран из электронного варианта пособия

Интерактивные задания и упражнения

ПУТАНИЦА

Читаем вместе. (В статье мы показываем лишь некоторые фрагменты урока)

Замяукали котят:
«Надоело нам мяукать!
Мы хотим, как поросята,
Хрюкать!» ...

Слушаем и говорим

Вот такая получилась **ПУТАНИЦА**. Давайте все исправим, давайте все распутаем.

Котят стали хрюкать,
а должны всегда ...
...

А что случилось дальше?

Расшалились звери. Один лишь осторожный зайка-заинька уговаривал зверушек не баловаться, а оставить все, как было.

***Хочу больше.** Материалы для дополнительной работы: развивающие задания.*

Если удивляешься какой-нибудь необычной истории, по-русски можно сказать «Чудеса в решете», как в стихотворении другого детского поэта:

Учим наизусть

ЧУДЕСА В РЕШЕТЕ

С.Я. Маршак

Играет кот на скрипке,
На блюде пляшут рыбки,
Корова взобралась на небеса.
Сбежали чашки, блюда,
А лошади смеются.
— Вот, — говорят, — какие чудеса.

Думаем и говорим

Почему гусь был так доволен собой и называл себя удивительной птицей?

Почему журавль назвал его глупой птицей?

А что сам умеет журавль?

Хорошо ли другого называть глупым?

Найдем в тексте сказки самые главные строчки и прочитаем их. Согласны ли вы с ними? Нарисуем всех, о ком говорится в сказке.

Играем в Путаницу

После слов учителя дружно кричим: «Да — да — да» или «Нет — нет — нет».

Котят мяукают. Утята квакают. Рыбы кричат. Свинки хрюкают. Лягушки квакают. Телята кукарекают. Курочки кудахчут. Воробышек мычит. Петушок кукарекает. Воробышки мурлыкают. Бабочки режут. Кошки чирикают. Собачки лают.

Думаем и говорим

Давайте придумаем сказку — путаницу, например, а) про машины, которые захотели летать; про самолеты, которые захотели плавать и т.д.; б) про бабушку, которая пошла в школу; про маму, которая не хочет учиться и т.д.

Проверим себя (тесты, викторина)

Давайте прочитаем сказку еще раз.

ПУТАНИЦА

(К. Чуковский)

Давайте проверим, как вы поняли сказку.

1. Назовем у кого кто ребенок?

У мамы — ребенок; У коровы ... У курицы... У лошади... У утки...
У овцы... У лягушки... У утки... У свинки...

Ответы: телёнок; цыплёнок; жеребенок; утёнок; ягнёнок; лягушонок; утёнок; поросёнок.



Рис. 5. Экран из электронного варианта пособия

Завершение работы.

Данный лингвокультуроведческий курс русского языка и развития речи подготовлен в рамках проекта «Сказкина школа РУДН» на кафедре русского языка и межкультурной коммуникации факультете гуманитарных и социальных наук РУДН. Мы готовы ответить на все вопросы, связанные с организацией обучения, использованием материалов размещаемого на сайте кафедры и в открытом доступе учебного интернет-ресурса и получения виртуальной методической поддержки по работе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дронов В.В., Ремизова С.Ю. Мамины сказки. М.: Русский язык. Курсы, 2007.
- [2] Синячкин В.П., Дронов В.В., Тряпельников А.В. Сказкина школа в РУДН. Уроки русского языка и культуры (традиции и инновации): сб. статей «Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия». М.: Из-во РУДН, 2014. С. 365—372.
- [3] Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.
- [4] Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. URL: <http://www.biografia.ru/arhiv/93.html> (дата обращения 21.01.2016).

TALE IN THE LINGUA-CULTURAL COURSE OF TEACHING RUSSIAN AND SPEECH DEVELOPMENT

V.V. Dronov, A.V. Trjapel'nikov

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 7, Moscow, Russia, 117198

The authors of article propose the innovative solutions for the teaching children the Russian language on the basis of the texts of Russian folk tales and literature in lingvo-cultural aspect ("Peoples' Friendship University "Tale's School"). The authors believe that such a course improves language teaching effect and speech development.

Key words: russian language in fairy tales, the lessons of the Russian language and culture , innovative educational technology

REFERENCES

- [1] Dronov V.V., Remizova S.Yu. *Maminy skazki* [Mother's tales]. Moscow: Russkiy yazyik. Kursyi [Russian language. Courses]. Moscow: Publ., 2007.
- [2] Sinyachkin V.P., Dronov V.V., Tryapelnikov A.V. *Skazkina shkola v RUDN. Uroki russkogo yazyika i kulturyi (traditsii i innovatsii)* ["Tale's School" in the People's Friendship University. Lessons of Russian Language and Culture (Tradition and Innovation)] // *Sbornik statey «Innovatsionnoe prepodavanie russkogo yazyika v usloviyah mnogoyazychiya»* [Collection of articles "Innovative teaching of Russian language in the multilingual environment"]. Moscow: RUDN Publ., 2014. Pp. 365—372.
- [3] Trjapel'nikov A.V. *Integraciya informacionnyh i pedagogicheskikh tehnologij v obuchenii RKI (metodologicheskij aspekt)* [The integration of information and pedagogical technologies in training studies (methodological aspect)]. Moscow, 2014.
- [4] Ushinskiy K.D. *O pervonachalnom prepodavanii russkogo yazyika* [About the original teaching of the Russian language]. Available at: <http://www.biografia.ru/arhiv/93.html> (accessed 21/01/2016).

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА

О.А. Беженарь

Миланский государственный университет
ул. Пертини, Милан, Италия, 20010

В наши дни в мире наблюдается активный процесс миграции, что приводит к возникновению многих, ранее не имевших места проблем самого разного характера. Как сохранить идентичность ребенка в межнациональном браке через занятия вторым родным языком и воспитать любовь к этому языку? В данной статье речь идет о проблемах становления билингвизма у детей, в частности, о престижности разных языков в разных странах и о том, какими могут быть стимулы к изучению языков в двуязычных семьях. Опыт, обобщенный в статье, может быть полезен не только коллегам, работающим с детьми-билингвами, но и родителям, которым посчастливилось быть мамами и папами двуязычных детей.

Ключевые слова: двуязычная семья, межнациональный брак, ребенок-билингв, проблемы становления билингвизма у детей

*Есть две вещи, которые родители
должны дать своим детям:
корни и крылья*
И.В. Гёте

Несколько десятков лет назад видный детский психолингвист Франсуа Грожан (Fransua Grosjean) заявил, что половина населения земного шара являются билингвами [10]. А в наши дни уже можно говорить не столько о двуязычии, сколько о многоязычии. Например, в Италии ситуация развивается таким образом, что если ранее случаи билингвизма были исключением, то теперь наоборот: в связи с увеличением миграционных потоков и распространением моды на изучение языков с раннего детства исключением в Италии уже становится монолингвизм. В Италии в настоящее время все больше внимания уделяется развитию национальных языков, языкового суверенитета, языковых прав человека, регулированию отношений между группами языкового большинства и меньшинства, что закреплено в законодательстве страны. Специальными законами определены статус и сферы использования языка. На всей территории итальянского государства представлены языковые меньшинства, которые являются «этническим и языковым продолжением сопредельных с Италией стран» [6]. Согласно ст. 6 Конституции Италии, «с помощью соответствующих мер Республика охраняет языковые меньшинства». Государственным законом № 482 от 1999 г. Итальянский Парламент признал наличие 12 языковых меньшинств, расположенных на территории Итальянской Республики: фриуланский, ладинский, немецкий, словенский, окситанский, французский, франкопровансальский, албанский, греческий, сардинский, каталанский и хорватский. Данный закон разрешает официальное

использование перечисленных языков в государственных учреждениях, их преподавание в учебных заведениях, трансляцию теле- и радиопередач на государственных каналах сети RAI. Конституция Итальянской Республики декларирует равноправие граждан независимо от их языковой и этнической принадлежности, гарантирует защиту языковых меньшинств с помощью соответствующих норм [11].

Так как приток иностранных граждан в Италию продолжает увеличиваться, проблема двуязычных, а иногда и триязычных новоиспеченных итальянцев стоит особенно остро. И, конечно, отношение к билингвальным и трилингвальным семьям в Италии тоже неоднозначное.

Интересным аргументом, заслуживающим отдельного разговора, является тема усыновленных итальянцами иностранных детей. Большая часть этих детей, быстро интегрируясь в итальянскую среду, полностью теряет первый родной язык [13].

В разных источниках находим такие определения билингвизма: «билингвизм — (от лат. *bi* двух + *lingua* язык) (двуязычие) способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками» [1. С. 30], билингвизм — это «владение двумя различными языками или диалектами одного языка в степени, достаточной для общения» [4. С. 60]. Но в этих определениях, к сожалению, ничего не говорится ни о качестве владения каждым из языков, ни о возрасте, в котором языки были усвоены. Как мы покажем ниже, билингвизм развивается не автоматически: для воспитания билингва нужны специальные знания и значительные усилия педагогов и воспитателей.

Что может более увлекательным, чем наблюдать за ребенком, который легко «жонглирует» разными языками: с папой говорит на итальянском, с мамой — на английском, а с бабушкой — на немецком! Но это вызывает умиление, только если касается таких распространенных языков, как английский или испанский. Когда речь заходит о других — малых — языках, например, румынском или албанском (румынская и албанская диаспоры — самые многочисленные в Италии), можно услышать вопрос: «А зачем сохранять и развивать язык, на котором, возможно, ребенку никогда и не придется говорить?» В случае если у ребенка возникают проблемы с поведением, обучением, развитием речи и когнитивных способностей, преподаватели сразу же советуют убрать второй язык, но так происходит только в том случае, если он не престижный. Таким образом, престижность языка играет немаловажную роль при формировании общественного мнения по вопросу о том, нужен ли ребенку второй (а иногда и третий язык) или нет. Дополним свои рассуждения высказываниями специалистов, мнение которых мы разделяем: «Престижность языка особенно важна для детей и подростков. По этому критерию выделяют два типа билингвизма, предложенных М. Бланком (Blanc) и Дж. Хамерсом (Hamers): аддитивный (*additiv*) и субтрактивный (*subtractiv*)» [7. С. 69]; «Аддитивный билингвизм развивается в том случае, если в обществе сформировано положительное отношение к обоим языкам и культурам, созданы условия, в которых ни одна из культур не будет доминировать» [9. С. 20].

У автора данной статьи была возможность непосредственно общаться с родителями детей-билингвов с разной комбинацией языков.

1. Алехандро, 3,5 года. Папа — боливиец, мама — румынка, живут вместе с родственниками боливийцами, в семье поддерживаются два языка: испанский и итальянский. Мама говорит с малышом на румынском. Когда Алехандро пошел в ясли, там отметили нарушение в речи мальчика и настоятельно посоветовали в общении с малышом кроме итальянского языка не использовать никакой другой.

2. Леонардо, 3 года. Родители из Шри-Ланки. Говорят дома с ребенком по-английски — это один из самых распространенных и престижных иностранных языков в Шри-Ланке. На сингальском (их родном) языке стараются в присутствии ребенка не говорить. В детском саду ребенок предпочитает играть один, на вопросы отвечает односложными словами. Воспитатели рекомендуют почаще ходить в детский парк, завести друзей среди итальянских детей, при этом воспитатели гордятся тем, что у них в группе есть англоговорящий воспитанник.

3. Джулио, 6 лет. Папа — итальянец. Мама — немка. У Джулио итальянский явно преобладает. Воспитатели отмечают излишнюю гиперактивность, но снисходительно относятся к маленькому билингву.

4. Соня, 4 года. Папа — итальянец, мама — украинка. Девочка рано начала говорить, но заикается. После разговора с педиатром и психологом мама перестала говорить с Соней по-украински.

5. Настя, 6 лет. Папа — итальянец. Мама — русская. Итальянский язык в ее речи — доминирующий. У Насти проблемы с письмом и чтением — путает буквы кириллицы и латинского алфавита. Учителя в итальянской школе умиляются и успокаивают, что со временем это пройдет.

6. Рамазан, 6,5 лет. Родители из Албании. Ходит с Настей в один класс. Проблемы с письмом. Советы педагогов: если прекратить общение на албанском, проблема исчезнет.

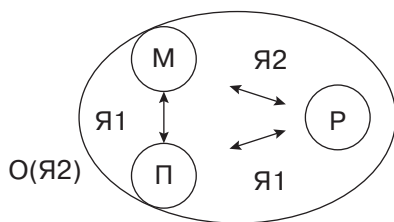
На примере этих детей становится ясно, что для того, чтобы ребенок заговорил на двух языках, недостаточно простого желания педагогов и родителей.

Верно сказано, что «как правило, педагоги мало знают об особенностях становления речи при двуязычии, думают, что помещение ребенка в ситуацию, когда употребляется второй язык, автоматически заставляет его переходить на общение на втором языке» [5. С. 9].

Некомпетентные советы педагогов — далеко не единственная проблема на пути билингва и родителей, решивших дать своему чаду два языка. Многие родители отмечают, что они убедились на собственном опыте, что для того, чтобы вырастить билингва, просто говорить с ним на двух языках не достаточно. Поэтому нельзя не согласиться с тем, что «родители, желающие сформировать способность говорить на нескольких языках у своих детей, должны не просто говорить с ними на этих языках, но и придерживаться определенных методических принципов. Это означает применение продуманных стратегий общения. Это особенно актуально для родителей, которые общаются на недоминантном языке» [7. С. 95]. При этом «в идеале недоминантному языку в семье должно быть выделено привилегированное положение, нужно сделать так, чтобы без его использования общение стало бы невозможным» [8. С. 35].

Что же можно предпринять, чтобы не допустить остановки в развитии речи на одном из родных языков? Тут важны «социальная активность родителей в школе, способность родителей показать, что знание двух языков — лучше, чем знание одного, воспитывать в детях гордость за свое происхождение» [2. С. 49]. Если говорить о русском языке, то в настоящее время и в Италии, и в мире в целом растет интерес к русскому языку. Из экзотического он постепенно становится перспективным в экономическом плане языком. Поэтому у родителей Насти (6 лет), о которой говорилось выше, не возникали проблемы с тем, чтобы объяснить значимость изучения этого языка окружающим. Далее покажем некоторые особенности становления билингвизма на примере этой девочки.

Как уже сказано, родилась Настя в Италии у папы-итальянца и русской мамы. Впервые попала в русскоязычную среду в возрасте двух лет. До двух лет с Настей по-русски говорила только мама. Так как мама вышла на работу, когда Насте было всего 8 месяцев, девочка часто оставалась с итальянскими бабушкой и дедушкой. Все слова, связанные с едой и с тем, чем занималась обычно Настя с мамой, дедушка и бабушка выучили на русском языке, так как уважительно относятся к русской культуре и ко всему русскому: *молочко, водичка, ложка, супчик, кружка, книжка, сказка, сумка* и даже *кошка* и *собака*. С самого рождения Насти в семье строго соблюдается известный принцип, сформулированный в свое время М. Граммоном, «один человек — один язык», который схематично можно представить следующим образом:



О — общество; М — мама; П — папа;
Р — ребенок; Я — язык

Родные языки родителей разные (Я1 и Я2), язык папы — Я1 совпадает с языком общества [7. С. 79]. На схеме показано, как происходит общение в этой семье. Родители общаются между собой на языке общества, но каждый говорит с ребенком на своем родном языке. Отец очень уважительно относится к русской культуре и языку. Это вполне соответствует принципу, который в специальной литературе сформулирован так: «Очень важно, чтобы в двуязычной семье, где один из родителей решил говорить с ребенком на своем родном языке, его поддержал бы партнер» [8. С. 35].

Исследования показывают, что билингвы нередко начинают говорить позднее, чем их одноязычные сверстники. Однако нет правил без исключений. Настя для билингва довольно рано начала говорить. Первыми словами были *мама, papa, nonna* (ит. «бабушка»), *ляля*.

Чтобы активизировать речь на втором родном языке, мама девочки «вооружилась» русским фольклором — неисчерпаемым источником игр, песенок, стишков, потешек.

«Различные жанры современной фольклорной прозы и поэзии при тактичном использовании могут стать материалом для диагностики менталитета, нравственного, эстетического уровня развития ребенка и прийти на помощь в выборе методов психологопедагогической работы воспитателя» [4. С. 309]. Любимые книги Насти: «Идет коза рогатая», «Тили-бом», «Сорока», «Русские потешки». Но все же в раннем детстве у девочки наблюдается явное преобладание итальянского над русским. В возрасте 19 месяцев Настя иногда не реагирует на устные просьбы мамы, говорит, что не понимает по-русски, и, кажется, что это действительно так. Однажды на прогулке, когда мама заговаривает с играющей дочерью на русском, Настя обращается к сидящему рядом ребенку и спрашивает его, не знает ли он, что говорит ее мама.

Ситуация кардинально меняется после поездки к русским бабушке и дедушке. Две недели Настя ходит за ними и повторяет все, что слышит, даже когда обращаются не к ней. И вот на обратном пути в машине она произносит свою первую на русском языке фразу: «Ой, а где моя кукла? Наверное, мы ее забыли!» С этого дня на русском она общается свободно, и если не хватает какого-либо слова она берет его из итальянского. В этот период за ней можно было ходить с блокнотом исследователя билингвизма, настолько часты были заимствования и интерференции. В ее речи можно было наблюдать смешение языковых кодов: *мама, я кушо* (ср. ит. *mangio*); *лаваю руки* (от ит. *lavare* — мыть), *сто рисовандо* (ср. *sto disegnando*); *поманджала* — *поела* (от ит. *mangiare* — есть); *баландаю* (от ит. *ballare* — танцевать).

Позитивным результатом проживания в двуязычной семье становится повышенный интерес к языкам. «Ребенок-билингв, в отличие от монолингва, больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. У таких детей довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Это способствует развитию переводческих навыков» [2. С. 11]. В городе Настя часто видит людей разной национальности. Частый вопрос: «Мама, а на каком языке они говорят?» Увидела двух красивых девушек-манекенщиц. Ошеломленно: «Мама, они говорят по-русски!»

Мощным стимулом изучения второго родного языка стало то, что в возрасте двух с половиной лет Настя впервые пошла в русскую школу. Тут она открывает для себя, что есть еще и другие дети, говорящие на русском (до сих пор русскоговорящие, с которыми она общалась, были только взрослые: мама и ее окружение): «выходя из семьи в “большой мир” и осознавая себя частью общества, каждый ребенок начинает обучаться многообразию функционирования языка в самом социуме. Он понимает, как язык выполняет разные социальные функции, он учится коммуникативному поведению. Он усваивает общий стиль жизни, обычаи, оценки, которые и составляют культуру общества» [2. С. 17—18]. Поэтому одной из важнейших целей родителей должно стать обеспечение ребенку общения на языке в каких-либо социальных группах.

В развитии ребенка-билингва не всегда все идет гладко. Например, в один прекрасный день Настя отказывается говорить по-русски. Из детей, с которыми ей приходится играть, нет ни одного русского. Маме приходится настойчиво и

твердо объяснять, что говорить с нею Настя может только по-русски. Ответ на вопрос, почему дети не имеют *собственного* желания изучать второй родной язык, мы находим в таком наблюдении: «Ребенок не начинает изучать другой язык только потому, что это может ему пригодиться в будущем. Ему важнее его настоящее».

Если дети, с которыми ему хочется играть, говорят на языке отличном от языка его матери, он захочет использовать их язык. Для ребенка предпочитаемым становится язык, который может его связать с обществом, в котором он растет вне пределов своей семьи» [8. С. 22].

В этот нелегкий период, когда Настя отказывалась говорить по-русски, Настинной маме помогли игры, в которые можно играть без игрушек, в любое время суток, в лифте и машине, во время приготовления ужина или сборов на прогулку.

В копилке каждого родителя должны быть такие игры. Самые простые, иногда незаслуженно забытые, игры являются прекрасными помощниками в развитии речи ребенка на втором родном языке, например: «Один-много», «В саду и в огороде», «Большой — маленький», «Найди предметы такой же формы», «Да и нет не говори!», «Наоборот» [3].

Еще одним мощным ускорителем освоения языка стала поездка в Международный семейный центр — молодежный лагерь «Алые паруса» (ей было 4 года). В лагерь приезжают дети из России, которые сразу после знакомства говорят ей, что она не русская, потому что она странно говорит по-русски. Там ей впервые делают замечания по поводу ее речи. Это было для нее шоком, так как до сих пор ее только хвалили. Расскажет Настя стишок — молодец! Ответит русской бабушке по-русски — умница! И никто из близких не обращал внимания на то, что речь ее бедна, не очень развита, фразы односложны, синтаксис примитивный. Только пассивный запас очень богат — результат того, что каждый вечер мама читает Насте аутентичные русские сказки и лучшие книги детских классиков (Чуковский, Маршак, Носов, Барто). Большой пассивный запас и не достаточно развитая речь «от себя» говорит о том, что один родной язык доминирует, другой — «в тени». В литературе об этом говорится так: «Теоретически при равномерном двуязычном развитии на должно быть доминантного языка, но на практике этого не происходит. Тот язык, который больше используется в стране проживания, будет преобладать... Речь детей не всегда функционально корректна, им труднее на русском выразить сложную мысль, особенно если они не знакомы с письменной речью» [2. С. 15].

Вторая поездка на историческую родину мамы стала прорывом Насти в изучении русского языка. Бабушка и дедушка народоваться не могут на понимающую и говорящую по-русски Настю, ведь они видят вокруг много примеров, когда родители, привозящие в отпуск детей из других стран, переводят им с русского на их второй родной язык. Постоянные похвалы в свой адрес укрепляют Настю в мысли, что она русская и что изучать язык надо.

Окружение Насти всеми силами воспитывает в ней любовь к русской культуре в целом. Мы вполне солидарны с мыслью о том, что «чем больше поддерживается культура страны происхождения и любовь к ней, тем полнее и лучше дети усваивают ее язык» [2. С. 16].

— Мама, а как у вас делают, когда Пасха?

— Настя, а почему «у вас»?

— Ну, я хотела сказать, как «у нас».

Подготовка к русским праздникам нравится Насте больше, чем к итальянским, она не раз сожалела о том, что в Италии не принято раскрашивать яйца, проращивать овес, вырезать снежинки, выпекать блины. Но на Рождество Настя предпочитает соединить два праздника, чтобы получить два подарка: от итальянского Babbo Natale и русского Деда Мороза.

Выбор русского имени для ребенка-билингва, живущего в Италии, очень важен. Очень часто девочке делают комплименты по поводу имени, отмечая, что Анастасия — Anastasia — русское имя (в Италии хорошо знакомы с историей Анастасии Романовой), и Насте это очень нравится. Тем более что очень часто добавляют: «А-а, Анастасия! Это же имя одной русской принцессы».

По мере того как Настя растет (5-6 лет) и увеличивает свой словарный запас на обоих языках, увеличивается количество ошибок в ее речи. Рассказывает историю: «Ехала карета, а потом упала в Канаду» (ср. канаву). «Сделала шутку» (калька с ит. *ho fatto uno scerzo*). «Надо теперь преследовать за пиантами» (ср. следить и ит. *pianta* — растение) = следить за растениями. Увидела подкрашивающуюся в метро девушку: «Как негативно она поступает!» (от ит. *negativo* в значении плохо) «Какие солидные огурцы!» (то есть соленые), «Хочу повеситься» (взвеситься), «До свадьбы доживет». Мама каждый раз терпеливо разъясняет ей, как правильно говорить.

Русское телевидение и русские мультфильмы становятся помощниками в пополнении словарного запаса ребенка. Например, увидев рекламу йогурта, Настя заучивает фразу «Я сам», и произносит ее так, как слышит — в низком мужском регистре.

Просматривая мультипликационные фильмы на видео, Настя с интересом повторяет незнакомые ей слова и старается понять их значение. Посмотрев, например, мультфильм о несчастной доле падчерицы, уточняет значение слов: «А что такое обуза, это как пузо? А проказничать — это говорить, что надо делать — приказывать?» Правда, увиденным Настя не всегда хочет поделиться по-русски. Поворачивается в сторону папы и, игнорируя маму, рассказывает ему по-итальянски содержание фильма. На просьбу мамы рассказать ей, говорит: «Я не могу долго говорить по-русски!»

В сентябре 2015 г. Настя пошла в 3-й класс итальянской и русской школ, она умеет писать и читать на обоих языках. Писать ей больше нравится на русском, как сама она объясняет, потому что пишет как большая (в итальянской школе часто пишут печатными буквами). Справа ее рисунок с надписями на русском и итальянском языках.



В заключение отметим, что диапазон мнений о билингвизме очень широк: от восхищения до полного равнодушия, что обнаруживают не только родители, но порой даже педагоги и медицинские работники. Споры ведутся в основном о полезности второго языка и о том, как и когда можно начинать обучать второму языку. Мы полагаем, что ранний контакт ребенка со вторым языком — это для него прекрасная возможность языкового развития, но при условии, что родители уверены в своем выборе и не изменяют своего решения. А закончить хотелось бы словами известного в Европе специалиста по билингвизму Барбары Абделалах-Бауэр (Abdelalah-Bauer Barbara) [8. С. 17]: «родители билингвальных детей играют существенную роль в формировании билингвизма у своих детей. Решение, каким образом стимулировать и в какой атмосфере воспитывать билингва, остается за родителями».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009. С. 30.
- [2] *Акишина А.А., Акишина Т.Е.* Учимся учить детей русскому языку. М.: Русский язык. Курсы, 2007.
- [3] *Кириянова Р.А.* Год до школы. СПб.: КАРО, 2006. 222 с.
- [4] *Педагогический энциклопедический словарь.* М.: Дрофа, 2008.
- [5] *Протасова Е.Ю.* Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005. С. 9.
- [6] *Челышева И.И.* Современное лингвистическое законодательство Италии // Решение национальных языковых вопросов в современном мире. М, 2003. С. 161.
- [7] *Чиршева Г.Н.* Детский билингвизм: СПб.: Златоуст, 2012.
- [8] *Abdelalah-Bauer Barbara.* Guida per i genitori di bambini bilingui. Raffaello Corina editor 2013. 138 с.

SOME PROBLEMS OF FORMATION OF CHILDREN'S BILINGUALISM

O.A. Bejenari

University of Milan
Pertini str., 2, Milano, Italia, 20010

Today the world has witnessed an active process of migration, which leads to the rising of many problems of different nature that previously never occurred. How to preserve the identity of children, born from intermarriages, through second mother-tongue lessons and how to foster love for this second language? In this article we are talking about the questions in forming bilingualism in children, and in particular about the prestige of different languages in different countries and about what can be the incentives to learning languages in bilingual families. The experience summarized in the article can be useful not only to colleagues working with bilingual children, but also to parents of bilingual children.

Key words: bilingual families, intermarriages, bilingual children, the questions in forming bilingualism in children

REFERENCES

- [1] Azimov Je.G., Shhukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij* [A new dictionary of methodological terms and concepts]. Moscow: IKAR Publ., 2009. P. 30.
- [2] Akishina A. A., Akishina T. E. *Uchimsja uchit' detej russkomu jazyku. Russkij jazyk. Kursy*. [Learning to teach children the Russian language. Russian language. Courses]. Moscow: "Russian language", 2007.
- [3] Kir'janova R.A. *God do shkoly* [Year before school]. SPb.: CARO Publ., 2006. 222 p.
- [4] *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'* Pedagogical encyclopedic dictionary. Moscow: "Drofa" Publ., 2008.
- [5] Protasova E.Ju. *Mnogojazychie v detskom vozraste* [Multilingualism in children]. SPb.: Zlatoust Publ., 2005. P. 9.
- [6] Chelysheva I.I. *Sovremennoe lingvisticheskoe zakonodatel'stvo Italii* [Modern linguistic legislation in Italy] // *Reshenie nacional'nyh jazykovyh voprosov v sovremennom mire* [The decision of the national language issues in the modern world]. Moscow, 2003. P. 161.
- [7] Chirsheva G.N. *Detskij bilingvizm* [Child bilingualism]. SPb.: Zlatoust Publ., 2012.
- [8] Abdelalah-Bauer Barbara. *Guida per i genitori di bambini bilingui*. Raffaello Corina editor, 2013. 138 p.

ВОПРОСЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ АКСИОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ (на материале обучения иностранных студентов-филологов)

Т.Е. Владимирова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ул. Кржижановского, 24/35, Москва, Россия, 117218

Настоящая работа посвящена экзистенциальной составляющей в обучении русскому языку иностранных студентов-филологов. Направленность учебного процесса на формирование билингвальной личности предполагает развитие экзистенциальной компетенции, которая базируется на представлении об исторически сложившемся способе бытия и о смысле жизни, характерном для русской языковой личности.

Ключевые слова: билингвизм, бытие, смысл жизни, экзистенциальный

Получение филологической специальности предполагает направленность учебного процесса на формирование би- и полилингвальной личности, владеющей различными кодами родного и изучаемого языков, включая их развитие и современное состояние. И хотя равновесный билингвизм остается «крайне редким феноменом» (Е.Д. Сулейменова), усилия лингводидактов и методистов преподавания РКИ традиционно направлены на разработку такой образовательной парадигмы, которая способствовала бы активизации учебного процесса.

Чтобы выявить методически актуальные особенности присвоения русского языка и созданной на его основе культуры, проанализируем этот процесс с позиций психолингвистики и философии.

Как известно, язык — это не только «источник» развития самобытной личности, но и исторически сложившийся способ бытия его носителей. Здесь мы имеем в виду то «*выразительное и говорящее бытие*» [3. С. 8], в котором формируется и развивается языковая личность. Так, наследуя в процессе возрастания и обучения культурно-языковую, речеповеденческую, концептуальную и другие картины мира, человек присваивает и заложенный в них опыт бытия, включая культурные стереотипы, ценности, идеалы и смысложизненные представления. В итоге родной язык, с одной стороны, открывает нам возможность познания,

общения и самовыражения, а с другой — ограничивает их рамками данного лингвокультурного пространства, за пределами которого они не действуют или действуют не вполне.

В поисках технологии, ориентированной на выявление и развитие «творческой билингвальной личности» (У.М. Бахтикиреева [2]), отметим недостаточное использование на занятиях со студентами потенциала «живого» и личностно значимого речевого взаимодействия.

В этой связи обратим внимание на следующий факт, немаловажный, как представляется, для методики обучения студентов русскому языку: прогрессирующее развитие речи в детстве обусловлено тем, что низкий уровень владения речевой и языковой компетенциями не препятствует ни возникновению интенции и потребности в самовыражении, ни развитию имеющегося у ребенка языкотворческого потенциала. В подтверждение сошлемся на примеры детской речи:

Весь язык *исхитрили!* Кот ко мне так *прилюблился*; А ваша коза не *рогается?* Разок *баловнёмся*, и спать! Я учительницу *взбешиваю*; Я сперва боялся трамвая, а потом *вык*, *вык* и привык; Самый хороший *питомец* — это кот; *Сильноглазая*: штука, которая смотрит за машиной, когда все спят; *Земляки* — которые копают землю и сажают что-нибудь; *Трамолейбус* идет; Я *ещё* взрослая совсем и т.п. [13].

Обращает на себя внимание и свойственная детям свобода суждений, оценок, готовность к словотворчеству, а также ничем и, по всей вероятности, никем не сдерживаемое стремление к общению. (Сравните с реакцией преподавателя, который, реагируя на сделанную студентом ошибку, обращает на нее внимание и предлагает подумать и сказать правильно или постукивает карандашом, чтобы говорящий сам исправил ее и т.п.) Позднее, в процессе социализации, обучения и накопления жизненного опыта заданный в детстве импульс общения, самоутверждения, творческого отношения к слову и, шире, к общению способствует более глубокому восприятию и осмыслению мира, других и себя самого. А в сознании укореняется позитивный «многомерный образ мира» (А.Н. Леонтьев), который ребенок активно «вычерпывал» из объективной реальности и на который теперь опирается в своем поведении.

Полагаем, что развитие и совершенствование билингвальной личности на занятиях по русскому языку будет более успешным, если учебный процесс развивается как жизнедеятельность, в которую они вовлечены. Но это возможно лишь в ситуации, когда избираемый преподавателем способ существования на занятиях отвечает «проекту» их саморазвития (Л.С. Рубинштейн), а предложенные учебные материалы личностно востребованы студентами. В этой ситуации присвоение языка происходит в оптимальном режиме в силу включенности в него резервных возможностей психики студентов. Как следствие, услышанная и прочитанная информация сохраняется в произвольной памяти, а значит, становится доступной для понимания, воспроизведения и построения собственных высказываний.

Особая роль в интуитивном схватывании смысла, а также в фиксации, интериоризации и хранении личностно значимой информации принадлежит умению преподавателя строить свои высказывания «как бы навстречу этому пониманию».

Благодаря «союзнической экспрессии» и «энергичной заряженности» речи (М.М. Бахтин) преподавателя аудиторные занятия приобретают смысложизненную направленность. А русский «образ мира» укореняется в сознании студента-иностранца как «открывающаяся субъекту языковая картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [7. С. 167].

Перенос акцента с задач изучения определенного лексико-грамматического материала на его использование в личностно значимых ситуациях общения позволяет студентам проявить свою индивидуальность, а возможно, и свои творческие способности. Позднее, на этапе обобщения пройденного лексико-грамматического материала, преподаватель может предложить студентам-филологам сравнить языковую, речеповеденческую и концептуальную картины мира русского и родного языков. Выяснение общего, близкого или отличного в изучаемом и родном языке и возникающая при этом атмосфера побуждают к поиску интересной информации, а внимание других студентов, их вопросы и дополнения развивают профессиональную компетенцию. При этом речь может идти как о сравнении концепта, предполагающем обращение к словарям, так и о сходстве или различии в способах выражения рода, числа или глагольного вида в русском и, например, китайском языке, где эти категории отсутствуют, и т.п.

Чтобы продолжить сравнение «вхождения» в родной язык в детском возрасте с процессов присвоения изучаемого языка студентами-филологами, отметим также следующую особенность. «Культурно-языковые матрицы», унаследованные по праву рождения, не только присваиваются. По мере взросления и получения образования они наполняются личностным опытом, и язык приобретает экзистенциальное измерение, а речь — статус «экзистенциально-онтологического фундамента языка» [12. С. 187]. Когда же с ростом самосознания человек начинает оценивать себя с позиции «свидетеля и судии» (М.М. Бахтин), у него возникают первые экзистенциальные переживания, которые накладывают отпечаток на сложившиеся представления о мире, о других и о себе. При этом личностная когнитивная интерпретация унаследованных картин мира и потребность в согласованности собственного бытия с культурно обусловленными ценностными представлениями могут создавать «познавательно-этическое напряжение жизни изнутри ее самое» [4. С. 96].

В этой связи подчеркнем, что смысл жизни (врожденная мотивационная тенденция — В. Франкл) выступает в функции интегративной структуры личности [8. С. 36]. Формируясь изначально в области чувств и интуиции, а позднее в ходе рефлексивного анализа, смысл жизни задает культурно обусловленные представления о подлинном бытии и предопределяет личностный способ существования.

В итоге стремление к «полноте времени» и «полноте бытия» (М.М. Бахтин) и переживания, связанные с реальной действительностью и собственным несовершенством, привносятся в слово и становятся частью концептуальной и экзистенциальной картин мира и бытия. Поэтому в речевом поведении отражаются не только характерные особенности когнитивно-коммуникативной, речемыслительной и языкотворческой деятельности, но также смысложизненные представления и экзистенциальный модус бытия говорящего. Следовательно, личность также экзистенциальна, как и ее бытие.

Данный подход опирается на холистическую традицию, которая восходит к аристотелевскому пониманию природы человеческого существования: бытие как потенция/речевая интенция (*dynamis*) и бытие как жизнедеятельность/речевая деятельность (*energeia*) соотносятся с «состоянием осуществленности»/с искомым речевым совершенством (*entelecheia*) [1. С. 232—233]. Принятие этой парадигмы существенно расширяет исследовательское поле науки о языке и языковой личности. Здесь мы имеем в виду прежде всего вхождение в него таких исследовательских объектов, как языковое бытие, которое является источником развития и начальной формой личностного существования на родном/неродном/иностранном языке, и стоящие за ним смысложизненные (энтелехийные) представления. Тем самым изучение языкового бытия, речи и языковой личности выходит за пределы лингвистики в область психологии и философской онтологии как учения о существовании и его сущностных основаниях.

Осознание самобытности языка и культуры («культурно-языковая» картина мира), речи (речеповеденческая картина мира), а также языковой концептуализации мира (концептуальная картина мира) — важная ступень в развитии билингвальной языковой личности. Но она недостаточна, поскольку при этом из образовательной парадигмы выпадает собственно языковое бытие, в котором сформировались прототипические особенности национальной языковой личности, ее мировосприятие и сложившийся способ бытия. В результате различие этнически и культурно обусловленных представлений о смысле жизни и ценностных ориентиров бытия могут стать источником ментальных, не всегда осознаваемых лакун.

Чтобы избежать редукции русской языковой личности, лингводидактика и методика преподавания РКИ вплотную подошли к проблемам, связанным с изучением способа бытия и ценностных представлений о смысле жизни. Сложившаяся ситуация возвращает нас к положению Л.В. Щербы, который писал, что «практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию» [14. С. 112].

Сопряженность языкового бытия как целостного единства существования и сущности («смыслового ряда жизни» — М.М. Бахтин) с экзистенциальной философией и психологией привела к введению в лингвистику и лингводидактику таких металингвистических понятий, как экзистенциальная коммуникация, экзистенциальная компетенция, экзистенциальный концепт, экзистенциальная пресуппозиция, экзистенциальный модус и др.

Так, современная лингводидактика для предупреждения в межкультурной коммуникации возможных психологических и социокультурных барьеров выделяет экзистенциальную компетенцию (*savoir-etre*), отмечая, что «формы и выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут расцениваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорбление» [9. С. 11]. При этом подчеркивается значимость таких личностных факторов, как открытость для восприятия новых впечатлений, обществ, культур; способность отойти от стереотипов в отношении культурных различий; готов-

ность в некоторой степени изменить свое культурное восприятие и систему ценностей.

В этом контексте хотелось бы коротко остановиться на «Инновационной уровневой образовательной программе по английскому языку для общеобразовательной школы», в которой образовательная компетенция предстает в «единстве четырех ее составляющих: *экзистенциальной, объектной, социальной и оценочной*». Тем самым в программе экзистенциальный компонент выделен как задающий ценностное отношение к овладению коммуникативной компетенцией, к знакомству с культурой и ее носителями, а следовательно, и к самопознанию. Более того, в программе специально оговаривается роль личностного отношения школьников к учебному процессу, который должен быть интересным и раскрывающим их творческий потенциал. Отмечается также, что экзистенциальная компетенция является не только культурно обусловленной, но способной к модификации в процессе получения образования. Что же касается собственно экзистенциальной компетенции, то она понимается как «представление о целостном бытии в условиях национально-культурного своеобразия экзистенциального самосознания носителей языка» [11. С. 16].

Разработанный подход представляется перспективным и для обучения русскому языку как иностранному, но приобретает особую актуальность в процессе формирования филологов-билингвов. Априорная взаимосвязь лингводидактики и методики преподавания иностранного (неродного) языка с лингвокультурологией, этнопсихолингвистикой и философской онтологией позволит раскрыть самобытность национальной языковой личности, характерный для нее способ бытия, а также когнитивно-коммуникативный и экзистенциальный опыт.

Таким образом, развитие билингвальной личности, становится своеобразной школой познания и самопознания. В этом контексте еще раз подчеркнем весомость экзистенциального аспекта в развитии билингвизма в филологической аудитории. Ведь «сущность языка, — в той мере, в какой она вообще может открыться, — открывается не инструментальному, а философскому взгляду» [10. С. 28]. А чтобы формирование филолога-билингва разворачивалось как творческая деятельность, необходима активизация в учебном процессе бытийного (экзистенциального), рефлексивного и духовного начал сознания. Тогда, согласно В.П. Зинченко, мы вправе ожидать, что на занятиях по русскому языку проявятся «многоголосие (полифония), открытость миру, диалогизм, участность в бытии, спонтанность, рефлексивность, свобода, развитие и саморазвитие как целого сознания, так и его образующих» [6. С. 110]. Поэтому занятия по русскому языку со студентами-филологами не могут ограничиваться стандартными учебными задачами, но побуждать к свободной, творческой когнитивно-коммуникативной деятельности, расширяющей рамки представлений и стереотипов мышления, унаследованных с родным языком и культурой.

Как писал Х.-Г. Гадамер, «язык, на котором мы говорим, несет в себе свою собственную истину, то есть “раскрывает” и выводит на свет нечто такое, что отныне становится реальностью» [5. С. 446]. Приблизиться к этой истине возможно лишь профессионалу, который является би-(поли)лингвальной языковой личностью. Поэтому на повестке дня изучение экзистенциальной личности как исто-

рически сложившегося типа носителя лингвокультуры с характерным для нее способом бытия и представлениями о смысле жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аристотель С.* Метафизика. М.: Эксмо, 2008. 608 с.
- [2] *Бахтикиреева У.М.* Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). 2-е изд. Астана: ЦБО и МИ, 2009. 259 с.
- [3] *Бахтин М.М.* Собр. соч. в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. 731 с.
- [4] *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности / *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 7—180.
- [5] *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
- [6] *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
- [7] *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
- [8] *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
- [9] *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* Страсбург — Москва: Департамент по языковой политике, 2003. 256 с.
- [10] *Степанов Ю.С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности // *Язык и наука конца XX века.* М.: РАН, 1995. С. 35—73.
- [11] *Уласевич С.Н.* Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для системы основного и дополнительного образования в общеобразовательной школе. М.: Релод, 2012. 76 с.
- [12] *Хайдеггер М.* Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003. 503 с.
- [13] *Цейтлин С.Н., Елисеева М. Б.* (Сост.) *Говорят дети: Словарь-справочник.* СПб.: Нива, 1996. 152 с.
- [14] *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.

EXISTENTIAL COMPONENT IN FORMING A BILINGUAL PERSONALITY (based on the foreign students-philologists teaching process)

T.E. Vladimirova

Lomonosov Moscow State University
Krzhizhanovskogo str., 24/35, Moscow, Russia, 117259

This article is devoted to the existential component in foreign students-philologists Russian language teaching process. The teaching process orientation on forming a bilingual personality presupposes existential competence development, which is based on the idea of historically composed objective reality and life purpose specific for Russian linguistic identity.

Key words: bilingualism, being, meaning of life, ontology, existential

REFERENCES

- [1] Aristotel S. *Metafizika*. — [Metaphysics]. Moscow: Eksmo Publ., 2008. 608 p.
- [2] Bakhtikiyeva U.M. *Tvorcheskaya bilingvalnaya lichnost (osobennosti russkogo teksta avtora tyurkskogo proiskhozhdeniya)*. [Creative bilingual identity (especially the Russian text of the author of Turkic origin). 2 nd ed.]. Astana: GSO and MI Publ., 2009. 259 p.
- [3] Bakhtin M.M. *Sobr. soch. v 7 t. T. 5. Raboty 1940-kh — nachala 1960-kh godov*. [Coll. Op.: 7 vols. Vol. 5. Works 1940 — the beginning of the 1960]. Moscow: Russian dictionaries Publ. 1997. 731 p.
- [4] Bakhtin M.M. *Avtor i geroy v esteticheskoy deyatel'nosti / On zhe. Estetika slovesnogo tvorchestva*. [Author and hero in aesthetic activity / Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskustvo Publ., 1979. Pp. 7—180.
- [5] Gadamer Kh.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenевtiki*. [Truth and Method: The fundamentals of philosophical hermeneutics]. Moscow: Progress Publ., 1988. 704 p.
- [6] Zinchenko V.P. *Soznaniye i tvorcheskyy akt*. [Consciousness and the creative act.]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2010. 592 p.
- [7] Leontyev A.N. *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost Activities*. [Consciousness. Personality.]. Moscow: Politizdat Publ., 1977. 304 p.
- [8] Leontyev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy realnosti. 2-e izd.* [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the sense of reality. 2nd edition.]. Moscow: Smysl Publ., 2003. 487 p.
- [9] *Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izucheniye, obucheniye, otsenka*. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Strasburg—Moscow: Departament po yazykovoy politike Publ., 2003. 256 p.
- [10] Stepanov Yu.S. *Alternativny mir, Diskurs, Fakt i Printsip prichinnosti // Yazyk i nauka kontsa KhKh veka*. [Alternative world, discourse, fact and principle of causality // Language and the Science of the late twentieth century]. Moscow: RAN Publ., 1995. Pp. 35—73.
- [11] Ulasevich S.N. *Innovatsionnaya urovnevaya obrazovatel'naya programma po anglyskomu yazyku dlya sistemy osnovnogo i dopolnitelnogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noy shkole*. [Innovative tier education program in English for the primary and secondary system of education in secondary school]. Moscow: Relod Publ., 2012. 76 p.
- [12] Khaydegger M. *Bytiye i vremya*. [Being and Time]. Kharkov: Folio Publ., 2003. 503 p.
- [13] Tseytlin S. N., Yeliseyeva M. B. (Sost.) *Govoryat deti: Slovar-spravochnik*. [Children say: Dictionary-Directory]. St. Petersburg: Niva Publ., 1996. 152 p.
- [14] Shcherba L.V. *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sredney shkole. Obshchiye voprosy metodiki. 2-e izd.* [The teaching of foreign languages in high school. General methods. 2nd ed.]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1974. 112 p.

К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УМЕНИЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Р.Т. Касымова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби
проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

Педагогическая практика в рамках профессиональной подготовки в высших учебных заведениях обладает большим потенциалом для формирования будущего учителя. Инновации в сфере высшего образования касаются в первую очередь профессиональной подготовки будущих учителей-словесников. Цель статьи — показать роль педагогической практики студентов-филологов как важнейшей составной части общей профессиональной квалификации. Автор делится своим опытом подготовки и руководства педагогической практикой студентов. Представлены отдельные эффективные приемы общения с учащимися. Показано, что использование диалогической модели обучения в учебном процессе обеспечивает постоянную обратную связь учащихся с учителем.

Ключевые слова: инновации, компетенция, мотивация, педагогическое общение

В настоящее время в условиях модернизации высшего профессионального образования усилилось внимание к гуманитарным наукам, ведь «если астроном стоит лицом к лицу со Вселенной, то гуманитарий стоит лицом к лицу с Историей Человечества, с его главным вопросом о смысле жизни» [6. С. 230]. Одной из доминирующих тенденций реформы современного образования является развитие полилингвальной личности, ее творческой индивидуальности, раскрытие и реализация интеллектуального потенциала обучающегося. На этапе развития и укрепления государственности, вхождения Казахстана в Болонский процесс и усиления межгосударственных отношений между постсоветскими государствами к числу важнейших задач языковой политики государства относится задача развития полилингвизма, обязательным компонентом которого является русский язык.

Значимость методических исследований, с одной стороны, обуславливается их включенностью в процесс формирования нового научного пространства, в том числе методики, ориентированной на обучение в соответствии с государственными стандартами и программами образования, с другой — существует социальный запрос на языковое образование, диктуемый необходимостью кардинального изменения языковой ситуации. Неотъемлемой частью общей национально-языковой политики Республики Казахстан является создание новой национальной модели образования, для создания которой приняты меры по разработке системы целей образования в виде ожидаемых результатов на трех уровнях:

— национальный уровень: какого человека и гражданина общество хочет получить в результате обучения? Для Казахстана национальными целями образования могут стать несколько широких базовых компетенций: триязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность, технократичность и т.д.;

- уровень широких образовательных областей, где национальные цели должны конкретизироваться в виде ключевых компетенций;
- уровень образовательных предметов [4].

Эпоха, сделавшая главным продуктом человеческой деятельности услуги, определила первостепенную роль языкового развития человека, выдвинула «человека говорящего». Принцип антропоцентризма определил поворот от изучения «языка в самом себе и для себя» и изучению языка в тесной связи с человеком, когда на первый план выступает языковая личность. Именно *homo loquens* — говорящий и слушающий — находится в центре внимания лингвистики, чем и обусловлена ее связь с другими науками, в том числе и с методикой преподавания русского языка.

В.В. Красных предлагает рассматривать «человека говорящего» как «личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; языковая личность — личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических); коммуникативная личность — конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации» [5. С. 54—55].

Инновации в сфере высшего образования касаются в первую очередь профессиональной подготовки будущих учителей-словесников. Подготовка высококвалифицированных специалистов в сфере высшего профессионального образования в современных условиях является важной составляющей государственной политики, что, в частности, нашло свое отражение в Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. и предполагает учет требований, предусмотренных Государственным общеобязательным стандартом высшего профессионального образования. Это касается не только изменений в подходах к определению его содержания с учетом профессиональных компетенций будущего учителя-словесника по группе специальностей «Образование», но и последних достижений в области методики преподавания русского языка.

Подготовка студентов-филологов к преподаванию русского языка в V—XI классах в общеобразовательных школах является важнейшей составной частью общей профессиональной квалификации. Курс методики преподавания русского языка в средних и старших классах предусматривает подготовку конкурентоспособного учителя русского языка и литературы, хорошо владеющего современным русским литературным языком, знающего содержание программного материала, учебников, методических пособий, способного применять интерактивные технологии, инновационные методы и приемы обучения. Следовательно, будущий учитель-словесник должен стать подлинным профессионалом, способным решать образовательные задачи на всех ступенях образования, развивая прежде всего познавательные способности своих обучаемых.

В основе коммуникативной культуры будущего учителя лежит общительность, т.е. умение быстро и легко установить контакты, умение выбрать нужную тональность в общении с учениками. Многолетний опыт руководства педагогической

практикой показывает, что при формировании методической компетенции одна из основных трудностей, которую приходится преодолевать, — отсутствие навыков педагогического общения студентов-практикантов с учащимися на уроках. На вопрос анкеты, что было самым трудным на педпрактике, около 80% студентов ответили: общение с учениками.

Три разных действия объединены в глаголе «воспитывать»: *управлять, учить, общаться*. Чаще всего в процессе обучения ограничиваются лишь управлением и учением, при этом общение — самое главное педагогическое действие — опускается, так как его трудно совместить с управлением и учением. «Для учения необходимо, чтобы учитель превосходил учащегося в знаниях или опыте. Для управления тем более необходимо превосходство по возрасту, или по опыту, или по должности, или по уму, или по силе, или по авторитету. Чем значительнее превосходство, тем легче управлять, управление крепнет от власти. Общение — соединение двух душ; они хоть на миг становятся равными. В этом уравнивании — наслаждение, человеческий и педагогический смысл общения», — пишет С. Соловейчик [7. С. 308].

Подготовка к педагогической практике требует углубления знаний будущего учителя в области межличностного педагогического общения, выработки компетенции в управлении системой «учитель — ученик». На семинарских занятиях со студентами мы обсуждаем такие вопросы, как грамматика речевого поведения, или специфика педагогического общения; стандартные (или ядерные) речевые ситуации, являющиеся определяющими для профессиональной речевой подготовки. Профессионализм начинающего учителя-словесника должен проявляться в умении организации преподавания в форме *диалогической модели обучения*, когда «...общение — это прежде всего обмен “значениями”, и все в языке подчинено задаче осуществления обмена “значениями”» [2. С. 386].

Если язык рассматривать как часть самого человека, то «с динамической точки зрения *значение — это понимание*» [2. С. 389]: обмениваясь значениями в процессе общения, мы приходим к пониманию друг друга. Так как «при объяснении — только одно сознание, один субъект; при понимании — два сознания, два субъекта», то «понимание всегда в какой-то мере диалогично» [1. С. 306]. Каждая реплика служит своего рода основой для зарождения нового вопроса, на который в следующей реплике последует ответ, который, в свою очередь, вызывает новый вопрос.

Четыре метафоры знания выделяют в культуре:

- античная метафора — это метафора восковой таблички, где отпечатываются внешние впечатления;

- метафора сосуда, наполняемого либо внешними впечатлениями, либо текстом, информирующим об этих впечатлениях;

- метафора родовспоможения, предложенная Сократом: обучаемый маевтическими методами может помочь родить знание, имеющееся у каждого учащегося;

- евангельская метафора выращивания зерна: знание вырастает в сознании человека, подобно зерну в почве, возникает как результат познающего воображения, стимулируемое сообщением, посредником.

Если первые две метафоры служат иллюстрацией традиционного пути развития образования, где знание уподобляется информации, которая увеличивает нагрузку на память, то в основе последних двух метафор лежит сравнение ученика не с «приемником», а с источником знания, и учитель выступает в роли посредника между знанием и учеником» [3. С. 19—20].

Приведем лишь некоторые примеры, когда студентам удавалось найти эффективные приемы общения с учащимися, пополнить свою методическую копилку новыми находками.

От того, как учитель сможет организовать первые минуты урока, во многом будет зависеть его эффективность. Умение пользоваться речью как средством решения профессиональных задач практикантка А. продемонстрировала на основе программы «Именно сегодня» Д. Карнеги, которую следует выполнять каждый день. Вот каким было начало ее урока:

Именно сегодня мы постараемся сделать так, чтобы урок принес всем нам ощущение радости. Именно сегодня мы постараемся уделить внимание развитию своего ума. Мы прочитаем то, что требует усилия, размышления и сосредоточенности. Именно сегодня на уроке будет царить доброжелательная атмосфера. Мы будем учиться искусству общения, учиться быть щедрыми на похвалы, постараемся никого не критиковать, ни к кому не придираемся и не пытаемся кем-то руководить или кого-то исправлять. Именно сегодня мы будем наслаждаться красотой слова, учиться постигать то чудесное и таинственное, что есть в языке.

Следует отметить организационную четкость при работе со средствами обучения студентом Т. при проведении урока развития связной речи в 5 классе. Урок начался со вступительного слова учителя о необычности предстоящей работы: подготовиться к описанию прекрасного поэтического предмета — снежинки. Была проведена беседа по «снежным» картинам, затем дети слушают отрывок из сказки «Снежная королева» Г.Х. Андерсена. После просмотра фрагмента из балета П.И. Чайковского «Вальс снежных хлопьев» идет беседа о музыкальных впечатлениях, затем студент-практикант предлагает учащимся составить устное сочинение:

Представьте себе, что ваш друг или близкий человек никогда не слышал музыки Петра Ильича Чайковского. Попробуйте передать свои музыкальные впечатления, чтобы ему захотелось услышать этот «Вальс снежных хлопьев» и увидеть танец снежинок.

При этом ученикам даются примерные варианты начала сочинения: «Когда слушаю “Вальс снежных хлопьев” П.И. Чайковского, я как будто попадаю в ...»; «Музыка вальса, словно...»

Уже к концу педагогической практики можно проследить продвижение студентов в освоении алгоритмов профессиональной деятельности, овладении разнообразными технологиями обучения, рефлексивно-оценочных умениях при самоанализе и самооценке конкретных педагогических ситуаций после проведенных ими уроков. Студенты во время педагогической практики открывают для себя одну простую истину: именно тот урок может быть интересным ученикам,

если это интересно ему самому как учителю. Именно на таком уроке через любовь к детям и своему предмету, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Переписка учителя с учениками — это тоже диалог, диалог честный, открытый, искренний. Письма помогают получить ответы на многие трудные вопросы преподавания и проследить эволюцию ученика, динамику его изменения. Ниже приведены фрагменты писем моих учеников выпускных классов прошлых лет, фамилии и имена которых не указаны в силу анонимности самих писем (стилистика писем сохранена):

... не было человека, а точнее учителя, который бы поддержал мою индивидуальность, мой особый мир восприятия. И только в восьмом классе, будучи уже подростком, я почувствовала то, что мне дана возможность реализовать себя, рассказать о своем мировоззрении. Нет, я не говорю о поддержке, о какой-то особой опеке, я просто говорю о том, что меня начали понимать... (М.)

... Для меня было честью быть Вашей ученицей. Вы требовательны и строги, но всегда справедливы в отношении к своим ученикам. На Ваших уроках, кроме русского языка, который Вы преподносите очень интересно, можно многое узнать и многому научиться (это не лесть)... С одной стороны, мне очень грустно прощаться с лицом и с Вами, но, с другой стороны, я ощущаю себя Христофором Колумбом на пути к новым горизонтам... (Э.)

... Даже тогда, когда не выполняла домашнюю работу, я приходила на Ваш урок, боясь пропустить что-то интересное и новое. Лично я ассоциирую Ваши уроки с такими словами, как «новое» и «интересное». Вы, наверное, заметили, что в моем письме часто встречается слово «интересно». Ведь так оно и есть, для нас Ваши уроки были связаны с интересом, подталкивающим нас к стремлениям... (Т.)

...Русский язык был для меня дебрями. Но с Вами все стало проще, и мир этого языка открылся предо мною во всех его красотах. Если говорить откровенно, я посещала Ваш предмет не только из-за нужды знаний (хотя и это было немаловажно), но из-за Ваших духовных качеств... Ваш урок всегда интересен и нам очень приятно с Вами общаться... (А.)

... мне всегда нравились Ваши уроки, потому что они были интересны. Вы всегда просты в общении с учениками, но в то же время и требовательны. Письма, которые мы Вам писали, я никогда не забуду.. (А.)

...Вы меня столькому научили, и самое главное — Вы дали толчок моему желанию к учебе, Вы направили меня на путь истинный, на путь правильный, где яблоней являются знания, а плодами — человечность и добро... (Д.)

В наше время тяжело отыскать учителя, который внушал бы доверие и интерес к своему уроку... Отсюда и нежелание учиться у моих друзей. Хотя немного и трудно-ват Ваш урок, но он очень интересен... (Т.)

Ключевые слова из приведенных выше фрагментов писем позволяют «глазами учеников» раскрыть секреты обучения:

- интерес;
- новое, данное не в готовом виде;
- общение равноправных партнеров, диалог на паритетных началах: «меня начали понимать»;
- стремление к саморазвитию, к самореализации личности: «мне дана возможность реализовать себя», «я ощущаю себя Христофором Колумбом на пути к новым горизонтам».

Результаты педагогической практики позволяют оценить, насколько выпускник-филолог компетентен в области русского языка и литературы; готов к решению профессиональных задач; заинтересован в собственном профессиональном и личностном развитии; способен к творчеству, сотрудничеству с учащимися. В условиях педпрактики как одной из основных форм профессиональной подготовки студентов в вузе происходит *интеграция* психолого-педагогических, предметных и методических знаний. Поэтому для решения этой достаточно сложной задачи важно постоянное взаимодействие методистов, педагогов, психологов, чего, к сожалению, не наблюдается в последние годы.

По существу, в этих специальных и специфических знаниях, умениях и навыках сокрыто таинство методики преподавания русского языка — одновременно и науки, и искусства.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 446 с.
- [2] *Звегинцев В.А.* Новые черты современного языкознания // Новое в лингвистике. Вып. 4. М.: Прогресс, 1965. С. 381—399.
- [3] *Иванов Д.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Библиотека «Первого сентября», серия «Воспитание». Образование. Педагогика». Вып. 6(12). М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
- [4] Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года. Астана, 2004.
- [5] *Красных В.В.* Человек умелый. Человек разумный. Человек... «говорящий» (некоторые размышления о языковой личности и не только о ней) // Функциональные исследования. Вып. 4. М., 1997. С. 54—55.
- [6] *Лотман Ю.М.* Воспитание души. СПб.: Искусство — СПб, 2005. 624 с.
- [7] *Соловейчик С.* Педагогика для всех. М.: Детская литература, 1989. 367 с.

TO THE PROBLEM OF MASTERING THE STUDENTS SKILLS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

R.T. Kassymova

Al-Farabi Kazakh National University
Al-Farabi avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, 050040

The article highlights the relevance of the topic in the light of modern methods of teaching Russian language. Pedagogical practice in the framework of training in higher educational institutions has great potential for the formation of the future teacher. Innovations in the field of higher education relate

primarily concerning the professional training of future teachers language and literature. Purpose of the article — to show the role of pedagogical practice of philology students as the most important component of the overall professional development. Author shares his experience of training and guidance of pedagogical practice of students. Presented are some effective methods of communication with students-philologists. It is shown that the use of the dialogic model of learning in the educational process provides continuous feedback to (of) the students with the teacher.

Key words: innovation, competence, motivation, pedagogical communication

REFERENCES

- [1] Bahtin M.M. *Jestetika slovesnogo tvorчества* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: “Iskustvo” Publ., 1986. 446 p.
- [2] Zvegincev V.A. *Novye cherty sovremennogo jazykoznanija // Novoe v lingvistike* [New features of modern linguistics // New in linguistics]. 4. Release, Moscow: Progress Publ., 1965. Pp. 381—399.
- [3] Ivanov D. *Kompetentnosti i kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii* [Competence and competence approach in modern education]. Moscow: Chistye prudy Publ., 2007. 32 p.
- [4] *Koncepcija razvitiya obrazovanija Respubliki Kazahstan do 2015 goda* [Concept of Education Development of the Republic of Kazakhstan until 2015]. Astana, 2004.
- [5] Krasnyh V.V. *Chelovek umelyj. Chelovek razumnyj. Chelovek... «govorjashhij» (nekotorye razmyshlenija o jazykovej lichnosti i ne tol'ko o nej)*. [Homo habilis. Homo sapiens. Man ... “talking” (some reflections on the language of the person and not only about it)] // *[Funkcional'nye issledovanija]* [Functional studies]. Issue 4. Moscow, 1997. Pp. 54—55.
- [6] Lotman Ju.M. *Vospitanie dushi* [Education soul]. St. Petersburg: “Iskustvo” — St. Petersburg Publ., 2005. 624 p.
- [7] Solovejchik S. *Pedagogika dlja vseh* [Pedagogy for all]. Moscow: Children’s literature Publ., 1989. 367 p.

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Л.Б. Алекешова, З.Т. Жалмуханова, Г.М. Кабдулова

Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова
пр. Студенческий, 212, г. Атырау, Казахстан, 060001

Конец XX — начало XXI вв. характеризуется возрастанием интереса в различных сферах социума к проблеме культуры. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в инонациональной аудитории, взятый для исследования, является актуальной проблемой на современном этапе. Материалом для исследования послужила этнокультуроведческая лексика русского и родного языков в сопоставительном аспекте, так как влияние родной культуры при обучении русскому языку — предмет большого внимания и растущего интереса исследователей.

Основными целями лингвокультуроведения являются развитие духовно-нравственного мира обучающегося, национально-личностного самосознания, признания и понимания им ценностей другой культуры, уважения к ней через изучаемый язык.

Сложность реализации этой программы, с точки зрения авторов, обуславливает поиск оптимального соотношения между материалом по русской и родной для студентов культуре. Второе и важное: необходимо выработать методику, в соответствии с которой сведения о национальной культуре вводились бы в учебный процесс органично, становясь необходимым дополнительным средством для более глубокого освещения реалий русской культуры и их адекватного понимания студентами-казахами. Введение материала по родной культуре должно способствовать также расширению кругозора и знаний учащихся в своей стране, повышению мотивации обучения.

При формировании и коррекции коммуникативной компетенции студента необходимо учитывать своеобразие тех социокультурных и языковых обстоятельств, в которых ведется обучение русскому языку. Учебный процесс должен протекать в условиях культурно-языкового контакта изучаемого русского и родного языка студента и представлять собой целенаправленную регламентированную форму осуществления такого контакта.

Ключевые слова: культурология, культуроведческий аспект, этнокультуроведение, реалии, безэквивалентная лексика, коммуникативная компетенция, культуроведческая компетенция, лингвокультуроведение, культурологический подход, национальная культура, национальное самосознание, традиция, руссификация, диалог культур

Культуроведческий аспект преподавания русского языка предполагает изучение языка как результат, как продукт культурного развития человека. Язык рассматривается как составная часть культуры, формирующей национальное самосознание, которое реализуется в слове.

Важнейшее условие языкового и культурного развития — беспрепятственный диалог языков и культур. Изучение языков должно сопровождаться созданием общекультурного фундамента. Диалог культур, предполагающий «слышание как непереносимое условие диалога, может способствовать формированию углубленного взгляда на человека как на единство индивидуальности и всемирности, судьбы всего человечества есть моя судьба, я в ней, и она во мне. Я живу в прошлом и будущем истории моего народа, истории человечества и истории мира» [1. С. 56].

В любом человеческом общении большое значение придается умению ориентироваться на собеседника, учитывая его интересы и его реакцию, устанавливая с ним правильный контакт в данной ситуации. Достижению этой цели в немалой степени способствует взаимосвязанное изучение языков и культур.

Сегодня перед педагогической наукой стоит задача повышения *социолингвистической грамотности студентов*, так как, не зная языковой ситуации в стране, соотношения национальных языков и культур, трудно быть квалифицированным словесником, цель которого — не только дать знания в области языков, но и сформировать у студентов интерес и уважение к другим народам.

Язык впитывает и хранит ценности национальной культуры, отражает своеобразие природы страны, ее историю, особенности ее общественно-экономического развития, коллективный опыт народа. По словам К.Д. Ушинского, «в языке одухотворяется весь народ и вся родина» [2. С. 81].

Не освоив особых, языковых форм выражения национальной культуры, нельзя изучить язык в полной мере. Незнание этих особенностей затрудняет общение, снижает уровень понимания художественного текста. Таким образом, коммуникативная деятельность оказывается звеном, в котором пересекаются, взаимодействуют язык как система элементов различных уровней и культура, в которой он существует и необходимым компонентом которой он является.

Лица, изучающие неродной (в нашем случае — русский) язык, должны сформироваться как билингвы. Для достижения этого необходимо уделить серьезное внимание не только взаимодействию родного и изучаемого языков, но и родной культуре учащихся и взаимодействию ее с культурой народа — носителя изучаемого языка, учитывать интерференцию, которая может возникнуть в процессе этого взаимодействия.

Казахстан — многонациональное государство, в котором живут и трудятся отличающиеся друг от друга языком, традициями, укладом жизни люди — представители разных национальностей. Рост культурного уровня казахского народа сопровождается дальнейшим развитием национально-русского двуязычия. Число казахов, свободно владеющих русским наряду с родным, неуклонно растет. В настоящее время практически все трудоспособное население городов Казахстана владеет русским языком. Количество сельских жителей — казахов, знающих русский язык, также составляет значительный процент.

Казахско-русское двуязычие в регионе характеризуется целым рядом особенностей. Во-первых, степень распространения его далеко не одинакова в городе и в ауле. Если в городах русским языком владеет подавляющее большинство казахского населения, то в ауле знающих русский язык так же, как родной, их менее половины. По степени интенсивности и глубине этнолингвистических процессов город и село также отличаются друг от друга. Например, в Алматы, крупнейшем промышленном городе, пользуются языком межнационального общения несколько чаще, чем в Кызыл-Орде — небольшом, отдаленном от крупнейших промышленных центров городе. Естественно, казахи, проживающие в аулах со смешанным населением, знают русский язык значительно лучше, чем жители казахских сел с населением, представленным основной народностью региона.

Развитие постсоветского общества характеризуется возрастающим интересом к развитию национальных языков и культур. В независимых государствах СНГ особую роль в процессах развития языков и культур играет функционирование русского языка, который в силу объективных исторических, социальных и лингвистических факторов продолжает выполнять роль средства межнационального общения народов, населяющих эти государства. В современной лингводидактике придается важное значение культуроведческому компоненту содержания обучения.

В исследованиях, посвященных вопросам преподавания русского языка иностранцам, много внимания уделяется работе над материалом с ярко выраженным экстралингвистическим содержанием. Этот аспект изучения русского языка получил в настоящее время несколько названий: в обучении русскому языку иностранцев используется термин *лингвострановедение*, в школах национальных регионов — *краеведение*, *лингвострановедение*, *этнокультуроведение*. Но называя этот аспект по-разному, исследователи имеют в виду то общее, что выделяет особое направление методики обучения русскому языку: «через посредство русского языка и в процессе его изучения» [3. С. 136] осуществляется знакомство с основами культуры русского языка. Нам представляется более приемлемым термин «этнокультуроведение», введенный Л.А. Шейманом [4. С. 26]. Суть же понятия — освоение культуры народа через язык — этнокультуроведение раскрывает достаточно полно.

Углубленное знакомство с культурой народа всегда делает ее понятнее, ближе, способствует выработке правильного отношения к ней и языку, ее обслуживающему. С другой стороны, работа с этнокультурным материалом изучаемого языка непременно сопровождается обращением к соответствующим формам выражения языка родного, к постоянному их сопоставлению, что ведет к более вдумчивому, осмысленному постижению родного языка и родной культуры. Культуроведческая направленность преподавания способствует и развитию познавательной деятельности студентов, воспитывает интерес к языку как учебному предмету, а это, в свою очередь, обуславливает его глубокое и прочное усвоение.

Что же конкретно подразумевается под понятием «этнокультуроведческий материал»? Это понятие объединяет в одну группу языковые единицы, обладающие наибольшим культурным потенциалом: безэквивалентные и коннотативные слова, фразеология и афористика русского языка.

Безэквивалентной считается лексика, обозначающая различные реалии быта, духовной жизни народа, свойственные собственной культуре и нехарактерные для культуры, соответствующей изучаемому языку. Определяющей чертой безэквивалентных слов является невозможность семантизировать их при помощи однословного эквивалента: здесь необходимо или пространное толкование, или дополнительный комментарий.

В связи с этим сформировался культурологический подход к изучению русского языка, который предполагает усвоение студентами в процессе изучения языка жизненного опыта народа, его культуры (национальных традиций, религий, нравственно-этических ценностей, искусства) и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых.

Такой подход предусматривает соединение языка и культуры в процессе формирования коммуникативной и культуроведческой компетенции обучаемых, обогащение их словарного запаса фоновой лексикой, словами с культурным компонентом, искусствovedческими терминами, развитие связной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере.

Относительно казахского языка безэквивалентными будут слова, обозначающие предметы и явления жизненного опыта русского народа (*лучина, лукошко* и т.д.), общественно-историческая лексика (*городовой, стольник*), лексика, отражающая социально-семейные отношения (*сват, деверь*), фольклоризмы и традиционная метафористическая лексика (*былина, душа-девица*), слова, связанные с религиозными и мифологическими представлениями (*икона, леший*), а также антропонимы, зоонимы, топонимы, вызывающие у русских определенные ассоциации.

Безэквивалентные слова, не обладая высокой частотностью, тем не менее достаточно широко употребляются в учебных текстах, а в изучаемых произведениях русской классики им в силу их образного потенциала принадлежит важная роль в решении идейно-художественных задач.

В настоящее время значимость указанной проблемы очевидна. Но если в преподавании русского языка иностранцам лингвострановедческие методы и приемы уже находят практическое применение, то в национальной школе работа по этнокультуроведению только начата. Национальная методика уже располагает исследованиями в этой области: труды Л.А. Шеймана, Б.С. Гулакян, Р.А. Абузярова, Р.Х. Латыпова, И.Б. Веденеева подтверждают необходимость дальнейшей разработки методики этнокультуроведческого изучения русского языка.

Своеобразие национальной картины мира находит свое отражение прежде всего в лексике: в терминах родства, названиях времен года, календарных датах и т.д.

Одной из составляющих национальной картины мира являются образы животных и птиц, специфические ассоциации с характером человека, отраженные в языке и культуре народа. Например, в разных языках для образной характеристики человека могут употребляться разные слова. В английском языке, например, слово «гусь» ассоциируется с богатым, но глупым человеком, а в русском языке вызывает представление важности или употребляется в шутливой, ироничной форме по отношению к ловкачам и хитрецам: важный гусь, гусь лапчатый.

Каждая национальная литература имеет свои образы — символы. Так, для русских понятно и близко: «чета белеющих берез», разливы рек, Волга-матушка, тройка, колокольчик, грачи. Для русского человека слово «грач» имеет определенное значение: олицетворяет приближающуюся весну, ее предчувствие, ожидание. Именно таким изобразил национальный пейзаж, национальный символ весны художник А.С. Саврасов в картине «Грачи прилетели». Довольно частое обращение к грачам находим мы и в художественной литературе. Обратимся к одному примеру из множества — стихотворению И.А. Бунина:

Бушует полная вода,
Шумит и глухо, и протяжно.
Грачей пролетные стада
Кричат и весело, и важно.

Литераторы обращаются к одним и тем же образам — символам. Это происходит потому, что творчество каждого писателя питается и обуславливается традицией, художественными достижениями прошлого.

Для творчества казахского народа характерны образные ассоциации, вызываемые словами *конь, степь, верблюд, сокол, луна* и др. Интересно стихотворение казахского поэта И. Мамбетова:

То в ковыльных снегах,
то в цветах, словно в просини,
колышется степь,
словно рыжий верблюд.

Любая личность является носителем национальной культуры и национального самосознания, которые наиболее ярко проявляются в межнациональном общении. При восприятии этнокультуроведческого материала студенты национальных групп могут испытывать затруднения, поскольку в их сознании не сформированы соответствующие ассоциации со словами, обозначающими реалии культуры русского народа.

В связи с тем, что в разных языках существует свое отношение к предметам, явлениям действительности, различаются и переносные значения слов. Так, в казахском языке в качестве ласкательных имен существительных по отношению к ребенку, девушке используются *кулынишак, козы, бота*, что часто находит отражение в именах собственных (Ботагоз) или ласковых обращениях. В русском языке сравнения с жеребенком, верблюжонком, ягненком не употребительны, о ребенке чаще говорят: *воробушек, зайчик, рыбка, котик*.

Речевой этикет в коммуникативном поведении казахов имеет ряд специфических черт. Сейчас в более или менее «чистом» виде особенности речевого этикета можно наблюдать в поведении людей старшего возраста, особенно у жителей сельских районов. Установление контакта при общении начинается с приветствий. В зависимости от ситуации и от того, кто принимает участие в общении, используются различные виды приветствий: *Асалем — малейкум! Алейкум салем!* В настоящее время такое приветствие используется чаще всего стариками и мужчинами, причем, как правило, оно осуществляется без рукопожатия.

Приветствия — *Саламатсызба! Каырлы тан! Каырлы тун!* без рукопожатия могут быть использованы в официальной обстановке, когда со всеми участниками общения нет возможности поздороваться за руку или когда присутствующий намеренно хочет сохранить дистанцию между собой и собеседниками. Перечисленные приветствия, а также приветствия *Салем! Салембердік!* представляют собой наиболее употребительные приветствия, причем приветствия *Салем! Амансынба!* являются более фамильярными по сравнению с *Саламатсызба! Каырлы кун!* и др.

У казахов есть склонность придавать всякому разговору характер беседы. Беседа для казахов имеет очень большое значение, и она всегда организуется с соблюдением ряда правил. Беседовать стоя не принято, наиболее предпочтительная поза для беседы — сидя. Обязательно должно быть угощение, чаще всего со сладостями. Произнося слова приветствия, хозяин дома провожает гостя в передний угол и усаживает на наиболее почетное и мягкое место. Ни в коем случае не при-

ступают сразу к деловой части разговора. Вначале идет неинформативная беседа (о здоровье, семье, погоде, знакомых, обмен новостями и т.п.). И только в конце беседы переходят к существу дела. Разговор заканчивается благодарностью за угощение, формулами прощания, пожеланиями здоровья и всевозможных благ. Характерной особенностью является то, что беседа непременно заканчивается взаимными просьбами не осудить за какие-либо возможные промахи во время визита и беседы. Темы неинформативной беседы, предназначенной для поддержания контакта, довольно многообразны. Выбор той или иной темы зависит от разных факторов, например, от пола, возраста собеседников, ситуации. Что касается характерных поз в беседе, то они и доныне несут определенный отпечаток социальных ситуаций, специфичных для кочевого быта. К примеру, относительно редко можно увидеть пожилого казаха, сидящего положив ноги на ногу, как это допустимо в европейском этикете. Обычно руки кладут на колени, но при этом, не сплетая пальцы рук и не охватывая ими колени. Традиционная поза сидящего «по-турецки» казаха (малдас кұрып отыру) обладает некоторыми отличиями: она более свободная, икры ног не сплетены тесно. Руки при этом опущены на колени, а точнее, на бедра, полусогнуты в локтях. Традиционная поза сидящей женщины была отлична от мужской: ноги согнуты в коленях, одна — опорная — вертикально, другая опущена горизонтально. Старые женщины и сейчас за сотолом сидят, опустив руки на колени и как бы несколько подавшись назад прямым корпусом (такая поза за столом, была характерна для казахов, привыкших сидеть на кошме).

В построении монологической речи нет значительных отличий от коммуникативного поведения носителей русского языка. В организации диалогической речи можно отметить некоторые особенности. К их числу следует отнести частое использование неинформативных вопросов для установления контакта. Повидимому, с древнейших времен сохранились табу, налагаемые на слова, сигнализирующие об опасности, а также некоторые запреты на употребление речи, например: детям нельзя вступать в беседу старших; невестке нельзя много говорить в присутствии свекра; нельзя выражать вслух восхищение красотой ребенка или какого-либо домашнего животного.

Некоторые особенности по сравнению с русским языком можно отметить и в области обращений. При встрече младший, как правило, первый приветствует старшего по возрасту.

Формы обращения на «ты» и на «вы» четко дифференцированы. Так, к родителям и к старшим вообще, как правило, обращаются на «вы» — достаточно разницы даже в один-два года. Встречается обращение к старшим мужчинам с добавлением к личному имени аффикса -ке, например: Толеген — Токе, Сакен — Саке. Обращаясь к незнакомой женщине — младшей или ровеснице, мужчина говорит при этом *карындас* — *сестрица* (женщина обращается *сінлім*), а женщине, старшей по возрасту говорят *ана*, *женеше* — *сестра*. Все эти формы взяты из лексики родственных отношений. Наблюдается перенос родственных формул также и в сфере общения, непосредственно связанной с различиями в социальном статусе. Все эти формулы речевого этикета присущи и русскому речевому этикету, но можно говорить о национальной специфике коммуникативного поведения

казахов. Так, школьники и студенты обращаются к преподавателю *агай* — от формы *ага* букв. *старший брат* или *апай* — от формы *апа* — букв. *старшая сестра*.

Исходя из особенностей национальной культуры, необходимо учесть особенности аудитории при определении и устранении трудностей восприятия и усвоения культуроведческого материала. Это прежде всего связано с национальными различиями в таких сферах духовной жизни народов, как нравственная, эстетическая, религиозная, в фольклоре, обычаях, традициях и обрядах.

Национальная особенность есть у каждого народа. Но это скорее лишь некоторые отличия, а не качества, отсутствующие у других: «Народы — это не окруженные стенами сообщества, а гармонично согласованные между собой ассоциации. Национальные черты существуют не в себе и для себя, а для других. Они выясняются только при взгляде со стороны и в сравнении» [5. С. 37]. Познание национальной культуры народа служит взаимопониманию, истинному сближению наций, их взаимообогащению, при котором обязательно сохраняются индивидуальность каждой из них.

Межязыковой диалог как один из путей повышения эффективности преподавания русского языка, как средство сближения различных национальных сознаний может полноценно развиваться только при комплексном использовании данных разных наук.

Учет родной культуры при обучении русскому языку — предмет большого внимания и растущего интереса исследователей.

Однако сложность реализации этой программы состоит, на наш взгляд, в том, чтобы, во-первых, найти оптимальное соотношение между материалом по русской и родной для студентов культуре; во-вторых, выработать методику, при которой сведения о национальной культуре вводились бы в учебный процесс органично, становясь необходимым дополнительным средством для более глубокого освещения реалии русской культуры и их адекватного понимания студентами-казахами. Введение материала по родной культуре должно способствовать также расширению кругозора и знаний учащихся в своей стране, повышению мотивации обучения.

При формировании и коррекции коммуникативной компетенции студента национальной аудитории необходимо учитывать своеобразие тех социокультурных и языковых обстоятельств, в которых ведется обучение русскому языку. Учебный процесс должен протекать в условиях культурно-языкового контакта изучаемого русского и родного языка студента и представлять собой целенаправленную регламентированную форму осуществления такого контакта.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Абузаров Р.А.* Краеведение и лингвострановедение как источник дидактического материала для работы по развитию речи учащихся казахов. Алма-Ата, 1980. С. 56
- [2] *Ушинский К.Д.* Избр. Педагогические произведения. М., 1945. С. 81.
- [3] *Бердяев Н.* Судьба России. М., 1990. С. 136.
- [4] *Шейман Л.А.* Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе. Фрунзе, 2001. С. 26.
- [5] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 4-е. М., 2008.

CULTURAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN IN ETHNICAL GROUPS

L.B. Alekeshova, Z.T. Zhalmuhanova, G.M. Kabdulova

Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov
Students avenue, 212, Atyrau, Kazakhstan, 060011

The turn of the 20-th and the 21-st centuries is characterized by an increase in the interest in various areas of society to the problem of culture. Taken for the study, the cultural aspect of teaching of the Russian language in the ethnical groups is a topical issue at present. The cultural vocabulary of Russian and native languages in the comparative aspect has been used as the resource for the study, since the influence of native culture in teaching Russian is an object of researchers' great attention and growing interest.

The main objectives of linguistic and cultural studies are to develop the mental and moral world of learners, national and personal self-awareness, appreciation and understanding of values of other cultures, cultural awareness through the target language.

The complexity of the implementation of this program, in our opinion, is, firstly, to find for the students the optimal ratio between the material of Russian and native culture; secondly, to develop a technique by which information on the national culture would be introduced in the educational process smoothly, becoming a necessary additional means to better lighting the realities of Russian culture and adequate understanding by Kazakh students. The introduction of the material on native culture should also contribute to expanding horizons and knowledge of students in the country, increasing the motivation of learning.

When forming and correcting the communicative competence of the ethnical students it must be taken into account the diversity of the social, cultural and linguistic environment in which Russian is the language of teaching. When learning Russian and native a language the educational process must take place in a cultural and linguistic contact and has to be a purposeful regulated form of implementation of a contact.

Key words: Culturology/cultural studies, cultural aspect, ethnic and cultural studies, realities, non-equivalent vocabulary, communicative competence, cultural studies competence, linguistic and cultural studies, culturological/cultural approach, national culture, national identity, tradition, Russian studies, the dialogue of cultures

REFERENCES

- [1] Abuzjarov R.A. *Kraevedenie i lingvostranovedenie kak istochnik didakticheskogo materiala dlja raboty po razvitiyu rechi uchashhihsja — kazahov*. [Ethnography and linguistics as source of teaching material for development of speech of pupils of the Kazakhs]. Alma-Ata, 1980, p. 50.
- [2] Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija* [Selected pedagogical works]. Moscow, 1945, p. 81.
- [3] Berdjaev N. *Sud'ba Rossii* [The Fate Of Russia]. Moscow, 1990, p. 136.
- [4] Shejman L.A. *Osnovy metodiki prepodavaniya russkoj literatury v kirgizskoj shkole* [Fundamentals of teaching methodology of Russian literature in the Kyrgyz school]. Frunze, 2001, p. 26.
- [5] Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. *Jazyk i kul'tura. Lingostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo* [The language and culture. Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Izd. 4. Moscow, 2008, p. 37.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ В ВУЗЕ

Л.Н. Анипкина

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

Статья посвящена актуальной проблеме — оптимизации образовательного процесса в вузе применительно к программе изучения русского языка как иностранного. В частности, рассматривается такой вид деятельности, как самостоятельная работа студентов, приобретающая в связи с новыми тенденциями доминирующую роль в процентном соотношении по сравнению с работой в аудитории под руководством преподавателя.

В настоящее время в связи с требованием оптимизации учебного процесса, повышения заинтересованности студентов в результате образовательного процесса возникла острая необходимость разнообразить формы обучения, активизируя, кроме традиционного классического урока, различные виды самостоятельной работы студентов вне аудитории.

Возникает вопрос: как организовать самостоятельную работу, можно ли просто механически выделить определенные темы, имеющие достаточно четкие локальные границы употребления, для самостоятельного усвоения материала студентами? И мы отвечаем однозначно: нет, такой подход в корне неверен.

В связи с этим становится очевидным, что возникла необходимость разработать и четко определить те методические принципы, которые лягут в основу организации учебных материалов, предлагаемых к самостоятельному изучению студентам при овладении иностранным (русским языком) с учетом специфики их будущей специальности, а также родного языка или языка-посредника; создать общедоступный электронный ресурс для реализации программы по самостоятельной работе студентов; разработать программу-алгоритм для составления ежегодно обновляемых материалов по самостоятельной работе студентов; проанализировать те материалы и ресурсы, огромное количество которых накоплено за долгие годы становления дисциплины, и выявить среди них те, которые будут с наибольшей эффективностью помогать осуществлению успешного освоения программы по самостоятельной работе студентов, а при отсутствии таковых наметить план работы над созданием необходимых разноформатных учебных материалов.

Ключевые слова: оптимизация учебного процесса, РКИ, интерактивное обучение, билингвизм, самостоятельная работа

В связи с возникшим требованием вывести 60—70% занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) в область самостоятельного изучения языка возникает вопрос: какие виды деятельности продуктивнее использовать в аудитории под контролем преподавателя, а какие — выделить для самостоятельной работы студентов [1]?

Организация самостоятельной работы требует серьезного методического осмысления. Добьемся ли мы положительных результатов, если просто перенесем 70% упражнений, которые студенты выполняли в аудитории под руководством преподавателя, в поле самостоятельного изучения? Будет ли достаточной моти-

вацией для самостоятельной работы студентов введение промежуточных контрольных работ и итогового контроля в виде тестов?

Общим местом в методике преподавания является утверждение огромной роли преподавателя в процессе усвоения иностранного языка. «Преподаватель является одним из участников процесса обучения, организующим и направляющим его ход», — утверждает, в частности, Н.Л. Шибко [7]. В его задачу входит определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и правил для оперирования им; организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат; стимулирование студентов к деятельности, создание мотивации для успешного освоения материала; осуществление контроля эффективности учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка. Традиционной формой проведения занятий по иностранному языку (в том числе и РКИ) является урок.

«Обучение общению на любом иностранном языке является трудоемким (процессом — Л.А.) как для студентов, так и для преподавателей» [5]. Однако, конкретизируя задачу, можно сказать, что в процессе урока преподавателю вместе со студентом приходится решать много комплексных проблем для получения итогового результата: грамотно (лексически, грамматически и стилистически) построенного высказывания с учетом поставленной цели (будь то монологическое высказывание, аналогичное ответу на экзамене, или создание плана, аннотации или реферата). Здесь и выбор определенных лексических единиц, и «отсечение» неподходящих для высказывания синонимов, и контроль над правильностью постановки ударения в словах и произношением, а также учет грамматических правил построения предложения, и соблюдение правил логичности и последовательности изложения мысли и многое другое, причем эти задачи приходится решать одновременно. Сможет ли студент самостоятельно контролировать все эти аспекты, не имея предварительных навыков? Вне всякого сомнения, нет.

Отсюда можно сделать вывод, что работа над продуцированием текста должна вестись поэтапно, и в этом случае грамотно выстроенные упражнения для самостоятельной работы могут оказать неоценимую помощь студенту, т.е. каждое тренировочное упражнение, предлагаемое для самостоятельной работы студенту на первом этапе, должно быть посвящено решению только одной конкретной задачи, например: «Проанализируйте, какое значение имеет данный предлог, и вставьте его в предложения», но не «Выберите подходящий по смыслу предлог из ряда предложенных». Чем более минимизировано такое задание, чем большее количество тренировочных упражнений мы предложим студенту, тем прочнее закрепится навык использования той или иной конструкции. А когда у обучающегося накопится достаточное количество таких автоматизированных «блоков», можно предлагать уже комплексные упражнения (с выбором той ли иной лексической единицы, той или иной формы и т.д.). Таким образом, общий дидактический принцип постепенности и требование построения учебного материала «от простого к сложному» также должен осуществляться и в самостоятельной работе студента.

Однако здесь могут быть нюансы. При выполнении заданий студентом в системе самостоятельной работы ему нет необходимости проходить все эти этапы

последовательно. Студент имеет возможность выбора из предложенного материала в соответствии со своим индивидуальным уровнем освоенности языка. Например, хорошо зная тему «Способы выражения временного значения в русском языке», он может выбрать для изучения то, что ему еще не известно (например, способы образования причастий настоящего времени), пропустив упражнения на знакомую тему или только проверив свой уровень с помощью тестов.

Отсюда очевидно вытекает вывод об особой системе построения материала для самостоятельной работы студента. Это должны быть тематические блоки (имеется в виду не только и не столько лексика, сколько морфология и синтаксис), которые, реализуя внутри себя перечисленные дидактические принципы, однако, не связаны жестко между собой и вариативны в использовании.

Создатели учебных пособий часто сталкиваются с двумя проблемами: 1) соблюдение какого-либо логического принципа в построении учебника; 2) отбор материала для определенного уровня владения языком. При создании ресурса по самостоятельной работе студента эти проблемы решать не нужно, так как, обозначив в «содержании» все (в идеале) темы, которые существуют при изучении русского языка, мы можем делать бесконечное количество перекрестных ссылок на имеющиеся в нашем распоряжении тренировочные упражнения. Поясним на упрощенном примере. Если в упражнении дано задание: «Ответьте на вопросы типа “Во сколько вы встаете утром?” (разг.); “Когда начинаются занятия в университете?”; “Когда у вас лекция по русскому языку?”» и т.д., прикрепляем его с помощью ссылок к соответствующим темам: «Способы выражения значения времени», «Употребление предлога В», «Изменение числительных», «Название дней недели» и т.д. Упражнение будет доступно учащемуся из каждой из этих тем. А неограниченные размеры базы тренировочных упражнений, постоянная пополняемость новыми материалами снимет вторую проблему: даст преподавателю возможность свободно выбирать для каждой группы материал, подходящий по уровню владения языком.

Ясной становится необходимость проведения предварительного тестирования студентов при поступлении на 1-й курс основных факультетов. Тесты должны быть составлены по иному принципу: с переориентацией задачи с проверки соответствия остаточных знаний студентов оценке, поставленной им на подготовительном факультете, на задачу выявления тех пробелов в знаниях конкретного студента, которые требуют дополнительной проработки в ходе самостоятельной работы.

Нужно отметить те плюсы, которые имеет такой вид работы, как самостоятельная работа студента.

Очевидно, в смешанной аудитории, где обучаются студенты, имеющие разные родные языки и разные языки-посредники (вторые языки), а также имеют различный уровень базовой «подфаковской» подготовки, самостоятельная работа — это тот шанс, который позволит «подтянуться» отстающим, поэтому она приобретает большое значение.

В нашу задачу входит не просто научить студента разговаривать на иностранном языке, русский язык должен стать для студента активно используемым инструментом в дальнейшем познавательном процессе, связанном с их будущей

профессиональной деятельностью. Поэтому так важен для студентов такой аспект изучения языка, как научный стиль речи, ведь именно он помогает им понимать лекции, делать доклады, соблюдая нормы научного стиля, отвечать на экзаменах, избегая просторечия и других стилистических ошибок.

Поэтому отмечаем, что еще одним положительным моментом самостоятельной работы студента является возможность вернуться к дифференцированной подаче материала при изучении научного стиля речи на 1—4-м курсах. В последнее время в силу специфики студенческого набора мы не имеем возможности на старших курсах давать студентам материал по научному стилю речи исключительно по темам их специальностей, как это было изначально задумано и как создавались учебники отдельно под каждую специальность, ведь в одной аудитории на занятии теперь сидят и студенты-историки, и социологи, и «управленцы», и философы, и искусствоведы, что создает дополнительные трудности при подборе материала для занятия. Не существует абстрактно-научного текста, он всегда опирается на данные какой-либо науки, вот и приходится историкам «расширять свой кругозор» за счет социологических знаний, а социологам «повышать свой культурный уровень», изучая тексты, предназначенные искусствоведам. Самостоятельная работа студента может снять эту проблему.

Такой вид заданий по самостоятельной работе студента, как «Выучите новые слова, посмотрев их значение в словаре» всегда входил в обязательную часть домашнего задания. Но всегда ли мы имели возможность проверить качество его выполнения? Такой способ проверки как диктант-перевод в полиязыковой аудитории не работает, значит, приходилось использовать громоздкие упражнения с заданиями типа «Вставьте в предложение подходящее по смыслу слово» или «Как сказать по-другому...» и давать описание какому-либо явлению или понятию (в котором, кстати, студенту тоже могут встретиться затрудняющие работу новые для него слова). Это было малопродуктивно, зато при наличии программы с такого рода упражнениями, где легко можно посмотреть перевод на любой язык (или хотя бы основные языки), а также даны наглядные картинки (в случае с конкретными вещами — например, что такое «сирень»), а затем даны те самые предложения, куда эти слова необходимо вставить для тренинга, эффективность работы возрастет многократно.

При формировании билингва есть два возможных пути: стихийный и аналитический. В нашем случае они совмещаются: этому, с одной стороны, способствует тот факт, что студенты проживают в стране изучаемого языка и усваивают разговорную речь «на улице», слушая лекции, участвуя в семинарах (к сожалению, в силу возраста уже не так эффективно, как это происходит у школьников), а с другой — то, что этот путь подкрепляется аналитическим (занятия с преподавателем), усиливает эффект и скорость освоения русского языка. Однако такой компонент в изучении РКИ, как опора на родной язык обучающегося оказывается ослаблен опять-таки из-за полиязыковой студенческой аудитории. Такие элементарные задания, как «Переведите это предложение на родной язык и сравните», не работают — невозможно проверить правильность их выполнения, даже при условии, что современные преподаватели владеют одним каким-либо иностранным языком (чаще английским). Аудитория оказывается охваченной не

полностью. Следовательно, такого рода упражнения спокойно можно выносить в самостоятельную работу студента.

Самостоятельная работа может способствовать осуществлению такого важного для эмоционального комфорта обучающегося момента, как индивидуальный подход. В том случае, если задания даются выборочно, «тренируются» именно те темы, в которых студент ощущает свою недостаточную компетентность.

Надо отметить, что при современном развитии технических средств организация самостоятельной работы студента может быть очень наглядной и подаваться в увлекательной форме [4; 2]. Мы могли бы использовать в качестве элементов для самостоятельной работы мультимедийные учебники по РКИ, созданные на кафедрах университета, в случае включения их в программу по самостоятельной работе студента.

«Образовательный процесс предполагает большую самостоятельность обучаемого... В таких условиях значительно повышается ответственность самих учащихся за успех своего обучения», — полагает А.Б. Есмагулова [3]. Для повышения мотивации обучения и организации контроля над выполнением самостоятельной работы студента предлагаем ввести такую форму отчетности, как «Дневник самостоятельной работы студента», в котором будут отмечены следующие моменты: 1) информация о студенте (имя, группа, № студенческого билета; 2) вступительное тестирование и его результаты; 3) индивидуальные задания студенту с учетом его «слабых мест» с оценкой преподавателя по каждому этапу выполнения; 4) итоговое тестирование. Это поможет как организации работы самого учащегося, так и формированию преподавателем итоговой оценки работы студента за семестр.

Резюмируя, подчеркнем, что самостоятельная работа студента должна стать методически продуманной организованной *системой* с четкой структурой, легкодоступным электронным ресурсом для студентов в части выполнения заданий, а для преподавателей — еще и в части пополнения новыми материалами. Нужно четко представлять себе место самостоятельной работы в системе обучения иностранцев русскому языку. Это только часть работы над овладением русской речью, а отнюдь не самоучитель. Без руководящих и направляющих указаний преподавателя самостоятельная работа студента не даст ожидаемого результата.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 256 с.
- [2] Анипкина Л.Н. Дискуссия как интерактивная форма преподавания РКИ // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2014. № 4. С. 5—12.
- [3] Есмагулова А.Б. Организация самостоятельной работы учащихся на основе технологии «Языковой портфель»: VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» (15 февраля — 31 марта 2014 года). URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/761/1231> (дата обращения 14.12.2015).
- [4] Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г. Учебный видеокурс «Русская речь» по кинокомедии «Бриллиантовая рука». М.: Изд-во РУДН, 1999. 146 с.
- [5] Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шукин. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 309 с.

- [6] *Коряковцева Н.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособ. для учителей. М.: Аркти, 2002.
- [7] *Шибко Н.Л.* Русский язык — первый язык общения в космосе: материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 18—19 декабря 2007г. / отв. ред. И.Н. Потапов. Витебск, 2007. С. 149—155.

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION SELF-LEARNING WORK FOR STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY IN THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

L.N. Anipkina

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

This article devoted to an actual problem of an educational process in conformity with the program of studying Russian as a foreign language at university. In particular, it has examined this type of student's activity work as a self-studying one acquiring in a connection with new trends it has a dominant role in percentage correlation in comparing with the work in classroom under the guidance of a teacher.

At the present time in connection with the requirement of optimization of educational process because of increasing interests among students in final results of educational process an urgent need has appeared to diversity forms of training, activating some various types of self-learning work of students out off classes.

The question is arisen how to organize a self-learning work, whether it is possible to highlight only some certain themes simply which have clear local boundaries in using for self-learning students. And we answer clearly «no», this approach is basically wrong.

According to becomes obviously that there is a demand in developing and specifying clearly the methodological principles which will form the basis of the educational materials offered for a self-studying of students in learning the foreign Russian language taking into account the specifics of their future profession, as well as their native language or intermediary language.

To develop a program-algorithm for the complication of annually updated materials for self-learning work of students.

To analyze those materials and resources which have been accumulated during the long formative years of formation the discipline, and identify among them those ones that will be the effective to help in the implementation of successful development programs on self-learning work of students, and in the lack of them to plan the work on the creation of the necessary multi-format learning materials.

Key words: optimization of educational process, Russian as a foreign language, interactive learning, bilingualism, self-study

REFERENCES

- [1] *Akishina A.A.* Uchimsja učit'. *Dlja prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo* [Learning to teach. For a teacher of English as a foreign] / A.A. Akishina, O.E. Kagan. Moscow: "Russkij jazyk" Publ. Kursy, [Russian language. Courses], 2010. 256 p.

- [2] Anipkina L.N. *Diskussija kak interaktivnaja forma prepodavanija RKI* [Discussion as an interactive form of teaching, RFL.]. *Vestnik RUDN. Serija: russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavanija* [Bulletin PFUR. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching], 2014, no. 4. Pp. 5—12.
- [3] Esmagulova A.B. *Organizacija samostojatel'noj raboty uchashhihsja na osnove tehnologii «Jazykovoj portfel'» VI Mezhdunarodnaja studencheskaja jelektronnaja nauchnaja konferencija «Studencheskij nauchnyj forum»* [The organization of independent work of students on the basis of technology “Language portfolio”. Proc. the VI international student electronic scientific conference “Student science forum”] (15.02. — 31.03.2014)]. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2014/761/1231> (accessed: 14 December 2015).
- [4] Zhidkova G.F., Molokov S.V., Shaklein V.M., Shorunova N.G. *Uchebnyj videokurs «Russkaja rech'» po kinokomedii «Brilliantovaja ruka»*. [Educational course “Russian language” in the Comedy “The diamond arm”]. Moscow: RUDN Publ., 1999. 146 p.
- [5] Kapitonova T.I. *Metody i tehnologii obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu* [Methods and technologies of teaching Russian as a foreign language]. / T.I. Kapitonova, L.V. Moskovkin, A.N. Shhukin. Moscow: “Russkij jazyk”. Kursy Publ., 2014. 309 p.
- [6] Korjakovceva N. *Sovremennaja metodika organizacii samostojatel'noj raboty izuchajushhih inostrannyj jazyk: posob. dlja uchitelej*. [Modern methods of organization of independent work of learners of a foreign language: textbook. for teachers.]. Moscow: Arkti Publ., 2002. Pp. 42—65.
- [7] Shibko N.L. *Russkij jazyk — pervyj jazyk obshhenija v kosmose: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Russian language — the first language spoken in space: Proc. of the intern. scientific-practical conf.], Vitebsk, 18—19 December 2007/Vit. gos. un-t; redkol.: I.N. Potapov (otv. red.) i dr. Vitebsk, 2007. Pp. 149—155.

СИНКВЕЙН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

У.М. Ашим

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

На занятиях по профессиональному русскому языку целесообразно применение инновационных технологий, в частности составление синквейнов, позволяющих расширить коммуникативную компетенцию. В последнее время синквейн начинает использоваться в дидактических целях в качестве эффективного метода развития образной речи, который позволяет получить быстрый результат. В результате применения синквейнов в формате практического занятия по русскому языку отмечается активизация речемыслительной деятельности студентов, актуализация внутренних резервов личности (преодоление барьеров, скованности во время выступления перед аудиторией и т.д.), повышение интереса и мотивации к изучению предмета.

Ключевые слова: синквейн, инновационные технологии, творческие способности, мыслительные операции

Синквейн — это методический прием, который представляет собой составление стихотворения, состоящего из пяти строк. Этот прием зарекомендовал себя в качестве инструмента для синтеза сложной информации, и его считают одним из результативных способов развития образной речи у детей [3. С. 4—5].

В контексте инновационных исследований педагогов-языковедов, методистов (И. Загашев, С. Заир-Бек, И. Муштавинская), отмечающих важность разработок методов, направленных на развитие у детей мыслительных умений, критического осмысления информации, самостоятельности в формулировании выводов и принятии решений [1], синквейн представляется актуальным методом. Рациональным методом синквейна представляется и в контексте исследований, посвященных развитию лингвокреативного мышления учащихся [2. С. 40—42].

Обратимся к истории возникновения синквейна. Родиной синквейна можно считать США в начале XX в. В начале XX в. американская поэтесса Аделаида Крэпси разработала эту форму. Именно синквейны вошли в ее сборник стихов, вышедший в 1914 г., и они принесли ей известность.

Выделяют следующие виды синквейна:

- 1) обратный синквейн — синквейн с обратной последовательностью стихов (2-8-6-4-2);
- 2) зеркальный синквейн — синквейн из двух пятистрочных форм, где первая — это традиционный, а вторая — обратный синквейн;
- 3) синквейн-бабочка — девятистрочная форма стиха со слоговой структурой 2-4-6-8-2-8-6-4-2;
- 4) корона синквейнов — это пять традиционных синквейнов, объединенных в одно завершенное стихотворение;

5) гирлянда синквейнов — аналог венка сонетов, это корона синквейнов и добавленный к этой структуре шестой синквейн, где первая строка взята из первого синквейна, вторая — из второго, последняя — из последнего.

Структура традиционного синквейна проста: текст основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой строки:

— первая строка: тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь;

— вторая строка: два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного предмета или объекта;

— третья строка: образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта;

— четвертая строка: фраза из четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту;

— пятая строка: одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта, метафора, ассоциация [3. С. 5].

Приведем примеры синквейнов.

1. Кошка

Пушистая, ласковая.

Мурлыкает, играет, бегает.

Любимый домашний питомец.

Животное.

2. Весна

Теплая, холодная.

Приходит, оживляет, воодушевляет.

Чудесная пора любви.

Лето.

3. Масленица

Яркая, разгульная.

Веселит, смешит, бодрит.

Древний обряд, связанный с проводами зимы.

Блины.

4. Дети

Прекрасные, озорные.

Играют, шалют, радуют.

Цветы нашей жизни.

Радость.

5. Арбуз

Круглый, вкусный

Катится, растёт, зреет

Арбуз — это большая ягода.

Лето

Способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах — это важное умение. Оно требует вдумчивой

рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе. Синквейн — это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях, что позволяет описывать или рефлексировать по какому-либо поводу.

Для некоторых учеников сначала будет трудно писать синквейны. Эффективным средством введения синквейнов является разделение группы на пары. Для этого нужно назвать тему для синквейна. Каждому учащемуся будет дано 5—7 минут на то, чтобы написать синквейн. Затем из двух синквейнов они составляют один. Это даст им возможность критически рассмотреть данную тему. Кроме того, этот метод потребует, чтобы участники слушали друг друга и извлекали из произведений других те идеи, которые они могут увязать со своими. Затем вся группа сможет ознакомиться с парными синквейнами. Это помогает породить дальнейшую дискуссию, что также важно для развития критического мышления у школьников.

Синквейны являются быстрым и мощным инструментом для синтеза и обобщения понятий и информации. Важно выполнять эти упражнения систематически, целенаправленно и с ясными педагогическими целями. Когда это делается, учение и мышление становятся прозрачным процессом, доступным для всех. Когда процессы становятся прозрачными, учащиеся не только узнают содержание, но и учатся учиться.

Рассмотрим синквейн с точки зрения педагогики. Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от ученика умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Помимо использования синквейнов на уроках литературы практикуется и использование синквейна как заключительного задания по пройденному материалу любой другой дисциплины.

Простота построения синквейна делает его одним из эффективных методов развития ученика, который позволяет быстро получить результат, в частности, знакомство с самим понятием слова и расширение словарного запаса для более эффективного выражения своей мысли.

Синквейн формирует аналитические способности детей. Составление синквейна, краткого резюме на основе больших объемов информации, полезно для выработки способности к анализу. В отличие от школьного сочинения синквейн требует меньших временных затрат, хотя и имеет более жесткие рамки по форме изложения и его написание требует от составителя реализации практически всех его личностных способностей (интеллектуальных, творческих, образных). Таким образом, процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно ориентированной.

Синквейны — эффективный способ контроля. Ученики любят эти пятистишия, потому что они небольшие по объему, составлять их несложно и довольно интересно. При помощи синквейна можно несколькими словами выразить всю суть литературного героя. Учитель при этом не только экономит время, но и проверяет одновременно прочитанность текста, глубину его понимания и способность ученика грамотно выражать свои мысли. Если 45 минут урока позволяют зачитать вслух лишь несколько сочинений, то свой синквейн представить сможет каждый, да еще останется время, чтобы все обсудить.

Составляя синквейн, каждый ученик реализует свои таланты и способности — интеллектуальные, творческие, образные. Если задание выполнено правильно, то синквейн обязательно получится эмоциональным.

Кроме того, **синквейны очень удобно использовать для самоконтроля**. Если ученики легко могут составить стихотворение, то можно быть уверенным в том, что тема усвоена хорошо. Кроме того, в синквейне содержится квинтэссенция материала — его эмоциональное восприятие. А потому впоследствии можно данную тему повторить, просто вспомнив свой синквейн.

Тема, выбранная для составления синквейна, должна быть близкой и интересной учащимся. Можно достигнуть лучших результатов, если есть простор для эмоциональности, чувственности. Не всегда дети сразу включаются в работу. Затруднения могут быть связаны с необходимостью анализа, осмысления темы, недостаточностью словарного запаса, непониманием определенных терминов, страхом ошибиться. Чтобы помочь ребятам, нужно задавать наводящие вопросы, расширять кругозор, поощрять любое стремление учеников, отвечать на возникающие у них вопросы. Основной задачей учителя, применяющего метод синквейна на уроке, является необходимость продумать четкую систему логически взаимосвязанных элементов, воплощение которых в образы позволит учащимся осмыслить и запомнить материал предмета.

Области применения синквейна довольно широки. Синквейн как метод обучения универсален. Его можно применять к темам любого предмета школьной программы. Он позволяет заинтересовать учащихся, помогает лучше понять и осмыслить изучаемый материал. Составлять пятистишие достаточно просто, поэтому использовать его допустимо в работе с детьми любого возраста.

Синквейн относят к быстрому, но очень мощному инструменту рефлексии. В результате применения синквейнов в формате практического занятия по русскому языку активизируется речемыслительная деятельность учащихся, наблюдается актуализация внутренних резервов личности, способствующие преодолению барьеров, а также некоторой скованности в период выступления перед аудиторией. Преподаватели и исследователи отмечают заметное повышение интереса и мотивации к изучению предмета, собственной самооценки «Я могу!» [3. С. 8].

Таким образом, можно заключить, что познавательная ценность занятия с применением синквейна как формы и метода образовательного процесса, профессионально ориентированная направленность занятия позволяют расценивать синквейн как универсальный, продуктивный метод в современном образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Учим детей мыслить критически. 2-е изд. СПб.: Дельта; Речь, 2003. 192 с.
- [2] *Традиции и инновации в филологии XXI века: взгляд молодых ученых: материалы Всероссийской молодежной конференции / отв. ред. Т.А. Демешкина.* Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. 602 с.

- [3] Ермекова Ж.Т. Синквейн на занятиях профессионального русского языка. URL: <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/3894/ermekova.pdf> (дата обращения 15 декабря 2015).

CINQUAIN AS A METHOD OF DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES

U.M. Ashim

Al-Farabi Kazakh National University
Al-Farabi avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, 050040

In this article the actualization of modern methods in teaching Russian is emphasized. At the lesson of professional Russian it's apporparate using innovation technology, in particular draffing cinquain, helps to enlarge communicative competence. Lately cinquain started to use in didactical aims as an effective method of developing tropology speech. Which allows to get quick results. A result using cinquain at the practical lesson in Russian has been noted intensification of speaking thinking, students activities, actualization of interresources of personality (to overcome barrier, inhibitions during speech before audience and increasing interests, motivation in studying subject.

Key words: cinquain, innovation technology, creative abilities, thinking operation

REFERENCES

- [1] Zagashev I.O., Zair-Bek S.I., Mushtavinskaja I.V. *Uchim detej myslit' kriticheski. 2-e izd.* [Teaching children to think critically. 2-nd ed.]. SPb.: Al'jans «Del'ta» and «Rech'» Publ., 2003. 192 p.
- [2] *Tradicii i innovacii v filologii XXI veka: vzgljad molodyh uchenyh: materialy Vserossijskoj molodezhnoj konferencii // otv. red. T.A. Demeshkinof.* [Tradition and innovation in Philology of XXI century: a view of young scientists: materials of all-Russian youth conference // resp. edited by T.A. Demeshkina]. Tomsk: Tom. un-ty Publ., 2012. 602 p.
- [3] Ermekova Zh.T. *Sinkvejn na zanjatijah professional'nogo russkogo jazyka* [Cinquain on the professional practice of the Russian language]. Available at: <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/3894/ermekova.pdf> (accessed 7 January 2016).

ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ И БИЛИНГВИЗМ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

ВАРВАРИЗМЫ И ПОЛИЛЕКСЕМЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БИЛИНГВИЗМА И ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

Е.А. Красина

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

Варваризмы появляются в языке в периоды активных контактов языков, в периоды тесного сотрудничества стран и народов, особенно в процессе развития новой области деятельности. Они примыкают к неологизмам и на первом этапе языкового освоения функционируют как лексические вкрапления, сохраняя звуковую форму и графику языка-источника. Ведущая роль в таких случаях принадлежит экстралингвистическим факторам — социально-экономическим и геополитическим по своей природе. Так, в условиях глобализации английский язык приобретает функции лингва франка, и поэтому другие языки насыщаются варваризмами-англицизмами. Степень и скорость освоения таких неологизмов-варваризмов обусловлена типологическими сходствами-различиями между языками. Полилексемы — это гибридные лексические единицы, образованные главным образом лексико-синтаксическим способом и сочетающие исконно русские и иноязычные элементы уровня морфем, словоформ и словосочетаний. Как и варваризмы, они являются лексическими вкраплениями прежде всего в так называемых языках для специализированных целей. Основной метод анализа — структурно-семантический, объясняющий природу и функции таких единиц. В прикладных целях дополнительно используется транскрипция, транслитерация и элементы языковой игры.

Ключевые слова: варваризм, полилексема, лингва франка, лексическое вкрапление, язык для специальных целей, билингвизм

В повседневном общении употребление иноязычных слов как лексических вкраплений и тем более как освоенных заимствований становится регулярным свойством любого языка. При этом своеобразным современным лингва франка выступает Global English, хотя вовсе не по геополитическим причинам, а просто в силу ясности языковой структуры, в силу ярко выраженного аналитизма. Эта тенденция использования Global English поддерживается и на графическом уровне как при сохранении, так и при нарушении орфографии, сравните: *Metro* — магазин *cash-and-carry* — *Metro* — магазин *cashandcarry*. Итак, в процессе общения

на оси «национальный язык — Global English» практически каждый человек становится билингом.

В сфере повседневного общения, в разговорно-обиходном стиле, по О.А. Крыловой, появляется бесконечное количество слов, заимствованных из различных источников и языков, которые даже не осваиваются, а просто заменяются описательными конструкциями по принципу отражения действительности «здесь и сейчас», например, названия таких цветов, как *эустомия* или *альстромерия*, уместные в цветочных магазинах и студиях флористики, в обиходе заменяются номинацией *цветы* или получают описание по форме цветка: ‘розочки на веточке белые, желтые, с лиловой каймой...’ (вместо *эустомия*), тогда как *пуансеттия/пуансетия* — это ‘Рождественская звезда’, потому что цветет только в канун Рождества и стала его символом. На самом деле, в латинской номенклатуре цветок *Euphorbia pulcherrima* (букв.: ‘молочай прекраснейший’) получил свое название в честь премьер-министра Мексики Джоэла Робертса Пойнтсетта, который якобы и привез этот цветок в Европу в канун Рождества, а красные листья растения, напоминающие по форме звезду, дали цветку описательное название.

Однако это не единственный путь появления в языке новых слов. Так, агрессивная реклама, используя англицизмы, напоминает нам, что есть *кофе take away* (и *кофе to go*) или *кофе с собой*; есть также и *супермакет Takeaway*, есть и ситуации, получившие английское наименование *stop-and go* в целях передачи смысла прерывистого действия, не плавно идущего процесса и др. Далее мы оказываемся окруженными синкретичными формулами, например, сочетания цифры и слова, как то: 4G, 3D, 3mb, 3M, Москва 24, цикл 24/7, в которых цифра указывает на технический параметр, в частности, четырехъядерный процессор, трехмерное измерение, три мегабайта, трехмиллиметровую ширину скотча/клейкой ленты, 24 часа (круглосуточно), 24 часа 7 дней в неделю (круглосуточно и без выходных); или, как в номинациях 4life, 4you передает омонимичное звучание форм с предложением *for* ‘для’: при «дешифровке» получается ‘для жизни’, ‘для тебя’ и под. В таких формулах, наиболее характерных для медийных и рекламных текстов, обнаруживается объединение единиц разных кодов, например, цифрового и буквенного, что само по себе свидетельствует об их поликодовой организации [1; 3]. В повседневное общение проникают и совсем другие формулы, например: кухня *винтаж*, мода *винтаж*, *винтаж*-одежда (англ.: *vintage*); *имидж*, *имиджмейкер*, *имидж*-лук (англ.: *image*); *бьюти/beauty* салон, *beauty* косметика, *beauty* лук, *beauty* имидж, наконец, *beauty shop* (*бьюти шоп*). Подобные конгломераты непосредственно показывают пути освоения заимствований, существующие наряду с устоявшимися употреблениями, например: *салон красоты*.

Остановимся отдельно на сочетании *must have*. В буквальном переводе это означает ‘обязан иметь’. А в новом торгово-развлекательном центре «Авиапарк» встречаем такое же точно название магазина «MUST HAVE» или MUST-HAVE. Patriki ‘магазин одежды в р-не Патриарших прудов, на Малой Спирidonовке’. В гламурных журналах это понятие укоренилось не менее пяти лет назад: оно обозначает те обязательные товары и аксессуары, которые призваны обеспечивать постоянную внешнюю привлекательность и создавать имидж успешности и молодости; то, что у вас обязательно должно быть, а иначе вы не *хипстер* и не *гик*,

не админ и не крутая модница (очевидно, что выделенные курсивом слова также лексические вкрапления новейшего времени). Обратившись к освоению этого наименования, обнаружим, что транслитерация предлагает нам варианты: *маст-хэвы* и *маст-хывы* (ср.: стандартная транскрипция [mɪst hæv]), в силу этого предположим, что наилучший вариант — это сохранить английское написание.

Таким образом, варваризмы как не освоенные лексической системой языка иноязычные вкрапления сохраняют тенденцию пополнения его словарного состава, что связано с появлением новых реалий в различных областях деятельности, со стремлением к обособлению социальных групп — молодежных и профессиональных объединений, осваивающих новые технологии и новые реалии с максимальной скоростью. Естественно, что возникает вопрос о целесообразности таких процессов, но они неизбежны в силу новых геополитических и социальных реальностей для любого языка, который таким образом выявляет тенденции билингвизма на лексико-семантическом уровне.

Полилексемы как гибридные лексические единицы, образованные главным образом лексико-синтаксическим способом и сочетающие исконно русские и иноязычные элементы уровня морфем, словоформ и словосочетаний, на наш взгляд, отражают тенденцию развития языка в направлении аналитизма. Если традиционно лексико-синтаксический способ словообразования понимается как некий переход лексической единицы из одного класса слов (части речи) в другой, например, субстантивация, прономинализация, адъективация, что неизбежно влечет за собой изменение их типизированных синтаксических функций в предложении, то в рамках словосложения, вплоть до аббревиации, на первый план выходит именно синтаксический критерий, т.е. решение задачи, каким образом сочетание слов или даже предложение-высказывание становится лексической, по сути, номинативной единицей, утрачивая свои грамматические смысловые возможности. В любом языке, по умолчанию, аббревиатуры не рассматриваются как полилексемы, потому что, обретя статус лексической единицы, они начинают вести себя подобно слову, а в синтетических языках обнаруживают тенденцию принимать формы имени, становиться компонентами синтаксических единств и др.

Существенным дополнительным грамматическим средством оформления полилексем, полагаем, становится порядок слов, который особенно важен для аналитических языков, например, английского. Так, даже в практических грамматиках английского языка предлагается обратить внимание на порядок следования определений перед определяемым словом, что достаточно последовательно и четко позволяет различать смыслы. В предлагаемой модели [5. Р. 196] нормативный порядок следования атрибутивных компонентов-определений таков, хотя это и не означает невозможности пропуска или изменения места компонент:

Нормативный порядок слов для атрибутивно-именных сочетаний

1	2	3	4	5	6	→ NOUN house
Opinion, evaluation	Size (how big?)	Age (how old?)	Colour (what colour?)	Origin (where from?)	Material, substance (what is it made of?)	
nice	small	new/old	red	English	brick	

В реальном употреблении, например в художественном тексте, эта норма в целом сохраняется, однако дефисное написание подтверждает переход от конструкций к сложному номинативному образованию, к полилексеме, сравните [4]:

a large black Ford cargo van;
a 1950s-style flat-roofed building;
his-and-her laptops;
jet-black dyed long hair;
Those people are hard-core law-and order;
Tadeo does a classic left0-right-left combo;
an official Team Zapata trucker-style rap cap, etc.

Другие примеры преобразований подобного рода в английском языке, как и в русском, связаны с переходом синтаксических единиц в лексические, например:

русск.: Твои «Молчи!» мне надоели. Вот Вам и «здрасьте!»

англ.: We say *our good mornings*. I offer a quick “Someone has to” as I walk away, включая «словарные» единицы: *merry-go-round*, букв. ‘карусель’; *forget-me-not(s)*, букв. ‘незабудка’ и под.

Если приведенные примеры подтверждают аналогичность аналитических явлений в обоих языках, то новообразования свидетельствуют о появлении полилексем на основе уже известных клише или по аналогии с ними, сравните: ситуация *казнить-нельзя-помиловать*; название передачи *доесть-нельзя-выбрасывать*, которые рано или поздно утратят дефисное написание, как например, *во что бы то ни стало* или *вприпрыжку*, и станут новыми клише, подобным следующим, сравните: *просто встал-поел-поработал-пришел-поел-поспал*; *дешевые авиабилеты от ONETWOTRIP*; *отказ от take-or-pay* (примеры см.: [6]).

И вот тут некоторые мальчики, которые носили за Малиной ее портфель *по маршруту дом-школа-музыкальная школа-теннис-дом*, причем строго по очереди и без драк — эти мальчики тоже внезапно перестали что-либо понимать в математике и дружно нахватили двоек (...) [2. С. 225].

Подводя итоги, отметим: и появление варваризмов в качестве лексических вкраплений, и синтезирование полилексем как гибридных единиц и «новых» аналитических конструкций под влиянием, в частности, английского языка — языка с высокой степенью аналитизма — все это свидетельствует о тенденциях развития новых форм, моделей и типов словообразования, которые зарождаются на основе языковых контактов, билингвизма и полиглоссии.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Максименко О.И. Проблема восприятия поликодового текста // Функциональная семантика и семиотика знаковых систем. Ч. I: Сб. научных статей / Составители: Денисенко В.Н. и др. М.: Изд-во РУДН, 2011. (639 с.). С. 60—72.
- [2] Петрушевская Л.С. Глюк: повести и рассказы. М.: Комсомольская правда; Дирекит-Медиа, 2015. 352 с.
- [3] Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие. М.: Либроком, 2009. 284 с.
- [4] Grisham, John. *Rogue Lawyer*. NY, L., Doubleday, 2015. 344 p.

- [5] *Murphy, Raymond*. English Grammar in Use. A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Students. UK: Cambridge University Press, 1994. 2nd ed. 350 p.
- [6] *Perfilieva N.V.* Lexical Innovations in Russian Mediatexts // Multidimensional Language Worlds: Proceedings of the International Scientific Conference. Selected Works. Moscow: PFUR, October, 28, 2015. (243 p.: ill.). P. 62—69.

FOREIGNISMS AND POLY-LEXEMES IN TERMS OF BILINGUALISM AND LANGUAGE CONTACTS

E.A. Krasina

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

Foreignisms are being spread in languages during the periods of active language contacts, in time of close collaboration of nations especially in course of emerging and development of a new sphere of human activity. They make up another group of neologisms and at the first stage of language assimilation they function as lexical inclusions preserving their sound form graphics of a source language. In such situations crucial role belongs to extra-linguistic factors, naturally socio-economic or geopolitical ones. Thus under globalization impact modern English gains the role of lingua franca, or Global English, and other languages include foreignisms-Anglicisms. The extent and adaptation rate of those neologisms-foreignisms depends on typological similarities and differences existing among languages. Polylexemes are hybrid lexical units mainly formed by lexico-syntactic derivation means and combining, e.g., native Russian and foreign components at the levels of morphemes, word forms and word collocations. Like foreignisms, they are lexical inclusions firstly, in the so-called LSP. The main method of analysis is structural and semantic one which helps explain the origins and functions of such units. Applied means are also transcription, transliteration and language game components.

Key words: foreignism, polylexeme, lingua franca, lexical inclusion, LSP, bilingualism

REFERENCES

- [1] Maksimenko, O.I. *Problema vospriyatiya polykodovogo teksta* [Problem to Perceive a Polycode Text] // *Funktsionalnaya semantika i semiotika znakovikh system* [Functional Semantics and Semiotics of Sign Systems]. Ch. I: Sbornik nauchnykh statey / Sostavitely: Denisenko V.N. i dr. Moscow: RUDN, 2011. (639 s.), pp. 60—72.
- [2] Petrushevskaya L. *Gluk: povesti i rasskazy* [Gluk: novellas and short stories]. Moscow: Komsomolskaya Pravda Publ.: Direct-Media, 2015. 352 p.
- [3] Chernyavskaya V.E. *Linguistika teksta: Polikodovost, intertekstualnost, interdiskursivnost* Uchebnoye posobiye [Text Linguistics: Polycodes, intertextuality, interdiscursive studies. Textbook]. Moscow: Librokom Publ., 2009. 284 p.
- [4] Grisham, John. *Rogue Lawyer*. NY, L., Doubleday, 2015. 344 p.
- [5] *Murphy, Raymond*. English Grammar in Use. A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Students. UK: Cambridge University Press, 1994. 2nd ed. 350 p.
- [6] *Perfilieva N.V.* Lexical Innovations in Russian Mediatexts // Multidimensional Language Worlds: Proceedings of the International Scientific Conference. Selected Works. Moscow: PFUR Publ., October, 28, 2015. (243 p.: ill.), pp. 62 — 69.

ДИГЛОССИЯ КАК ОСОБЫЙ ВАРИАНТ БИЛИНГВИЗМА: ПОЛИСОЦИОЛЕКТАЛЬНОСТЬ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.В. Харитонова

Северо-Восточный государственный университет
ул. Портовая, 13, г. Магадан, Россия, 685000

Статья посвящена социолингвистическим аспектам функционирования русского языка. Анализируется характер взаимосвязи между понятиями «билингвизм» и «диглоссия», «билингвальная языковая личность» и «диглоссная языковая личность». Диглоссия рассматривается как пандан понятия «билингвизм». Выделяется категория полисоциолектальности, под которой понимается лингвосоциокультурная гетерогенность русского языка. Материалом исследования послужил специфический некодифицированный фрагмент русского языка — лагерный социолект. Ведущим методом исследования послужил метод социолингвистического анализа. Основные результаты проведенного исследования заключаются в том, что в работе представлены доказательства возможности рассмотрения членения национального языка на социолекты, обладающие характеристиками подязыков, в достаточной мере отграничивающих их от национального языка и позволяющих классифицировать их как «языки в языке». В дополнение к термину «билингвизм» предлагается ввести термин «биглоссия» — категория промежуточного характера между билингвизмом и диглоссией для обозначения образований более крупных и более самостоятельных, чем диалекты и говоры.

Ключевые слова: социолингвистика, билингвизм, диглоссия, социолект, лагерный социолект

Существуют различные подходы к определению двуязычия (билингвизма). В отечественной лингвистике доминирует трактовка билингвизма, предложенная О.С. Ахмановой, в соответствии с которой билингвизм — это «совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения» [2. С. 120]. Между тем отношения между языками в условиях двуязычия могут весьма существенно отличаться, варьируя от практически равных социальных и функциональных ролей (ср., например, билингвизм симметричный, билингвизм сбалансированный, эквилингвизм) до совершенно различных, когда каждый из языков используется преимущественно в каких-то конкретных сферах и ситуациях общения (билингвизм асимметричный, несбалансированный).

О комплексности и разнохарактерности двуязычия свидетельствует и тот факт, что под понятие билингвизма подпадают не только ситуации, при которых индивид владеет двумя различными дальнеродственными языками, но и случаи, когда наряду с нормированным языком индивид владеет нестандартной формой языка или диалектом, — речь идет о так называемом вертикальном или диагональном билингвизме (см. об этом подробнее [9. С. 38—39]). Иными словами, двуязычие можно рассматривать как в лингвистическом, так и в социолингвистическом ракурсе.

Особенности дихотомии «язык — диалект» в свете проблем билингвизма подробно анализировала О.С. Ахманова, по мнению которой, целесообразно выде-

лять два типа двуязычия: «1) двуязычие, или билингвизм (англ. bilingualism, фр. bilinguisme, нем. Zweisprachigkeit, исп. bilingüismo), как одинаково совершенное владение двумя языками и 2) двуязычие как диглоссия (фр. diglossie) как обычно неодинаковое владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» [1. С. 98]. Важной представляется акцентированная исследователем мысль о детерминированности диглоссии условиями коммуникации. Вместе с тем выделение степени владения тем или иным языком в качестве основного критерия разграничения таких амбивалентных понятий, как билингвизм и диглоссия недостаточно отражает тот факт, что в случае диглоссии разновидности языка обладают специализированными функциями общения. Термин «диглоссия» в том значении, которое придает ему Ч. Фергюсон в своей хорошо известной статье, опубликованной в журнале *Word*, неприменим к обычным случаям сосуществования внутри определенного языкового сообщества нормативного языка и диалекта, поскольку при диглоссии ни одна из частей языкового коллектива не пользуется высшей разновидностью языка (high variety) в функции низшей разновидности (low variety), т.е. для целей обычной беседы [17. С. 325—340]. По мнению авторов Словаря терминов межкультурной коммуникации, под понятием «диглоссия» Ч. Фергюсон понимает функциональную иерархию подсистем одного и того же языка [9. С. 101].

На наш взгляд, критерий функциональности позволяет рассматривать диглоссию не только как внутриязыковое явление, но и как явление, которое может возникать в случае межъязыкового взаимодействия. Продемонстрируем сказанное на конкретном примере. В своем исследовании «Основы теории социально-групповых диалектов» Б.Л. Бойко рассматривает особенности функционирования французского языка в России в XIX—XX вв. Автор отмечает, что «к концу XIX — началу XX века уровень владения французским языком в среде русского помещичьего дворянства значительно снизился. Перестав быть основным средством общения, утратив черты основного языка представительниц высшего света и любовной переписки, он продолжал служить целям демонстрации принадлежности или претензий на принадлежность к дворянской среде», иными словами, французский становится средством «демонстрации элитарности», своеобразным «атрибутом светскости» [4. С. 22—23]. Использование французского языка оказывается свидетельством принадлежности к одному и тому же общественному классу, а функция языка, по сути, сводится к тому, чтобы служить социальным диалектом высших слоев русского общества того времени. Разумеется, речь не идет об отождествлении французского языка с диалектом, речь идет об изменении социального статуса языка в условиях двуязычия.

Подобно тому, как один из взаимодействующих языков в условиях двуязычия может утратить часть своих социальных и функциональных ролей, переходя в положение социального диалекта по отношению к другому языку, диалект также может «возвыситься до положения отдельного самостоятельного языка» [1. С. 101]. Чтобы пояснить сказанное, обратимся к проблеме «язык или диалект», занимающей одно из центральных мест в социолингвистических исследованиях. Материалом нашего последующего анализа послужат социальные диалекты или социолекты, рассматриваемые нами в качестве синонимичных понятий.

В отечественном языкознании понятие «социальный диалект» начало формироваться в 30-х гг. XX в., однако, несмотря на многочисленные исследования в области социальной диалектологии (см. об этом подробнее: [12. С. 17—21]), современное понимание термина «социолект» далеко не однозначно. Достаточно красноречиво об этом свидетельствует, например, тот факт, что в одних исследованиях по социолектике предлагается отказаться от традиционных терминов «жаргон», «жаргонизмы», «профессиональный язык», «профессионализмы» в пользу универсальных терминов «социолект» и «социолектизмы» [10. С. 2—7], в то время как в других работах исследователей, наоборот, предлагается отказаться от термина «социальный диалект» по причине его «неопределенности» и использовать вместо него такие социальные варианты речи, как профессиональные лексические системы, групповые, или корпоративные, жаргоны, жаргоны деклассированных, а также условные языки [13. С. 478—479].

Известный исследователь проблем социолектной лексикографии Р.В. Рюмин пишет о том, что чаще всего термин «социальный диалект» употребляется как общее родовое понятие для терминов «жаргон», «сленг», «арго», а также «субстандарт» и «нонстандарт» [12. С. 22]. Иными словами, социолект выступает своеобразным гиперонимом по отношению к другим формам социальных диалектов. Продолжая мысль ученого, отметим, что в работах исследователей гиперонимическая функция социолекта трактуется достаточно вольно: от закрепления понятия социального диалекта только за арготическими формами языка до включения в рамки социолекта всех форм существования языка: территориальных, профессиональных и социальных. Например, Ф.П. Филин к социальным диалектам относит арго («блатную музыку») и условные производственные языки ремесленников и мелких торговцев, другие виды арго [14. С. 13].

Еще более узко трактуют понятие социолекта те исследователи, по мнению которых, любой социальный диалект можно свести, по сути дела, к особенностям функционирования языка на уровне лексики. Например, Н.М. Шанский писал не о социолектах, а о социально ограниченной лексике: профессионализмах (специальные термины) и арготизмах (арго музыкантов, школьное и воровское арго) [16. С. 212—216]; В.А. Хомяков среди типов социальных диалектизмов в английском языке выделяет 1) арготизмы, или кэнтизмы — социально-детерминированные слова и словосочетания, свойственные речевым актам антиобщественных и деклассированных элементов, и 2) жаргонизмы — социально-детерминированные слова и словосочетания, характерные для фамиллярной речи в профессиональных и корпоративных группах [15. С. 117]. Подобный подход, на наш взгляд, совершенно не отражает онтологической природы социальных диалектов, которые по своей сути есть не что иное, как формы реализации национального языка. Уместным в этой связи представляется высказывание А.Т. Липатова, по мнению которого, «социолекты — это, прежде всего, ненормированная разговорная речь отдельных социально-профессиональных коллективов и групп; и нельзя профессиональную терминологию отождествлять с профессиональным жаргоном — бытовым, фамиллярным, сниженным речевым вокабуляром, “обслуживающим” определенные, относительно замкнутые социальные коллективы» [11. С. 18].

Наряду с подобным ограничительным толкованием термина «социолект» существует, как мы писали ранее, и противоположная тенденция — относить к социолектам не только социально-эзотерические формы существования языка, но и говоры, диалекты, полудиалекты, классовые языки, профессиональные языки. При таком подходе обращает на себя внимание отсутствие разделения социолектов на территориальные и социальные. В.М. Жирмунский объясняет такой подход тем, что «всякая территориальная диалектология должна быть и диалектологией социальной» [7. С. 7—23]. Разделяя позицию ученого, подчеркнем, однако, *отсутствие обратной зависимости: социальные диалекты могут и не быть ограничены в территориальном отношении.*

Как видим, пытаясь определить состав социолектов, авторы работ по социальной дифференциации языка тем самым выделяют наиболее важные функции социолектов: служить средством социально-профессионального общения (профессиональные языки), выступать формой социально-маркированного корпоративного взаимодействия (жаргоны, сленг, классовые языки, интержаргон), являться формой интерного общения территориально ограниченных социальных обществ (говоры, диалекты, полудиалекты), наконец, реализовывать криптоллическую или эзотерическую функцию (арго, тайные языки). Разумеется, ограничить каждую отдельную форму языка лишь одной функцией невозможно, вместе с тем представляется, что социальная дифференциация языка детерминирована в первую очередь именно спецификой функций отдельных экзистенциальных форм языка, а не характеристикой его носителей. В этом смысле мы полностью разделяем позицию В.М. Жирмунского, по мнению которого, «конкретные формы социальной дифференциации *не прикреплены* (выделено нами. — Е.Х.) прямолинейными и однозначными признаками к определенным классовым носителям. Социальный генезис языкового явления сложным образом переплетается с его общественной функцией» [8. С. 32]. Иными словами, структурное развитие языка в значительной степени может быть обусловлено именно особенностями его функционирования.

На наш взгляд, социальный диалект — это своеобразная форма существования и функционирования языка, присущая некоей социальной группе и характеризующаяся специфическими функциями. Социальные диалекты обладают определенными признаками, позволяющими проводить их внутреннюю дифференциацию. Во-первых, это функциональная маркированность социолектов: наряду с общими функциями, присущими всем социальным диалектам как «субстандартным» или «нестандартным» формам языка (например, экспрессивная функция), каждый социолект обладает набором специфических, присущих только ему функций. Во-вторых, социолекты могут существенно различаться в зависимости от того места, которое они занимают в системе национального языка. Анализируя позицию В.Д. Бондалетова, согласно которой социальные диалекты играют второстепенную роль по сравнению с другими формами существования языка — литературным языком, территориальными диалектами, городским койне, просторечием, выступающими по отношению к социолектам в качестве первичных, основных или опорных языковых форм, Р.В. Рюмин отме-

чает, что признак второстепенности/первостепенности не может быть абсолютным, поскольку он зависит от многих параметров коммуникативного акта — ситуации общения, социолингвистических характеристик коммуникантов, темы и регистра общения и т.п. [12. С. 31]. Мы полностью поддерживаем мнение ученого, поскольку в различных ситуациях общения социолект может выступать в качестве единственно возможной или единственно приемлемой языковой формы, приобретая характеристики первостепенной языковой формы. В истории XX в. можно наблюдать несколько таких примеров, когда социолект начинает выступать в качестве основной или «опорной» языковой формы — это так называемый советский новояз и лагерный язык, т.е. язык заключенных советских концлагерей, размещавшихся фактически по всей территории бывшего СССР. Лагерный социолект выступал в качестве первостепенной языковой формы, поскольку происходил не из социально-сословной, профессиональной, социально-возрастной или культурно-эстетической дифференциации общества, а из своей функции — маркирования, вынужденного объединения или детерминации специфики пенитенциарного (лагерного) языкового общества, отграниченного от остального общества «слабостью своих связей» с ним [5. С. 187].

Таким образом, в рамках национального языка могут возникать и существовать в силу определенных исторических условий социолекты особого рода, приближающиеся по своему статусу к статусу языка. Это особые языки, обладающие маркирующими их внутривидовыми особенностями на всех уровнях, детерминированные идеологией и политикой государства в отношении значительной части общества и выполняющие специфические коммуникативные функции. Как писала А.В. Десницкая, «возникновение диалектного обособления наблюдается в различные исторические эпохи, в непосредственной зависимости от многообразных факторов экстралингвистического характера. Оно может развиваться как результат политического, географического и культурного регионализма...» [6. С. 352]. Думается, однако, что в случае возникновения названных нами двух социолектов ведущую роль играл не регионализм, а политика государства на обширной территории страны с чрезвычайной централизацией антидемократической власти.

Проанализировав особенности функционирования некоторых из социолектов русского языка XX в., мы убедились в том, что не все случаи двуязычия можно относить к билингвизму, с одной стороны, и не всегда владение социолектной формой языка можно считать диглоссией — с другой. В этой связи мы предлагаем в дополнение к термину «билингвизм» ввести термин «биглоссия» как терминологическую единицу промежуточного характера между билингвизмом и диглоссией, используемую для обозначения языковых образований более крупных и более самостоятельных, чем социальные диалекты и говоры. При таком подходе носителей подобных форм языка можно назвать биглоссными языковыми личностями. Людей, говоривших на новоязе, так же как и заключенных, использовавших лагерный социолект, невозможно отнести к билингам, точно так же, как и не совсем оправданно причислять их к билектальным или полилектальным языковым личностям, поскольку новояз или лагерный субязык не являются,

как мы писали ранее, социолектами в традиционном смысле этого слова. Именно поэтому обозначение «биглоссная языковая личность» могло бы быть использовано для более точного разграничения понятий билингвальной и билектальной (полилектальной) языковых личностей.

В заключение отметим, что любой национальный язык является полисоциолектальным по своей природе, поскольку социальные диалекты — это и есть манифестации или формы реализации языка. Следуя образному выражению Р. Барта, каждый из нас оказывается вовлеченным в своеобразную «игру социолектов» [3. С. 527]. В отличие от полисоциолектальности явление биглоссии всегда ограничено определенными временными рамками, поскольку его возникновение детерминировано специфической функцией, а также экстралингвистическими факторами, изменение которых неизбежно влечет за собой и изменение статуса той или иной биглоссной языковой формы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ахманова О.С.* Дихотомия «язык — диалект» в свете проблем современного билингвизма. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 98—102.
- [2] *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 606 с.
- [3] *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
- [4] *Бойко Б.Л.* Основы теории социально-групповых диалектов: монография. М.: Воен. ун-т, 2008. 184 с.
- [5] *Гамперц Дж. Дж.* Типы языковых обществ // Новое в лингвистике. Вып. VII. Социолингвистика. М.: Прогресс, 1975. С. 182—198.
- [6] *Десницкая А.В.* Об историческом содержании понятия «диалект» // Ленинизм и теоретические проблемы языкознания. М.: Наука, 1970. С. 349—371.
- [7] *Жирмунский В.М.* Марксизм и социальная лингвистика // Вопросы социальной лингвистики: Сб. ст. Л.: Наука, 1969. С. 5—25.
- [8] *Жирмунский В.М.* Проблемы социальной дифференциации языков // Язык и общество. М.: Наука, 1968. С. 22—38.
- [9] *Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г.* Словарь терминов межкультурной коммуникации. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 632 с.
- [10] *Захаров В.С.* Взаимодействие центра и периферии лексико-семантической системы (на материале социолектизмов современного немецкого языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1982. 22 с.
- [11] *Липатов А.Т.* Сленг как проблема социолектики: монография. М.: Элпис, 2010. 318 с.
- [12] *Рюмин Р.В.* Социолектная лексикография в теоретическом и прикладном аспектах. Вологда: ВИРО, 2008. 312 с.
- [13] *Серебренников Б.А.* Территориальная и социальная дифференциация языка // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М.: Наука, 1970. С. 452—501.
- [14] *Филин Ф.П.* К проблеме социальной обусловленности языка // Язык и общество. М.: Наука, 1968. С. 5—22.
- [15] *Хомяков В.А.* Семантизация и стилистические функции социальных диалектизмов в контексте художественной прозы // Взаимодействие системных и несистемных языковых единиц: сб. научн. тр. Нальчик: КБГУ, 1989. С. 117—126.
- [16] *Шанский Н.М.* Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. М.: Учпедгиз, 1959. 245 с.
- [17] *Ferguson Ch.* Diglossia // Word. 1959. № 15. P. 325—340.

DIGLOSSIA AS A SPECIAL FORM OF BILINGUALISM: POLYSOCIOLECTAL NATURE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

E. V. Kharitonova

North-Eastern State University
Portovaya str., 13, Magadan, Russia, 685000

The article is devoted to sociolinguistic aspects of the Russian Language. The nature of interaction between the notions of bilingualism and diglossia, bilingual and diglossial personalities is analyzed. Diglossia is viewed as a pandanus to bilingualism. Heterogenic nature of the Russian language is described through its polysociolectal nature. The article deals with a specific substandard fragment of the Russian language — Soviet camp speech, which is studied using the method of sociolinguistic analysis. The major results of the conducted research are as follows: national language is shown as a whole with a heterogenic structure, consisting of sociolects of different nature, some of which possessing the characteristics of a language, which makes it possible to classify them as “languages inside of a language”. The term ‘biglossia’ is being introduced to fill in the gap between the notions of bilingualism and diglossia to differentiate social dialects and more independent forms of speech, such as different sublanguages inside of a national language.

Key words: sociolinguistics, bilingualism, diglossia, sociolect, camp sociolect

REFERENCES

- [1] Akhmanova O.S. *Dikhotomiya «Yazyk — dialekt» v svete problem sovremennogo bilinguizma. Osnovnye aspekty issledovaniya dvuyazychiya i mnogoyazychiya* [Dichotomy «Language — Dialect» in view of the problems of contemporary bilingualism. Main aspects of bilingualism and multilingualism studies] // *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya* [Problems of bilingualism and multilingualism]. Moscow, Nauka, 1972. P. 98—102.
- [2] Akhmanova O.S. *Slovar lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Moscow, Sovetskaya encyclopedia Publ., 1966. 606 p.
- [3] Barthes R. *Izbrannye raboty. Semiotika: Poetika* [Selected works: Semiotics: Poetics]: Tr. from Fr. Moscow, Progress Publ., 1989. 616 p.
- [4] Boyko B. L. *Osnovy teorii sotsialno-gruppykh dialektov: monografiya* [Basics of social dialects theory: monograph]. Moscow, Voennoy universitet Publ., 2008. 184 p.
- [5] Gamperz J. J. *Tipy yazykovykh obschestv* [Types of Language Communities] // *Novoye v lingvistike* [New in Linguistics]. Issue VII. Sociolinguistika [Sociolinguistics]. Moscow, Progress, 1975. P. 182—198.
- [6] Desnitskaya A.V. *Ob istoricheskom soderzhanii ponyatiya «dialekt»* [On historical meaning of the notion “dialect”] // *Leninizm i teoreticheskiye problemy yazykoznaniya* [Leninism and theoretical problems of language studies]. Moscow, Nauka Publ., 1970. P. 349—371.
- [7] Zhirmunskiy V.M. *Marksizm i sotsialnaya lingvistika* [Marxism and social linguistics] // *Voprosy sotsialnoy lingvistiki* [Issues of social linguistics]: *Sbornik statey* [Collected works]. Leningrad, Nauka Publ., 1969. P. 5—25.
- [8] Zhirmunskiy V.M. *Problemy sotsialnoy differentsiatsii yazykov* [Problems of social differentiation of languages] // *Yazyk i obschestvo* [Language and society]. Moscow, Nauka Publ., 1968. P. 22—38.
- [9] Zhukova I.N., Lebedko M.G., Proshina Z.G., Yuzefovich N.G. *Slovar terminov mezhkulturnoy kommunikatsii* [Dictionary of intercultural communication terms]. Moscow, FLINTA: Nauka Publ., 2013. 632 p.

- [10] Zakharov V.S. *Vzaumodeystviye tsentra i periferii leksiko-semanticheskoy sistemy (na materiale sotsiolektizmov sovremennogo nemetskogo yazyka)* [Interaction of central and periphery zones of lexico-semantic system (on the material of sociolectisms of contemporary German)]: *Avtoreferat diss. ... kand. philol. nauk.* [Extended abstract of Cand. Sci. in Philology Diss.]. Moscow, 1982. 22 p.
- [11] Lipatov A.T. *Sleng kak problema sotsiolektiki: monographiya* [Slang as a problem of sociolectics: monograph]. Moscow, ООО LLC “Elpis Publishing House”, 2010. 318 p.
- [12] Ryumin R.V. *Sotsiolektnaya leksikographiya v teoreticheskom i prikladnom aspektakh* [Sociolect lexicography in theoretical and practical aspects]. Vologda, VIRO Publishing Center, 2008. 312 p.
- [13] Serebrennikov B.A. *Territorialnaya i sotsialnaya differentsiatsiya yazyka* [Territorial and social differentiation of language] // *Obscheye yazykoznanie. Formy suschestvovaniya, funktsii, istoriya yazyka* [General linguistics. Forms of existence, functions, history of language]. Moscow, Nauka Publ., 1970. P. 452—501.
- [14] Filin F.P. *K probleme sotsialnoy obuslovlennosti yazyka* [On the problem of social determination of language] // *Yazyk i obschestvo* [Language and Society]. Moscow, Nauka Publ., 1968. P. 5—22.
- [15] Khomyakov V.A. *Semantizatsiya i stilisticheskiye funktsii sotsialnykh dialektizmov v kontekste khudozhestvennoy prozy* [Semantization and stylistic functions of social dialectisms in the context of fictional prose] // *Vzaumodeystviye sistemnykh i nesistemnykh yazykovykh yedinits: sbornik nauch. trudov* [Interaction of systemic and non-systemic language units: collected works]. Nalchik, Kabardino-Balkarian State University Publ., 1989. P. 117—126.
- [16] Shanskiy N.M. *Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu i leksikologii* [Essays on Russian word-formation and Lexicology]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1959. 245 p.
- [17] Ferguson Ch. Diglossia // *Word*. 1959. No. 15. P. 325—340.

ДИАЛОГ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В.А. Маслова

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

Функционирование двух государственных языков (белорусского и русского) в Республике Беларусь — это осознанная необходимость. С другой стороны, близкое родство этих языков обуславливают отнюдь не только позитивные основания для их развития. Можно сказать, что оба языка в настоящее время переживают кризис. Цель настоящей статьи — показать основные болезненные точки в диалоге русского языка с белорусским в рамках одного государства.

Ключевые слова: русский язык, белорусский язык, близкородственное двуязычие, трасянка

Как известно, не существует языков больших и малых, сильных и слабых, богатых и бедных. Аналитический строй не лучше и не хуже синтетического, агглютинация не хуже фузии и т.д. Структурное разнообразие языков — это только разная техника, разные средства выражения, но сами возможности выразить содержание принципиально равны. Между тем судьбы языков, их роль в обществе и перспективы глубоко различны. Языки равны только перед Богом и лингвистом, как справедливо отметил американский исследователь. И в этом смысле нет равенства между русским и белорусским языками в нашей стране.

Роль русского языка трудно переоценить в жизни каждого народа на постсоветском пространстве. Как образно и справедливо заметила У.М. Бахтикиреева, он учит нас не очерчивать границы, а сооружать мосты между народами [1]. Русская классика в переводах на национальные языки обогащает национальную культуру и национальный язык. Когда в 1990-е гг. на белорусский язык стали переводить Лермонтова, Пушкина, Чехова (и восприятие было отнюдь не позитивным), это вызвало возмущение в среде национальной интеллигенции, ведь все белорусы лучше знали в то время (да и сейчас) русский, нежели белорусский. И лишь спустя десятилетия стало ясно: эти переводы добавили жизнеспособности белорусскому языку, сделали его более гибким, способным передавать яркие образы как своей, так и другой культуры.

Сегодня русский язык обеспечивает единство евразийского пространства, являясь средством межнационального и международного общения.

Теоретически каждый из языков при билингвизме выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Для билингвизма существенное значение имеет функциональный статус употребляемых языков и степень их близости — генетическая и типологическая. В этом плане русский и белорусский язык абсолютно паритетны: оба государственных, близкородственных и относятся к одному типу — флективным языкам. Напомним, что закон «О языках в Республике Беларусь» принят по результатам референдума в 1998 г.

При одинаковом законодательном статусе двух языков русский язык сейчас используется активнее, чем белорусский. Он доминирует в сфере науки, государственного управления, высшей и средней школы и др. Свободное владение русским языком становится объективной необходимостью и потребностью граждан, служит приобщению к духовным ценностям отечественной и мировой культуры.

Согласно статистическим данным, в Республике Беларусь на 2014 г. проживало 9,5 млн человек: белорусов около 8 млн (84%), русских около миллиона человек (8,5%). В качестве родного языка назвали белорусский в 2009 г. более 60%, русский — более 37%. Согласно современным статистическим данным, белорусский язык назвали родным 71,8% белорусов. Как будто бы есть рост по сравнению с 2009 г. Но реально в качестве языка, на котором обычно разговаривают дома, указали русский язык более 70%, белорусский язык — лишь 27%.

Глава белорусской лингвистики А.А. Лукашанец заявил: «Мы не пустили в язык политику». И это так. Только вот хорошо это или плохо? В какой мере государство должно осуществлять контроль, поощрять сохранение родного языка? Какова должна быть роль русского языка в современной транскulturации? При решении этих вопросов нужно поступать исключительно гибко и взвешенно. Иначе дойдем до абсурда, как в Украине, где чиновников всех рангов, служащих и ученых обязали сдать английский язык в объеме второго родного. Само по себе требование неплохое — знать еще один язык никому не помешает, но делать это нужно не за счет русского языка, которым владеет почти 100% населения.

Многолетняя история существования на одном социокультурном пространстве русского и белорусского языков породила своеобразную языковую ситуацию, которая в лингвистической литературе определяется как двуязычие (или билингвизм), причем это *близкородственное двуязычие*, при котором русский и белорусский языки активно взаимодействуют.

Большинство жителей Беларуси — это представители несбалансированного двуязычия, когда знание русского языка преобладает над знанием белорусского, когда русский язык реально доминирует в таких сферах, как государственное управление, наука, высшая и средняя школа, делопроизводство, средства массовой информации.

Белорусский литературный язык живет в школьных кабинетах белорусского языка, на белорусских отделениях филфаков, иногда в театре, в речи представителей художественной интеллигенции и является индикатором принадлежности к «белорускости» [2]. В политике сознательное использование белорусского языка стало политически маркированным и воспринимается как признак национальной оппозиции. По справедливому замечанию Н.Б. Мечковской, белорусский язык стал активно использоваться в символической функции [3].

Реальную картину владения двумя языками во многом предопределяют школы и вузы. По данным Министерства образования, количество школ с русским и белорусским языком обучения приблизительно равно, но по количеству учащихся у русских школ значительный перевес, так как белорусские школы — это в основном сельские малокомплектные. В городе Минске почти 98% учащихся обучается на русском языке.

Одним из предметов, по которым проводится тестирование для поступления в вузы, является русский или белорусский язык (по выбору самого учащегося). Как тенденция наблюдается рост численности выпускников школ, которые на тестировании выбирают русский язык. Так, в 2011 г. тесты по белорусскому языку выполняли 52 тыс. человек, по русскому языку — 94,5 тыс. человек; в 2015 г. — по белорусскому языку всего 23 тыс. человек, а по русскому 75 тыс., т.е. в пропорциональном отношении в 2011 г. — 1 : 2, а в 2015 — 1 : 3.

В 2015/2016 учебном году более 90% студентов вузов обучается на русском языке. Это доказательство того, что для большинства школьников и студентов русский язык является не только предметом изучения, но и средством обучения, т.е. от уровня владения русским языком в определенной степени зависит успешность или неуспешность учебного процесса в целом.

Следовательно, сферы использования и функции русского и белорусского языков равны только в Законе о языках.

Функционирование русского языка в условиях русско-белорусского двуязычия, структурная и генетическая близость двух языков создают почву для взаимопроникновения этих языков на всех уровнях. Характер и интенсивность интерференции, которая проявляется как в белорусской, так и в русской речи жителей Беларуси, находится в прямой зависимости от образования, языковой среды, возраста говорящих.

Влияние белорусского языка на русский (и наоборот) обнаруживается на всех языковых уровнях. Особенно сильное влияние на уровне **фонетики** — под влиянием белорусского языка в русской речи можно услышать фрикативное [ɣ] (*год*), твердое [ч] (*чисты*), употребление [ц'] вместо мягкого [т'] (*цеця*), твердое [р] вместо мягкого [р'] (*рытм*), белорусам почти неподвластна редукция гласных, их речь характеризуется изменением акцентологических форм (*рёмень*, *дòска*) и другими особенностями фонетики.

На **лексическом уровне** можно говорить о языковой интерференции — взаимодействии двух языков, обслуживающих одно общество. Будучи отрицательным явлением, интерференция представляет значительный интерес для лингвиста как следствие билингвизма.

Интерференция проявляется в наличии белорусизмов в речи на русском языке и русизмов в речи на белорусском языке. Белорусизмы для носителей русского языка являются, по сути, иноязычными: *дажы́нкі* (окончание жатвы), *кужа́ль* (очесанный лён). Белорусское слово *вѳрай*, имеющее в современном белорусском языке значение «теплые страны, куда птицы улетают осенью», а также «первые весенние птицы» [5. С. 279]. В белорусской мифологической традиции это древнее название *рая* и *райского дерева*, на вершинах которого живут птицы и души умерших.

Другую группу безэквивалентной белорусской лексики образуют слова, характеризующие один и тот же предмет или явление, но звучат они в одном и другом языке по-разному, например: *летучая мышь* (рус.) — *кажа́н* (бел.); *водка* (рус.) — *га́рэлка* (бел.) и др.

Так, слово *кожан* существовало в языках восточных славян и являлось однокоренным слову «кожа». *Кажан* широко распространен в мифологических веро-

ваниях белорусов. Согласно народным поверьям, в *Кажана* превращалась мышь, которая съела что-то освященное. За это Бог сделал *Кажана* существом, которое днем не видит, а ночью ловит насекомых. Белорусы называют *Кажана* «ночным чертом», который может приносить как несчастье, так и удачу; верили в то, что он может взять на себя болезнь и унести далеко от человека [4. С. 209].

Белорусизмы могут иметь различные *стилистические функции* в текстах на русском языке (например, в СМИ, художественной литературе и т.д.) — от создания национального колорита до иронии и символа.

Особым случаем интерференции является и так называемая *трасянка* — смешанная русско-белорусская речь. Трасянка не относится ни к языку, ни к диалекту, это особое явление — «смешанная речь» («смешанный код»). «Смешанная речь» очень вариативна.

Среди лингвистов Беларуси не прекращается вялотекущая дискуссия о статусе русского языка в Беларуси: региолект, национальный вариант языка, русский язык с ошибками или что-то другое? Этот вопрос не имеет однозначного ответа. Приведем несколько соображений.

Белорусы, говорящие по-русски, допускают специфические ошибки, однако особенности русской речи в Беларуси нельзя свести только к ошибкам.

Сегодня русский язык в Беларуси — это нечто большее, чем региолект (нелитературная форма существования общенародного языка), поскольку специфика «белорусского» русского языка ярко проявляется в разных сферах коммуникации, а не только в повседневной речи.

Возможно, это белорусский национальный вариант русского литературного языка? Но на этот вопрос нельзя ответить положительно, так как сейчас в Беларуси нет центров кодификации русского языка, белорусские авторы учебной и справочной литературы ориентируются на российские издания, а в нормативных словарях и грамматиках, издаваемых в России, не фиксируются белорусизмы. Поэтому говорить о существовании *белорусского национального варианта русского языка*, по всей видимости, преждевременно.

Можно констатировать, что сейчас в Беларуси оба языка переживают кризис: наблюдается резкое снижение уровня грамотности и культуры речи среди населения страны — как в средствах массовой информации, политической сфере, в профессиональном и бытовом общении, так и в школьной и студенческой среде.

Поэтому то, что мы видим на экранах телевизоров, зачастую только отдаленно напоминает великий и могучий русский и мелодичный белорусский языки. И поэтому не только лингвисты, но и все филологи, философы, культурологи в стране поднимают проблемы экологии языка и культуры, загрязнения языковой среды.

Таким образом, сложившиеся отношения между двумя языками сложны и неоднозначны.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтикиреева У.М.* Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения): монография. Изд. 2-е доп. Астана: ЦБО и МО, 2009. 282 с.

- [2] *Беспамятных Н.Н.* Белорусско-польско-литовское пограничье: специфика языковой ситуации // Язык, общество и проблемы межкультурной коммуникации. В 2 ч. Ч. 1: материалы Международной научной конференции, г. Гродно, 22—23 ноября 2007 г. / отв. ред. Л.М. Середа. Гродно: ГрГУ, 2007. С. 34—39.
- [3] *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. М.: Аспект Пресс, 1996. 207 с.
- [4] *Беларуская міфалогія: Энцыклапед. слоўн.* / С. Санько, Т. Валодзіна, У. Васілевіч і інш. Мінск : Беларусь, 2004. 592 с.
- [5] *Этымалагічны слоўнік беларускай мовы* / рэд. В.У. Мартынаў; Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа НАН Беларусі. Мінск: Навука і тэхніка, 1985. 408 с.

A DIALOGUE OF RUSSIAN AND BELARUSIAN LANGUAGES IN THE REPUBLIC OF BELARUS

V.A. Maslova

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

The functioning of the two state languages (Belarusian and Russian) in the Republic of Belarus is a deliberate necessity. On the other hand, the close relationship of these languages determines serious complexities for their development. We can say that both languages are currently experiencing a crisis. Aim of the report is to show the main sensitive points of Russian language in the dialogue with Belarusian language in a single state.

Key words: Russian, Belarusian, closely related bilingualism, trasianka (mixing Belarusian and Russian)

REFERENCES

- [1] *Bakhtikireeva U.M.* Tvorcheskaja bilingval'naja lichnost' (osobennosti russkogo teksta avtora tjurkskogo proishozhdenija [Creative bilingual personality (features of Russian text of the author of Turkic origin)]. Astana, CBO i MO Publ., 2009. 282 p.
- [2] *Bespamjatnyh N.N.* Belorussko-pol'sko-litovskoe pogranich'e: specifika jazykovoj situacii [Belarusian-Polish-Lithuanian borderlands: the specificity of the language situation]. Jazyk, obshhestvo i problemy mezhkul'turnoj kommunikacii [Language, society and problems of intercultural communication]. Grodno, GSU Publ., 2007. p. 34—39.
- [3] *Mechkovskaja N.B.* Social'naja lingvistika [Social linguistics]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1996. 207 p.
- [4] *Belaruskaja mifalogija* [Belarusian mythology]. Minsk, Belarus Publ., 2004. 592 p.
- [5] *Jetymalagichny sloŭnik belaruskaj movy* [Etymological dictionary of Belarusian language]. Minsk, Navuka i tjehnika Publ. 1985. 408 p.

ОБ ОБЩЕФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ В АФРИКАНСКИХ ВАРИАНТАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Ж. Багана

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматривается вопрос происхождения африканских фразеологизмов французского языка. Дается обзор общефранцузских фразеологизмов, которые укрепились в варианте французского языка Африки. Приводятся их семантические особенности, которые стали причиной перехода фразеологических единиц из французского языка Франции в разряд фразеологических африканизмов. Статья дает материал для исследований в области фразеологии и вопросов развития африканских вариантов французского языка.

Ключевые слова: фразеология, африканизмы, фразеологизмы, Африка, французский язык

Проникая в африканский вариант французского языка в результате повышения уровня образования населения, через СМИ, литературу и т.д., небольшое количество фразеологизмов французского языка Африки имеет центрально-французское происхождение. Столь незначительный процент ФЕ объясняется разницей африканской и французской культур. Вследствие колонизации в свое время культура Африки приобрела много общего с культурой Франции. Африканцы относятся к фразеологии особенно бережно, поскольку это единственная область культурного наследия, которая осталась нетронутой. Африканская фразеология представляет собой языковую универсалию, в которой наиболее ярко проявляются национально-своеобразные черты мировидения. Невозможно не согласиться с тем, что «фразеологизмы всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи. Отражают, как свет утра отражается в капле росы» [3. С. 42].

Многочисленные словари (Липшицене-Зибуцайте 1971; Lafleure 1979; Lagane 1983; Jouet 1990; Rey 1993; Montreynaud 1993; Genouvrier 1994; Гак 1999; Rat 2000; Бардоши 2002; de Chazaud 2003 и др.) дают нам наиболее полную картину состояния общефранцузских фразеологизмов. Они употребляются во французском языке Африки, как и в стандартном французском языке, без каких-либо изменений в их лексико-семантическом и морфосинтаксическом составе, например: *gagner son pain/son bifteck* (букв. зарабатывать на хлеб/на бифштекс) — «зарабатывать на жизнь», *qui va loin prépare sa monture* (букв. кто идет далеко, готовит снаряжение заранее) — «тише едешь, дальше будешь», *tel père, tel fils* (букв. каков отец, таков и сын) — «яблоко от яблони недалеко падает», *chercher midi à quatorze heures* (букв. искать полдень в четырнадцать часов) — «искать вчерашний день», *quand les poules auront des dents* (букв. когда у куриц вырастут зубы) — «когда рак на горе свиснет», *garder le lit* (букв. не вставать с постели) — «сохранять постельный режим», *ça vient de mon coeur* (букв. это идет от моего сердца) — «от чистого сердца», *sourir comme un lièvre* (букв. бежать как заяц) — «бежать без оглядки», *il ne*

faut pas reveiller le chat qui dort (букв. Не будите кота, который спит) — «не будите спящую собаку», il ne faut pas courir deux lièvres à la fois (букв. не стоит гнаться за двумя зайцами одновременно) — «за двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь», il ne faut pas juger les gens sur l'apparence (букв. не стоит судить о людях по внешности) — «встречают по одежке, а провожают по уму», manger comme un tigre (букв. есть как тигр) — «иметь волчий аппетит».

Следует отметить, что указанные общефранцузские фразеологизмы используются в большинстве случаев акролектом, приближенным к стандартному французскому языку. Владеющие им люди получили образование во Франции или в престижных высших учебных заведениях Африки и на достаточно хорошем уровне владеют французским языком. Однако необходимо уточнить, что и мезолект, и базилект также используют общефранцузские фразеологизмы, но в данном случае происходят существенные фонетические искажения. Например, общефранцузский фразеологизм *qui veut aller loin, prépare sa monture* может произноситься *qui veut aller loin, prépare sa montire*, так как звук [y] представляет определенную сложность для африканцев, которые еще и совершают ошибку, деназализируя носовую гласную и перенося носовой признак на последующий согласный [mɔ̃ nty:R].

Общефранцузский *garder le lit* может также видоизменяться следующим образом: *galéder le lit*, французская фонема [R] заменяется звуком [l] и, кроме того, здесь имеет место добавление звука или группы звуков в середине слова.

Кроме фонетических особенностей, наблюдаются и изменения в стилистических регистрах. Например, вместо глагола *manger* — «есть» (нейтральный стиль) африканцы больше используют *bouffer* — «жрать» (просторечие): таким образом, общефранцузский фразеологизм *manger comme un tigre* меняется на *bouffer comme un tigre*. Малообразованные или необразованные африканцы рассматривают соответствующую лексику как взаимозаменяемую во всех контекстах. Так, многие слова, относящиеся к разговорному стилю или просторечию или же, наоборот, к высокому стилю, используются как нейтральные.

Выше было сказано о национальном своеобразии фразеологических единиц. Бесспорно, в каждом языке среди них есть много специфических и по форме, и по мотивировке, и по значению. Это своеобразие находит свое выражение в метафорическом значении фразеологических единиц, которое они приобретают в процессе использования малообразованными африканцами. Во французском языке Африки представлены общефранцузские фразеологизмы, сохраняющие свои оригинальные значения, а также претерпевшие семантические изменения, что и приводит в дальнейшем к гибридизации. Как утверждает Н.С. Найденова, «...в африканском варианте французского языка ряд фразеологизмов сформировался на базе общефранцузских, где один из компонентов является лексическим африканизмом. В данном случае африканские реалии уподобляются общефранцузским по внешним, функциональным, ассоциативным признакам называемых объектов» [4. С. 53]. Данные фразеологические единицы под влиянием привычных ассоциаций и местного африканского фольклора трансформировались в варианты по отношению к стандартному французскому языку. Так, общефранцузский фразеологизм *gagner son pain/son bifteck* во французском языке Африки

приобретает форму *gagner son mil/son couscous/son manioc* — (букв. зарабатывать на просо/кускус/маниоку) — «зарабатывать на жизнь», так как просо, кукуруза и маниок являются основными продуктами питания африканцев. Например:

Le Peulh ne vit cependant pas que de lait et se trouve fort aise d'avoir gagner son mil [6]. —
Пёль живет не только молоком, но и находит радость в том, чтобы зарабатывать на жизнь.

В странах Черной Африки объектами метафоризации стали названия культивируемых здесь видов растений *mil* и *manioc*, выступающих аналогом хлеба. Метонимически эти слова стали обозначать пищу, приготовленную из муки маниоки, а затем и пищу вообще. В ассоциативно-образном плане слово *manioc* выступает символом благополучия и достатка. На этой ассоциативной реалии основана, например, широко употребляемая в Конго пословица *avec ton morceau de manioc on peut pas avoir un enfant* — (букв. с твоим куском маниоки нельзя иметь ребенка).

Метафоричность образа, воссоздаваемого с помощью лексемы *mil*, раскрывает П. Титинга в одной из своих сатирических поэм:

Tous ceux
Qui partagent leur mil
Avant de le croquer
Tous ceux
Qui croquent leur mil
Sans le partager
Tous ceux
Qui partagent le mil des autres
Avant de tout croquer [9. С. 9] —

Все те,
кто делится хлебом,
прежде чем съесть его,
все те,
кто ест хлеб,
не делясь,
все те,
кто делится чужим хлебом,
прежде чем все съесть.

Как видно из приведенных примеров, фразеологические единицы, бытующие в стандартном французском языке, подверглись в африканском варианте французского языка семантическому преобразованию, основанному на понятии о жизненно важной необходимости наиболее распространенных у данного народа продуктов питания. Поскольку в Центральной Африке основным продуктом является не только маниок, но и фуфу, французский фразеологизм *gagner son pain* в Африке может приобретать вид *gagner son fufou*:

Il gagne chaque jour son fufou en travaillant à la gare [5. С. 76] (букв. он каждый день зарабатывает свой фуфу, работая на вокзале). — Он зарабатывает себе на жизнь, работая на вокзале.

Общефранцузский фразеологизм *il ne faut pas réveiller le chat qui dort* в Африке изменил свою форму на *il ne faut pas réveiller l'éléphant qui dort* — (букв. не будите спящего слона). Данное изменение произошло по той причине, что для африканцев животное кот не представляет никакого интереса с точки зрения силы. Слон же для африканцев символизирует физическую силу, он может произвести огромные разрушения, олицетворяет заносчивость, неуважение к слабым. Более того, слон является символом процветания, жизненного долголетия и мудрости. Поэтому, когда африканцы произносят данную ФЕ, они подразумевают то, что нельзя провоцировать сильного человека, который может не только постоять за себя, но и причинить вред. Именно в подобных фразеологизмах просматривается метафорический перенос значения животного на человека.

Нельзя не согласиться с В.В. Кочетковым в том, что речи африканцев присуща образность и метафоричность. Это связано, во-первых, с особенностями африканского представления о мире и образе мышления, а во-вторых, с особенностями речевого поведения африканцев, предпочитающих так называемый не прямой вербальный стиль коммуникации, когда речевые сообщения камуфлируют и скрывают истинные желания, цели, потребности говорящего [3. С. 322].

Наряду с метафорическим значением общефранцузские фразеологизмы могут иметь синонимические значения. Например, *il ne faut pas courir deux lièvres à la fois* преобразуется в фразеологический африканизм *le chien qui a quatre pattes ne suit qu'un seul chemin* (букв. собака, у которой четыре ноги, идет только в одном направлении). В данном случае глагол *courir* является синонимом *suivre*, а существительное *chien* — синонимом лексики *lièvre*, которая более подробно будет рассмотрена позднее.

Национальная специфика проявляется практически во всех фразеологических единицах французского языка Африки. Например, вместо общефранцузского фразеологизма *garder le lit* во французском языке Африки используется словосочетание *conserver la natte* (букв. не вставать с циновки). Для франкоязычных африканцев глагол *conserver* является синонимом *garder*, а африканское существительное *natte* — синонимом французского *lit*. *Natte* — «циновка, коврик, сплетенный из волокон растений» (в быту играет универсальную роль; служит постелью), например:

A cause du paludisme Jean Malonga devait conserver la natte jusqu'à guérison totale. — Из-за малярии Жан Малонга должен был соблюдать постельный режим до полного выздоровления.

Общефранцузский фразеологизм *ça vient de mon cœur* под воздействием местных религиозных верований меняет свою форму на *ça vient de mon ventre* (букв. это идет от живота).

Как у европейцев, так и у африканцев живот ассоциируется прежде всего с местом зачатия ребенка, беременностью женщины, внутриутробным развитием плода. В этом смысле живот символизирует материнство, надежность укрытия и проч. С другой стороны, живот — это место пищеварения. Наконец, в Европе и Африке живот одинаково ассоциируется с местом зарождения и хранения чувств

человека. Все эти стороны символики живота отражаются во фразеологии французского языка в его европейском и африканском вариантах. Особенно характерны фразеологические выражения, в которых живот выступает как место производства и хранения чувств, тайн и т.д. [1. С. 229].

Prends un cauri et dis-lui tout ce que tu as dans le ventre [7]. — Возьми каури и скажи ему все, что у тебя на душе.

С. Лафаж отмечает, что общефранцузское *n'avoir rien dans le ventre* (букв. не иметь ничего в животе) соответствует африканскому *avoir le ventre serré* (букв. иметь зажатым живот) — «быть трусом, мало чего стоить; бояться, пугаться» [8. С. 222].

Показателем принадлежности человека к определенной национально-культурной общности и определенной географической среде могут служить фоновые знания. Например, сравнительный оборот *blanc comme la noix de coco* — «белый, как кокосовый орех» указывает на географическую принадлежность говорящего к Африке. Для французов, бельгийцев, канадцев и швейцарцев более привычным в этом случае будет сравнение со снегом, с полотном, со стеной и даже с мертвенной бледностью *blanc comme la neige* — «белый как снег», *blanc comme un linge* — «бледный как полотно», *blanc comme un mur* — «бледный как стена», *blanc comme un mort* — «бледный как смерть», например:

Elle brossait ses dents avec le Tsi Lu dimi et elles devenaient blanches comme la noix de coco. — Она чистила зубы с помощью африканского растения, и ее зубы становились белыми как кокосовый орех.

Из проведенного анализа видно, что общефранцузские фразеологизмы, переходя из одного языка в другой, меняют свою семантику и преобразуются во фразеологические африканизмы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Клоков В.Т. Французский язык в Африке. Лингвокультурологическое исследование. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. 284 с.
- [2] Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. М.: ПЕР СЭ, 2002. 416 с.
- [3] Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004. 208 с.
- [4] Найденова Н.С. Лексические метафоры и фразеологизмы как компендиум африканских культурных черт // Вестник Российского университета дружбы народов. 2004. №6. С. 52 — 57.
- [5] Biniakounou P. Un chômeur à Brazzaville. Dakar: N.E.A., 1977.
- [6] Diop B. Les nouveaux contes d'Amadou Koumba. Paris: Présence africaine, 1961. 188 p.
- [7] Dodo Jean D. Wazzi: la "mousso" du forestier: roman. Abidjan-Dakar: Nouvelles Editions africaines, 1977. 153 p.
- [8] Lafage S. Dictionnaire des particularités du français au Togo et au Dahomey. Abidjan: Institut de linguistique appliquée, 1975.
- [9] Titinga P. Livre, culture et développement. Imprimerie nationale du Burkina, 1989. 15 p.

ABOUT FRENCH IDIOMS IN AFRICAN VARIANTS OF THE FRENCH LANGUAGE

J. Baghana

Belgorod State National Research University
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The article discusses the origin of the French phraseology in Africa. It provides an overview of the commonly spread French phraseology which strengthened in the variant of French in Africa. This article gives their semantic features that caused the transition of phraseological units of the French language of France in the category of phraseological Africanisms. The article can be used as the material for research in the field of phraseology and development issues of the African version of the French language.

Key words: phraseology, Africanism, idioms, Africa, the French language

REFERENCES

- [1] Klovov V.T. Francuzskij jazyk v Afrike. Lingvokul'turologicheskoe issledovanie [French language in Africa. Linguo-cultural research]. Saratov, Sarat. un-ta Publ., 2000. 284 p.
- [2] Kochetkov V.V. Psihologija mezhkul'turnyh razlichij [Psychology of intercultural differences]. Moscow, PER SJe Publ., 2002. 416 p.
- [3] Maslova V.A. Lingvokul'turologija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-nd edit., stereotip. [Cultural Linguistics: Proc. a manual for students. the high. proc. institutions. 2-nd edit., stereotype]. Moscow, Akademija Publ., 2004. 208 p.
- [4] Najdenova N.S. Leksicheskie metafory i frazeologizmy kak kompendium afrikanskih kul'turnyh chert [Lexical metaphors and idioms as a compendium of African cultural traits] // [Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov] — [Bulletin of the Russian University of friendship of peoples]. 2004. No. 6. P. 52—57.
- [5] Biniakounou P. Un chômeur à Brazzaville. Dakar, N.E.A., 1977.
- [6] Diop B. Les nouveaux contes d'Amadou Koumba. Paris: Présence africaine, 1961. 188 p.
- [7] Dodo Jean D. Wazzi: la “mousso” du forestier: roman. Abidjan-Dakar: Nouvelles Editions africaines, 1977. 153 p.
- [8] Lafage S. Dictionnaire des particularités du français au Togo et au Dahomey. Abidjan: Institut de linguistique appliquée, 1975.
- [9] Titinga P. Livre, culture et développement. Imprimerie nationale du Burkina, 1989. 15 p.

БИЛИНГВИЗМ И ПОЛИЛИНГВИЗМ КАК ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ НАЧАЛА РАЗЛИЧНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

(на примере Кабардино-Балкарской Республики)

С.К. Башиева, З.Р. Дохова

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
ул. Чернышевского, 173, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, 360004

Статья посвящена проблемам билингвизма и полилингвизма, которые рассматриваются как объединяющие начала различных социолингвокультурных сообществ, сосуществующих в условиях полиэтнического пространства (на примере Кабардино-Балкарской Республики как субъекта РФ).

Итогом проведенного исследования стал вывод о том, что на процесс формирования, развития и становления би- и полилингвальной языковой личности, проживающей на территории многонациональной КБР, огромное влияние оказывают различные экстралингвистические факторы, основными из которых являются место проживания, сфера общения, система образования и СМИ. В Кабардино-Балкарии в большей мере встречаются относительные билингвы (согласно уровню владения двумя языками), а также личности, обладающие совмещенной билингвальностью (по критерию степени смешения языков); реже — абсолютные билингвы и автономное двуязычие.

Ключевые слова: билингвизм, полилингвизм, языковая личность, социолингвокультурное сообщество, языковая компетенция, речевая компетенция, экстралингвистические факторы

Возрастающее социальное, культурное, политическое, экономическое, коммуникативное взаимодействие различных этносов предопределяет интерес к изучению универсальных процессов дву- и многоязычия, ставших нормой существования мирового сообщества. Билингвизм и полилингвизм как необходимые составляющие современного социума являются предметом исследования этнологии, политологии, философии, психологии, лингвистики, лингводидактики, социолингвистики, лингвокультурологии.

Разные аспекты рассмотрения языковых контактов и обусловленных ими социолингвокультурных процессов представлены в трудах В.Ю. Розенцвейга, У. Вайнрайха, Э. Хаугена, Б. Гавранека, А. Росетти, Ж.Р. Ремана, Дж. Гринберга, С.М. Эрвина [11], Н.И. Жинкина [6], Ю.Д. Дешериева [5], Х.З. Багировой [1], А.А. Ворожбитовой [3], Ковалевой С.С. [8], Колыхаловой О.А. [9], Литвиненко Е.Ю. [10]. В лингвистике сформировалась самостоятельная область изучения двуязычия, получившая название «билингвология» [12].

Существуют разные трактовки билингвизма, которые градуируются по степени требований к уровню владения неродным языком [3]. Двуязычие, согласно Ю.Д. Дешериеву, представляет собой свободное владение двумя языками [5. С. 22]. Р.К. Миньяр-Белоручев понимает под ним «способность человека использовать в общении два языка» [3]. Рабочим определением билингвизма в данной статье

послужит толкование двуязычия как знания языковой личностью двух языков, степень владения которыми может быть неоднозначной.

Безусловно, би-, полилингвизм, представляя собой детерминант развития межкультурной, межязыковой взаимосвязи, обеспечивает успешную коммуникацию представителей разных лингвокультурных социумов. Двуязычие и многоязычие, развивающиеся в процессе гармоничного взаимодействия родного от рождения языка (языки титульных народов КБР), неродного, вторичного (контактного) языка (русский язык) и третьего, «чужого» (иностранного) языка, являются механизмом объединения различных социолингвокультурных сообществ, сосуществующих на территории полинациональной республики. Взаимовлияние, взаимопроникновение языков на разных уровнях становится регулятором социализации, аккультурации и лингвокультурной самоидентификации формирующейся дву-, многоязычной личности. Целью статьи является рассмотрение билингвизма и полилингвизма как универсальных категорий, способствующих объединению народов, проживающих в Кабардино-Балкарской Республике, отличающейся национально-культурным многообразием: этническую картину КБР составляют представители как титульных, так и иных народов (турки, осетины, армяне, украинцы, корейцы, цыгане, черкесы, карачаевцы) [2. С. 43].

Материалом исследования послужили данные, полученные в результате анкетирования, проведенного в 2013 г. среди 300 жителей КБР (русские — 100 человек, балкарцы — 100 человек, кабардинцы — 100 человек).

Языковая политика в субъектах Северо-Кавказского региона, в частности в Кабардино-Балкарии, предполагает расширение функциональных возможностей национальных языков и закрепление русского языка как языка межнационального общения. Об этом свидетельствует принятый в декабре 1994 г. Парламентом КБР Закон Кабардино-Балкарской Республики «О языках народов Кабардино-Балкарской Республики» [7], в соответствии с которым русский, кабардинский, балкарский языки получили статус государственных языков на территории КБР. Основная цель данного Закона — сохранение самобытности и развитие в равной степени как языков титульных народов, так и русского языка, что предопределяет их равноправное распространение во всех областях общественной жизни [2]. Следовательно, полиэтническое пространство КБР предполагает формирование и становление би-, полилингвальной языковой личности, хотя усвоение разнотипных и разнотипных языков представляет собой сложный процесс.

Согласно Всероссийской переписи населения 2010 г. большую часть населения КБР составляют представители трех этнических групп: кабардинцы (490 453 человека — 57,2%), балкарцы (108 577 человек — 12,7%), русские (193 155 человек — 22,5%) [4]. Полинациональность Кабардино-Балкарии, обуславливающая обязательность контактов между представителями разных культур, конфессий и определяющая необходимость активного употребления языка-посредника, приводит к лингвокультурному взаимодействию, возникновению естественного билингвизма: билингвы с родным карачаево-балкарским/кабардино-черкесским языком и вторым русским языком; билингвы с родным русским языком и вторым карачаево-балкарским/кабардино-черкесским языком.

Билингвы первого порядка (с родным карачаево-балкарским/кабардино-черкесским языком и вторым русским языком) в Кабардино-Балкарии формируются прежде всего в силу того, что коренные жители КБР используют русский язык в качестве языка межнационального общения. Определяющим экстралингвистическим фактором становления такой билингвальной языковой личности выступает *система образования*: изучение русского языка начинается в дошкольном образовательном учреждении и продолжается в общеобразовательных школах, профессиональных учебных заведениях. *Средства массовой информации* играют не менее важную роль в становлении билингвов: радио-, телетрансляция ведется в основном на русском языке, показу передач местного телевидения и радиовещанию на родных языках отводится ограниченное время, которое сводится к минимуму.

Основным фактором развития билингвальных языковых личностей второго порядка (с родным русским языком и вторым карачаево-балкарским/кабардино-черкесским языком) является *место проживания и сфера общения*. Хотя Кабардино-Балкарская Республика в целом — полинациональный субъект, в ней имеются и мононациональные населенные пункты, в которых основным языком, функционирующим практически во всех областях жизнедеятельности, выступает язык титульных народов КБР. Следовательно, если представитель русского этноса родился и воспитывался в кабардинском или балкарском селении, то вторым языком данной языковой личности становится кабардино-черкесский/карачаево-балкарский язык.

Безусловно, активизация языковых кодов в коммуникативной деятельности двуязычных языковых личностей может быть различной, в связи с чем в лингвистике отмечают такие разновидности билингвальности, как уравновешенная и доминантная (В. Ламберт); смешанная и координативная (Л.В. Щерба, С. Эрвин, Ч. Осгуд); координативная и субординативная (Р.К. Миньяр-Белоручев, М.К. Бородулина и др.); автономная и совмещенная (Н.Б. Мечковская); экзогенная и эндогенная (Дж. Хамерс и М. Бланк); бикультурная и монокультурная (Дж. Берри); автономная и совмещенная [3]. Основанием данных дихотомий являются психолингвистические и социолингвистические особенности многогранного билингвального процесса.

Принимая во внимание анализ механизмов смешения билингвами языков, можно утверждать, что большая часть билингвальных языковых личностей, проживающих на территории Кабардино-Балкарской Республики, является представителями *совмещенного билингвизма* (97%), особенность которого состоит в использовании индивидом средств основного языка при осуществлении речевой деятельности на языке, которым владеет хуже. *Автономное двуязычие* — построение речи на любом из известных билингву языков с использованием языковых средств исключительно соответствующего языка — встречается в КБР крайне редко (3%).

Учитывая уровень владения двумя (несколькими) языками, можно условно выделить *относительный билингвизм*, который характеризуется владением одним из языков на базовом уровне, и *абсолютный билингвизм*, сущность которого за-

ключается в одинаковом владении двумя языками — родным от рождения языком и приобретенным в процессе социализации. Согласно результатам проведенного анкетирования, 20% опрошенных являются абсолютными билингвами, в равной степени владеющими родным от рождения языком и языком-посредником; 77% — относительными билингвами, хорошо знающими один из языков. В качестве доминантного языка, безусловно, в равной степени могут выступать все три государственных языка КБР. Часто русский язык становится господствующим языком в речи билингвов, для которых родным от рождения является кабардино-черкесский/карачаево-балкарский язык. Подобное явление можно условно определить как *русско-кабардино-черкесский/русско-карачаево-балкарский билингвизм*. Так, для многих респондентов-кабардинцев/балкарцев основным языком является русский, а степень владения родным от рождения языком варьируется: 50% респондентов плохо знают родной от рождения язык на уровне грамматики и хорошо на лексическом уровне (говорение, восприятие и понимание звучащей речи); 31% опрошенных понимают звучащую речь родного от рождения языкового кода, но редко разговаривают на нем или совсем не реализуют в коммуникативной деятельности, 19% респондентов, хорошо владея национальным языком на всех его уровнях, пользуются им в зависимости от языковой ситуации.

В КБР распространены и случаи *кабардино-черкесско-русского/карачаево-балкарско-русского билингвизма*, когда доминирующим выступает один из языков титульных народов республики, вторым — русский язык, уровень владения которым также неоднозначен: 56% респондентов плохо знают грамматику, но хорошо лексику русского языка (говорение, восприятие и понимание звучащей речи); 44% хорошо владеют русским языком на всех уровнях, но предпочитают чаще реализовывать в своей речи родной от рождения язык, так как он соответствует лингвокультурному пространству личности; 4% плохо знают русский язык, что обуславливает выбор родного языка.

На территории Кабардино-Балкарии встречаются и полилингвы (3%), в равной степени владеющие всеми тремя государственными языками КБР. Выбор ими того или иного языка в коммуникативной деятельности также диктуется различными внеязыковыми факторами, например, учитывается сфера общения, цель коммуникации, официальность/неофициальность обстановки, национальная принадлежность реципиента, его возраст, пол, социальный статус и т.д.

В современной Кабардино-Балкарской Республике широко распространено двуязычие и многоязычие, что обусловлено в первую очередь ее полиэтничностью и поликультурностью, которые предполагают лингвокультурологическое взаимодействие социумов, проживающих на территории многонационального субъекта Российской Федерации, и невозможность существования молингвальных языковых личностей. Развитие билингвизма/полилингвизма в КБР, кроме того, имеет непосредственную обусловленность такими экстралингвистическими факторами, как система образования и средства массовой информации, которые способствуют возникновению единого информационного пространства.

Поскольку настоящая статья не нацелена на выявление мультилингвальных личностей, знание респондентами иностранных языков (английского, французского, немецкого, испанского) не учитывалось, что является перспективой для дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Багировов Х.З.* Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. 316 с.
- [2] *Башиева С.К., Дохова З.Р.* Особенности функционирования русского языка как государственного в полиэтнической среде (на примере Кабардино-Балкарской Республики) // Поддержка русского языка как основы развития интеграционных процессов в СНГ: материалы регионального форума молодых преподавателей русского языка, аспирантов и студентов-русистов (Азербайджанская Республика, г. Баку, 1-4 октября 2013 г.). М., Баку, Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. С. 43—49.
- [3] *Ворожбитова А.А. Би-* / полилингвальная языковая личность и концепция лингвориторического образования как инструмент ее формирования в полиэтническом социокультурно-образовательном пространстве // Особенности функционирования и преподавания русского языка в полиэтническом регионе Северного Кавказа: материалы Международной конференции-семинара (г. Ставрополь, 21-25 сентября 2010 г.) / под ред. В.М. Грязновой. Ставрополь. 2010. С. 3—10.
- [4] Всероссийская перепись населения 2010 г. Электронный ресурс. URL: <http://ru.wikipedia.org/> (дата обращения 15 января 2016).
- [5] *Дешериев Ю.Д.* Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований. М., 1976. С. 20—33.
- [6] *Жинкин И.О.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26—38.
- [7] Закон Кабардино-Балкарской Республики от 16.01.1995 № 1-РЗ «О языках народов Кабардино-Балкарской Республики». Режим доступа: <http://kabardinobalkaria.news-city.info/> (дата обращения 15 января 2016).
- [8] *Ковалева С.С.* Билингвизм как социально-коммуникативный процесс: дисс. ... канд. социол. наук. М., 2006. 144 с.
- [9] *Колыхалова О.А.* Социокультурные и философские аспекты билингвизма: дисс. ... д-ра философ. наук. М., 1999. 272 с.
- [10] *Литвиненко Е.Ю.* Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации: дисс. ... д-ра социол. наук. Ростов н/Д, 2000, 250 с.
- [11] Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. 535 с.
- [12] *Чиршева Г.Н.* Лекции по введению в билингвологию. Череповец: ЧГУ, 2001. 36 с.

BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM AS UNIFYING PRINCIPLES OF DIFFERENT SOCIOCULTURAL COMMUNITIES OF THE NORTH CAUCASUS (in Kabardino-Balkarian Republic)

S.K. Bashieva, Z.R. Dohova

Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov
Chernishevsky str., 173, Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, 360004

This article views the problems connected with bilingualism and multilingualism. They are relevant in the context of globalization, democratization and integration of modern society, development of intercultural communication, inter-ethnic relations. Bilingualism and multilingualism are considered as unifying principles of different sociocultural communities living under conditions of multi-ethnic space (in the Republic of Kabardino-Balkaria as in a territorial entity of the Russian Federation).

The study concluded that different extralinguistic factors such as place of residence, sphere of communication, system of education and mass media have a great influence on the process of formation, development and origination of bilingual and multilingual linguistic identity which lives in multinational Kabardino-Balkarian Republic. There are relative bilinguals to a greater extent (according to the proficiency of two languages), and also persons possessing combined bilingualism (according to the degree of languages fusion); absolute bilinguals and autonomic bilingualism occur rarely in Kabardino-Balkaria.

Key words: bilingualism, multilingualism, linguistic identity, sociolinguocultural community, language competence, speech competence, extra- linguistic factors

REFERENCES

- [1] Bagirokov Kh.Z. *Bilingvizm: teoreticheskie i prikladnye aspekty (na materiale adygeyskogo i russkogo yazykov): Monografiya* [Bilingualism: theoretical and applied aspects (based on Adyghe and Russian languages): monograph.]. Maykop: Publishing house of ASU, 2004. 316 p.
- [2] Bashieva S.K., Dokhova Z.R. *Osobennosti funktsionirovaniya russkogo yazyka kak gosudarstvennogo v polietnicheskoy srede (na primere Kabardino-Balkarskoy Respubliki)* [Peculiarities of Russian language functioning as a state one in the multiethnic community (in Kabardino-Balkaria)] // *Podderzhka russkogo yazyka kak osnovy razvitiya integratsionnykh protsessov v SNG: Materialy regional'nogo foruma molodykh prepodavateley russkogo yazyka, aspirantov i studentov-rusistov* [Support of Russian language as a basis of integration processes development in CIS: Materials of regional forum of young teachers of Russian language, post-graduates and students — russianists (Azerbaijan Republic, Baku, October 1-4, 2013)]. Moscow, Baku, Tula, publishing house of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, 2013. P. 43—49.
- [3] Vorozhbitova A.A. *Bi- / polilingval'naya yazykovaya lichnost' i kontseptsiya lingvoritricheskogo obrazovaniya kak instrument ee formirovaniya v polietnicheskoy sotsiokul'turno-obrazovatel'nom prostranstve*. [Bi- / multilingual linguistic identity and its concept of linguorhetorical education as an instrument of its formation in multiethnic sociocultural and educational space.] // *Osobennosti funktsionirovaniya i prepodavaniya russkogo yazyka v polietnicheskoy regione Severnogo Kavkaza: materialy Mezhdunarodnoy konferentsii-seminara*. [Peculiarities of functioning and teaching of Russian language in multiethnic region of North Caucasus: materials of international conference-seminar (Stavropol, 21-25 September 2010) / under the editorship of V.M. Gryaznova.]. Stavropol. 2010. P. 3—10.
- [4] *Vserossiyskaya perepis' naseleniya 2010g.* [Russian Census 2010]. Available at: <http://ru.wikipedia.org/> (accessed 5 January 2016).

- [5] Desheriev U.D. *Problema sozdaniya sistemy bilingvisticheskikh ponyatiy i voprosy metodiki ee primeneniya v issledovanii*. [Problem of bilingual terms system creation and questions of its methodology using in investigation.] // *Metody bilingvisticheskikh issledovaniy* [Methods of bilingual investigations.]. Moscow Publ., 1976. P. 20—33.
- [6] Zhinkin I.O. *O kodovykh perekhodakh vo vnutrenney rechi*. [About codes in inner speech.] // *Linguistic questions*. [Voprosy yazykoznaniya]. 1964. № 6. P. 26—38.
- [7] *Zakon Kabardino-Balkarskoy Respubliki ot 16.01.1995 № 1-RZ «O yazykakh narodov Kabardino-Balkarskoy Respubliki»*. [Act of Kabardino-Balkarian Republic of 16.01.1995 №1 «About the languages of people of Kabardino-Balkarian Republic»]. Available at: <http://kabardinobalkaria.news-city.info/> (accessed 5 January 2016).
- [8] Kovaleva S.S. *Bilingvizm kak sotsial'no-kommunikativnyy protsess: diss. ... kand. sotsiol. nauk*. [Bilingualism as social and communicative process: diss. ...]. Moscow Publ., 2006, 144 p.
- [9] Kolykhalova O.A. *Sotsiokul'turnye i filosofskie aspekty bilingvizma: diss. ... doktora filosofskikh nauk*. [Social, cultural and philosophical aspects of bilingualism: Thesis... doctor of Philosoph. sciences.]. Moscow Publ., 1999, 272 p.
- [10] Litvinenko E.U. *Sovremennyy bilingvizm kak dominanta mul'tikul'tural'noy modeli sotsializatsii: diss. ... doktora sotsiol. nauk*. [Modern bilingualism as a dominant of multicultural model of socialization: Thesis ... Cand. of social. sci.]. Rostov-na-Donu Publ., 2000, 250 p.
- [11] *Novoe v lingvistike*. [New in linguistics]. Volume VI. Language contacts. Moscow Publ., 1972. 535 p.
- [12] Chirsheva G.N. *Lektsii po vvedeniyu v bilingvologiyu*. [Introductory lectures in bilingualism.]. Cherepovets, ChSU, 2001. 36 p.

КАЗАХСКО-РУССКИЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СИНКРЕТИЗМ В РЕЧЕВОМ СОЗНАНИИ КАЗАХОВ*

Н.В. Дмитриук, Д.А. Молдалиева, Ж.И. Молданова

Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
ул. Байтурсынова, 13, г. Шымкент, Казахстан, 160000

В статье анализируются экспериментальные результаты, полученные в ходе психолингвистического свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), проведенного в 2012—2014 гг. с массовой (свыше 1000 информантов) аудиторией студентов казахского отделения вузов на территории Южно-Казахстанской области (г. Шымкент) и отраженные в Казахском ассоциативном словаре. Авторы рассматривают и анализируют примеры казахско-русского словообразовательного синкретизма в морфологической и лексико-семантической системе казахского языка и их роль речевой среде современной молодежи — представителей титульного этноса Казахстана.

Данная статья продолжает развивать идеи, ранее высказанные в работах ученых российской (московской) психолингвистической школы — А.А. Леонтьева, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, В.П. Синячкина и др. Авторы осуществляют попытку показать наличие ряда проблем в процессе поиска этнической идентичности, связанных с трансформацией образов сознания в постсоциалистический и современный период.

Ключевые слова: свободный ассоциативный эксперимент, словообразовательный синкретизм, языковое сознание, интеркультураны

Своеобразие функционирования русского языка в Казахстане последних десятилетий определяется многими факторами, основными из которых следует считать, во-первых, межкультурную коммуникацию, которая осуществляется в условиях становления суверенного государства, и, во-вторых, употребление русского и казахского языков в пределах единого коммуникативного и социокультурного пространства. Эти два основных фактора — межкультурная коммуникация (МКК) и билингвальная ситуация — во многом определяют своеобразие коммуникативного процесса в неомогенной лингвокультурной среде развивающегося Казахстана. Концепты и символы исследуемого лингвокультурного пространства, актуализируемые средствами казахского и русского языков, отражают процессы и события, характерные для Казахстана конца XX и начала XXI в., а средства актуализации этих концептов и символов в языковом сознании казахстанцев указывают на своеобразие процессов межкультурной коммуникации.

Исследование проводилось с целью выявления динамики этносоциокультурных процессов в целом и освещения проблем межкультурной коммуникации и языковой ситуации в современном суверенном Казахстане в частности. За основу наших разработок была принята *рабочая гипотеза о трансформации языкового*

* Исследование выполнено в рамках Проекта 0771/ГФ МОН РК «Межкультурная коммуникация: ментально маркированные концепты казахской культуры, социальная идентичность и толерантность».

сознания представителей русской диаспоры в Казахстане на фоне также изменяющегося сознания титульного этноса. Предполагалось, что картина мира в массовом сознании казахстанцев (и казахов, и русских) существенно трансформировалась в последние десятилетия (особенно в области идеологии, религии, духовной сферы и др.), что не может не получить отражения и в языке — языковом сознании и в повседневной речевой практике этноса. Языковое развитие в таком контексте протекает в условиях усиления процесса как языкового, так и культурного взаимодействия, что и определяет в качестве главных факторов совместное функционирование русского и казахского языков в едином коммуникативном и социокультурном пространстве.

Показательным свидетельством этого могут служить примеры своеобразного русско-казахского и казахско-русского морфологического и лексико-семантического синкретизма (ср.: *аташка, апашка, посаламкался, набешбармачился* и под.). Номинативно-словообразовательные процессы русского языка Казахстана подтверждают своеобразие русского языка исследуемого региона, поскольку мотивирующей основой этих новообразований служат слова, заимствованные из казахского языка, куда они возвращаются «обогащенные» русскими аффиксами и коннотациями (*кыздарки, кыздарочки, татешка, рахатизм*).

На своеобразие казахстанского русскоязычного дискурса и русских вкраплений в казахскую повседневную речевую практику как на результат коммуникативной деятельности в условиях МКК и билингвизма указывают *интеркультураны* (термин Л.А. Шеймана) — возникшие на стыке языков и культур лексические единицы, выражающие концептуальное содержание национально обусловленных явлений действительности: *аким, акимат, маслихат, Хабар* или *Абылай хан, Казыбек би, Алдар косе* и др. В них проявляются и отражаются функциональные и языковые особенности дискурса, его ритуальности, метафоричности, специфика этнокультурной обусловленности, интертекстуальности языковой ситуации.

Функционирование русского языка вне России в условиях билингвизма (в данном случае русско-казахского и казахско-русского) в процессе межкультурного общения и коммуникативного партнерства двух языков является причиной региональной специфики русского языка в Казахстане и вместе с тем активного проникновения в казахский язык русских и интернациональных элементов [7]. Названные факторы способствуют тому, что язык, ориентированный на общение, видоизменяется, приспособляясь к коммуникативной и этнокультурной ситуации. Номинативные и коммуникативные единицы русского языка Казахстана, возникшие в исследуемый период, определяются нами как проявления коммуникативной нормы в данном ареале, но будут классифицированы как отклонение от нормы, как экзотизмы в системе современного русского языка на территории России. Коммуникативная норма обусловлена ситуативными факторами и обстоятельствами. Отношение коммуникативной нормы к системной норме определяется тем, что одним из «проявлений коммуникативной нормы служит способ дистрибуции языковых формаций в ситуативно-коммуникативных сферах» [1], а также уместность, органическая естественность и понятность употребления в среде выходцев из Казахстана, и русскоязычных, и этнических казахов. Для них языковая среда с вкраплением казахско-русских синкретических форм и интер-

культурам является вполне коммуникативной нормой. При этом отметим, что в отличие от системных норм коммуникативные нормы не являются кодифицированными.

Остановимся на номинативных процессах, характерных для русского языка Казахстана последних лет. Номинативная деятельность речепроизводства как динамический процесс использует разные способы образования номинативных единиц, так и в данном случае основными способами словопроизводства являются заимствование, фразеобразование, метафоризация, аффиксация, аббревиация и др. Заимствование в русском языке Казахстана характеризуется образованием интеркультурам, что свидетельствует об обогащении русской языковой картины мира и русского языка в частности.

Главные причины возникновения интеркультурам определяются экстра-лингвистическими факторами: межкультурной коммуникацией в условиях суверенного государства, созданием аппарата нового государства, появлением новых денежных знаков, государственных символов Республики Казахстан, новой законодательной системой, развитием рыночной экономики, высокими технологиями и другими объективными причинами. Условием же возникновения интеркультурам в «казахстанском» русском языке является функционирование языка не в своем исконном пространстве, а на «чужой» языковой территории в качестве регионального языка.

Особый интерес представляют деривационные производные тех интеркультурам, при образовании которых актуализируются и исконно русские, и иноязычные морфологические словообразовательные элементы, например, суффиксы -ов-, -овк- (*джигит — джигитовка*); -ск- (*аким — акимовский*); -ушк-, -ашк-, -ешк-, -ишк- (*пиала (чашка) — пилушка, апа (бабушка) — апайка, апашка; ата (дедушка) — аташка; тате (тетя) — татешка; корпе (одеяло) — корпешка*); -овц-, евц- (партия «Отан» (Родина) — *отановцы*, партия «Асар» («Всем миром») — *асаровцы, асарить*, партия «Ак жол» («Светлый путь») — *акжоловцы*; -изм (*аксакал — аксакализм*), иноязычные аффиксоиды типа вице-, экс-, -ат, -мен (*аким — вице-аким, экс-аким, акимат, мажилис — мажилисмен*) и под. [3. С. 154].

В материалах нашего Казахского ассоциативного словаря (КАС) [4; 2] подобных примеров зафиксировано более 300, наиболее часто употребительные из них представим ниже в таблице, где указано, на какие слова-стимулы получены данные примеры; при этом исключим единичные ответы-ассоциации, которые во множестве присутствуют практически в каждом ассоциативном поле, ввиду ограниченного объема журнальной статьи. Поскольку содержание КАС представлено с учетом гендерного фактора, в таблице нами также приведены отдельно ассоциации мужчин и женщин (муж., жен.) и в совокупности (всего) — из чего наблюдаем преимущественное употребление такого рода лексем в речи казахов-юношей.

Как видим, восприятие одним языком элементов другого языка активно используется в разных формах синкретического словообразования и заимствования. Заимствуются единицы разных уровней: фонемы (проникая в русскую фонетическую систему со смягчением небных шипящих *эпше/эпшешка, эже/эжешка* и др. звучат как *апице, аж'е*); морфемы — к русскому слову присоединяется казахский аффикс (*мойказа, паркте*) или к казахскому слову — русский (*кыздарочки,*

аташка, балапанчик). Однако наиболее обычным является лексическое заимствование, и это предмет отдельного исследования и сопоставления, об этом мы писали отдельно [7. С. 25—36], попутно отметив, что наиболее активно заимствуется обиходная лексика (*мама, папа, братан*), молодежный сленг (*базар жоқ* = проблем нет, *мент, супер*) и интернационализмы, проникающие в казахский язык через русский (марки машин, названия гаджетов и под.: *лексус, ламборджини, айфон, бейджик* и др.).

Таблица

Казахско-русский словообразовательный синкретизм

<i>S</i> — стимул	<i>R</i> — реакция / ассоциация	Всего	Муж.	Жен.
Аға (старший брат)	ата (дедушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>аташка</i>)	3	1	2
	тәте, <i>тәтешка</i> (тетя, тетушка — обращение к старшей женщине или в южн. диал. — к пожилому мужчине)	2	1	1
Ақылды (умный)	ата (дедушка, в т.ч. атам, разг., ласк., русифиц. <i>аташка</i>)	11	9	2
	әпше (разг.: старшая сестра, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>әпшешка</i>)	11	5	6
ана (мать)	апа (бабушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>апашка</i>)	19	12	7
	әже (бабушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>әжешка</i>)	17	9	8
	ата (дедушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>аташка</i>)	5	3	2
	әпшешка (старшая сестра, ласк., русифицир.)	2	1	1
ауыл (село)	ата (дедушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>аташка</i>)	15	11	4
әже (бабушка)	<i>папамның мамасы</i> (папина мама, в т.ч. <i>папамның анасы</i>)	8	6	2
әңгіме (разговор)	<i>қуасың</i> (досл.: гонишь, калька с русск., в знач. 'обманиваешь, болтаешь, хвалишься')	2	2	
	<i>базар жоқ</i> («базару нет», сленг = проблем нет)	2	2	
еркек (мужчина)	ата (дедушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>аташка</i>)	7	4	3
	<i>базар жоқ</i> («базару нет», сленг = проблем нет)	2	2	
жоғалту (терять)	<i>ручканы жоғалту</i> (терять ручку)	3	1	2
кездесу (встреча)	<i>паркте қызбен кездесу</i> (встреча в парке с девушкой)	4	4	
кішкентай (маленький)	<i>балапан</i> (цыпленок; перен.: ребенок, дитя)	20	8	12
мәшине (машина)	<i>Toyota</i> (марка машины, в т.ч. <i>тойота</i> — <i>рахатизм</i>)	28	18	10
	<i>BMW</i> (в т.ч. сленг: <i>БМВешка, бэха</i>)	18	10	8
	<i>лексус</i> (марка машины, в т.ч. <i>lexus</i> — <i>тема!</i>)	15	7	8
өмір сүру (жить)	<i>күшті</i> (сильный, в знач. русифиц. разг. «круто», «супер»)	5	3	2
өтірік (обман)	<i>қуасың</i> (досл.: гонишь, калька с русск., в знач. 'обманиваешь, болтаешь, хвалишься')	2	2	
сараң (жадный)	<i>тас</i> (камень; перен. в знач. 'жадный', 'каменное сердце')	4	4	
су (вода)	H_2O (в т.ч. H_2O — <i>спирт емес</i> / не спирт)	3	3	
таза (чистый)	<i>мойкаға келген машина</i> (машина, подъехавшая на мойку)	2	1	1
үлкен (большой)	ата (дедушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>аташка</i>)	11	6	5
	әже (бабушка, в т.ч. разг., ласк., русифиц. <i>әжешка</i>)	3	1	2
іздеу (искать)	<i>информацияны іздеу</i> (искать информацию)	2	1	1
	<i>мент</i> (русс. сленг: милиционер; в т.ч. <i>ментпен</i> — с милиционером)	2	2	
іні (младш. брат)	<i>інішек, інішешка</i> (ласк.: младший брат)	6	4	2
	<i>братишка</i> (в т.ч. <i>братишкам</i> — мой братишка)	4	3	1
	<i>сәнлім</i> (моя сестренка, в т.ч. <i>сенлимоchка</i>)	2		2
ішу (пить)	<i>қуу</i> (досл.: догонять, в знач. 'повеселиться')	3	2	1
Всего		243	150	93

Одним из распространенных типов заимствования является калькирование. Слово заимствуется, как правило, вместе с понятием, которое оно обозначает. Но, включаясь в подсистемы воспринимающего языка, заимствованные единицы могут вызывать некоторую их перестройку; в лексике наиболее распространенный вид системных изменений при заимствовании — это взаимная семантическая корректировка значения заимствованной лексемы посредством синонимов, например. В этом отношении интересна восприимчивость к калькированию молодежного сленга (напомним, что наша аудитория участников ассоциативного эксперимента — молодежная, студенческая). Отмеченные в таблице ассоциации *қуасың* (досл.: гонишь, калька с русск., в знач. ‘обманываешь, болтаешь, хвалишься’), *қуу* (досл.: догонять, в знач. ‘повеселиться’, т.е. ‘продолжить пить’, ‘набрать градус’). Особо отметим появившееся недавно и широко распространенное в речи казахской молодежи словечко *тема!* как восклицание со значением высшей степени одобрения, похвалы, восхищения (этимология непонятна, идиоматический сленг), вошедшее в обиход, как и многие остроты смешанного двуязычия из популярных молодежных ток-шоу, телепередач, наподобие российского КВН — «Ду-думан», «Шанжар», «Алдараспан» и др.

Следует отметить, что наиболее восприимчив к заимствованию и адаптивен в этом отношении именно лексикон студенческой молодежи. Наряду с приведенными выше примерами русизмов в речи казахов отметим казахизмы в речи русских (русскоязычных). Это распространенные (чаще всего на юге) междометия типа *ой-бай!* (возглас удивления, возмущения, неожиданности), *койшы!* («перестань!», «прекрати!», «да ну тебя!»), *маскара!* («стыд!» «позор!»), местоимения и наречия *анау-мынау* (всякая всячина, что попало), *бари бир* (все равно, безразлично), *жай-жай* (пomalеньку, потихоньку), *айтпа!* (не говори!), ироничное *аксакализм* (чрезмерное требование уважительного отношения к старшим), *мамбетизм* (проявление не лучших черт национального характера), *бишара* (несчастненькие, унижаемые), *бастыки* (начальники) и др. В русской речи молодых казахстанцев такие вкрапления естественны и общеприняты: *Салам!* (Привет!), *Калай жагдай?* (Как дела?), *Токта!* (Хватит, остановись!), *Алга!* (Вперед!). Общеупотребительны и производные от них: *бешбармак* (национальная еда) — *бешбармачить*, *набешбармачился*; *салам* — *посаламкаться* (поздороваться); *токта* (стой) — *токтанись*, *токтановись* (остановись); *полный рахат!* (удовольствие) — *рахатизм*; *хабар пришел* (пришло известие, слух), *на сегодня хабаров нет?*, *кыздарочки мои пришли* (девчонки пришли) и проч. [3. С. 158].

Таким образом, наши исследования единого социокультурного пространства южного региона современного Казахстана свидетельствуют о своеобразии *билингвального коммуникативного процесса*. Лексикон современной молодежи отражает адаптивность языкового сознания представителей двух самых крупных этносов Казахстана (казахов и русских) и его трансформацию в условиях проживания в негомогенной лингвокультурной среде. Об этом же свидетельствуют материалы нашего Казахского ассоциативного словаря [4; 2] и разнообразные формы межкультурной коммуникации, что необходимо учитывать и в научных исследованиях, и в процессе повседневного общения представителей разных этносов в полиэтнической среде современного развивающегося Казахстана.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бадагулова Г.М. Функционально-коммуникативная модель русского языка Казахстана: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2005. 40 с.
- [2] Бахтикиреева У.М., Синячкин В.П. От стимула к реакции. Рецензия на первый казахский ассоциативный словарь: Қазақша ассоциациялық сөздік. Алматы-Москва: Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с. // Вопросы психолингвистики. 2015. № 1 (23). С. 254—258.
- [3] Дмитриук Н.В. Адаптивные процессы в русском языке казахстанцев // Вопросы психолингвистики. 2007. № 6. С. 153—160.
- [4] Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А., Нарожная В.Д., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Сандыбаева Н.А., Абрамова Г.И. Қазақша ассоциациялық сөздік. Казахский ассоциативный словарь. Алматы-Москва; Медиа-ЛогоС, 2014. 330 с.
- [5] Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А. Пословицы в материалах свободного ассоциативного эксперимента: внутриэтнические исследования // Вопросы психолингвистики. 2013. № 2 (18). С. 148—157.
- [6] Дмитриук Н.В., Молдалиева Д.А. Изречения-назидания как фрагмент языкового сознания этноса: методология гендерных экспериментальных исследований. ММНК «Язык. Личность. Культура» // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова, серия филологическая. 2013. № 3. С. 53—60.
- [7] Молданова Ж.И. Русизмы в языковом сознании казахов (по материалам ассоциативного эксперимента) // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». № 3. С. 26—35.

KAZAKH-RUSSIAN DERIVATIONAL SYNCRETISM IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE KAZAKHS

N.V. Dmitryuk, D.A. Moldaliev, J.I. Moldanova

South Kazakhstan state pedagogical Institute
Baitursynov str., 13, Shymkent, Kazakhstan, 160000

The article analyzes the experimental results obtained during free psycholinguistic associative experiment (SAE) carried out in 2012—2014, with a massive (over 1,000 informants) audience students of the Kazakh branch of the universities on the territory of South Kazakhstan region (Shymkent city) and reflected in the Kazakh associative dictionary; discusses and analyzes examples of Kazakh-Russian derivational syncretism in morphological and lexico-semantic system of the Kazakh language and their role in the speech environment of today's youth — representatives of the titular nation of Kazakhstan. This article continues to develop the idea, previously expressed in works of scientists of the Russian psycho-linguistic schools — A.A. Leontiev, E.F. Tarasov, N.V. Ufimtseva, V.P. Sinyachkin and continued Kazakhstan psycholinguists Z.K. Akhmetzhanova, N.V. Dmitryuk, A. Shajahmetova, D.A. Moldaliev etc.

The work attempts to show the existence of a number of problems in the search for ethnic identity related to the image transformation of consciousness in post-socialist and the modern period.

Key words: free associative experiment, derivational syncretism, linguistic consciousness, interculturality

REFERENCES

- [1] Badagulova G.M. *Funkcional'no-kommunikativnaya model' russkogo yazyka Kazahstana*. [Functional Communicative Model of Russian Language in Kazakhstan]. *Avto-ref. dokt. filol. nauk* [Abstract of Doctoral Dissertation in Philology]. Almaty, 2005. 40 p.
- [2] Bahtikireeva U.M., Sinjachkin V.P. *Ot stimula k reakcii. Recenzija na pervyj kazahskij asociativnyj slovar': Қазақша ассоциациялық сөздік. Almaty-Moskva: Media-LogoS, 2014. 330 s.* [From stimulus to response. Review of the first Kazakh associative dictionary: The Kazakh associative dictionary]. // *Voprosy psiholingvistiki [Questions on psycholinguistics]*, no. 1(23), 2015. Pp. 254—258.
- [3] Dmitryuk N.V. *Adaptivnye processy v russkom yazyke kazahstanev* [Adaptive Processes in the Russian Language of the Kazakhstan people]. *Voprosy psiholingvistiki [Questions on psycholinguistics]*. Moscow, 2007, no. 6, pp. 153—160.
- [4] Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A., Narozhnaja V.D., Moldanova Zh.I., Mezenceva E.S., Sandybaeva N.A., Abramova G.I. *Қазақша ассоциациялық сөздік. Kazahskij asociativnyj slovar'* [The Kazakh associative dictionary]. Almaty-Moscow, Media-LogoS Publ., 2014. 330 p.
- [5] Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A. *Poslovice v materialah svobodnogo asociativnogo jeksperimenta: vnutrijetnicheskie issledovanija* [Proverbs on materials of free associative experiment: interethnic research]. *Voprosy psiholingvistiki [Questions on psycholinguistics]*. Moscow, 2013, no. 2 (18), pp. 148—157.
- [6] Dmitrjuk N.V., Moldaliev D.A. *Izrechenija-nazidanija kak fragment jazykovogo soznaniya jetnosa: metodologija gendernyh jeksperimental'nyh issledovanij* [Aphorisms and edifications as the fragment of ethnics language consciousness: the methodology of gender experimental research]. *“Jazyk. Lichnost'. Kul'tura” v zhurnale “Vestnik” Serija filologicheskaja* [“Language. Personality. Culture” in a magazine “Bulletin” Philological edition]. Kokshetau, 2013, no. 3, pp. 53—60.
- [7] Moldanova Zh.I. *Rusizmy v yazykovom soznanii kazahov (po materialam asociativnogo ehksperimenta)* [Russianisms in Language Consciousness of Kazakhs (on materials of associative experiment)]. *Vestnik RUDN, seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost' [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series “Problems of Education: Languages and Speciality”]*. Moscow, 2015, no. 3, pp. 26—35.

ОБЩЕСЛАВЯНСКИЕ КОНЦЕПТЫ В БИЛИНГВАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ БЕЛОРУССКИХ ГАЗЕТ (на материале витебских изданий)

А.А. Лавицкий

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

В статье рассматриваются особенности смысло-содержательного наполнения общеславянских концептов «семья», «любовь», «Родина» в коммуникативном пространстве белорусских региональных двуязычных газет в сравнении с данными ассоциативного словаря славянских языков.

Ключевые слова: концепт, билингвальное коммуникативное пространство газеты, белорусская лингвокультура

Отличительной особенностью коммуникативного пространства большинства региональных газет Беларуси является его двуязычная основа, которая позволяет двум языковым системам (белорусской и русской) не просто параллельно друг другу сосуществовать на газетной полосе, но и активно взаимодействовать и влиять друг на друга. Такой языковой симбиоз «русско-инонационального двуязычия»/билингвизма [1. С. 44—54] проявляется на различных лингвистических и экстралингвистических уровнях коммуникативной структуры печатных СМИ, ибо газетный текст представляет собой не только информационный материал, но и мощное «оружие» формирования общественного мнения и представлений. Кроме того, медиатекст характеризуется локальной содержательной маркированностью: представления журналистов и читателей зачастую зависят от их региональной принадлежности, что не может не отражаться на газетной публикации. Таким образом, логично выдвинуть гипотезу о наличии определенных региональных особенностей личностного восприятия и репрезентации отдельных концептов в коммуникативном пространстве региональных печатных СМИ. Верифицируя выдвинутую гипотезу, в данной работе мы подробно остановимся на выявлении особенностей отражения смыслосодержательного наполнения общеславянских концептов «семья», «любовь» и «родина» в материалах региональных газетных изданий Витебщины («Витьбичи» и «Витебские вести»). Для этого мы сравним образы концептов, представленные на страницах изучаемых региональных двуязычных газет, с ассоциативными представлениями об исследуемых концептах в белорусской и русской лингвокультурах. Такой подход, с нашей точки зрения, является оправданным, так как концепт включает в себя не только логические признаки, но и «пучок» представлений, понятий, эмоций и ассоциаций, которые сопровождают слово. Схожее мнение находим у А.А. Залевской, считающей, что концепт имеет динамический характер и подчиняется закономерностям психической жизни человека, так как он аккумуляи-

рует в себе множество понятийных и образных ассоциативных признаков [2. С. 16–17].

Ассоциативный компонент образа концепта, функционирующего в пространстве СМИ (медиаконцепта), с нашей точки зрения, представлен в форме образно-метафорических коннотаций, прецедентных связей, смысловых блоков. Их можно выделить посредством детального содержательного анализа газетных текстов. В этом случае уместно использовать термин «коннотативный сегмент». Коннотативные сегменты — это элементы, ассоциативно наполняющие содержательную структуру медиаконцепта, т.е. коннотативные сегменты — это базовые элементы осмысления, с которыми в коммуникативном пространстве СМИ концепты имеют теснейшие смысловые ассоциативные связи [3. С. 122–123]. В зависимости от личностного опыта, особенностей восприятия окружающей реальности коннотативные сегменты индивидуальны, однако в совокупности понимаются как единое и общее субстантирование медиаконцепта в рамках определенной культурной и духовной общности. Изучение частотности обращения в газетных текстах к выделенным коннотативным компонентам позволяет также выстроить их своеобразный «рейтинг», следовательно, определить ассоциативное ядро и периферию медиаконцептов.

Отдельно следует отметить, что сравнительный анализ ассоциативных связей концепта и медиаконцепта не следует строить только на противопоставлении. Несмотря на то, что функционирование медиаконцепта ограничивается коммуникативным пространством СМИ, именно оно выступает ключевым внешним фактором в многолетнем процессе аккумуляции медиаконцептом культурно-значимых коннотаций и вне публицистического текста смысло-содержательное наполнение, приобретенное концептом в медиапространстве, не теряется, а лишь дополняет значение, закрепляющее его в качестве отдельного сегмента коллективной концептосферы. Иными словами, синтез отдельных смысловых единиц концепта в ментальный комплекс коммуникативного сознания языковой личности генерируется и в медиапространстве.

Выбранные для исследования концепты мы относим к общеславянским (см. работы Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, С.Г. Воркачёва, Я.А. Гимаева, Л.Т. Гродь, Н.Н. Занегиной, В.И. Карасика, В.А. Масловой, М.Вас. Пименовой, Ю.С. Степанова Д.С. Лихачёва и др.). У каждой культуры свой особый набор концептов, который зависит от ментальных особенностей народа, его представлений о мире и своем месте в нем. Чтобы выделить этот набор, а тем более описать и реконструировать его, необходимо очень глубоко «погрузиться» в культуру, изучить сознание, поведение народа. При этом не следует исключать, что языковое сознание представителей общности в пределах определенной административно-территориальной, национальной или географической локализации также может характеризоваться наличием своих специфичных концептов. По этому поводу В.А. Маслова справедливо замечает, что вопрос о количестве концептов в отдельной лингвокультуре далек от окончательного решения [4. С. 164], ибо зависит от многих факторов, определяющих их значимость и важность. Выбор концептов для данного исследования является не случайным. По данным витебских иссле-

дователей, работающих в рамках Международного гранта Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований и Российского гуманитарного фонда (рук. проф. В.А. Маслова), концепты «семья», «любовь» и «родина» входят в ядро ценностных ориентаций жителей Витебской области.

Для проведения сравнительного анализа мы использовали 1) данные Славянского ассоциативного словаря [5], 2) результаты собственного исследования по выявлению коннотативных сегментов изучаемых медиаконцептов. Во втором случае анализу было подвергнуто 600 контекстов региональных газетных публикаций различных жанров на русском языке и 400 — на белорусском. В некоторых контекстах мы выявили несколько коннотативных сегментов, что, впрочем, не повлияло на выявление ассоциативных связей. Результаты сопоставительного анализа мы представили в таблице.

Таблица

Результаты сопоставительного анализа ассоциативных реакций и коннотативных сегментов концептов (медиаконцептов) «семья», «любовь», «родина» в русском и белорусском языках

Ассоциации по данным словаря (количество реакций)		Коннотативные сегменты в материалах витебских региональных газет (количество контекстов)	
Русский язык	Белорусский язык	Русский язык	Белорусский язык
Концепт «семья» / «сям'я»			
моя (57)	дзеці (53)	дети (37)	дзеці (29)
большая (50)	вялікая (45)	большая (22)	сіроты (27)
дети (48)	дом (38)	сироты (20)	дзяржава (19)
дом (42)	дружная (35)	государство (15)	вялікая (12)
дружная (33)	мая (24)	счастье (12)	шчасце, бацькі (11)
любовь (21)	шчасце (23)	родители (11)	каханне (9)
счастье (15)	бацькі, маці (15)	здоровье (8)	дабрабыт (7)
родители (12)	любоў (13)	любовь (6)	лад (5)
счастливая (11)	каханне, родная (10)	Витебщина (4)	дом (3)
очаг (10)	людзі (9)	дом (3)	Віцебшчына (2)
Концепт «любовь» / «любоў»			
счастье (63)	каханне (34)	Беларусь, Родина (53)	Радзіма (37)
зла, ненависть (23)	да Раздзімы (31)	страна (47)	Беларусь (30)
чувство (19)	радзіма (29)	Витебск (41)	народ (29)
жизнь (13)	Радзіма, шчасце (19)	работа (35)	Віцебск (27)
вечная (11)	дзяўчына (17)	семья (23)	праца (20)
нежность, секс (10)	маці (15)	народ (15)	мастацтва (17)
верность, сердце, смерть (9)	сям'я (14)	искусство (14)	сям'я (8)
страсть (8)	нянавісць (8)	счастье (9)	дабрабыт (2)
Концепт «родина» / «радзіма»			
мать (221)	Беларусь (136)	Беларусь (52)	Беларусь (47)
моя (56)	маці (41)	Витебщина (49)	Віцебшчына (30)
Россия (41)	мая (38)	дом (43)	зямя (25)

Окончание таблицы

Ассоциации по данным словаря (количество реакций)		Коннотативные сегменты в материалах витебских региональных газет (количество контекстов)	
Русский язык	Белорусский язык	Русский язык	Белорусский язык
страна (23)	дом (30)	земля (37)	дом (19)
дом (20)	зямяля (28)	отчество (32)	айчына (16)
отчизна (16)	айчына (13)	любовь (20)	малая (11)
земля (13)	дарагая, краіна, любоў (12)	наша (16)	краіна (9)
отчество (11)	бацькаўшчына, родная (11)	малая (12)	бацькаўшчына (4)
одна (8)	вялікая (8)	город (5)	наша (2)

Как мы уже отмечали, в газетных публикациях ассоциативная смысловая структура медиаконцептов (в сравнении с ассоциативными реакциями на соответствующие концепты) имеет свои отличия. Прежде всего это региональная составляющая: в коммуникативном пространстве витебских газетных СМИ каждый из изучаемых концептов имеет номинативные ассоциативные связи с именем региона, города. При этом, если для концепта «семья» это периферийные ассоциации:

Таких результатов Витебщина достигла только потому, что мы одна большая семья (ВВ); Вся наша Витебщина показала, что ее жителей связывают не товарно-денежные отношения, а настоящие семейные узы (В); У пленной працы нас аб'ядноўвае нешта большае, чым дабрасуседства. І гэта таму, што мы разумею, Віцебшчына — гэта наша сям'я (В),

то у концептов «любовь» и «родина» они находятся в ядре. Так, в получившимся у нас «рейтинге» ассоциативных связей концепта «любовь» *Витебск* занимает 4-е место в русскоязычных текстах и 5-е — в белорусскоязычных:

Всю свою сознательную жизнь я прожила в Витебске и не перестаю ему удивляться, признаваться в любви, признаваться каждый день (ВВ); Любовь к родному Витебску объединяет нас не только по праздникам. Каждый день, идя на работу, любясь крастой и чистотой вокруг, гуляя в парке, сквере или просто делая покупки, мы признаемся в любви к Витебску (В); Любоў да Віцебска аб'ядноўвае людзей розных нацыянальнасцей (ВВ); Ці задумаваліся вы, колькі вядомых людзей нарадзілася ў Віцебску? А я задалася гэтым пытаннем і мае пошукі прывялі мяне да незвычайных вынікаў. Кожны з тых, пра каго я знайшла інфармацыю, усе свае жыццё выказваў непамерную любоў да Віцебска (ВВ).

Не менее интересно, для ассоциативных связей изучаемых медиаконцептов важен идеологический аспект. И дело даже не в том, что в отличие от русского языка понятие «любить» в белорусском неприменимо к женщине, мужчине (для это используется глагол «кахаць»). Скорее всего, это связано с определенными ментальными представлениями белорусов. Это показывают и словарные ассоциации. Сравните: для белорусов важнейшими ассоциациями к концепту «любовь» наравне с *каханнем* являются *радзіма, да Радзімы, Радзіма*, в отличие от русских, в чьих представлениях о любви ядерные ассоциативные связи — это слова *счастье*,

ненависть, чувство, жизнь. Кроме того, в двуязычной белорусской лингвокультуре концепт «любовь» имеет тесные связи с концептом «семья», чего мы не наблюдаем у русских. Эта особенность проявляется также и в русскоязычных публицистических текстах, что дает основания сделать вывод о значительном воздействии в нашей стране на представления русскоговорящей языковой личности со стороны «беларускамоўнай» коммуникативной среды, в том числе и публицистической. Приведем несколько примеров:

Любовь к нашей стране, к Беларуси — вот, что объединяет нас всех (ВВ); Давайте и дальше ценить и беречь город, в который невозможно не влюбиться (ВВ); Наш Витебск всегда отвечает взаимностью на любовь к нему (В); Любоў да годнага Віцебска натхняла многія пакаленні таленавітых беларусаў (В); Радзіма і любоў: кожны свядомы беларус паставіць знак роўнасці паміж гэтымі паняццямі (ВВ).

Отмеченные выше особенности характерны и для концепта/медиаконцепта «Родина»/«Радзіма». Количественные показатели ассоциативных реакций и коннотативных сегментов показывают, что в русской лингвокультуре установилась устойчивая связь концептов «Родина» и «мать», что не так сильно акцентировано в билингвальном языковом сознании белорусов. Для них более характерным является обращение к номинации страны и только потом ассоциирование Родины с матерью. Кроме того, сильными для белоруссов являются ассоциативные связи с малой родиной, на что указывают такие ассоциаты, как *Витебщина/Віцебшчына, дом, земля/зямя, бацькаўшчына*.

Таким образом, можно отметить, что двуязычная языковая среда оказывает активное влияние на формирование ассоциативных связей, складывающихся в языковом сознании, следовательно, и на общее когнитивное восприятие окружающей действительности. При этом коммуникативное пространство региональных СМИ становится важнейшим «полигоном» для формирования у человека ассоциативных представлений, где четко прослеживается взаимодействие и взаимовлияние языков. С нашей точки зрения, это является не только естественным процессом языковых интерференции и дивергенции, но и необходимым условием социальной и национальной самоидентификации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века: сб. науч. ст.: к 65-летию юбилею В.А. Масловой. М.: Флинта; Наука, 2013. С. 44—55.
- [2] Залевская А.А. Концепт как достояние индивида // Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. М.: Гнозис, 2005. С. 234—244.
- [3] Лавицкий А.А. Коммуникативное пространство региональных газет: жанры, выжнейшие концепты: дисс. ... канд. филол. наук. Витебск, 2015. 173 с.
- [4] Маслова В.А. Концепты разных типов и пути их реконструкции // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. статей / отв. ред. Т.В. Симашко. М.; Архангельск, 2013. Вып. 6. С. 160—169.
- [5] Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004. 800 с.

THE SLAVIC CONCEPTS IN BILINGUAL COMMUNICATIVE SPACE OF BELARUSIAN NEWSPAPERS (on the material of Vitebsk editions)

A.A. Lavitski

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

The article deals with special features of sense and substantial filling of common Slavic concepts “family”, “love”, “Motherland” in the communicative space of Belarusian regional bilingual newspapers in comparison with the data of the associative dictionary of Slavic languages.

Key words: concept, bilingual communicative space of the newspaper, the Belarusian linguistics cultural study

REFERENCES

- [1] Bakhtikireeva U.M. *Teoria bilingvizma v ruscom iazicoznanii* // *Lingvistika veka: Sbornik nauchnih statei.: k 65-letnemu iubileiu V.A. Maslovoi*. [Bilingual theory in Russian Linguistics] // [Linguistics of Century: coll. of scient. articles: to the 65th anniversary of V.A. Maslova]. Moscow, Nauka: FLINTA Publ. 2013, pp. 44—55.
- [2] Zalevskaja A.A. *Koncept kak dostojanie individa* [Concept as a property of individual]. *Psiholingvisticheskie issledovanija. Slovo. Tekst* [Psycholinguistic research. Word. Text]. Moscow, Gnosis Publ., 2005. P. 234—244.
- [3] Lavitski A.A. *Kommunikativnoe prostranstvo regional'nyh gazet: zhanry, vyzhnejshie koncepty* [Communicative Space of Regional Newspapers: Genres, Major Concepts]. Vitebsk, 2015. 173 p.
- [4] Maslova V.A. *Koncepty raznyh tipov i puti ih rekonstrukcii* [Concepts of different types and ways of their reconstruction]. *Problemy konceptualizacii dejstvitel'nosti i modelirovanija jazykovej kartiny mira* [Problems of conceptualizing of reality and simulation of language picture of the world]. Moscow, Arhangel'sk, 2013. p. 160—169.
- [5] *Slavjanskij asociativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij* [Slavic associative dictionary: Russian, Belorussian, Bulgarian, Ukrainian]. Moscow, 2004. 800 p.

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКА-БЕЛОРУСА

А.А. Лазуркин

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
ул. Короля, 16, г. Минск, Республики Беларусь, 220004

Рассматривается роль русскоязычных лингвистических и энциклопедических словарей при обучении русскому языку в учреждениях образования Республики Беларусь. Материалом исследования являются лексикографические источники, содержащие языковую и лингвокультурологическую информацию, позволяющую вырабатывать предметные компетенции. Методы исследования представлены описательным и моделированием учебно-воспитательного процесса и его элементов.

Основные результаты заключаются в реализации личностно ориентированной развивающей модели при формировании у обучающихся языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций. Использование разных типов словарей, отражающих языковые и лингвокультурологические знания и способы их включения в когнитивную базу школьников, обеспечивает личностную характеристику учащегося, является показателем его культуры, вызывает потребность осознавать языковые и культурные затруднения и пытаться разрешить их с помощью словарей.

Ключевые слова: лингвистические и лингвокультурологические словари, учебный процесс, предметные компетенции, личностная характеристика учащегося

В условиях близкородственного русско-белорусского двуязычия использование в учебном процессе учреждений образования Республики Беларусь учебных русскоязычных словарей является необходимым лингводидактическим средством. Как свидетельствует инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации учебного процесса по русскому языку», в программу, например, 10-го класса «введен новый дополнительный теоретический и практический материал, способствующий расширению знаний учащихся, предусмотренных для обязательного изучения на базовом уровне, с целью подготовки к усвоению гуманитарных знаний, необходимых для качественного освоения будущей специальности: филологии, журналистики, юриспруденции, социокультурологии и др. Данная программа, направленная на расширение лингвистического кругозора учащихся и практическую реализацию знаний, полученных в процессе обучения русскому языку, представляет собой интеграцию нескольких дисциплин, таких как лингвистика, стилистика, риторика и культура речи как одна из составляющих риторики» [3].

При реализации поставленных перед учителями школ Беларуси задач по социокультурному развитию учащихся работа со словарями предполагает своеобразную многоаспектность. В статье мы определим некоторые перспективные лингводидактические направления по формированию языковой, речевой, ком-

муникативной и лингвокультурологической компетенций учащихся при изучении русского языка. К ним мы отнесем следующие:

- обобщение и систематизация знаний о языковой системе с комплексным применением словарей, рассмотрение явлений интерференций в русском и белорусском языках;

- создание практико-ориентированных проектов, связанных с социокультурным развитием учащихся, где основным дидактическим средством и будут являться словари; исследование структурно-содержательных особенностей двуязычных словарей и т.д.

Наибольший интерес для нас представляет использование данных типов словарей как источника экстралингвистической информации, в котором мы выделили следующие виды такой информации: этногеографическая, лингвокультурологическая, историческая, страноведческая. Такая информация словарно-справочной литературы способствует обогащению словарного запаса школьников, повышению их речевой культуры, а овладение социокультурными ценностями и знаниями, которые представлены в словарных статьях, являются социально значимыми для старшеклассников, так как помогают активно включаться в избранную ими модель социально-экономической, политической, культурной, образовательной и т.п. сфер жизнедеятельности общества.

Такой подход не только обеспечивает обучение языку, но и рассматривается «как взаимосвязанный процесс овладения междисциплинарными сведениями (понятиями, категориями, ключевыми терминами и их значениями и т.д.), ценностями материальной, социальной, духовно-нравственной, художественной культуры, способами выражения которых являются язык, литература, искусство, история, культурология и др., а также овладение способами учебной речевой деятельности, опытом международного взаимодействия» [6. С. 7—8].

Использование экстралингвистической информации покажем на примере краткого учебного лингвокультурологического словаря-справочника «Культурное пространство Витебщины» (для учащихся 5—11-х классов).

Этногеографическая информация, которую современный школьник может почерпнуть из словаря, разнообразна. Это и реалии, прецедентные для того или иного региона (например, «Славянский базар» в Витебске, Софийский собор в Полоцке, Браславские озера и др.), и географические объекты, которые являются центрами духовности. К таким мы отнесем, например, Свято-Преображенскую церковь в Полоцке, известную в стране и православном мире как Евфросиньевская. Приведем словарную статью о данном объекте, входящем в перечень ценностей Беларуси и включенном в список мирового наследия ЮНЕСКО, и задания для школьников по формированию у них данного вида информации.

Свято-Преображенская церковь в Полоцке — один из древнейших памятников архитектуры XII в. По просьбе Евфросиньи Полоцкой епископ выделил место для строительства церкви. Примерно за год зодчий Иоанн построил здание храма Спаса, сохранившееся до наших дней. По совершенству художественной композиции, по прочности конструкции монастырь представляет собой одну из вершин средневекового каменного зодчества на белорусской земле.

Фрески, покрывающие стены Спасского храма, написаны минеральными красками по сырой штукатурке и отлично сохранились, почти не изменившись на протяжении веков. Особенно выразительны лики святых на фресках...

В настоящий момент монастырь выпускает книги, действует воскресная школа, библиотека для прихожан и паломников.

В монастыре хранятся мощи и крест святой Евфросинии, поклониться которым приезжает огромное количество туристов из Беларуси и других стран [5. С. 104].

Задания для школьников

1. Назовите прецедентные реалии (имена, ситуации, факты), встречающиеся в словарной статье.

2. Используя композиционную схему повествования (1) начало события; 2) развитие события (с точкой напряжения события); 3) конец события) составьте рассказ-презентацию города Полоцка, на территории которого расположена церковь.

3. Выпишите из словарной статьи слова, которые относятся к церковнославянской лексике. Что вы знаете об архитектуре и внутреннем убранстве храма? Запишите словосочетание (существительное (главное слово) + прилагательное), которое можно было бы включить в один из риторических жанров — философский монолог.

Лингвокультурологическая информация призвана понять глубину национального сознания, культурные ориентиры, мировидение и характер человека. Как пишет профессор Маслова В.А., опыт предков, зафиксированный в легендах, мифах и архетипах «выступает и как символическая форма, и как регулятор поведения, и как вид художественного творчества, аналогичный поэзии, рассказу, и как интеллектуальная деятельность» [4. С. 77]. В качестве иллюстрации мы будем использовать информацию об одной из больших рек, протекающих по территории России, Беларуси и Латвии — Западной Двине.

Западная Двина (Даугава — в Латвии), река, проходящая через Россию, Белоруссию и Латвию. Длина 1020 км. Берет начало на Валдайской возвышенности, впадает в Рижский залив Балтийского моря. Основные притоки: Десна, Дрисса, Айвиесте, Огре. Судходна на отдельных участках. На Западной Двине построены Кегумсская, Плявиньская, Рижская ГЭС, по берегам располагаются берега располагаются города Витебск, Полоцк (Белоруссия), Даугавпилс, Екабпилс, Рига (Латвия) и др. [1].

Этнографическая информация здесь тесно переплетается с лингвокультурологической. Чтобы сделать акцент на последней, мы приведем из словарной статьи фрагмент легенды о реке.

Легенда-сказка о рождении Западной Двины

Некогда в далекие времена в горах северного Урала жил властелин гор король Валдай со своей женой и тремя дочерьми. А далеко от них, в непролазных болотах, жила ведьма. И ничего не было слаще для нее, как принести кому-нибудь зло и несчастье.

Завидуя счастливой семье, она своими чарами накликала на еще молодую жену короля смерть, завладела королем и его богатством. Злая мачеха стала издеваться над дочерьми Валдая.

Сжалилась над сиротами царица Уральских гор: «Сначала я превращу вас в реки, — сказала она. — Ваша мачеха бессильна над водой. А потом морские цари пришлют за вами своих слуг». Так и случилось. В установленный срок за сестрами пришли слуги морских царей. Старшую сестру взял слуга Беломора. И назвали ее Северной Двиной.

Вторую — слуга Каспия, назвав ее Волгой. А третью, самую младшую, повел на запад слуга владыки Балтийского моря, назвав ее Западной Двиной.

Маленькая принцесса очень печалилась во время долгого пути. И тогда слуга Балтимора сказал:

— Там, впереди, где летает много-много птиц, а слева виден высокий берег, ты встретишь подружек.

И вот встретила она первую подружку и назвала ее Межой, потом присоединилась к ним Торопа, Велеса, Каспля, Усвяча, Витьба. А когда над лесом догорали последние лучи солнца, выбежала навстречу Лучёса, потом — Улла, Оболь, Дисна, Дрисса.

А еще позже, на тех землях, где Западную Двину величают Даугавой, встретила она реки Дубну и Айвиексте [5. С. 165].

Задания для школьников

1. Представьте, что вам надо провести экскурсию с зарубежными гостями по берегу реки. Какой языковой материал вы отберете для текста экскурсии?
2. Какие факты вы будете использовать для подтверждения в своем рассказе?
3. Составьте текст экскурсии, используя языковую схему экскурсионной речи.

Работа над текстом экскурсионной речи

1. Началом работы над текстом экскурсионной речи является определение темы, цели, круга вопросов, которые необходимо осветить.

2. Составление библиографии — списка литературы, необходимой для раскрытия выбранной темы. Сюда входят работы общего характера, краеведческий материал, мемуары, периодика и др.

3. Отбор экспонатов, необходимых для раскрытия выбранной темы. На каждый из отобранных экспонатов экспозиции составляется карточка, где записывается имеющаяся по нему информация.

4. Составление плана и маршрута экскурсии. При составлении плана следует помнить, что экскурсия должна включать в себя 3 части: вступительную и заключительную беседы и основную часть.

Используйте следующие общие приемы ведения экскурсии: прием экскурсионной справки, прием описания, прием характеристики, прием объяснения, прием комментирования, прием репортажа, прием цитирования, прием вопросов-ответов, прием ссылки на очевидцев, прием заданий, прием новизны материала, прием словесного (литературного) монтажа, прием соучастия, прием дискуссионной ситуации, прием сталкивания противоречивых версий, прием персонификации, прием проблемной ситуации, прием отступления и т.п. [2].

Для формирования исторического языкового среза прежде всего необходимы фразеологические словари. При обобщении и систематизации многих тем, включенных в программу, использование словарей фразеологизмов придает содержанию урока несколько новых аспектов: 1) возможность делать выводы о многих психологических социальных явлениях; 2) сопоставлять реалии действительности и их исторические факты; 3) вырабатывать ассоциации.

Работа с фразеологизмами *Как швед под Полтавой; Язык до Киева доведет; Тяжела ты, шапка Мономаха; как Мамай прошел; Сирота казанская; Совет в Филях* и т.п. расширяется за счет нахождения в словарных статьях других словарей конкретной исторической информации. Для школьников в учреждениях образования Беларуси интересным будет и поиск фразеологизмов белорусского язы-

ка, который также дает богатейший языковой, этнографический, лингвокультурологический материал (например, белорусские фразеологизмы *За дзедам шведам* (в знач. «давно»); *Грэўся француз у Маскве*; *Не проста пані, а пані Стоцкая*; *Адправіць ў Магілёўскую губернію* (в знач. «убить, уничтожить»); *Як дзядзька ў Вільні* (в знач. «растерян»).

Включение фоновых знаний об исторических событиях, личностях своего народа, безусловно, имеет важное воспитательное значение, ибо язык, по мнению Н.И. Сукаленко, связывает людей в нацию/этнос. Создаваемая языком модель мира как раз и есть образ этого мира, несущая в себе черты человеческого способа миропостижения [7].

Таким образом, включение в обучение на уроках русского языка работы со словарями разных типов, обращение к учебным русскоязычным словарям поможет целенаправленно и последовательно приобщить учащихся к обсуждению с ними разных сторон языка и способствовать формированию языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической, социокультурной и риторической компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большая иллюстрированная энциклопедия. В 32 томах. М.: АСТ: Астрель, 2010.
- [2] Емельянов Б.В. Методика подготовки и проведения экскурсий. М., 2001. 355 с.
- [3] Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь, Минск, 2015. С. 3–6.
- [4] Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию: учеб. пособие. М.: Наследие, 1997. 207 с.
- [5] Николаенко С.В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка): пособие для учителей. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. 172 с.
- [6] Николаенко С.В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. 252 с.
- [7] Сукаленко Н.И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. Киев: Навукова думка, 1992. 164 с.

RUSSIAN-LANGUAGE DICTIONARIES AS A MEANS OF FORMATION OF BELARUSIAN STUDENT'S LANGUAGE CONSCIOUSNESS

A.A. Lazurkin

Scientific-methodical Institution "The National Institute of Education"
of the Ministry of Education of the Republic of Belarus
Korolya str., 16, Minsk, 220004

The aim of the article is to represent the role of the Russian-language and encyclopedic dictionaries in teaching the Russian language in educational institutions of the Republic of Belarus.

The material of the research is based on the lexicographical resources that contain linguistic and cultural information for revealing subject competence.

The methods of the research are the following: a descriptive method, modeling the educational process and its elements.

The main results of the research show the ways of revealing personally-oriented development as a model for providing students' language, speech, communicative and cultural competence. Productive use of different types of dictionaries that reflect the linguistic and cultural knowledge and methods of their application in the cognitive base of students provides a description of a student's personality, indicates a cultural level and reveals some problems connected with linguistic and cultural difficulties and shows the ways to solve them with the help of dictionaries.

Key words: linguistic and cultural dictionaries, educational process, subject competence, student's personal characteristics

REFERENCES

- [1] *Bol'shaja illjustrirovannaja jenciklopedija v 32 t.* [Big Illustrated Encyclopedia in 32 Vol.]. Moscow, AST: Astrel' Publ., 2010.
- [2] Emel'janov, B.V. *Metodika podgotovki i provedenija jekskursij* [Methods of preparing for excursions]. Moscow, 2001. 355 p.
- [3] *Instruktivno-metodicheskoe pis'mo Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus'* [Instructions and methodical recommendation letter of the Ministry of Education of the Republic of Belarus]. Minsk, 2015. pp. 3–6.
- [4] Maslova V.A. *Vvedenie v lingvokul'turologiju: uchebnoe posobie* [Introduction to cultural linguistics: a tutorial]. Moscow, Nasledije Publ., 1997. 207 p.
- [5] Nikolaenko S.V. *Vitebshhina v sociokul'turnom kontekste (didakticheskie materialy dlja urokov russkogo jazyka): posobie dlja uchitelej* [Vitebsk region in the sociocultural context (materials for the lessons of the Russian language): A Handbook for Teachers]. Vitebsk, VSU Publ., 2015. 172 p.
- [6] Nikolaenko, S.V. *Teorija i praktika sociokul'turnogo razvitija uchashhihsja 5—11 klassov: nacional'no-kul'turnyj sodержatel'nyj aspekt v kontekste obuchenija russkomu jazyku: monografija* [Theory and practice of social and cultural development of pupils of 5—11 classes: the national-cultural aspect in the context of teaching the Russian language: monograph]. Vitebsk, VSU Publ., 2015. 252 p.
- [7] Sukalenko, N.I. *Otrazhenie obydenного soznaniya v obraznoj jazykovej kartine* [Reflection of everyday consciousness in figurative language picture of the world]. Kiev, Navukova Dumka Publ., 1992. 164 p.

РУССКИЙ КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК, КАК ВТОРОЙ РОДНОЙ И КАК ИНОСТРАННЫЙ: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНАХ

Н.Л. Синячкина

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

В статье анализируются три разных термина «русский как второй язык», «русский как второй родной язык», «русский как иностранный». На основе определений понятий, обозначенных этими терминами в соответствующих словарях, автором подтверждается мнение о коннотативной перегруженности не зафиксированного в словарях термина «русский как второй родной язык». Значение этого эмоционального словосочетания противоречиво и не рационально, если его использовать в научных, лингводидактических целях.

Ключевые слова: термин, словарь, первый язык, второй язык, родной язык

Термины «русский как второй язык» (РКВ), «русский как иностранный язык» (РКИ), «русский как второй родной язык» стали активно использоваться в научно-практической области педагогической деятельности, занимающейся обучением людей естественным языкам (лингводидактика), с 1970-х гг. С распадом единой культурно-исторической общности Советского Союза и появлением новых государств на той же географической территории в конце XX в. границы между терминами и понятиями «русский как второй язык», «русский как второй родной язык» и «русский как иностранный» стали размываться. В большинстве постсоветских государств русский вынесен в разряд иностранных языков (первый иностранный, второй иностранный).

Согласно Словарю социолингвистических терминов, «*Второй язык*. Язык, которым индивид овладел после родного. Впоследствии в зависимости от жизненной ситуации этот язык может остаться функционально вторым, а может стать функционально первым» [12. С. 41].

В соответствии с данными Словаря социолингвистических терминов «*Второй язык*» англ. *second language*. 1. По порядку усвоения в детстве (по времени индивидуального/онтогенетического овладения билингвом языками) — это язык, усвоенный после *Первого языка*. В таком понимании В.я. может совпадать или не совпадать с *Родным языком*. 2. По уровню *Языковой компетенции* при *Двуязычии* — это дополнительный язык по отношению к *Доминирующему языку*. В таком понимании В.я. может также совпадать или не совпадать с родным языком. 3. По порядку изучения в учебных заведениях — это второй иностранный язык, *Язык-цель* при обучении» [13. С. 94].

Основываясь при написании словарных статей на данные разных словарей, в том числе Словаря социолингвистических терминов [12], лингвисты — авторы первого в отечественной науке Словаря терминов межкультурной коммуникации [5] сформулировали следующую трактовку понятия «второй язык»: «язык второй — *second language*, *L2*. — 1. Язык, усвоенный после родного, второй по вре-

мени усвоения. 2. Язык второй государственный, официальный, институциональный (например, английский язык в Индии, Сингапуре и др.). 3. Язык, предлагаемый образовательной системой государства, куда переселились иммигранты (например, английский язык в США для китайских иммигрантов)» [5. С. 482].

В Словаре терминов межкультурной коммуникации [5] дается определение иностранного языка: «**язык иностранный** — *foreign language*. — Язык, усвоенный в школе и используемый в ограниченных функциях, главным образом для межнационального общения. Поскольку за рубежом прилагательное *иностранный* (*foreign*) приобрело отрицательную коннотацию... этот термин попал в категорию политически некорректной лексики... В отношении к английскому языку как иностранному (*English as a Foreign Language, ELF*) нередко используется термин “английский как международный язык” (*English as an International Language, EIL*)» [5. С. 484].

В Словаре социолингвистических терминов под **иностранным языком** понимается «язык, народ-носитель которого проживает за пределами данного государственного образования. *И.я.* не является родным языком для абсолютного большинства проживающих в данном государственном образовании людей. За редким исключением, *И.я.* не включен в социально-коммуникативную систему, обслуживающую данную общность. Напр., английский, французский, немецкий языки являются иностранными языками в России, и в Индии, однако в Индии английский язык имеет статус государственного» [12. С. 77].

Выбранные из трех словарей определения дают более полное представление о русском языке в двух его ипостасях: *русский как второй* и *русский как иностранный* язык. Термин «русский как второй *родной* язык» в словарях нами не выявлен. Основной вывод, сложившийся из сопоставления трактовок рассматриваемых терминов, вкупе со сложившейся лингвокультурной ситуацией на постсоветской территории можно сформулировать однозначно: и *второй язык* и *иностранный язык* — это **языки иные, не родные** (т.е. не усвоенные индивидом в раннем детстве), не *первые* языки (т.е. функционально не первичные).

Не обращаясь к другим академическим изданиям и словарям, не вдаваясь в более детальный анализ частных/различий в интерпретациях терминов «русский как второй язык» и «русский как иностранный язык» (это тема для отдельной статьи), попытаемся остановиться на более подробном анализе термина «русский как второй родной язык».

Это сочетание, как представляется, является коннотативно перегруженным и, по всей вероятности, навсегда уходит в историю, как некоторые другие выводы-утопии советской языковой идеологии. Хотя справедливости ради следует отметить, что этнически нерусских людей, владеющих русским как первым (родным) в истории существования Советского Союза, очень много. Одним из ярких подтверждений этому служит русскоязычная литература, созданная этнически нерусскими писателями.

Как отмечают лингвисты (Э.Д. Сулейменова и др.), реальная языковая ситуация не согласовывалась с реальной практикой положения о равновесном функционировании двух родных языков [14. С. 73—74]. *Равновесный билингвизм* — эк-

вибилингвизм/амбилингвизм невозможны, приходят к выводу ученые (А.М. Шахнарович), потому что «способом организации когнитивных процессов и структур может быть только один язык, усвоенный в процессе биологического отчуждения от матери и переходе к социальному общению. Любой другой язык, как бы рано он ни усваивался и как бы субъект им ни овладевал, родным называться не может» [15. С. 17].

В.Г. Костомаров также считает, что как у одного человека не может быть двух родных матерей, так не бывает в норме у человека и двух материнских языков. Однако ученый допускает возможность того, что «выученный язык... может стать в жизни человека важнее родного, который, однако, и при забвении остается матерью, пусть и менее любимой, чем мачеха» [6. С. 11].

Широкий круг терминологических определений (родной/неродной, материнский/неродной, первый/второй, свой/чужой, язык матери или отца и др.), с одной стороны, затрудняют понимание, с другой стороны, отражают множество языковых судеб, языковых биографий конкретных людей. Свести воедино в той или иной мере сходные случаи языковых маршрутов, выстроить раз и навсегда единые классификации и сформулировать единые термины практически невозможно. Вместе с тем в отношении определения «родной» язык, по мнению лингвистов, следует быть более внимательным. Так, А.О. Орусбаев считает, что в термине «родной язык» атрибутив *родной* включает в себе эмоционально-образную окраску. Сочетаясь с определяемым *язык*, этот атрибут образует скорее не научный термин, а выразительный троп-метафору. «Ведь не случайно имеющиеся многочисленные дефиниции родного языка (*второй родной язык*, когда речь идет о языке межнационального общения — русском языке) в языковедческих, учебно-методических, психолингвистических работах эксплицируют публицистико-метафорическую, а отнюдь не содержательную сторону термина. Может быть, более подходит под этот термин сочетание *природный язык* (по-кирг. *табият тил*, по-каз. *табігат тіл*): *природный язык индивида, этноса*. Это сочетание, с одной стороны, нейтрально, не несет в себе явной образности, публицистичности, с другой стороны, оно не привязано к национальной (этнической) принадлежности. Для индивида природным языком может быть не обязательно (“родной”, “материнский”) язык родителей, а совершенно другой, которым он сумел овладеть функционально с ранних лет или позже.

Авторы “Социолингвистики” В.И. Беликов и Л.П. Крысин предлагают заменить термин *родной язык* на *материнский язык* или *этнический язык*, что тоже можно было бы принять во внимание при выборе подходящего термина» (курсив наш. — Н.С.) [8. С. 465—466].

Основываясь на анализе различных текстов, ученый из Финляндии (Университет Хельсинки) говорит о том, что «родной» — «действительно отнюдь не нейтральное определение, налагающее ответственность на говорящего, его употребляющего. Оно обязывает, требует определенных доказательств. Можно сказать, что такое употребление вредит самому термину, так как в глобализирующемся мире следует проявлять лояльность к различным вариантам самоопределения: языковое большинство, равно как и языковое меньшинство, должны быть готовы принять необходимость двуязычия, кооперации при политическом решении

проблем и позитивно относиться к мультикультурной данности (Fishman 1966; см. также Koliander-Bayer 1998). Родными языками могут оказаться и такие не-престижные, как разнообразные пиджины, смешанные и регионально окрашенные варианты языка. В таком случае следует пересмотреть некоторые пуристские взгляды и подходы, показать, какие из этих изменений неизбежны. Для того чтобы максимально самовыразиться, билингв прибегает к разнообразным цитатам, к переходам с языка на язык, к языковой игре, он уже не в состоянии считать только один из языков родным» [9. С. 239—240].

Предпринимая попытку дифференцировать понятия «родной (этнический) язык» (РЯ) и «иностраннй язык» (ИЯ), «первый язык» (Я1) и «второй язык» (Я2), ученые ближнего зарубежья (А.Е. Агманова [1; 2]) полагают, что в современной науке закономерной представляется ситуация, когда первый усвоенный язык является «родным» и языком наибольшего использования, а неродной язык — вторым по порядку усвоения и вспомогательным в функциональном плане [1. С. 16—19].

Исследования отечественных лингвистов на базе анкетирования свидетельствуют о том, что за последние годы после распада СССР студенты предпочитают называть «родным» язык народа, к которому они принадлежат по праву рождения, хотя этим языком они владеют хуже, чем русским. Они предпочитают посещать занятия по русскому языку как второму иностранному, несмотря на то, что на базе этого же языка они получают образования в московском вузе [3].

Согласно устоявшемуся в научном мире пониманию, терминология в процессе развития «проходит ряд стадий: систематизация, нормализация, унификация и стандартизация, причем эти стадии логично следуют одна за другой» [7. С. 10]. Исходя из этого положения, можно заключить, что определение «русский как второй родной язык» не стал термином в современном научном понимании уже потому, что он не зафиксирован в академических изданиях, словарях, глоссариях. Однако, возможно, в ближайшее время он будет сохранять некоторую инертную заданность и использоваться в российских образовательных учреждениях [10; 11], чего не скажешь в отношении всех стран ближнего зарубежья, вероятно, только за исключением Республики Беларусь.

Преодоление терминологического разнобоя, осложняющего общение между исследователями и развитие теории билингвизма, лингводидактики, практики преподавания русского языка, — объективная необходимость для любой отрасли знаний. Вместе с тем современные исследователи сталкиваются с *динамикой значения* некоторых терминов, в частности не зафиксированного в словарях, но прочно засевшего в сознании многих людей, начиная с 70-х годов прошлого века — «русский как второй родной язык».

Так, обсуждая данную проблему и демонстрируя на конкретных примерах (термины «методология», «концепт», «лексикон») А.А. Залевская отмечает: «Значение термина может размываться до фактической омонимии, а это противоречит самой сути термина и требует особого внимания к тем категориальным полям, в которые (со всеми вытекающими отсюда следствиями) могут входить неоднозначные термины» [4. С. 12].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Агманова А.Е.* Предикативность: теория и моделирование усвоения второго языка: монография. Павлодар: ЭКО, 2007. 259 с.
- [2] *Агманова А.Е.* Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Астана: KazServicePrint. LTD, 2013. 102 с.
- [3] *Дианова Л.П.* Русский язык в речевой культуре билингвов: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 185 с.
- [4] *Залевская А.А.* Методология, технология и терминология: о неоднозначности научных терминов // Вопросы психолингвистики. 2014. № 2(20). С. 12—27.
- [5] *Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г.* Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. М.: Флинта; Наука, 2013. 632 с.
- [6] *Костомаров В.Г.* Еще раз о понятии «родной язык» // Русский язык в СССР. 1991. № 1. С. 9—15.
- [7] *Михальченко В.Ю.* О принципах создания словаря социолингвистических терминов: к постановке проблемы // Словарь социолингвистических терминов. М., 2006. 312 с. С. 5—15.
- [8] *Орусбаев А.О.* В первом ряду лингвистов Казахстана // Жизнь языка и язык жизни: сб. статей / под общ. ред. Н.Ж. Шаймерденовой. Алматы: Казак университети, 2005. С. 453—467.
- [9] *Протасова Е.Ю.* «Родной язык»: к употреблению термина // Жизнь языка и язык жизни: сб. статей / сост. Н.Ж. Шаймерденова, З.К. Сабитова, и др. Алматы: Казак университети, 2005. С. 230—240.
- [10] Русский как второй родной язык: специфика обучения... URL: <https://www.youtube.com/watch?v=08-qluEC1GY> (дата обращения 10.01.2016).
- [11] Сайт Анатолия Владимировича Краснянского. URL: <http://avkrasn.ru/article-1811.html> (дата обращения 10.01.2016).
- [12] Словарь социолингвистических терминов (под ред. В.Ю. Михальченко). М., 2006. 312 с.
- [13] *Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж.* и др. Словарь социолингвистических терминов (Өлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі). Алматы: Арман-ПВ, 2008. 392 с.
- [14] *Сулейменова Э.Д.* Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. 2-е изд. Алматы: Демей, 1996. 208 с.
- [15] *Шахнарович А.М.* Онтогенез речи и формирование языковой способности человека // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185—220.

TO THE DETERMINATION OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE, AS “THE SECOND NATIVE LANGUAGE” AND AS A FOREIGN

N.L. Sinyachkina

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

The article analyzes three different terms “Russian as a second language”, “Russian as a second native language”, “Russian as foreign language”. Based on the definitions of the concepts denoted by these terms”, in the relevant dictionaries the author comes to the conclusion about connotative congestion of the term “Russian as a second native language”. It even is not fixed in dictionaries The author believes that value of this phrase contradictory emotional and is not rational, if it be used in scientific, linguo-didactic purposes.

Key words: term, dictionary, first language, second language, foreign language

REFERENCES

- [1] Agmanova A.E. *Peridikativnost': teorija i modelirovanie usvoenija vtorogo jazyka: Monografija* [Predicativity: theory and simulation of learning a second language: Monograph]. Pavlodar, JeKO Publ., 2007. 259 p.
- [2] Agmanova A.E. *Usvoenie vtorogo jazyka: problemy teorii i metodologii issledovanija: ucheb. posobie, 2-e izd., dop. i pererab.* [Mastering a second language: problems of theory and methodology of the study: proc. allowance. 2-nd. ed., add.]. Astana: TOO «KazServicePrint. LTD» Publ., 2013. 102 p.
- [3] Dianova L.P. *Russkij jazyk v rechevoj kul'ture bilingvov: diss. ... kand. filol. nauk* [Russian language in the bilinguals' verbal culture: Dr. philol. sci. diss.]. Moscow, 2011. 185 p.
- [4] Zalevskaia A.A. *Metodologija, tehnologija i terminologija: o neodnoznachnosti nauchnyh terminov* [Methodology, technology and terminology: ambiguity of scientific terms] // (Voprosy psiholingvistiki) [Questions of psycholinguistics]. 2014. No. 2(20). P. 12—27.
- [5] Zhukova I.N., Lebed'ko M.G., Proshina Z.G., Juzefovich N.G. *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii* [Glossary of intercultural communication] / Edit. M.G. Lebed'ko and Z.G. Proshina. Moscow, Flinta:Nauka Publ., 2013. 632 p.
- [6] Kostomarov V.G. *Eshhjo raz o ponjatii «rodnoj jazyk»* [About the concept of “native language” once again]. *Russkij jazyk v SSSR* [The Russian language in the USSR]. Moscow, 1991. No. 1, pp. 9—15.
- [7] Mihal'chenko V.Ju. *O principah sozdaniya slovarja sociolingvisticheskikh terminov: k postanovke problem* [On the principles of creating a dictionary of sociolinguistic terms: problem statement] // *Slovar' sociolingvisticheskikh terminov* [The Dictionary of sociolinguistic terms]. Moscow, 2006. 312 p. Pp. 5—15.
- [8] Orusbaev A.O. *V pervom rjadu lingvistov Kazakhstana // Zhizn' jazyka i jazyk zhizni. Sb. Statej* [In the first row of linguists of Kazakhstan // Life language and the language of life]. Articles / Edit. N. Shaimerdenova]. Almaty, Kazak Universiteti Publ., 2005. Pp. 453—467.
- [9] Protasova E.Ju. *«Rodnoj jazyk» k upotrebleniju termina* [“Native language” to the use of the term] // *Zhizn' jazyka i jazyk zhizni* [Life of language and the language of life]. Articles / Edit. N. Shaimerdenjva. Almaty, Kazakh University Publ., 2005. Pp. 230—240.
- [10] *Russkij kak vtoroj rodnoj jazyk: specifika obuchenija...* [Russian as a second native language: specific learning...] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=08-qluEC1GY> (accessed 10.01.2016)
- [11] *Sajt Anatolija Vladimirovicha Krasnjanskogo*. [Website of Anatol Krasnyansky]. Available at: <http://avkrasn.ru/article-1811.html> (accessed 10.01.2016)
- [12] *Slovar' sociolingvisticheskikh terminov (pod red. V.Ju. Mihal'chenko)* [Dictionary of sociolinguistic terms (ed. by V. Y. Mihalchenko)]. Moscow, 2006. 312 p.
- [13] Sulejmenova Je.D., Shajmerdenova N.Zh. i dr. *Slovar' sociolingvisticheskikh terminov (Əleumettik lingvistika terminderiniñ sөzdigi)* [Dictionary of sociolinguistic terms (Əleumettik lingvistika terminderiniñ sөzdigi)]. Almaty, «Arman-PV» Publ., 2008. 392 p.
- [14] Sulejmenova Je.D. *Kazahskij i russkij jazyki: osnovy kontrastivnoj lingvistiki. 2-e izd.* [The Kazakh and Russian languages: the basics of contrastive linguistics. 2-nd ed.]. Almaty: Demeu Publ., 1996. 208 p.
- [15] Shahnarovich A.M. *Ontogenez rechi i formirovanie jazykovoj sposobnosti cheloveka* [The ontogenesis of speech, and the formation of the language ability of the person]. *Chelovecheskij faktor v jazyke. Jazyk i porozhdenie rechi* [Human factor in language. Language and speech production]. Moscow, 1991, pp. 185—220.

ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО (ЛИТЕРАТУРНОГО) БИЛИНГВИЗМА

ЛИТЕРАТУРНЫЙ БИЛИНГВИЗМ: ЗА И ПРОТИВ

И.И. Валуйцева, Г.Т. Хухуни

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

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой литературного / художественного билингвизма, т.е. творчества, осуществляемого более чем на одном языке. Целесообразно различать случаи собственно авторского билингвизма — параллельного использования различных языков при создании литературных произведений и несовпадение родного языка писателя с языком художественного творчества, т.е. о практически исключительном применении в данной функции неродного языка. Немаловажен и переход от языка, которым пользовался автор художественного произведения первоначально, к другому или другим языкам. Примеры авторского билингвизма известны в литературе давно, а среди его представителей были и весьма крупные деятели различных литератур, однако отношение к нему является противоречивым, а порой и резко негативным. В качестве особого примера авторского билингвизма можно рассматривать и случаи автоперевода, широко известные в мировой литературе и также вызывавшие неоднозначную оценку.

Ключевые слова: автор, билингвизм, язык, автоперевод, литература, творчество

О том, сколь полезным является знание языков, говорили и писали с самых давних времен. На этот счет существует целый ряд изречений и афоризмов, многие из которых приобрели интернациональный характер и закрепились в фонде крылатых слов большинства национальных культур. Напомним в этой связи слова И.В. Гете о том, что человек, не знающий чужих языков, ничего не знает о своем собственном (*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen*).

Однако когда речь заходит об использовании неродного языка в литературном творчестве, картина оказывается гораздо более сложной и о ее единодушной оценке говорить уже не приходится.

Мы считаем необходимым разграничивать два близких, но не тождественных понятия — «билингвизм автора» и «авторский билингвизм». В первом случае речь идет о личностной характеристике того или иного индивида, занимающегося литературным творчеством, как активно владеющего языком и речевыми навыками более чем на одном языке, во втором — о порождении на неродном языке/

языках художественных произведений. Это обстоятельство в данном случае необходимо подчеркнуть, хотя вопрос о том, насколько они признаются читателями и критиками как отвечающие критериям «подлинной художественности», не является предметом нашего рассмотрения. В большинстве случаев отношение между названными понятиями можно охарактеризовать как подчинение: авторский билингвизм предполагает билингвизм автора, но не наоборот, поскольку далеко не каждый писатель-билингв использует второй язык как инструмент литературного творчества, хотя элементы билингвизма в создаваемых им произведениях и могут быть достаточно широко представлены. Так, наличие украинизмов в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» или обширных фрагментов на французском языке в «Войне и мире» не меняют лингвистической квалификации названных текстов и их авторов как русскоязычных.

Необходимо иметь в виду, что язык, применяемый в литературном творчестве, не обязательно является *родным* языком автора. Более того, его *речевые навыки и умения* могут быть небезукоризненными. Одним из наиболее показательных примеров такого рода признается Джозеф Конрад (Юзеф Теодор Конрад Корженевский). Для поляка, с детства говорившего по-французски и соприкоснувшегося с английским уже в достаточно взрослом возрасте, этот язык, если исходить из порядка усвоения, формально не являлся и вторым языком. Отклонения в его речи от норм Standard English отмечали практически все, кому доводилось о нем писать. Так, встречавшийся с писателем Бертран Рассел вспоминал: «Удивление — вот что я испытал прежде всего: Конрад говорил по-английски с очень сильным акцентом» [6] (1).

Представляется целесообразным в этой связи вспомнить замечание Р. Гамзатова о некоторых, как было принято говорить в советские годы, «национальных» писателях, использовавших неродной язык: «На десяти языках пишут дагестанцы свои произведения, на девяти языках они их издают. Но что же в таком случае делают те, которые пишут на десятом? И что это за язык?»

На десятом языке пишут те, кто успел забыть свой родной язык — будь то аварский, лакский или татский, — но еще не успел познать чужой язык. Они оказались ни тут, ни там.

Пиши на чужом языке, если ты знаешь его лучше, чем свой родной. Или пиши на родном, если не знаешь как следует никакого другого. Но не пиши на языке десятом» [2].

Как своего рода переходное явление между билингвизмом автора и авторским билингвизмом можно квалифицировать такие случаи, когда два или более языка применяются в художественной сфере, однако их «удельный вес» и вклад автора в соответствующие культуры настолько несопоставимы, что о билингвальном творчестве говорить вряд ли возможно. Так, на наш взгляд, обстоит дело с французским языком в наследии А.С. Пушкина или Ф.И. Тютчева. Характерно в этом плане замечание И.Г. Эренбурга: «Тютчев для меня великий поэт, но стихи, которые он писал по-французски, могли бы быть написаны любым французским студентом» [10].

Что касается собственно авторского билингвизма, то он может проявляться по-разному. Во-первых, это может быть *мена языка*, т.е. использование в качестве

языка литературного творчества иного, нежели тот, на котором были написаны первые произведения. Наиболее известным примером такого рода считается деятельность В. Набокова. Создав большое количество произведений на русском языке, со второй половины 1930-х гг. писатель использовал в литературном творчестве практически только английский. Исключение составляет его автобиография «Другие берега», которая была написана по-русски. Во-вторых, возможно и параллельное применение обоих языков, хотя и в данном случае нередко наблюдается определенная асимметричность. Так, в эссеистике и публицистике эмигрантского периода И. Бродский обращался преимущественно к английскому языку, однако в поэтическом творчестве преобладал русский язык. Отвечая на вопрос о том, хотел бы он стать двуязычным поэтом, писатель заметил: «Вы знаете, нет. Эта амбиция у меня совершенно отсутствует, хотя я вполне в состоянии сочинять весьма приличные стихи по-английски. Но для меня, когда я пишу стихи по-английски, — это скорее игра, шахматы, если угодно, такое складывание кубиков. Хотя я часто ловлю себя на том, что процессы психологические, эмоционально-акустические идентичны. Приходят в движение те же самые механизмы, которые действуют, когда я сочиняю стихи по-русски. Но стать Набиковым или Джозефом Конрадом — этих амбиций у меня напрочь нет. Хотя я это вполне представляю себе возможным, у меня просто нет на это ни времени, ни энергии, ни нарциссизма. Однако я вполне допускаю, что кто-то на моем месте мог быть и тем и другим, т.е. сочинять стихи и по-английски и по-русски. Более того, я думаю, что это и произойдет в конечном счете, если мы говорим о будущем. Вполне возможно, что через 20—30 лет просто появятся люди, для которых это будет вполне естественным» [3].

Однако именно «естественность» творческого двуязычия нередко ставилась под сомнение. В данном случае мог наблюдаться своеобразный парадокс: наиболее критичными по отношению к литературному билингвизму оказывались часто билингвы. Здесь можно упомянуть имена писателя И.С. Тургенева («Быть в состоянии писать, сочинять на двух языках и не иметь никакой оригинальности — эти два выражения в моих глазах совершенно тождественные» [7]) и лингвиста А.А. Потебни («Что до замечательных людей, вроде Тютчева, с детства усвоивших себе иностранный язык... и не потерявших способности производить на отечественном языке, то в них деятельность мысли на иностранном языке, без сомнения, происходила в ущерб не только мысли на отечественном, но и общей продуктивности» [5]).

Приведенные высказывания страдают в какой-то степени излишней категоричностью. Вряд ли можно говорить об «отсутствии оригинальности» или «ущербе общей продуктивности», вызванном применением двух языков, по отношению к тому же И. Бродскому, но нельзя не признать, что основания для подобных суждений имеются. Если рассматривать язык не просто как нейтральное орудие мысли, внешнее по отношению к ее содержанию, а как неотъемлемый компонент формирования самого содержания, т.е. следовать традиции, восходящей к В. фон Гумбольдту, представителем которой в России как раз и был А.А. Потебня, то возможность абсолютно равноценной творческой деятельности при переходе от одного языка к другому представляется сомнительной. И наиболее заметно

названная проблема возникает в тех случаях, когда создатель художественного текста передает его на другом языке, т.е. осуществляет его автоперевод. Подобная деятельность была свойственна и многим из тех авторов, которые упоминались выше — достаточно назвать принадлежащую В. Набокову русскую версию «Лолиты» (2) или передачу И. Бродским своих стихотворений по-английски.

Если компонент *авто-* в этих случаях сомнения не вызывает, то вторая часть рассматриваемого термина — *перевод* нередко подвергалась критическому рассмотрению. И, пожалуй, наиболее резкое отрицательное высказывание об автопереводе принадлежит современному поэту и переводчику Е.В. Витковскому. В интервью, опубликованном Р.Р. Чайковским, отвечая на вопрос об автопереводе, Е.В. Витковский заметил: «Вы знаете, это вещь невозможная... У Бродского есть автопереводы на английский язык, но Вы можете посмотреть, насколько это другие стихи... Автоперевод, по моим понятиям, это чистое надувательство, причем не столько надувательство читателя, сколько обман самого себя» [9. С. 28—29].

Подобная характеристика представляется не вполне корректной. Однако при всем уважении, которым имя И. Бродского и его творчество были окружены за рубежом, оценка его деятельности на этом поприще действительно была неоднозначной. Как отмечает автор работы, специально посвященной этой стороне деятельности И. Бродского, «автопереводы поэта подвергались жесткой критике. Рецензенты ставят вопрос об адекватности эквиметрического перевода с сохранением рифмы ситуации художественной коммуникации с англоязычным читателем. Словно принимая вызов поэта, целый ряд критиков рассматривает переводы за подписью Joseph Brodsky как самостоятельные произведения...

Положительную оценку автопереводов дали только рецензенты, владеющие русским языком и знакомые с оригиналами: для них автопереводы стали своего рода автокомментариями русских стихотворений поэта» [1]. Учитывая, что переводы художественных текстов предназначены в первую очередь для не знающих языка подлинника, вряд ли данный момент можно рассматривать как подтверждение их адекватности с позиций *англоязычной* читательской аудитории. К тому же «комментарий» и «перевод», на наш взгляд, представляют собой несовпадающие понятия.

Здесь также можно было бы вспомнить наследие В. фон Гумбольдта — именно ему принадлежат слова о том, что ни один писатель, поскольку речь не идет о деловых и научных трудах, не будет писать на двух языках то же самое одним и тем же образом (*wenn man nicht bloss von Wissenschaften und Thatsachen redet, kein Schriftsteller dasselbe und auf dieselbe Weise in einer ändern Sprache geschrieben haben würde* [11]) (3). Однако, несмотря на большое количество примеров, подтверждающих мысль немецкого мыслителя (включая и приведенные выше), данную проблему не приходится считать окончательно разрешенной.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Ср. характеристику его литературного стиля, принадлежащую известному отечественному специалисту по английской литературе Д.М. Урнову: «...стиль у него совершенно особенный: написано по-английски, без ошибок, но вроде бы с иностранным акцентом.

- Одним словом, никто раньше так не писал. Именно поэтому к нему в дом приезжали уже прославленные Киплинг, Уэллс...» [8].
- (2) Любопытна (независимо от ее субъективизма) оценка, данная этой версии самим В. Набоковым: «Американскому читателю я так страстно твержу о превосходстве моего русского слога над моим слогом английским, что иной славист может и впрямь подумать, что мой перевод “Лолиты” во сто раз лучше оригинала. Меня же только мутит ныне от дребезжания моих ржавых русских струн. История этого перевода — история разочарования... Утешаюсь... тем, что в неуклюжести предлагаемого перевода повинен не только отвыкнувший от родной речи переводчик, но и дух языка, на который перевод делается... Эта неувязка отражает основную разницу в историческом плане между зеленым русским литературным языком и зрелым, как лопающаяся по швам смоква, языком английским: между гениальным, но еще недостаточно образованным, а иногда довольно безвкусным юношей, и маститым гением, соединяющим в себе запасы пестрого знания с полной свободой духа» [4].
- (3) Отметим, что один из авторов настоящей статьи, которому в ходе проводившегося Р.Р. Чайковским интервью был задан вопрос об автопереводе, ответил на него следующим образом: «Да простится мне такое, так сказать, замечание, но, по-моему, автоперевода как такового просто не существует... Можно говорить о том, что человек создал такую-то версию, такое-то произведение на таком-то и таком-то языке на такую-то тему, но это уже, по-моему, не перевод» [9. С. 41].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Волгина А.С.* Автопереводы Иосифа Бродского и их восприятие в США и Великобритании 1972—2000: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2005. URL: <http://cheloveknauka.com/avtoperevody-iosifa-brodschego-i-ih-voispriatie-v-ssha-i-velikobritanii-1972-2000-gg> (дата обращения 06 января 2016).
- [2] *Гамзатов Р.* Мой Дагестан. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200304702> (дата обращения 06 января 2016).
- [3] *Глэд Джон.* Беседы в изгнании. Русское литературное зарубежье. URL: <http://fanread.ru/book/2388822/?page=34> (дата обращения 06 января 2016).
- [4] *Набоков В.* Лолита. Постскрипtum к русскому изданию. URL: <http://gibrid.ru/lolita/posl-gu.htm> (дата обращения 06 января 2016).
- [5] *Потебня А.А.* Язык и народность. URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_158.shtml (дата обращения 06 января 2016).
- [6] *Рассел Б.* Джозеф Конрад / пер. М. Красновского. URL: <http://magazines.russ.ru/inostran/2000/7/russel.html> (дата обращения 04 января 2016).
- [7] *Тургенев И.С.* Открытые письма (1854—1882). URL: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_0540.shtml (дата обращения 04 января 2016).
- [8] *Урнов Д.* Вахта Джозефа Конрада. URL: http://modernlib.ru/books/urnov_d/vahta_dzhozefa_konrada/read_1/ (дата обращения 04 января 2016).
- [9] *Чайковский Р.Р.* Поэтический перевод в зеркале мнений. Магадан: «Кордис», 2007. 104 с.
- [10] *Эренбург И.Г.* Люди. Годы. Жизнь. URL: <http://www.pseudology.org/Literature/Erenburg/66.htm> (дата обращения 04 января 2016).
- [11] *Humboldt W. von.* Einleitung zu “Agamemnon”. URL: <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/corsi/2011-2012/Humboldt.pdf/> (дата обращения 06 января 2016).

LITERARY BILINGUALISM: PRO AND CONTRA

I.I. Valuitseva, G.T. Khukhuni

Moscow State Regional University
Radio str., 10 a, Moscow, Russia, 105005

The paper deals with some aspects related to the problem of literary / fictional bilingualism, i.e. literary creativity performed in more than one language. We state the importance of differentiation between the situations a) of the writer's bilingualism as such (the parallel use of different languages by the author in his / her literary works) and b) of using a native author's language along with a non-mother language, i.e. practically the exceptional use of a non-native language in this function. A transition from the language originally used by the author of fiction to a different language (or languages) is deemed of no less interest. Examples of the author's bilingualism are well known in the literature, even among the most famous world writers. However, the estimation of the said phenomenon is controversy and sometimes even distinctly negative. As a special example of the author's bilingualism we can consider the bilingual writer's selftranslation. It is widely known in the world literature and also causes mixed assessments.

Key words: author, bilingualism, language, machine-aided translation, literature, creativity

REFERENCES

- [1] Volgina A.S. *Avtoperevody Iosifa Brodskogo i ih vospriyatie v SSHA i Velikobritanii 1972—2000. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk.* M., 2005 [Josef Brodsky's Autotranslations and their Perception in UN and Great Britain. 1972—2000. Cand. phil. sci. diss. Moscow, 2005]. Available at: <http://cheloveknauka.com/avtoperevody-iosifa-brodskogo-i-ih-vospriyatie-v-ssha-i-velikobritanii-1972-2000-gg> (accessed 06 January 2016).
- [2] Gamzatov R. *Moj Dagestan*. [My Dagestan] Available at: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200304702> (accessed 06 January 2016).
- [3] Glad, J. *Besedy v izgnanii. Russkoe literaturnoe zarubezh'e*. [Conversations in Exile: Russian Writers Abroad]. Available at: <http://fanread.ru/book/2388822/?page=34> (accessed 06 January 2016).
- [4] Nabokov V. *Lolita. Postskriptum k russkomu izdaniju* [Lolita. Postscript to the Russian Edition]. Available at: <http://gibrid.ru/lolita/posl-ru.htm> (accessed 06 January 2016).
- [5] Potebnja A.A. *Jazyk i narodnost'*. [Language and Nationality]. Available at: http://genhis.philol.msu.ru/article_158.shtml (accessed 06 January 2016).
- [6] Russel B. *Jozef Conrad Per. M. Krasnovskogo*. [Joseph Conrad, Tr. by M. Krasnovsky.]. Available at: <http://magazines.russ.ru/inostran/2000/7/russel.html> (accessed 04 January 2016).
- [7] Turgenev I.S. *Otkrytye pis'ma (1854—1882)*. [Open Letters (1854—1882)]. Available at: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_0540.shtml (accessed 04 January 2016).
- [8] Urnov D. *Vahta Jozefa Conrada*. [Watch of Jozef Conrad]. Available at: http://modernlib.ru/books/urnov_d/vahta_dzhozefa_konrada/read_1/ (accessed 04 January 2016).
- [9] Chajkovskij R.R. *Pojeticheskij perevod v zerkale mnenij*. [Poetical Translation in the Mirror of Opinions]. Magadan: «Kordis», 2007. 104 s [Magadan: «Kordis» Publ., 2007. 104 p.].
- [10] Erenburg I.G. *Ljudi. Gody. Zhizn'*. [People, Years, Life.]. Available at: <http://www.pseudology.org/Literature/Erenburg/66.htm/> (accessed 04 January 2016).
- [11] Humboldt W. von. *Einleitung zu "Agamemnon"*. Available at: <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/corsi/2011-2012/Humboldt.pdf> (accessed 06 January 2016).

ТЕКСТУАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНАЯ СЕТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВЗАИМОНАЛОЖЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА (на материале художественного цикла А. Жаксылыкова «Сны окаянных»)

О.А. Валикова

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

В статье осмысляется категория текстуально-прецедентной сети художественного текста. Реализуясь на всех уровнях поэтики, репродуцируемые прецедентные феномены способны указать на степень взаимопроникновения различных языковых картин мира.

Ключевые слова: текстуально-прецедентная сеть, транспозиция писателя, художественный билингвизм

В основе глобальной картины мира лежит философия нестабильности, исходящая из мысли о многовариантности Вселенной. С этой позиции мир есть синергетическая, диссипативная система, залогом существования которой служит ее открытость. Отсюда проистекает и другая закономерность: развитие науки в XXI в. происходит под знаком междисциплинарного синтеза.

Все более космополитически «распахнутой» становится и национальная художественная литература, создающаяся под действием разнонаправленных сил — тенденции к сохранению этнической аутентичности и апелляции к мировому художественному полю. Художественный текст превращается в «место встречи» различных культур и менталитетов. Это, в свою очередь, способствует формированию нового образа мира — мира межкультурного взаимодействия. Для писателей, использующих в своем творчестве поликультурные коды, характерна определенная *транспозиция*, т.е. нахождение как внутри собственной культуры, так и за ее пределами.

В этом отношении (транспозиция) одним из наиболее интересных писателей Казахстана является Аслан Жаксылыков. Его художественный цикл «Сны окаянных» — самое масштабное произведение автора — определен критиками и исследователями как «прорыв в будущее», и эта характеристика закономерна.

Жаксылыков ищет синтеза реализма и модернизма; его герои пытаются освоить алогичный и дискретный мир как хаос и вернуть ему гармонию.

Используя идейно-образную и эстетико-инструментальную базу русского языка для создания текста высокой стилистической сложности, автор сохраняет «генетическое ядро» родной культуры, аккумулирующее архетипику, аксиологию, ментальность казахского этноса. Иными словами, «писатель мыслит в координатах одной национальной культуры, но на языке, в речевых формах другой национальной культуры» [2. С. 50].

Костяк цикла, его круговая, «вращающаяся» композиция, мифотектоника, метафорика национально-самобытны, генетически детерминированы. Жаксы-

лыков создает в своем творчестве сложную контаминированную картину мира, в которой «отображается реальная казахстанская действительность (историческая и современная), национальный менталитет, национальная культура казахского народа, его языковая ментальность, в совокупности эксплицированные средствами русского языка» [4. С. 7]. Связь с родной историей актуализируется автором на всех уровнях поэтики, будь это сравнение луны с *налитой желтой дыней* или *акинаком*, перечисление реалий казахской природы и быта (*карагач*, *джугара*, *юрта*), апелляция к мифологическим истокам родной культуры (*миф о Коркыте*; *миф о степном волке*, *покровителе этноса*).

Идиоэтническими являются жанры, участвующие в создании романного пространства: *жоктау* и *толгау*. Как резюмирует З.К. Сабитова, «произведения русскоязычных писателей и поэтов Казахстана являются казахскими» [3. С. 446]. При этом в них удачно синтезировано культурное наследие двух народов — казахского и русского.

Писатель-билингв, подключенный одновременно к двум доменам — родной литературы и русской как обязательной [1] — транслирует во «внешнее пространство» (через русский язык) элементы собственной культуры — национальные образы мира. Отметим константы казахской литературы:

— отчетливая линия социоцентрического гуманизма, заданная еще в XII—XIII вв.;

— «эпическое раздолье» изображаемого;

— интерпретация личности как носителя исключительного характера, Деятеля (поэмы Коркыт-Аты);

— интенсивная религиозно-нравственная составляющая;

— философская «предзаданность» художественного текста;

— диалогичность.

В тексте их акцентируют идиоэтнические маркеры:

— жанровые (*толгау*, *жоктау* и др.);

— синтаксические (номинативные, «бессобытийные» конструкции со значением «созерцательной констатации»: *Опаленный солнцем берег реки Тышкан*);

— лингвокультурные типажи (*баксы*, *дервиш*, *мугалим*).

— образно-стилистические (луна как *налитая желтая дыня*, *изогнутый акинак*, *хищное око*);

— топонимы, номинации предметов быта, флоры, фауны и пр.

При этом русская литература выступает для Жаксылыкова прецедентным контекстом, позволяющим одновременно расширить и углубить создаваемый им мир.

Прецедентный текст (ПТ) не только хорошо известен широкому окружению личности (в нашем случае — личности писателя), но и значим для этого окружения в познавательном и эмоциональном планах, т.к. за каждым прецедентным феноменом лежит уникальная система ассоциаций.

Семиотический «способ существования» прецедентного текста (Ю.Н. Караулов) подразумевает, что целостной единицей обозначения может выступать даже полнообъемное художественное произведение, которое существует в сознании носителей языка как схема, включающая самые значимые детали: сюжет, конфликт,

систему персонажей и пр. Обращение к произведению регулируется через систему коррелирующих с ним символов: цитат, имен персонажей, ситуаций и пр. При этом в сознании адресатов происходит свертывание данного текста (редукция) и последующая его экспликация под воздействием очередного текстуально-прецедентного стимула.

Прецедентные тексты формируют общечеловеческую культуру; их знание служит показателем высокого уровня культурной компетенции личности. Корпус прецедентных текстов — это «костяк фоновых знаний» того или иного лингвокультурного сообщества. Так как ПТ определяют аксиологические ориентиры данной культуры, по своим функциям они сближаются с функциями мифа. Совокупность прецедентных текстов разного порядка (от прецедентных имен до прецедентных ситуаций) мы хотели бы обозначить как *текстуально-прецедентную сеть*.

Классифицируем основные уровни прецедентного порядка, присутствующие в романах цикла.

1. Конструкции «текст в тексте»:

- а) цитаты (с атрибуцией и без атрибуции);
- б) аллюзии (атрибутированные и неатрибутированные);
- в) центонные тексты.

Жаксылыков использует как «точечные цитаты» («прецедентные имена»), так и развернутые синтаксические прецеденты. Ярким примером немодифицированной цитаты может служить лермонтовский интекст «Печально я гляжу на наше поколение». Чаще всего автор прибегает к использованию неатрибутированных аллюзий, требующих особых усилий со стороны читателя («газета-чернуха» как намек на «газетную нечисть» М. Цветаевой, «счастье не думать» как смысловая инверсия «горя от ума» А. Грибоедова и пр.).

В цикле присутствуют и особые разновидности аллюзий, которые можно считать осложненными:

а) контекстуальные аллюзии, когда намек на претекст осуществляется в пределах целого фрагмента: так, пастернаковский первоисточник «Сестра моя жизнь» реконструируется в совокупности смыслов *отрывка*;

б) пропозитивные аллюзии, воспроизводящие целую ситуацию, сценарий, сюжет текста-предшественника. Это наиболее частотная разновидность интертекста, используемая в романе («Странник» и «Пророк» Пушкина, «Недоносок» Боратынского, «Соловьиный сад» Блока, «Только детские книги читать» Мандельштама, «Мусорный ветер» Платонова и др.).

2. Архитекстуальные «пересечения» как жанровая связь текстов (на уровне поэтики антиутопии цикл может быть соотнесен с текстами А. Платонова).

3. Тропы и стилистические фигуры (например, платоновский устойчивый эпитет «чистые глаза», относящийся к ребенку, *детскости*, систематически используется Жаксылыковым для создания витальных образов — Сауле и Апке).

4. Поэтические парадигмы: Недоносок — Чацкий — Странник — Пророк.

Автор отталкивается от фактов казахстанской истории, но помещает их в многоуровневый смыслопорождающий контекст, в котором каждый художественный элемент приобретает онтологическую значимость.

По Жаксылыкову, человечество — паралогический феномен в Истории Земли («паралогия» — синтез парадокса и аналогии, связи и противоречия, параллели и конфликта). Будучи коллективной формой «живой жизни», Человечество — единственный из всех биологических видов, который, достигая апофеоза своего развития на очередном этапе эволюции, начинает стремиться к самоуничтожению, нивелируя избыток собственного «живого вещества». Результатом этой Программы становится братоубийство — «локальное» и «глобальное».

Проанализировав этноспецифическую «канву» романов, мы попытались установить дополнительные смыслообразующие связи текста с русской литературой. Хронологические координаты исследования — от эпохи раннего романтизма до 50-х гг. XX в. (за исключением текстов, принадлежащих направлению соцреализма). В качестве структурно-содержательных принципов отбора текстов выступили следующие ярусы поэтики.

1. Система литературных типажей. Литературный типаж — это поэтическая парадигма, объединяющая представителей определенного типа героев на основании ряда признаков: нравственных качеств, отношения протагониста к миру (социуму), квалификации собственного места во Вселенной и пр.

Гиперобразом парадигмы стал Недоносок (А. Пушкин и Е. Баратынский); формантами — «лишний человек» Чацкий; «беглец» Алеко; «Кавказский пленник»; «Странник»; «Пророк» (А.С. Пушкин). Знаками «фиктивного поведения» послужили образы Молчалина («Горе от ума», А.С. Грибоедов); подпольного человека (Голядкина, «Двойник» Ф. Достоевского); лирического героя «Соловьинного сада» (А. Блок). Тип, нивелированный Автором «внутри героя», — Мечтатель («Белые ночи», Ф. Достоевский).

2. Мотивная структура как один из наиболее подвижных и адаптивных уровней организации художественного произведения, сохраняющий генетический «облик» даже под воздействием авторских трансформаций. Так, Жаксылыковым использован комплекс традиционных для русской литературы мотивов: мотив бегства / странничества / скитальничества; преступления и наказания; «горя от ума»; вседозволенности; черного человека; «слезки ребенка»; «силы детства»; Апокалипсиса; спасения; воскресения и др.

3. Хронотоп. В качестве топоса-антитезы в романах цикла представлены Город и Поле. Город атрибутирован смыслами «лживый свет» (Пушкин); Город-Череп (Брюсов); Поле — «Пустыня / Чистилище / Пандемониум / Идиллический луг». Дополнительные локации — «захолустный городок», наследующий комплекс характеристик русского «уездного города N», и «город-призрак», сообщающийся с «Солнцем Мертвых» И. Шмелева.

4. Направление и жанр исходного и «сопровождающих» текстов. Цикл Жаксылыкова, помимо его художественной контаминированности, является метароманом, т.е. «романом о романе», что в пределах синтагматического единства художественного ансамбля является уникальным литературным фактом.

Прослежена вертикаль развития образа, лежащего в основе жаксылыковского героя как метамодель. В силу преемственности одних типов («лишний человек»), полемики с другими («маленький человек»), аннигиляции третьих (Мечтатель) Автор создает сложного героя с «расщепленным» сознанием. Его трагический

диссонанс с действительностью, необходимость в мимикрии и адаптации, бегство, утрата жизненных ориентиров и обретение новых, катарсис и воскресение «поддержаны» великими образами русской литературы, которые наделяют протагониста чертами «принадлежности» к мировым культурным константам.

Апелляция к «чужому» голосу — это и «художественный аргумент», и способ быть понятым («узнанным») адресатом, и стратегия творческой кооперации с Читателем, и включение создаваемого текста в сложившуюся литературную традицию.

Наличие в цикле Жаксылыкова широкой текстуально-прецедентной сети свидетельствует о высоком уровне межкультурной интеграции, о формировании особой ментальной программы, свойственной носителям евразийской лингвокультуры. В дальнейшем считаем продуктивным исследование художественных образов казахстанской русскоязычной литературы, обладающих потенциалом к вхождению в мировое семиотическое поле.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Valikova Olga, Bakhtikireyeva Uldanai*. Russian literature as a domain of culture // *Journal of Language and Literature*. Vol. 5. No. 4. 30 Nov., 2014. ISSN 2078-0303 (DOI: dx.doi.org/10.7813/jll.2014/5-4/58). P. 271—275.
- [2] *Лейдерман Н.Л.* Русскоязычная литература — перекресток культур // *Русская литература XX—XXI веков: направления и течения*. Екатеринбург, 2005. Вып. 8. С. 48—59.
- [3] *Сабитова З.К.* Лингвокультурология: учебник. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 528 с.
- [4] *Туманова А.Б.* Языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2008. С. 7.

TEXTUAL-PRECEDENT NETWORK IN LITERARY TEXT AS AN INDICATOR OF OVERLAP OF LANGUAGE WORLDVIEWS (based on the artistic cycle by A. Zhaksylykov “Dreams damned”)

O.A. Valikova

Al-Farabi Kazakh National University
Al-Farabi avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, 050040

The article deals with the category of textual-precedent network in literary text. By implementing at all levels of poetics, reproducible precedent phenomena are able to specify the degree of interpenetration of the various language pictures of the world.

Key words: textual-precedent network, transpositive writer, literary bilingualism

REFERENCES

- [1] Valikova Olga, Bakhtikireyeva Uldanai. Russian literature as a domain of culture // Journal of Language and Literature. Vol. 5. No. 4. 30 Nov., 2014. ISSN 2078-0303 (DOI: dx.doi.org/10.7813/jll.2014/5-4/58). P. 271—275.
- [2] Lejderman N.L. *Russkoyazychnaya literatura — perekrestok kul'tur* // *Russkaya literatura XX—XXI vekov: napravleniya i techeniya*. [Leiderman N.L. Russian-language Literature as the Intersection of Cultures // Russian Literature of XX—XXI Centuries: the Directions and Flows / Ural National Pedagogical University Publ., Ekaterinburg, 2005. Vol. 8, P. 48—59.
- [3] Sabitova Z.K. *Lingvokul'turologiya: uchebnik*. [Linguoculturology: Textbook]. Moscow, FLINTA: Nauka Publ., 2013. 528 p.
- [4] Tumanova A.B. *Yazykovaya kartina mira v hudozhestvennom disкурse pisatelya-bilingva: avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk*. [Language Picture of the World in Literary Discourse of Bilingual Author: autoref. ... Doctor of Philol. sci. diss.]. Almaty, 2008. P. 8.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА АВТОРА-БИЛИНГВА

Е.Н. Кремер

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

Русско-инонациональный билингвизм, отраженный в художественном тексте, изучается в аспекте соотношения языковой идентичности (русского языка как инструмента творчества) и этнической самоидентификации билингвального автора с точки зрения носителя русской культуры. На основе анализа способов отражения в русскоязычном тексте этнической идентичности автора-билингва определяются понятия языковой и этнической идентичности билингвального автора.

Ключевые слова: художественный текст авторов-билингвов, этническая идентичность, национальное самосознание, контактная литература, «маргинальная личность»

За последние два десятилетия в русской и зарубежной лингвистике заметно активизировался научный интерес к художественным текстам, созданными авторами-билингвами на языке метрополии, так называемой *русскоязычной литературе* и «контактной литературе». Известный ученый Н.Л. Лейдерман, размышляя о том, как создается в русскоязычной литературе особая национальная картина мира — «та самая иллюзия “нерусского” видения мира в одежде русского слова», подчеркивает, что «типы образных ассоциаций — это механизмы самых интимных, подсознательных психических реакций. Они несут в себе доведенную до рефлекса родовую память этноса: они порождены условиями жизни — природой, бытом, трудом, нравами и теми ценностными представлениями, которые сложились за многие века. Это самые мельчайшие архетипы национального сознания» [9. С. 38]. Американский ученый — автор термина «контактная литература» — американский лингвист индийского происхождения Брадж Б. Качру рассматривает ее как один из результатов языковых контактов: «Языковые изменения в результате контакта языков не ограничиваются грамматикой, лексикой, стилем и дискурсом. Они выходят за пределы данных уровней системы языка и затрагивают литературное творчество представителей разных культур» [3. С. 94—95].

Исследователи русскоязычной литературы в России и в некоторых сопредельных с нею постсоветских государствах посвятили достаточно большое число работ и диссертационных исследований [8. С. 61—67].

Целью настоящей статьи является рассмотрение соотношения этнической идентичности и национального самосознания в русскоязычном тексте этнически нерусского автора.

По мнению М.М. Ауэзова, ответы на вопросы, связанные с изучением билингвальных личностей (билингвальных авторов) (1), можно получить при рассмотрении осознающей себя этнокультурной среды, непосредственно ее целенаправленных действий: «Конкретные условия определяют содержание этих действий,

и опыт прошлого имеет для них значение отдаленных аналогий, не более того. Вместе с тем исторические факты говорят о том, что в ходе взаимодействия различных культур формируется *особый тип личности*, с деятельностью которой существенно связано состояние языковой ситуации, ее негативная или позитивная перспектива. Речь идет о так называемой “*маргинальной личности*”, воспринимающей «культуру, к которой принадлежит этнически, как бы извне, со стороны и — крупномасштабно. В случае сознательной ориентации на участие в судьбах этой культуры она обладает ценнейшей предрасположенностью к целостному осмыслению ее состояния и перспективы в соотношении с другими культурами. Благодаря этому качеству маргинальные личности неоднократно исполняли в истории роль активных деятелей как в развитии одной, отдельно взятой культуры, так и в процессе ее взаимосвязей с другими культурами» (выделено нами. — Е. К.) [2. С. 108].

Развивая эту мысль, М. М. Ауэзов подчеркивает, что именно ситуация «маргинальности» обуславливает различие таких понятий, как «сознание этнической принадлежности» и «национальное самосознание». Подлинно творческая личность с глубокой мировоззренческой позицией в маргинальной ситуации восходит к национальному самосознанию, преодолевая в себе двойственную неопределенность маргинальности.

В контексте вышеизложенного возникает вопрос границ и возможностей языка. Действительно, при изучении закрепленного в конкретном языке способа описания мира выявляются не только общие, универсальные принципы организации невидимой действительности, но и закономерности, предпочитаемые тем или иным языком — как самим его строем, так и национально-культурным сознанием его носителей. Включение же в отражение действительности является необходимым, поскольку язык не только средство общения, но и хранилище информации, накопленной языковым коллективом, живущим в определенной геополитической, национальной, языковой и экологической среде, осваивающим ее при сменяющихся, но характерных именно для данного социума условиях. Тем самым язык фиксирует практически все, что принято считать национально-культурным достоянием народа — носителя языка.

Поскольку на языковую картину мира всегда оказывали влияние сферы деятельности человека, «в языке каждого народа отражается его мысленная сфера, промежуточная между действительностью и сознанием, образующая норму духовной жизни человека, так как каждое выражение связано с определенным содержанием, которое представляет собой не просто отражение мира, а особый мир, созданный мыслью. Каждый языковой коллектив создает в своем мире особое мировоззрение в соответствии со всеми склонностями, жизненными обстоятельствами и историей» [5. С. 42—43].

Исходя из этих положений, хотелось бы заметить, что билингвальные авторы описывают особый мир, созданный мыслью посредством «чужого» языка (русского). У монолингва же «каждое выражение связано с определенным содержанием», что, как нам представляется, нельзя отнести к билингву. К примеру, носитель русского языка заранее представляет, каким может быть описание снега у русского, но как опишет тот же объект якут, манси или азербайджанец, он не сможет сказать наверняка, потому что ассоциативный ряд у них будет иным.

При таком подходе можно констатировать, что у русскоязычного читателя текстов билингвальных авторов расширяются рамки мировидения, и таким образом обогащается его культурный багаж, осуществляется процесс межкультурной коммуникации.

Учитывая вышесказанное, можно определенно говорить о том, что осмысление и описание феномена текстов билингвальных авторов невозможно без обращения к антропоцентрическому подходу к изучению языковых явлений, который позволяет рассматривать творчество русскоязычных авторов с разных позиций. Языковая и этническая идентичность, языковая картина мира, особенности речевого поведения, лингвосоциальные стереотипы и др. нашли свое отражение в особом способе мышления, созданном синтезом нескольких, не обязательно связанных генетически языков, культур, объединенных, однако, социокультурным пространством, образом жизни и сохранившими традицию мыслить образами своего народа (этноса) писателями и поэтами.

Естественно, что судьба многих этнических групп внутри каждой республики бывшего Советского Союза была сложной: национальная культура находилась в двойном «подчинении», (как бы суб-субкультура), например, русскоязычный писатель — этнический уйгур И. Ибрагимов в Киргизии, кореец М. Пак и немка Е. Зейферт — в Казахстане и др. Часто сложно было выявить, в чем инакомыслие русскоязычных авторов (возможно, в этой их двойной подчиненности: суб-субкультуре).

Т. Толстая писала о «вольномыслии» некоторых из них: «Имперским языком советской словесности был русский. И в русской литературе советского периода закономерно возникли имперские писатели — не те, что выражали сам дух империи, а, напротив, те, кто работал на стыке сопротивления и подчинения: сопротивления идеологии, подчинения языку» [4. С. 124—125]. Размышляя над их неоднозначным положением в период «раздела на этнодома», Толстая оперирует такими именами, как Ф. Искандер, А. Ким, Ч. Айтматов. Тексты билингвальных авторов позволяют рассмотреть своеобразное восприятие национально-культурных ценностей, отражающих, с одной стороны, национальное образное мышление, с другой — трансформацию языкового сознания и языковую идентичность. В связи с этим представляется необходимым обратить внимание на следующие моменты:

- языковая личность каждого билингва формировалась в условиях межэтнической коммуникации на территориях разных республик или субъектов Федерации при активном функционировании русского языка во всех сферах жизни, в том числе в отрыве от исторической родины, что должно было отразиться на языковой идентичности;

- индивидуальность творчества писателей достаточно ярко выражена в их произведениях, интересна представленной этнической идентификацией и языковой картиной мира, системой изобразительных средств;

- тексты их произведений отличает опора на широкий культурный контекст (мировой — универсальный, национально-специфический, индивидуальный);

- язык произведений отражает своеобразный лингвокреативный способ мышления и мироощущения в широком смысле, особенности менталитета, синкре-

тизировавшего в себе архетипы различных культур, проявляющиеся в образах и ассоциациях;

— язык текстов русскоязычных писателей как этнокультурный код нации отражает процесс аккультурации различных этнических групп и приобретает особый колорит в языковой картине мира, образных средствах;

— национальная культура, философия народа формируют особое видение мира, социума и жизни того или иного этноса / этнических групп через метафоры, фразеологизмы, поговорки, символы, сравнения.

К примеру, в текстах русскоязычных писателей — этнических корейцев — присутствует ярко выраженная языковая полифония (Лаврентий Сон «Вспомним лето и не раз...») [12]. Самое яркое выражение корейского бытового уклада, по мнению исследователей, можно заметить в текстах М. Пака «За порогом ночей», «Пристань ангелов». Например, в корейской традиции с нефритом связано все светлое, чистое, благородное. Функционально-семантические поля с номинациями *нефрита* практически не ограничены. Параллели *нефрит — снег, снег — белый, белый — чистота, белый — траур* нашли отражение в текстах М. Пака. Писатель отчетливо выделяет семантику желтого цвета, который у дальневосточных народов символизирует солнце, жизненную силу. Желтый цвет — священный (в древние времена желтую одежду имели право носить только императоры); светлое начало, символизирующее солнце [13].

Большое место в текстах данного автора занимают религиозный синкретизм как национальное этномифическое мироощущение, своеобразное национально-специфическое отношение к жизненно важным категориям добра и зла, жизни и смерти, красоте и гармонии, бытовому укладу и правилам поведения.

Благодаря русским текстам этнического корейца русскоязычные читатели расширяют свое мировидение в отношении корейской культуры. Не лишним будет заметить, что в отечественной лингводидактике так много говорится об особой картине мира англичан, американцев и др. и сравнительно мало об особой картине мира живущих рядом представителей иных этносов и этнических групп. Этнические корейцы, идентифицирующие себя лингвистически с русским языком, остаются частью общего корейского мира.

Язык произведений русскоязычных писателей — этнических корейцев — уникален тем, что отражает мышление, присущее культуре самостоятельной этнической группы за пределами исконного проживания корейского этноса.

Индивидуальный самобытный голос манси Ювана Шесталова, пишущего на родном и русском языках, с первых публикаций стал, по мнению исследователей, восприниматься «как голос манси, как олицетворенная живая речь Югры, как воплощенная в новом человеке новейшая экологическая традиционная культура» [10. С. 68].

По мнению Н.И. Грудиной, Ю. Шесталов «ввел в арсенал поэзии новую для русской поэзии систему мансийских образов» [7. С. 166]:

Как по лесу темному
Малая Медведица
Вперевалку по небу идет.

Снег крупчатый мелется,
Шаль твоя метелится,
Свадебные сани у ворот.

Эти сани-розвальни
За тобою посланы,
Эта ночь таится у дверей,

И дорожки звездные
Тебе в ноги посланы,
Полумесяц в гривах у коней.

Если сани заняты,
Если села в сани ты,
Значит, пронесемся мы с тобой

По морозной наледи,
По метельной замяти,
По дороге жизни молодой.

С новыми образами, с проблемой раздвоенности сталкивается исследователь при изучении русских текстов этнически разных авторов. Так, создающая свои произведения на русском языке карачаевка по национальности Танзиля Боташева, родившаяся в Киргизии (куда в период сталинских репрессий были депортированы ее родители), знакомит нас с драматической раздвоенностью. Здесь явно наблюдается несовпадение языковой и этнической идентичности, осложненное отношением к родине:

Сухой курай. Высокое плато.
Громада снежных пиков Ала-Тоо.
Усталая улыбка старика.
И цвета сна забытого река.
Автобус — муравей в седой пыли.
Лениво огрызнулись кобели.
Тягучий дым кизячного костра.
И тайна пряной терпкостью остра.
Полуприкрыты веки. Из-под них
Не брызнут искры. Гнев настоян. Тих.
Бездонны недра мягких лисьих шуб.
Опасен лишь изгиб наивных губ.
Прохладен летом молодой кумыс.
Горяч и дерзок дружеский айтыс.
Киргизия! *Неотчая страна!*
Ты не ждала! Ты не звала меня!
Я здесь полдетства полупрожила.
Полчеловеком! Полуненавидя!
Я вздрогнула, холмы твои увидя!
Святая полу-Родина моя!

(выделено нами. — Е.К.) [4. С. 78].

Тема двух родин звучит и в стихах этнической еврейки Елены Аксельрод. Сквозящие в них еврейские грусть и печаль, переплетаясь с характерной для русских тоской, помножены на тоску и печаль и по России, и по Земле Обетованной [1].

Окончится мой путь в какой чужбине:
Загадывать не стану наперед.
Смешается мой прах с песком пустыни
Иль, дай-то Бог, березой прорастет.

...

Лицом зарыться бы в листья рябины,
Пусть ноги мне укроет лебеда,
Чтобы другой не обрести чужбины,
Что родиной не станет никогда.

Не знать бы привилегии печальной
Расстаться с тем, с чем всей душой срослась, —
С чужбиной нареченной, изначальной,
Той, что с рожденья родиной звалась.

...

В Вострякове на кладбище тесном
По соседству с крестом могоендовид
Помирились ли в царстве небесном,
В опрокинутом душном гнездовье?

Все сравнились под глиной раскисшей
Или сводят по-прежнему счеты?
Под тяжелою общею крышей
Ни поблажки, ни щели, ни льготы.

Поклонюсь я торжественно плитам,
Где огонь оборудован вечный,
Кто там есть — под броней, под гранитом,
Под звездой пятиконечной?

Что же с ней, путеводной, светлее,
Чем с другою — шестилучевою?
Пирамиды и мавзолеи,
Крест и камень — над общей судьбою.

Известный балкарский писатель Борис Чипчиков, пишущий на двух языках, выходит на осознание универсальности мира, не отрываясь от национальных корней и родины предков и не забывая страну, ставшую для него второй родиной.

Родился в 1948 году в Киргизии в селе Красная речка, живу в Нальчике, около поселка Белая речка... Живу, и никак не могу привыкнуть к Родине моих предков. Меня сформировавшего, без малого восьмилетнего, перенесли из Средней Азии на Кавказ. Если бы я переехал из Курской области в Смоленскую — сильной разницы я не ощутил бы. Но переезд из Азии на Кавказ — это перемещение на другую планету... И все-таки есть, есть что-то соединяющее обе мои Родины. Родился я на Родине Айтматова, а живу на земной Планете Кулиева. Жить нужно... [15. С. 87].

Цель творчества на русском языке бурят Намжил Нимбуев — ярко одаренный, но отчаянно рано ушедший из жизни (1948—1971) поэт — обозначил так:

«Я считаю для нерусского поэта, пишущего на русском языке, важнее не подражать традиции русской литературы, а творчески манипулировать великим, всемогущим языком, ибо только в свободном стихе можно выразить самое национальное лицо, душу своего народа» [11. С. 6].

Поэт писал свободным стихом (верлибр), лаконично и емко. Его стихи остаются в памяти и в сознании зримыми и ощутимыми, проникающими пронзительными метафорами.

Крохотным знаменем
над планетою бьется
отчизна моя —
Бурятия.

Ручьи моей родины,
горло промойте мое,
стрижи моей родины,
с клюва меня покормите,
леса моей родины,
в тайну меня посвятите.
Для вас в моем сердце
песня любви

Кто, кто окликнул меня на моем языке?

В голосисто-хрустальном безлюдье
Изумрудно-зеленые взрывы
Подмосковных берез.

Тень крыла на лице.

Умереть бы в седле
со стрелою под сердцем,
как истый бурят!»
...Ах, опять размечтался,
Немощный интеллигент.

Этническая калмычка Римма Ханинова, пишущая на русском языке, много внимания в своем творчестве уделяет созданию калмыцких художественных образов на русском языке. Ярким доказательством этому утверждению служит ее эссе «Взлететь над мира суетой».

Степь. Ее не сразу разгадаешь. Она не откроется с первого взгляда. Она дарует знания не случайным. Ее необъяснимая природа обаяния в ваших генах. Сопrotивляясь, недоумевая, вы с удивлением обнаруживаете со временем свою зависимость от терпкого запаха полыни, бескрайнего горизонта, обнажившего вас в степном пространстве:

в своей первозданности. И тогда скромные, пастельные пейзажи будут беречь душу, вызывая к давно забытым воспоминаниям. Ее простор, раздвигающий границы неба и земли, будит космическую память человека, ощущающего себя наедине с природой. Степь таит в себе секреты времени и пространства. Она величественна в вековом покое, даже потревоженном вторжением человека. (Апрель 1991). [14. С. 231].

В поэтическом тексте «Запах полыни» [14. С. 113], она особо подчеркивает образ родины, воплощенный в полыни, и роль родного языка для носителя калмыцкой культуры.

...
И когда в шатре своем тесемку
Развязал, не ведая, калмык, —
Сразу запах он узнал тот горький,
Что единствен, как родной язык.
...

В поэзии Р. Ханиновой особое место занимает тема чая как важного концепта в этническом сознании калмыков. Для того чтобы создать адекватный образ в сознании русскоязычных читателей (не калмыков), в свое стихотворении «Джомба» она добавляет авторские ремарки (сноски), объясняющие заимствованные слова из калмыцкого языка: *Джомб — лучший калмыцкий чай; Аршан — божественный нектар*; а также переводит народные пословицы калмыков и выносит их в сноски: *Хотя чай и жидкий, он — первое угощение; Пить нечего, а любит джомбу; Пока выпьет чашку чая — десять раз изменится; Без воли силы нет, без соли вкуса нет.*

Сознание Р. Ханиновой четко различает разницу в восприятии носителей разных культур. Так, в другом поэтическом тексте она замечает:

На вкус и цвет друзей, известно, нет.
Заметки Пушкина тому вновь подтвержденье:
Не высказал приязни *наш* поэт —
Калмыцкий чай не вызвал вдохновенья.
С бараньим жиром, с солью, с молоком
...

Тем не менее выделенное нами слово *наш* свидетельствует о лингвистической идентификации билингвального автора, способного оценить не только общность кода (языка) с носителями русского языка, но и универсальность таких личностей, как великие поэты и писатели, независимо от их этнической идентификации.

Приведенные выше примеры и многие другие (которые невозможно вместить в одну статью) из поэтического и прозаического опытов разнонациональных авторов на русском языке служат красноречивым доказательством существования границы между этнической идентичностью и национальным самосознанием. За представленными текстами стоит образ автора — творческая личность с мировоззренческой позицией, восходящая к уровню национального самосознания, которая находится в языковом «инобытии» — в лингвистическом пространстве русской культуры как средстве достижения своих мировоззренческих целей.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Мы придерживаемся различения понятий «билингвизм автора» и «авторский билингвизм» в соответствии с точкой зрения известных российских ученых Г.Т. Хухуни и И.И. Валуйцевой, специализирующихся, в частности, на проблематике художественного (литературного) билингвизма. «Прежде всего, представляется целесообразным различать понятия “билингвизм автора” и “авторский билингвизм”. В первом случае речь идет о соответствующей характеристике определенной творческой личности (владение и использование в коммуникативных целях более одного языка), во втором — о применении указанной характеристики в творческом процессе». См. [6. С. 5]. В нашей статье имеется в виду «билингвизм автора».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аксельрод Е.М.* Избранное. СПб.: Изд-во журн. «Звезда», 2002. 358 с.
- [2] *Ауэзов М.М.* Иппокрена. Хождение к колодцу времен. Алматы: Жибек жолы, 1997. 170 с.
- [3] *Бахтикиреева У.М.* Русскоязычие как актуальная междисциплинарная проблема // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. №1 (45). С. 94—99.
- [4] *Бахтикиреева У.М.* Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: дисс. ... д-ра филол. наук. М.: 2005. 387 с.
- [4] *Боташева Т.М.* Стихи // Мегалог. 2008. № 1. С. 78.
- [5] *Вайсгербер Й.Л.* Язык и философия // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С. 73.
- [6] *Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т.* Парадокс билингвизма (К вопросу об авторском двуязычии) // Филологические науки (Научные доклады высшей школы). 2014. № 3. С. 3—10.
- [7] *Грудинина Н.И.* Огонь на льду // Просвещение на крайнем Севере. Вып. 15. Л., 1967. С. 165—166.
- [8] *Кремер Е.Н.* Художественный билингвизм и транслингвизм — русскоязычие (библиографический обзор) // Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (49). С. 61—67.
- [9] *Лейдерман Н.Л.* Русскоязычная литература — перекресток культур // Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения): материалы XIII научно-практ. конф. словесников. Екатеринбург, 23–24 октября 2007 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО Урал. гос.пед.ун-т, НИЦ Словесник, 2007. С. 38—49.
- [10] *Мазин В.А.* Самоутверждение хантов и манси в диалоге литератур (о становлении субъекта межкультурной коммуникации) // Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения): материалы XIII научно-практической конференции словесников. Екатеринбург, 23–24 октября 2007 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО Урал. гос.пед.ун-т, НИЦ Словесник, 2007. С. 62—72.
- [11] *Нимбуев Намжил.* Стреленные молнии. Стихи. Переводы. Проза. М.: Галерея «Ханхалаев», 2003. 308 с.
- [12] *Хан Н.К.* О своеобразии языковой картины мира корейских писателей Казахстана (на материале повести М. Пака «За порогом ночей») // Вестник КазГУ им. аль-Фараби. № 11 (45). 2001. С. 252—257.
- [13] *Хан Н.К.* Языковая картина мира корейских писателей Казахстана и проблема идентификации // Язык и идентичность: материалы докладов и сообщений междунар. Конф. «Ахановские чтения». Алматы, 2006. С. 290—301.
- [14] *Ханинова Р.* Эссе // Мегалог. 2008. № 1. С. 113, 231—233.
- [15] *Чипчиков Б.* Дворец мой в безлюдной степи // Мегалог. 2008. № 1. С. 87—96.

ETHNIC IDENTITY AND NATIONAL CONSCIOUSNESS IN THE SPACE OF THE TEXT OF BILINGUAL AUTHORS

E.N. Kremer

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

Bilingualism (Russian-Other languages) reflected in the literary text is examined in the article in the aspect ratio of the linguistic identity (the Russian language as a tool of creativity) and ethnic identity of bilingual authors from the point of view of the bearer of Russian culture. The target of the article to understand how, in what way in the text the Russian-writing writers shows their ethnic identity.

Key words: literary text, the authors bilingual, ethnic identity, national identity, contact literature, “marginal personality”

REFERENCES

- [1] Aksel'rod E.M. *Izbrannoe* [Favorites]. SPb., «Zvezda» Publ., 2002. 358 p.
- [2] Aujezov M.M. *Ippokrena. Hozhdenie k kolodcu vremen* [Ippocrene. Walking to the well. Almaty:]. Almaty, «Zhibek zholy» Publ., 1997. 170 p.
- [3] Bahtikireeva U.M. *Russkojazychie kak aktual'naja mezhdisciplinarnaja problema* [Russian speaking as an actual interdisciplinary problem] // (*Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*) — [*Social and human Sciences in the far East*]. No. 1 (45) 2015. Pp. 94—99.
- [4] Bahtikireeva U.M. *Hudozhestvennyj bilingvizm i osobennosti russkogo hudozhestvennogo teksta pisatelja-bilingva*. Diss. ... d-ra filol. nauk. [Bilingualism and peculiarities of Russian literary text of the writer-bilingual] Doctor of philol. sci. diss.]. M.: 2005. 387 p.
- [4] Botasheva T.M. *Stihi* [Poems] // Megalog, No. 1. Pjatigorsk: PGLU Publ., 2008.
- [5] Vajsgerber J.L. *Jazyk i filosofija* [Language and philosophy] // (*Voprosy jazykoznanija*) [*Questions of linguistics*]. 1993.No. 3. P.73.
- [6] Valujceva I.I., Huhuni G.T. *Paradoks bilingvizma (K voprosu ob avtorskom dvujazychii)*. [Paradox of bilingualism (bilingualism copyright) // (Filologicheskie nauki (Nauchnye doklady vysshej shkoly)) [Philological Sciences (Scientific essays of higher education)]. No. 3, 2014. Pp. 3—10.
- [7] Grudinina N.I. *Ogon' na l'du* [Fire on ice] // *Prosveshhenie na krajnem Severe. Vyp. 15*. [Education in the far North. Vol. 15]. Leningrad, 1967. P. 165—166.
- [8] Kremer E.N. *Hudozhestvennyj bilingvizm i translingvizm — russkojazychie (bibliograficheskij obzor)* [Artistic bilingualism and translingual — russkoyazychnye (bibliographic review)]. // *Gumanitarnye issledovaniya*. — [*Humanitarian studies*]. 2014. №1 (49). S. 61—67.
- [9] Lejderman N.L. *Russkojazychnaja literatura — perekrestok kul'tur // Vzaimodejstvie nacional'nyh hudozhestvennyh kul'tur: literatura i lingvistika (problemy izuchenija i obuchenija): materialy XIII nauchno-prakt. konf. slovesnikov. Ekaterinburg, 23-24 oktjabrja 2007 g.* [Russian literature — a crossroads of cultures // the Interaction of national art cultures: literature and linguistics (problems of study and learning): Proc. the XIII sci.-practic. conf. the philologists. Yekaterinburg, October 23-24, 2007]. Ekaterinburg: GOU VPO Ural. Gos.ped.un-t, NIC Slovesnik Publ., 2007. P. 38—49.
- [10] Mazin V.A. *Samoutverzhdenie hantov i mansi v dialoge literatur (o stanovlenii sub#ekta mezhkul'turnoj kommunikacii) // Vzaimodejstvie nacional'nyh hudozhestvennyh kul'tur: literatura i lingvistika (problemy izuchenija i obuchenija): materialy XIII nauchno-prakticheskoy konferencii slovesnikov. Ekaterinburg, 23-24 oktjabrja 2007 g.* [The Assertion Khanty and Mansi in the dialogue literature (about the formation of the subject intercultural communication) // Interaction of national art cultures: literature and linguistics (problems of study and learning): Proc. the XIII sci.-practic.

- conf. the philologists. Yekaterinburg, October 23–24, 2007]. Ekaterinburg: GOU VPO Ural. Gos. ped.un-t, NIC Slovesnik Publ., 2007. Pp. 62–72.
- [11] Nimbuev Namzhil. *Strenozhennye molnii. Stihi. Perevody. Proza*. [Unloaded and hobbled zip. Poems. Translations. Prose.]. Moscow, Gallereja «Hanhalaev» Publ., 2003. 308 p., ill.
- [12] Han N.K. *O svoeobrazii jazykovoj kartiny mira korejskih pisatelej Kazahstana (na materiale povesti M. Paka «Za porogom nochej»)*. [On the uniqueness of the Korean language picture of the world of writers of Kazakhstan (based on the novel by M. Pack “Beyond the threshold of night”)]. // (*Vestnik KazGU im. al'-Farabi*) — [*Bulletin of KazNU. al-Farabi*]. No. 11 (45). Almaty, 2001. Pp. 252–257.
- [13] Han N.K. *Jazykovaja kartina mira korejskih pisatelej Kazahstana i problema identifikacii* [Korean language picture of the world of writers of Kazakhstan and the problem of identifying] // Language and identity. Proc. Intern. Conf. “Akhanov reading” under the auspices of MAPRYAL. Almaty, 2006. Pp. 290–301.
- [14] Haninova R. Jesse [Essay] // Megalog, No.1. Pjatigorsk, PGLU Publ., 2008. Pp. 113, 231–233.
- [15] Chipchikov B. Dvorec moj v bezljudnoj stepi [My Palace in the desolate steppes] // Megalog, No. 1. Pjatigorsk: PGLU, 2008. Pp. 87–96.

ЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В РУССКОЙ И В БЕЛОРУССКОЙ ПОЭЗИИ

Е.Ю. Муратова

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

Родство русского и белорусского языков позволяет проводить сравнительный анализ поэтических текстов на данных языках. В статье исследуется специфика фонетического уровня поэтических произведений. Фонетическая значимость проявляется в специальной организации звуковой формы поэтического текста, в котором частотность и группировка фонем отличается от норм общей речи. Влияние звучания на значение ярко проявляется и в русской, и в белорусской поэзии за счет особой организации звукового ряда, повтора определенной группы звуков, звуко смысловой изотопии.

Ключевые слова: звуковой ряд, лексическое значение, фонетическая значимость, фонетическое сближение

Русский и белорусский языки очень близки между собой, что проявляется во всех сторонах языковой структуры: звуковом строе, лексическом составе, словообразовании, грамматике. Близкое родство языков позволяет проводить сравнительный анализ поэтических текстов, при этом особый интерес представляет фонетическая специфика каждого из языков, которая своеобразно проявляется в поэзии.

За счет активизации микросистем языка звук в поэзии оказывается «озвучен» в гораздо большей степени, чем в естественном языке. Но это «озвучивание» особого рода. Как писал Борис Пастернак, «музыка слова — явление совсем не акустическое и состоит не в благозвучии отдельно взятых гласных и согласных, а в соотношении значения речи и ее звучания» [6. С. 213]. П. А. Флоренский, например, считал звук некоей тягучей субстанцией, которая вливается в нас и завладевает всем нашим существом [7. С. 35]. Взаимодействие фонем на любом отрезке поэтической системы — явление очень тонкое, его восприятие практически полностью лежит в области бессознательного, а не в логически-понятийной сфере человека, поэтому и анализ смыслопорождающих процессов, происходящих на фонетическом уровне поэтического языка, объективно трудно вербализуем. По Р. Барт, это — *гул языка*. «Гул языка — это его утопия. — Утопия музыки смысла; это значит, в своем утопическом состоянии язык раскрепощается... изменяет своей природе вплоть до превращения в беспредельную языковую ткань, где теряет реальность его семантический механизм; здесь во всем великолепии развивается означающее — фонетическое, метрическое, мелодическое... Смысл маячит в отдалении нераздельным, непроницаемым и неизреченным миражем, образуя задний план, “фон” звукового пейзажа» [2. С. 542—543].

Фонетическая значимость проявляется в специальной организации звуковой формы поэтического текста, в котором частотность и группировка фонем отли-

чается от норм общей речи. «Эта норма, — пишет Ю. М. Лотман, — реализуется особым образом — незаметностью. Пока мы не замечаем той или иной стороны языка, можно быть уверенным, что построение ее соответствует нормам употребления. Нарочитое сгущение в употреблении того или иного элемента делает его заметным, структурно активным» [5. С. 61].

Влияние звучания на значение ярко проявляется и в русской, и в белорусской поэзии. Достаточно часто наблюдается и одинаковая мотивация в обеих поэтических системах скопления звуков с определенным набором фонетических характеристик. Так, художественная роль звуков [з / с] (в силу их одинаковых фонетических свойств в обоих языках) и в русских, и в белорусских поэтических текстах часто реализуется в передаче звуковых и световых ощущений.

1. Мне синь небес и глаз любимых синь / Слепят глаза... 2. Разлетелось в серебряные дребезги / Зеркало, и в нем — взгляд (М. Цветаева). 1. Его терзает сизое сверканье / той части спектра, где сидит фаза. 2. Блеск озера слезил / зрачок, когда спускалась за водою / красавица, а он за ней следил (Б. Ахмадулина). 1. О, возлюбленный, не выводывай, / Для чего развожу засов. (Звуки [з–ж–з] буквально передают скрип засова.) 2. Здесь у каждого мысль двоякая, / Здесь, ездок, торопи коня. / Мы пройдем, кошельками не звякая / И браслетами не звеня (М. Цветаева).

Хотя в данных строчках и стоит отрицание «не», но именно звяканье монет и звон браслетов слышится в этом четверостишии посредством повтора. Интересно отношение М. Цветаевой к звукам [з / с], которое она выразила в «Дневниковой прозе»:

Пугачев черен, Разин бел. Да и слово само: Степан! Сена, солома, степь. Разве черные Степаны бывают? А: Ра–зин! Заря, разлив, — рази, Разин! Где просторно, там не черно. Чернота — гуша [9. IV. С. 27].

Аналогичные примеры из белорусской поэзии:

КАСА

Каса — косяя, аднак там, дзе яна праходзіць, застаюцца чыстыя, без касмыкоў, касынкi лугоў і роўныя каснікі пакосаў...

На касу, як на смерць, касавурацца гусакі, на касу сыкае асакa, яе касаюць камяні, ад яе адкасоўваюцца кусты, але... касу ксціць касец Ясь і ... касінер Кастусь (А. Рязанов).

Не звыкшы нікога вініць, / Пракос незакончаны скосіць. / Халодна каса зазвініць — / і скосіць... (Р. Бородулин).

Как видим, во всех приведенных выше примерах за счет особой организации звукового ряда самоорганизуются добавочные семы значений, которые появляются в результате трансмерных отношений между лексемами на фонетическом уровне. Новые семы значений не являются результатом линейного развертывания высказывания, они проявляются нелинейным образом как ассоциативный синтез восприятия определенным (художественным) образом организованных звуков.

Еще один похожий пример из лирики Б. Ахмадулиной, отражающий ее творческую манеру:

Вошла в лиловом в логово и в лоно / ловушки — и благословил ловец / все, что совсем почти, едва лилово / или около-лилово, наконец [1. С. 156].

В данном контексте повтор звуков представлен несколькими разновидностями (повтор звуков [о, л] и сближение слов с фонетически близкими комплексами звуков). Весь контекст объединен фонетической фракталью «лов»: *лиловый, благословил, ловушка, ловец*. Но фонетическая фракталь «лов» в данном контексте одновременно является основой разных семантических фракталей «лиловый» и «ловить», в результате чего во всех лексемах самоорганизуется смысл ловли, ловушки. Не только героиня вошла в *логово ловушки*, но она сама — *ловец и ловушка*, олицетворением чего является лиловый цвет.

Также наблюдается одинаковый и в русском, и в белорусском языках механизм образования новых, более широких фонетических фракталей посредством повтора определенной группы звуков:

Дрэва: / крывыя галіны, / крылатае лісце, / скрытыя карані (А. Рязанов).

Ветки, листва, корни являются живыми частями дерева, но одинаковое повторяющееся сочетание *-кр-* усиливает их общность на подсознательном уровне у читающего.

Звуковой повтор может играть важную смыслообразующую роль. Так, принципиально важному, эмоционально наполненному для автора слову может предшествовать целая система звуковых повторов, особая «звуковая подготовка» [3. С. 178], ключевое слово в тексте на звуковом уровне начинает как бы излучать звуко-смысловые кванты, которые проецируют и усиливают смысл главного слова на весь поэтический текст. Например, в стихотворении М. Цветаевой «Лорд Байрон! — Вы меня забыли!» лейтмотивом проходит слово *лорд*:

Лорд Байрон! — Вы меня забыли! / Лорд Байрон! — Вам меня не жаль?.. / И кудри — жесткие от пыли — / Разглаживала Вам — не я ль?.. / И моего коня, — о, гордый! / Не Вы ли целовали в морду, / Десятилетний лорд и пэр!.. / — Лорд Байрон! — Вам меня не жаль?

Как видим, помимо лексического повтора самого слова *лорд* в данном контексте весьма значимо повторение звука [р] и сочетания [рд] как элементов слова «лорд», т.е. фонетическая фракталь [р, р, лорд] охватывает все стихотворение. На 30 знаменательных слов приходится 15 словоупотреблений, включающих данные сочетания звуков. При помощи такого подсознательного «размножения» звуками ключевое слово концентрирует на себе все смысловые поля стихотворения. Здесь мы наблюдаем звуко-смысловую изотопию (термин «изотопия», введенный А. Греймасом, служит для обозначения повторов «тождественных сил» в тексте), которая репрезентируется набором повторяющихся звуков, лежащих в основе лексемы *лорд*; их соотношение выявляется в пространстве всего стихотворения. В результате на подсознательном уровне разные по словарному значению лексемы (*лорд Байрон, кудри, разглаживать, гордый, морда, пэр*) объединяются в одной сложной семантической фрактале «лорд» с совокупностью смыслов *аристократизм, гордость, благородство, изысканность*.

Аналогичный пример из белорусской поэзии:

Горад горды і высакародны: ён стаіць ... на ўзгорку, на грудзе...Горад загартаваны ў горне розных нягод і прыгод, ён перагараджае ордэну і ардзе дарогу да валадарства (А. Рязанов).

Здесь так же, как в стихотворении М. Цветаевой «Лорд Байрон», наблюдается явление изотопии, которая репрезентируется повтором звуков [г], [р], [д], составляющих основу ключевого по передаваемому смыслу слова *гордость*. В результате разные по словарному значению лексемы стихотворения, включающие эти звуки, объединяются в единую фракталь «гордость за свой город» с совокупностью смыслов *гордость, сила, уважение, преклонение*.

Хотя русский и белорусский языки являются близкородственными, тем не менее это языки разные, и появление новых смыслов за счет фонетического сближения лексем в белорусском языке имеет свою специфику. Так, в русском языке возможно противопоставить *магазин* и *храм* как символы быта и бытия, но фонетически это противопоставление не поддерживает семантику антитезы и не углубляет ее. В белорусском языке магазин — это *крама*, поэтому особую художественную силу приобретают строки:

Напэўна, няма ў тым драмы, / Здзіўляцца няма чаму. / Хто ў крамы ідзе, / Хто ў храмы, / і моляцца хто каму (Р. Бородулин).

Или противопоставление лексем *мука́* — *му́ка* в русском языке происходит только на уровне ударения. Например, у М. Цветаевой есть стихотворение «Мука и мука»:

— «Все перемелется, будет мукой!» / Люди утешены этой наукой. / Станет мукою, что было тоской? / Нет, лучше мукой! / Люди, поверьте: мы живы тоской! / Только в тоске мы победы над скукой. / Все перемелется? Будет мукой? / Нет, лучше мукой!

У Р. Бородулина:

Ды кожны свае / мяхі дастае / з мукою, з мукаю. / А доля галоднаю перадойкаю ў поле / самотна мукае.

В белорусском языке эти лексемы различаются и ударением, и орфографически. Яркая антитеза: достаток, богатство, довольство (мешки с мукой) — бедность, нищета, болезни (мешки с мукой) усиливается дополнительным смыслом за счет созвучия этих лексем с разговорным белорусским глаголом *мукаць* (рус. — *мычать*), поскольку образ уныло мычащей голодной яловой коровы вносит дополнительный экспрессивный смысл в значение лексемы *мука*.

Таким образом, в поэтической речи организация звуков приобретает особую значимость: означающие языковых знаков могут иметь между собой самые разнообразные связи (полного или частичного сходства, контраста, дизъюнкции), создающие разнообразные оттенки смыслов. Заметные изменения в расстановке единиц означающего сигнализируют о прямо не наблюдаемых смысловых, стилистических и прагматических сдвигах в плане содержания. Выявляется сходство фонетических средств, которыми репрезентируются новые оттенки смыслов слова в русских и белорусских поэтических текстах. При этом отличия фонетической и лексической систем белорусского языка от русского (в частности, твердые звуки [р] и [ч], наличие [ў] неслогового и под.), естественно, находят отражение в белорусской поэзии и не могут наблюдаться в русских поэтических текстах.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ахмадулина Б. Друзей моих прекрасные черты. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 464 с.
- [2] Барт Р. Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против»: сб. ст. / под ред. Е.Я. Басина, М.Я. Полякова. М.: Прогресс, 1975. С. 114—163.
- [3] Гербстман А. Звукопись Пушкина // Вопросы литературы. 1964. № 5. С. 178—192.
- [4] Из века в век. Белорусская поэзия: Стихотворения. М.: Пранат, 2003. 704 с.
- [5] Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1980. 236 с.
- [6] Пастернак Б. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Художественная литература, 1989—1992.
- [7] Флоренский П.А. Пути и средоточия // Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1999. Т. 3: У водоразделов мысли. С. 34—45.
- [8] Цветаева М.И. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Эллис Лак, 1994—1995.

LANGUAGE SPECIFICITY OF THE POETIC TEXT IN RUSSIAN POETRY AND BELARUS

E.Yu. Mouratova

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Moskovskaya av., 33, Vitebsk, Belarus, 210038

The article devoted to comparative analysis of Russian and Belarusian poetic texts. The author investigates the level of specificity of the phonetic poetry. Phonetic importance manifested in the form of a special organization of the sound of the poetic text, in which the frequency and grouping of phonemes different from the norms of common speech. Influence of sound on the value evident in Russian and Belarusian poetry by organizing special sound series, repeat a certain group of sounds-and-sense isotopy.

Key words: audio series, lexical meaning, phonetic significance phonetic approximation

REFERENCES

- [1] Ahmadulina B. *Druzej moih prekrasnye cherty: [stihi]*. [Friends of my beautiful features: [poems]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 1999. 464 p.
- [2] Bart R. *Osnovy semiologii // Strukturalizm: «za» i «protiv»: sb. st. / pod red. E.Ja. Basina, M.Ja. Poljakova*. [Fundamentals semiology // structuralism “pros” and “cons”: Sat. Art. / Ed. Ey. Basin, M.J. Polyakov]. Moscow: Progress Publ., 1975. Pp. 114—163.
- [3] Gerbstman A. *Zvukopis' Pushkina // Voprosy literatury*. [Pushkin Zvukopis // Questions of literature]. 1964. No. 5, pp. 178—192.
- [4] *Iz veka v vek. Belorusskaja poezija: Stihotvorenija*. [From age to age. Belarusian Poetry: Poems]. Moscow, Pranat Publ., 2003. (Series “From century to century. Slavic poetry of XX—XXI»). 704 p.
- [5] Lotman Yu.M. *Roman A.S. Pushkina «Evgenij Onegin»: Kommentarij: posobie dlja uchitelja*. [Pushkin's Novel “Eugene Onegin”: Note: a manual for teachers]. Leningrad: Education Publ., 1980. 236 p.
- [6] Pasternak B. *Sobranie sochinenij: v 5 t.* [Collected Works: 5 v.]. Moscow, Hudozhestvennaja Literature Publ., 1989—1992.
- [7] Florensky P.A. *Puti i sredotochija // Sochinenija: v 4 t.* [Ways and center // Works: 4 v.]. Moscow, Mysl' Publ., 1999. T. 3. Pp. 34—45.
- [8] Tsvetaeva M.I. *Sobranie sochinenij: v 7 t.* [Collected Works: 7 v.] Moscow, Ellis Lak Publ., 1994—1995.

ВЛИЯНИЕ БЕЛОРУССКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ НА МИРОВОЗЗРЕНИЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ БЕЛОРУСОВ

С.А. Гринберг

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
Московский проспект, 33, Витебск, Республика Беларусь, 210036

Автор поднимает проблему процесса формирования билингвальной личности в белорусском социуме. В данной статье дается оценка современной лингвокультурной ситуации в Беларуси, которая характеризуется активными процессами взаимодействия двух государственных языков: белорусского и русского.

Белорусско-русское языковое взаимодействие представляет собой особый вид билингвизма, имеющий специфические черты в силу общности судеб белорусского и русского народов, генетического родства и близости двух языковых систем. Близость контактирующих языков порождает дополнительные трудности при общении на каждом из них.

Недостаточно изученным на сегодняшний день остается вопрос белорусско-русского художественного билингвизма, который в белорусской культуре может трактоваться как обильное следствие лингвокультурной ситуации.

Ключевые слова: билингвизм, художественный билингвизм, межкультурная коммуникация, билингвальная личность, билингвальный автор, бикультурный художественный дискурс

Современный этап развития лингвистики, отмеченный всеобщим интересом к содержательной и функциональной сторонам языка, поставил в центр изучение внешних связей языка с культурой и действительностью, которую он отражает, а также с человеком, внутренний мир которого он представляет.

Представить какую-либо нацию без национального языка так же трудно, как представить ее без народа. Язык — главное условие национальной идентичности. Язык — это летопись многолетних усилий человека познать мир, объяснить мир и себя в этом мире. Этим обусловлена неразрывная связь языка и культуры: язык развивается внутри культуры и эксплицирует ее. Язык одновременно является условием существования культуры, ее важной частью и продуктом.

Билингвизм — феномен, который включает в себя не только знание нескольких языков, но и способность воспринимать мир через призму этих языков. Язык является не только одной из основных примет этноса, но и служит фактором формирования этнического самосознания.

В Беларуси официально признаны государственными два языка: русский и белорусский. Национальным языком, безусловно, является белорусский язык. Однако в республике сложилась ситуация, при которой большинство белорусов в повседневной речи используют русский язык. В этой связи уместно привести мнение В.Г. Костомарова, согласно которому в норме у человека не бывает двух материнских языков, подобно тому, как не бывает двух родных матерей, однако в определенных ситуациях приобретенный язык вполне может стать в жизни кон-

кретного человека «важнее родного, который, однако, и при забвении остается матерью, пусть и менее любимой, чем мачеха» [6. С. 11].

Такое развитие событий не является неожиданностью с точки зрения внутреннего этнического развития Беларуси. Так сложилось исторически, ее культура на протяжении столетий существовала в различной языковой среде. Тем не менее белорусская культура не исчезла, она искала и находила различные варианты между национальным содержанием и языковым проявлением.

Наиболее тесно с белорусским языком связана художественная культура, и прежде всего — литература (М. Богданович, И. Мележ, Вл. Короткевич, В. Быков). В условиях Беларуси процессы порождения и восприятия русскоязычного текста протекают на особом психологическом фоне. Этот фон — система белорусского языка, создающая эффект, по определению социолингвистов, *несбалансированного двуязычия*. И в сознании белорусского носителя русского языка в той или иной мере взаимодействуют, независимо от его желания, две — причем очень близкородственные — языковые системы.

Тесное взаимодействие и взаимовлияние культур и языков в полиэтническом обществе обусловило художественное творчество писателя-билингва — особый тип дискурса — бикультурный художественный дискурс, использующий все существующие в распоряжении двуязычного автора языковые ресурсы, формы и виды речевой деятельности для воссоздания образного мира, существующего в его воображении и осложненной субъективной составляющей, специфической у каждого из языков в отдельности.

«Взаимодействие языков в сфере художественной литературы имеет свои особенности. В частности, в литературном произведении инонациональный языковой элемент выступает прежде всего как элемент художественной формы, инонациональной культуры, средство ее выражения, поэтому в данном случае речь идет не только о двуязычной, но и бикультурной ситуации» [4. С. 4].

«Нерусское видение мира в одежде русского слова», «типы образных ассоциаций», «мельчайшие архетипы национального сознания» [7. С. 38].

Взаимодействие и взаимовлияние двух языковых систем в творческой деятельности билингвального автора определяет эстетические, художественные функции русскоязычного текста, отмечает У.М. Бахтикиреева [1; 2].

Наиболее заметные результаты взаимодействия белорусского и русского языков в области художественного творчества наблюдаются на лексическом уровне. Однако белорусские языковые элементы выполняют в тексте прежде всего художественные функции и направлены на создание адекватного образа.

Так, колоритные белорусские образы и символы присутствуют и в русских переводах стихотворений М. Богдановича:

Солнце всласть напилось из *криниц* студеных, // Прял волокна пара каждый яркий луч, // Высь из этой пряжи выткала на сини // Длинные холстины сизоватых туч... [3. С. 43].

Криница — сакральный объект, связанный с культом воды. Белорусы почитают криницы как святыню. В Беларуси очень много криниц, вода из которых не только отличается высокими вкусовыми качествами, но и, как считается, помогает

от многих болезней, а также обладает способностью долгое время храниться в закрытой посуде и не портиться (ср.: «святая вода» из храма).

В русскоязычных художественных текстах В. Короткевича широко представлены исторические, этнографические и бытовые описания, которые создают особый облик белорусской земли, расширяют представления о людях, которые ее населяют. Некоторые белорусизмы, используемые в них, не имеют эквивалента в русском языке. Например, один из героев угощает гостя национальными блюдами, известными белорусам еще с давних времен:

А в перерывах он предлагал то блины с *мачанкой*, то необычные «*штоники*» с мясом, так и плавают в масле, святые таких не едали.

Мачанка — белорусское национальное блюдо, подливка из муки, сала, мяса, в которую макают («мачают») блины. *Штоники* — лапша, нарезанная квадратами, надрезанными с одной стороны, которые в кипящем масле разбухают и действительно напоминают штаны. На одном из вечеров герои танцуют национальные белорусские танцы — «Лебедик», «Ветрик», знаменитую «Лявониху» [5].

Билингвальный автор, будучи носителем двух языков и в то же время представителем культуры конкретного этноса, в художественном дискурсе неизбежно проявляет свое идиоэтническое начало, свойственное ему генетически, что закономерно приводит к формированию у него как личности и как художника слова особой, своеобразной языковой картины мира негомогенного характера, представляющей результат взаимовлияния двух культур и двух языков. В этой особой картине мира билингва отображается реальная действительность (историческая и современная), национальная культура конкретного этноса, его языковая ментальность.

Таким образом, языковая ситуация в Беларуси сегодня неоднозначна. Большинство населения говорит на русском языке, а белорусский язык мало востребован и непрестижен как язык образования и профессионального роста. С другой стороны, на белорусском языке созданы подлинные литературные шедевры. Имена Василя Быкова, Алесея Адамовича, Ивана Мележа, Владимира Короткевича и многие другие известны далеко за пределами Беларуси.

Белорусская интеллигенция многое сделала и продолжает делать для белорусского языка и белорусской культуры. Например, газета «Наша ніва», как и на рубеже веков, служит связующим звеном для всех интересующихся Беларусью, ее языком, культурой, историей. Есть и белорусскоязычные интернет-страницы, например <http://www.bk.knihi.com>, где собраны важнейшие тексты на белорусском языке, в частности, большинство белорусских летописей и произведения классиков белорусской литературы.

Возрождение белорусского языка не является достаточным условием государственной независимости. Гораздо важнее для этого политическая и экономическая независимость Беларуси, и это хорошо понимают в стране, а потому, как допускают белорусские ученые (В.А. Маслова, Е.Ю. Муратова), белорусский язык и в дальнейшем будет играть в основном *символическую*, консолидирующую роль [8].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бахтикиреева У.М. Художественные функции лексики с национально-культурным компонентом семантики в романе Чингиза Айтматова «И дольше века длится день»: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1995. 172 с.
- [2] Бахтикиреева У.М. Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2005. 40 с.
- [3] Богданович М. Венок: Лирика. Мн.: Юнацтва, 1991. 125 с.
- [4] Гируцкий А.А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы. Мн.: Университетское, 1990. С. 4.
- [5] Короткевич В. Колосья под серпом твоим / Авторизованный перевод с белорусского В. Щедриной. Мн.: Маст. літ., 1977. 640 с.
- [6] Костомаров В.Г. Еще раз о понятии «родной язык» // Русский язык в СССР. 1991. № 1. С. 11.
- [7] Лейдерман Н.Л. Русскоязычная литература — перекресток культур // Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения): материалы XIII научно-практ. конф. словесников. Екатеринбург, 23-24 октября 2007 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО Урал. гос.пед.ун-т, НИЦ Словесник, 2007. С. 38—49.
- [8] Маслова В.А., Муратова Е.Ю. Русский язык в Республике Беларусь: лингвокультурный и социокультурный аспекты // Решение национально-языковых вопросов в современном мире: Страны СНГ и Балтии / гл. ред. Е.П. Чельшев. М.: Азбуковник, 2010. С. 288—295.

INFLUENCE OF THE BILINGUALISM ON OUTLOOK AND NATIONAL CONSCIOUSNESS OF BELARUSIANS

S.A. Grinberg

Vitebsk state university of P. M. Masherov
Moskovsky Avenue, 33, Vitebsk, Republic of Belarus, 210036

The author lifts a problem of process of formation of the bilingual personality in the Belarusian society. In this article the assessment of a modern linguocultural situation in Belarus which is characterized by active processes of interaction of two state languages is given: Belarusian and Russian.

The Belarusian-Russian language interaction represents the special type of a bilingualism having peculiar features owing to a community of destinies of the Belarusian and Russian people, genetic relationship and proximity of two language systems. The proximity of the contacting languages generates additional difficulties at communication on each of them.

Insufficiently studied today is a question of the Belarusian-Russian art bilingualism which in the Belarusian culture can be treated as an objective consequence of a linguocultural situation.

Key words: bilingualism, art bilingualism, cross-cultural communication, bilingual personality, bilingual author, bicultural art discourse

REFERENCES

- [1] Bahtikireeva U.M. *Hudozhestvenniye funkciya leksiki s nacional'no-kul'turnym komponentom semantiki v romane Chingiza Ajmatova «I dol'she veka dlitsja den'»*: diss. ... kand. filol. nauk. [Art function of lexicon with a national and cultural component of semantics in Chinghiz Aitmatov's novel "More long than a century lasts a day": Cand. philol. sci. diss.]. Moscow, 1995. 172 p.

- [2] Bahtikireeva U.M. *Hudozhestvennyj bilingvizm i osobennosti russkogo hudozhestvennogo teksta pisatelja-bilingva. Avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk.* [Art bilingualism and features of the Russian art text of the writer bilingual. Abstract ... philol. sci. diss.] Moscow, 2005. 40 p.
- [3] Bogdanovich M. *Venok: Lirika.* [Venok: Lyrics]. Minsk, 1991. 125 p.
- [4] Giruckij A.A. *Belorussko-russkij hudozhestvennyj bilingvizm: tipologija i istorija, jazykovye processy.* [Belorussko-rusky art bilingualism: typology and history, language processes]. Minsk, Univercity Publ., 1990. P. 4.
- [5] Korotkevich V. *Kolos'ja pod serpom tvoim. [Tekst]. Avtorizovannyj perevod s belorusskogo V. Shhedrinoj.* [Ears under your sickle. [Text]. An authorized translation from Belarusian V. Shchedrina]. Minsk, 1977. 640 p.
- [6] Kostomarov V.G. *Eshhjo raz o ponjatii «rodnoj jazyk» // Russkij jazyk v SSSR.* [Once again about the concept “native language” // Russian in the USSR]. Moscow, 1991, no. 1, p. 11.
- [7] Lejderman N.L. *Russkojazychnaja literatura — perekrestok kul'tur // Vzaimodejstvie nacional'nyh hudozhestvennyh kul'tur: literatura i lingvistika (problemy izuchenija i obuchenija) [XIII nauchno-prakt. konf. slovesnikov. Ekaterinburg, 23-24 oktjabrja 2007].* [Russian-speaking literature — the intersection cultures // Interaction of national art cultures: literature and linguistics (problems of studying and training): Proc. XIII scient. conf. language and literature teachers. Yekaterinburg, on October 23-24, 2007]. Yekaterinburg, Public Educational Institution of Higher Professional Training Urals. Ekaterinburg: GOU VPO Ural. Gos.ped.un-t, NIC Slovesnik Publ., 2007, pp. 38—49.
- [8] Maslova V.A., Muratova E.Ju. *Russkij jazyk v Respublike Belarus': lingvokul'turnyj i sociokul'turnyj aspekty // Reshenie nacional'no-jazykovyh voprosov v sovremennom mire: Strany SNG i Baltii / Gl. red. ak. E.P. Chelyshev.* [Russian in Republic of Belarus: linguocultural and sociocultural aspects // In book: The solution of national and language questions in the modern world: CIS and Baltic country / Gl.Red. academician E.P. Chelyshev]. Moscow, Azbukovnik Publ., 2010, pp. 288—295.

К ВОПРОСУ О РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ БЕЛАРУСИ

Т.Е. Трощинская-Степушина

Отдел образования, спорта и туризма администрации Октябрьского района г. Витебска
ул. Смоленская, 9, г. Витебск, Республика Беларусь, 210015

Современная русскоязычная литература Беларуси в силу многих факторов занимает особое место в отечественном литературно-художественном пространстве второй половины XX — начала XXI вв. и является неотъемлемой частью белорусской культуры. Одним из таких факторов является само понятие русскоязычной литературы, содержание которого на сегодняшний день не является окончательно определенным. В статье приводятся некоторые результаты исследования феномена русскоязычной литературы Беларуси; затрагивается проблема билингвизма, приводится краткий обзор русскоязычного литературно-художественного пространства второй половины XX — начала XXI вв.

Ключевые слова: художественный текст, мультикультура, билингвизм, русскоязычная литература Беларуси

Русскоязычная литература Беларуси — своеобразный маркер культурного взаимодействия белорусского и русского этносов — в силу многих факторов занимает особое место в литературно-художественном пространстве второй половины XX — начала XXI вв. Одним из таких факторов является само понятие *русскоязычной литературы*, объем которого на сегодняшний день не является окончательно выясненным.

Известная с 1957 г. позиция Н.Г. Джусойты (Южная Осетия) о невозможности существования «национальной литературы на инонациональном языке» [5] остается по сию пору остро дискуссионной. Пожалуй, в качестве самого веского аргумента этому мнению может выступать иная позиция, не позволяющая безоговорочно согласиться с первой.

В 1997 году, спустя 40 лет после нашумевшей статьи Н.Г. Джусойты в «Литературной газете» М.М. Ауэзов (Казахстан) в своей монографии подчеркивает, с одной стороны, справедливость вывода Н.Г. Джусойты, с другой — ему оппонирует. По М.М. Ауэзову, «в условиях глубоких связей между культурами литература может существовать и на инонациональном языке», но «сроки языкового “инобытия” не бесконечны». Для того чтобы безоговорочно принять вывод о справедливости вывода ученого из Южной Осетии, необходимо принимать во внимание эту существенную поправку [2. С. 110].

Спустя 13 лет после выхода монографии М.М. Ауэзова, в 2010 г. И.С. Хугаев — ученик Н.Г. Джусойты, защищает свой вывод о неизбежности появления русскоязычной литературы, в частности осетинской русскоязычной литературы (ОРЯЛ) в силу сложившихся обстоятельств исторического развития осетинского народа [9].

Другой важный фактор: непростая геополитическая ситуация, обусловленная распадом Советского Союза. Распад единой культурно-исторической общности

повлиял на соотнесение этого типа литературы с той или иной культурой. Такие мощные направления, как «теория ускоренного развития младописьменных литератур» (Г.Д. Гачев и др.), «многонациональная советская литература» потеряли свою «научную актуальность» (В. Оскоцкий и др.). В этой связи все литературно-художественные произведения, издававшиеся в Беларуси на русском языке до распада Союза, автоматически включались в русскоязычное (русское) культурное пространство и — шире — культурно-историческое советское, в то время как белорусской литературой считалась литература, созданная на белорусском языке.

С появлением государства Республика Беларусь, в котором оба языка — белорусский и русский — являются государственными, ситуация изменилась: написанная на русском языке литература закономерно рассматривается не только как элемент русской, но и как полноправная составляющая белорусской культуры. Таким образом, политические катаклизмы повлекли за собой изменение историко-лингвокультурной ситуации.

А.Н. Андреев, исследуя специфику феномена русскоязычной литературы, утверждает, что белорусская литература — это не только литература на белорусском языке, но еще и литература Беларуси, страны европейской, где сосуществуют многие языки и культуры, поэтому часть белорусской литературы на русском языке корректно называть русскоязычной. «Модус белорусской ментальности» неизбежно проявляется в творчестве русскоязычных писателей-уроженцев Беларуси, живущих как в Беларуси, так и за ее пределами. По А.Н. Андрееву, русская литература в Беларуси развернута в сторону разных культурных (ментальных) парадигм, реализующихся в едином языковом дискурсе [1].

Мы полагаем, что литературно-художественные произведения, созданные на русском языке как живущими в Беларуси писателями (не обязательно белорусами по национальной принадлежности), так и этническими белорусами, живущими за рубежом, являются неотъемлемой частью белорусской литературы. Определяющим фактором при этом становится не национальная принадлежность писателя и не место его фактического проживания, а то количество времени, которое он прожил на белорусской земле, почувствовав очарование ее неброской красоты, узнав и полюбив ее язык, историю, культуру, сформировав соответствующие художественные образы.

Необходимо особо отметить специфику двуязычия, исторически сложившегося в нашей стране. Близкое родство двух восточнославянских языков также можно назвать одним из факторов, препятствующих более полному пониманию феномена белорусской русскоязычной литературы. Исследователи характеризуют лингвистическую ситуацию в Беларуси как «стабильный близкородственный билингвизм, характеризующийся доминированием русского языка во всех сферах, почти поголовным владением всем населением русским языком и широким пассивным владением белорусским языком» [6. С. 242]. В качестве причин доминирования русского языка называют следующие: 1) близкородственность русского и белорусского языков; 2) достаточно позднее возникновение письменного варианта белорусского языка (вторая половина XIX в.); 3) институциональная поддержка русского языка; 4) слабость этнического самосознания белорусского народа [6].

Сюда следует добавить вывод С.А. Гринберг о том, что доминирование русского языка, «активное неравновесное двуязычие и “кризис идентичностей”» были обусловлены «тезисами о “двух родных языках” и идентичности “советский человек”» [4. С. 8]. Иными словами, гомогенизацию (русификацию) советского общества также, по всей видимости, можно отнести к факторам, затрудняющим классификацию русскоязычной литературы.

В настоящее время на территории Беларуси русский язык используется значительно более активно, чем белорусский: сегодня его использует более 80% граждан страны. Однако общность языка (доминирующего) не является гарантом полной идентичности белорусской и русской культур не только в силу неодинаковости географических и политико-экономических детерминант, но в силу отсутствия общности сознаний. В этой связи русскоязычные художественные тексты как яркий пример межкультурной коммуникации и объективное следствие ситуации, сложившейся в обществе достойны самого серьезного изучения.

В последние годы появились исследования, посвященные русскоязычной литературе (У.М. Бахтикиреева, 2005; Р.О. Туксайтова, 2007; А.Б. Туманова, 2008; М.Б. Амалбекова, 2010; И.С. Хугаев, 2010; Е.Н. Кремер, 2010 и др.).

В области белорусско-русского художественного билингвизма наиболее известной является работа А.А. Гируцкого «Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы», в которой он рассматривает лексику с национально-культурным компонентом семантики, вовлеченную билингвальным автором в текст, как интерференцию [3]. Серьезный вклад в разработку данной проблемы внесла С.А. Гринберг, диссертационное исследование которой посвящено изучению данного вида билингвизма в когнитивно-дискурсивном и лингвокультурологическом аспектах. «В таком виде творчества речь не идет о вопросах интерференции, смешении и уподоблении двух языковых систем и культур в творческой деятельности билингвальной личности. Тут важным становится создание художественных образов национальной культуры средствами иного языка» [4. С. 5].

Сосуществование двух ветвей белорусской литературы, по мнению И.С. Скоропановой, обогащает духовную жизнь белорусского общества, и вписывается в современный контекст культурных взаимодействий [8].

В современной русскоязычной литературе Беларуси выделяется два периода: первый охватывает 1960-е — начало 1990-х гг.; второй длится с начала 1990-х гг. до настоящего времени. В первый период кроме официально признанных литераторов существовал ряд авторов, составляющих неформальное объединение, получившее название «Минская школа». Как замечает И.С. Скоропанова, «одни из них считали себя русскими, другие белорусскими писателями, но всех их роднила своеобразная “удвоенная” — русско-белорусская / белорусско-русская — ментальность, накладывавшая на их произведения особый отпечаток» [7. С. 96].

В 1960-х—1980-х гг. лидерство в творчестве русскоязычных писателей принадлежало поэзии, центральной фигурой которой стал Вениамин Блаженный (сб. «Возвращение к душе», «Слух сердца» (1990), «Сораспятье» (1995), «Стихотворения. 1943—1997» и др.).

К старшему поколению русскоязычных поэтов принадлежат С. Евсеева, А. Дракохруст, Ф. Ефимов, В. Карпов, И. Котляров, Ю. Сапожков и др. Поэзия «срединного» поколения представлена творчеством В. Гришковца, Ф. Мыслицкого, В. Поликаниной, А. Скоринкина.

В 1990-х годах заявили о себе К. Михеев, Д. Строцев, Д. Летуновский и др.

К русскоязычной литературе относят и творчество живущих за пределами Беларуси художников слова: И. Шкляревского — поэта, переводчика, лауреата многих литературных премий, в том числе Пушкинской (1999), Л. Турбиной — поэта, переводчика, литературоведа, автора поэтических книг «Улица детства» (1981), «Город любви» (1988; 2006). По всей видимости, это связано с тем, что глубинным вектором, определяющим направление творчества данных авторов, является белорусская ментальность, которая, будучи неподвластной ни времени, ни расстоянию, придает их произведениям неповторимый колорит.

В 1990-е годы творчество писателей-прозаиков становится более разнообразным и насыщенным в проблемно-тематическом и жанрово-стилевом планах. «Наряду с реализмом (С. Алексиевич, Ю. Сапожков, Е. Казанцева и др.), — пишет И.С. Скоропанова, — заявляет о себе постреализм (А. Андреев, отчасти Е. Попова, Н. Халезин), модернизм, неомодернизм, авангардизм (Д. Строцев, К. Михеев, Д. Летуновский и др.)» [7. С. 111]. В частности, А. Андреев в своих романах («Легкий мужской роман», «Для кого восходит солнце?», «Маргинал», «Халатов и Лилька» и др.) исследует проблемы «нового лишнего человека», сложность взаимоотношений цивилизации и культуры.

Старшее поколение русскоязычных прозаиков сегодня представлено именами Э. Скобелева, А. Сульянова, Н. Чергинца. Современная русскоязычная драматургия представлена творчеством ряда авторов: О. Ждан, А. Курейчик, Е. Попова и др.

Е. Попова до недавнего времени была известна преимущественно как драматург (пьесы «Объявление в вечерней газете» (1978), «Баловни судьбы» (1992) и др.). Пьесы автора ставились на сценах Беларуси, России, Эстонии, Германии, переводились на белорусский, английский, немецкий языки. На рубеже XX—XXI вв. Е. Попова обращается к жанру прозы (романы «Восхождение Зенты» (2000), «Большое путешествие Малышки» (2001), «Седьмая ступень совершенства» (2004) и др.).

Представленный краткий обзор современной русскоязычной литературы Беларуси свидетельствует о том, что творчество русскоязычных литераторов (поэзия, проза, драматургия) многообразно и разнопланово. Признание не только в нашей стране, но и за рубежом свидетельствует о высоком художественном уровне данного пласта национальной литературы.

Если национальная литература, написанная на белорусском языке, всегда всесторонне изучалась и изучается, включается в учебные курсы в учреждениях образования различного уровня, то русскоязычной литературе Беларуси долгое время не уделялось должного внимания. В настоящее время положение меняется. Сегодня русскоязычная литература становится объектом пристального внимания белорусских филологов. Данной проблематике посвящены работы С.Я. Гончаровой-Грабовской, под редакцией которой вышел сборник научных статей

«Русскоязычная литература Беларуси конца XX — начала XXI века» (2010). На эту тему писали А.Н. Андреев, А.В. Иванов, О.А. Лавшук, И.С. Скоропанова, О.Ф. Таланцева, Л.И. Толчикова и другие ученые. Однако все перечисленные работы носят литературоведческий характер, языковая же сторона произведений русскоязычных авторов остается пока малоизученной.

Современная русскоязычная литература Беларуси — явление сложное и неоднородное, представленное разными поколениями писателей, отличающимися художественной манерой, языком, стилем. Для литературы рубежа веков характерны не только новые темы, образы, видение мира, осознание особенностей своей эпохи, но также иной, по сравнению с XX в., язык, который стал реализовываться как сложная, часто экзистенциальная форма отражения действительности и самовыражения творящего сознания. Таким образом, литература Беларуси, написанная на русском языке, составляет важный пласт белорусской литературы и культуры и приобретает статус сложного, амбивалентного культурного явления, заслуживающего самого серьезного лингвистического изучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Андреев А.А. Русская (русскоязычная) литература Беларуси: проблемы становления». URL: <http://www.litkritika.by/categories/literatura/kritika/856.html> (дата обращения: 31.05.2012).
- [2] Ауэзов М.М. Иппокрена. Хождения к колодцу времен. Алматы: Жибек жолы, 1997. С. 54–78.
- [3] Гируцкий А.А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы. Минск, 1990. 148 с.
- [4] Гринберг С.А. Белорусско-русский художественный билингвизм в когнитивно-дискурсивном и лингвокультурологическом аспектах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 26 с.
- [5] Джусойты Н. Что это такое — родной язык писателя? // Вопр. лит. 1988. № 7. С. 29–57.
- [6] Лисковец И.В. Русский и белорусский языки в Минске : Проблемы билингвизма и отношения к языку: дисс. ... канд. филол. наук. Минск, 2006. 267 с.
- [7] Скоропанова И.С. «Минская школа» на рубеже XX—XXI вв.: Хрестоматия // Русская литература: Курс лекций. Минск: БГУ, 2007. С. 95–126.
- [8] Скоропанова, И.С. «Прозы» представителей «Минской школы». URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/36364> (дата обращения: 23.02.2015).
- [9] Хугаев И.С. Осетинская русскоязычная литература: генезис и становление: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: Владикавказ, 2010. 51 с.

ANENT THE RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF BELARUS

T.E. Troschinskaya-Stepushina

The Department of Education, Sports and Tourism of the October district
Smolenskaya str., 9, Vitebsk, Belarus, 210015

Modern Russian-speaking literature of Belarus owing to many factors takes a special place in domestic literary and art space of the second half of XX — began XX ct. and is an integral part of the Belarusian culture. One of such factors is the concept of Russian-speaking literature which volume

isn't finally certain today. Results of research of a phenomenon "Russian-speaking literature of Belarus" are given in article; the bilingualism issue is touched. In addition, the short review of Russian-speaking literary and art space of the second half of XX ct.— began XX ct. is provided which testifies that the works of Russian-speaking writers presented by poetry, prose, dramatic art are diverse and versatile.

Key words: art text, multicultural, bilingualism, Russian-speaking literature of Belarus

REFERENCES

- [1] Andreev A.A. *Russkaja (russkojazychnaja) literatura Belarusi: problemy stanovlenija* / (Russian (Russian-speaking) literature of Belarus: formation problems) Available at: <http://www.litkritika.by/categories/literatura/kritika/856.html> (accessed 31 May 2012).
- [2] Aujezov M.M. *Ippokrena. Hozhdenie k kolodcu vremen* [Ippocrene. Walking to the well]. Almaty, «Zhibek zholy» Publ., 1997. Pp. 54–78.
- [3] Giruckij A.A. *Belorussko-russkij hudozhestvennyj bilingvizm: tipologija i istorija, jazykovye processy* [Belarusian-Russian art bilingualism: typology and history, language processes]. Minsk, 1990. 148 p.
- [4] Grinberg S.A. *Belorussko-russkij hudozhestvennyj bilingvizm v kognitivno-diskursivnom i lingvokul'turologicheskom aspektah: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk* [Belorussko-russkij hudozhestvennyj bilingvizm v kognitivno-diskursivnom i lingvokul'turologicheskom aspektah. Abstract Cand. of philol.sci. diss.]. RUDN. Moscow. 2011. 26 p.
- [5] Dzhusoity N. What is it — the native language of the writer? *Literature questions*. 1988, no 7. pp. 29–57.
- [6] Liskovec I.V. *Russkij i belorusskij jazyki v Minske : Problemy bilingvizma i otnoshenija k jazyku: diss. ... kand. filol. nauk* [The Russian and Belarusian languages in Minsk: Problems of a bilingualism and relation to language. Cand. of philol.sci. diss.]. Minsk, 2006. 267 p.
- [7] Skoropanova I.S. «*Minskaja shkola*» na rubezhe XX—XXI vv.: *Hrestomatija* [“The Minsk school” at a boundary of the XX—XXI centuries: Anthology]. Minsk, BGU, 2007. pp. 95—126.
- [8] Skoropanova I.S. «*Prozy*» predstavitelej «*Minskoj shkoly*» (“Prose” of representatives of “The Minsk school”) Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/36364> (accessed 23 February 2013).
- [9] Khugaev I.S. *Ossetian Russian-language literature: origins and formation* [Ossetian Russian-language literature: origins and formation: Abstract. ... Doctor. of philol.sci. diss.]. Vladikavkaz, 2010. 51 p.

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ «РАЗДРАЖЕНИЕ» НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПИСАТЕЛЕЙ-БИЛИНГВОВ КАЗАХСТАНА

Г.А. Аубекерова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби
проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

На современном этапе развития лингвистики языковые средства выражения эмоциональных состояний приобретают особую значимость.

Предметом исследования являются языковые средства выражения эмоционального состояния «раздражение» в произведениях писателей-билингвов Казахстана. В качестве примеров приведены фрагменты текстов, описывающих эмоциональное состояние «раздражение».

Ключевые слова: билингвизм, раздражение, эмоциональное состояние, языковые средства

На сегодняшний день эмоции и их выражение в языке стали центром исследования многих лингвистических дисциплин. Это обусловлено прежде всего появлением новой парадигмы в лингвистике. В рамках антропоцентризма человек выводится на первый план, а язык является его важнейшей составляющей. В данной статье мы рассмотрим конкретное эмоциональное состояние «раздражение» и его выражение в произведениях писателей-билингвов Казахстана.

Актуальность исследования определяется необходимостью выявить закономерности выражения эмоциональных состояний (в частности, раздражения) в произведениях писателей-билингвов.

Билингвизм является предметом пристального внимания многих исследователей. Феномен художественного билингвизма проявляется прежде всего в том, что на основе взаимодействия двух языков и культур создается оригинальное произведение. Согласно общепринятым представлениям, билингвизм (двоязычие) — это *свободное владение* двумя языками одновременно. Считается классическим определение У. Вайнрайха: билингвизм — это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [2]. С позиций психолингвистики билингвизм — способность употреблять для общения две языковые системы [3].

Е.М. Верещагин выделяет три уровня билингвизма: *рецептивный* (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе), *репродуктивный* (умение воспроизводить прочитанное и услышанное) и *продуктивный* (умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания»). Казахские писатели-билингвы не только понимают и используют язык в речи, но и создают художественные произведения на русском языке.

Таким образом, билингвизм — это «психический механизм, позволяющий воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [3].

Художественный билингвизм писателей-билингвов Казахстана является отражением особой лингвокультурной ситуации естественного билингвизма. При создании произведения писатель-билингв обращается к русскому языку как к основному средству создания текста, но при этом использует единицы национального языка для обозначения предметов, явлений существующих в бытовой или культурной жизни народа, представителем которого он является. Именно эта лексика придает произведению специфичность, создает эффект билингвизма. Кроме того, в произведении билингва, написанном на русском языке, репрезентируются в той или иной мере национальная культура и менталитет. Русский язык, являясь формой выражения мыслей, чувств, настроений автора, позволяет читателю погрузиться в национально-специфический мир образов, вещей, явлений. В этом случае отражается мировоззрение того народа, к которому принадлежит писатель.

В нашей работе мы рассмотрим средства выражения эмоционального состояния «раздражение» в произведениях писателей Г.К. Бельгера и А.С. Жаксылыкова. Рассмотрим определения состояния «раздражение»: *раздражение* — чувство гнева, недовольства, острого возбуждения [7]; *раздражение* — вызванное чем-нибудь состояние досады, недовольства [5].

В толковых словарях слово «раздражение» вступает в синонимические отношения с обозначениями эмоций: гнев, недовольство, ярость, злость, возбуждение. Довольно сложно разграничить эти эмоции и описать, что именно чувствует человек.

Под эмоциональными состояниями часто понимают два рода явлений: с одной стороны, внешние физиологические реакции (изменение дыхания, сердечной деятельности и т.д.), а с другой — те внутренние состояния человеческой психики, которые обычно называют переживаниями. Это определило наш интерес к пониманию раздражимости.

В Психологическом словаре дается определение раздражимости с точки зрения физиологии: *раздражимость* — изменение физиологического состояния целостного организма, его органов, тканей или клеток под влиянием внешних воздействий, называемых *раздражителями*... Свойство раздражимости относится к фундаментальным свойствам живых систем: ее наличие служит классическим критерием жизни вообще [6].

Раздражение может быть и реакцией на любое действие, в том числе и речевое. Рассмотрим происхождения слова «раздражение».

Происходит от праслав., от кот. в числе прочего произошли: ст.-слав. раздражити, русск. раздражить, раздражать, сербохорв. дрáжим, дрáжити «дразнить, сердить», словенск. drážiti «дразнить», др.-чешск. drážit, словацк. drážiť. Родственно др.-инд. drághatē «мучит», англос. dressan «раздражать, мучить» [8].

В этимологии слова явно присутствует отрицательная коннотация: слово «мучить» указывает на то, что, испытывая раздражение, человек переживает мучительное состояние.

Охарактеризуем основные способы выражения эмоционального состояния «раздражение» на примере фрагментов текста произведений Г.К. Бельгера и А.С. Жаксылыкова.

1. Чаще всего состояние раздражения проявляется в разговорной речи персонажей при помощи номинации героев, таких как *языкастая*, *ит-шошка* и т.д.

— Угомонись, языкастая! Что с ним сделается? Для чего джигиту руки, если не для работы? — вспылел Достан-ага [4].

— Сейчас же мотай отсюда! А то свяжу арканом и в район в милицию доставлю. Понял? Кет, кет, ит-шошка! [1].

В произведениях Г.К. Бельгера помимо казахской лексики, используется также и немецкие слова: *киндер* (дети), *Vetter* (двобродный брат), *mein Junge* (мой мальчик).

— Киндер, киндер... Спокойно, тише... Не ропщите напрасно. Что должно быть, то и будет.

— Начинается... философ засранный, — ворчал кто-то в стылом углу.

— А что будет, то уже было... Верно, Vetter Франц? — с ехидцей отозвался с другого края голос.

— Ja, ja, mein Junge, stimmt (да, да, мой мальчик, согласен). Воистину так, — подтвердил старик.

У дядюшки Франца на все случаи жизни имелся завидный запас банальных сентенций и житейской премудрости. И он сыпал ими без разбору, к месту или не к месту, что иных трудармейцев забавляло, а других раздражало.

— Заткнулся бы, Vetter Франц. И так тошно...

— Конечно... *Schlafende Hunde soll man nicht wecken*. Но что поделаешь? [1]

2. Раздражение выражается посредством оскорблений, обвинений, повелительных конструкций. Нередко встречаются непристойные слова из лексики, находящейся за пределами литературного языка:

Оттуоймат, биллят, немыс, сигейн, *Donnerwetter* (гром и молния/черт победы), *Scheisskerl* (ублюдок), *Mistkafer* (навозный жук) *Spitzhunde* (собака), *Arschloch* (олух/осел) [1].

Слышно было, как он бормотал ругательства: «Оттуоймат!..бил-лят!.. Немыс... сигейн...» [1].

Слово «немыс» переводится с казахского как «немец». В данном примере он несет отрицательную оценку и используется наряду с казахскими ругательствами (матом).

Иоганнес после «комендантского часа» полдня отплевывался и яростно ругался предпочтительно по-немецки — «*Donnerwetter!*», «*Scheisskerl!*», «*Mistkafer!*», «*Spitzhunde!*», «*Arschloch!*», бил молотом по наковальне так, что искры сыпались по всей кузне, и приговаривал с шипением: «... твою мать!», «сигейн!» Антон, наоборот, сунул густые брови и мрачно помалкивал [1].

В данном примере одним героем употребляется ненормативная лексика на трех языках: на немецком, русском и казахском. Когда билингв находится в состоянии крайнего раздражения, он часто возвращается к родному языку, на котором часто выражает свои эмоции. Стресс может привести к искажениям, так как возникает необходимость найти подходящее слово.

3. Эмоциональное состояние раздражение также выражается через глагольные формы: *сник, отступил назад, полоснул ненавистным взглядом, ушел, затаив звериную злобу, шипел, впились злыми взглядами, обожгла яростным взглядом*.

При слове «милиция» баксы сразу же сник, отступил назад, бормоча что-то под нос. Потом полоснул еще раз фельдшера ненавистным взглядом и ушел, затаив звериную злобу [1].

— Забыл? — шипел один. — Ты мне полпорции проспори.

Повернулся я к сыну.

— Не поеду! — отрезал он.

Сапан и Райым впились в меня злыми взглядами [4].

— Еще шутит!.. Я позвоню в автопарк! Я вам не просто так. Я еще вам покажу!.. — обожгла его яростным взглядом женщина. Она снова села на свое место, нервно подогнув полные ноги [4].

— Ну это уже слишком! — зло сказала женщина в шубе, когда шофер начала тор-мозить. — Из-за пустяка останавливает автобус на самом перевале [4].

— Я-то думал, ты мужчина, а ты... — Орман отвел зло полыхнувший взгляд и сдв-ленно выругался в сторону. Он привстал и изо всей силой вытянул камчой кобылу [4].

Наблюдается преобладание глагольных конструкций, связанных с передачей раздражения посредством взгляда.

Описание внутреннего состояния героя также передается с помощью прила-гательных *бледный, раздражительный*.

После подобных ритуальных бесед с комендантом, после унижительной процедуры ежемесячной расписки в твоей благонамеренности и благонадежности Гарри ходил сам не свой, бледный, раздражительный, не зная, кого проклинать, кого обвинять, на ком срывать зло [1].

Гарри никак не мог ясно и четко выразить свое состояние, гадкую смуту на душе, злился на себя за то, что придает этому идиотизму столь важное значение, что не может смириться с этим как с некой заданностью и что не с кем даже об этом открыто поговорить [1].

Тут тетя не выдержала:

— О астапыралла! Посмотрите на него! Совсем из ума выжил старик. Мало ему, что мальчик, толком не отдохнув, за работу взялся, так он еще хочет натравить детей друг на друга. Что скажет кенже, как невестке в глаза смотреть будем! [4].

Слово «астапыралла» — это обращение ко всевышнему, можно перевести как «Господи помилуй» или «Боже мой». Это слово является арабизмом от ар. *астагфиру-Ллах (прошу прощения у Аллаха)*.

Это выражение давно приобрело функцию выражения эмоций и эмоциональ-но-оценочного отношения к происходящему.

Итак, нами проанализированы фрагменты текстов произведений двух писа-телей-билингвов — Г.К. Бельгера и А.Ж. Жаксылыкова. Оба писателя пишут на русском языке, описывая эмоциональное состояние «раздражение» героев по-средством глаголов и прилагательных. В диалогах героев часто присутствуют ка-захизмы, а в произведениях Г.К. Бельгера, так как писатель является полилингвом,

помимо казахизмов, есть и немецкие слова. Отдельно выделены нецензурные слова: ругательства, мат.

Исходя из всех приведенных примеров, можно сказать, что как психоэмоциональное явление «раздражение» в целом имеет общую физиологическую базу и, предположительно, должно обладать схожим качеством проявления у представителей разных культур. Однако при рассмотрении языкового плана выражения эмоциональных состояний большую роль начинает играть этнокультурная специфика каждого конкретного языка.

Судить о различных оттенках эмоциональных проявлений можно лишь исходя из конкретной речевой ситуации. Именно речевая ситуация, контекст, к которому относится авторская речь, ремарки, собственный монолог говорящего, высказывания собеседников в диалогической речи, предшествующие или поясняющие состояние, являются определяющими для установления конкретного значения.

Большое значение для определения семантики эмоционального состояния имеют интонация, мимика, жест.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бельгер Г.К.* Дом скитальца: Роман. Астана: Аударма, 2003. 376 с.
- [2] *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. Вып. III. 1999. С. 7—42.
- [3] *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. 160 с.
- [4] *Жаксылыков А.Ж.* Окно в степь: Повести и рассказы. Алма-Ата: Жазушы, 1987. 128 с.
- [5] *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2003. 944 с.
- [6] Психологический словарь. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат. 494 с.
- [7] *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.: Сов.энцикл. 1985. Т. 4. 1503 с.
- [8] *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. 2-е изд., стереотипное / пер. с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1986. Т. 3. С. 102.

THE EXPRESSION OF THE EMOTIONAL STATE “IRRITATION” ON THE MATERIAL OF WORKS OF FICTION WRITERS-BILINGUALS OF KAZAKHSTAN

G.A. Aubekerova

Al-Farabi Kazakh National University
Al-Farabi avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, 050038

At the present stage of development of the language means of expression of emotional states gain the special importance. Object of research are language means of expression of an emotional state “irritation” in works of writers-bilingual of Kazakhstan. Fragments of the texts describing an emotional state “irritation” are given as examples.

Key words: bilingualism, irritation, emotional state, language means

REFERENCES

- [1] Bel'ger G.K. *Dom skital'ca. Roman*. [The house of the wanderer. Novel.]. Astana: Audarma Publ., 2003. 376 p.
- [2] Vajnrakh U. *Odnjazychie i mnogojazychie / Zarubezhnaja lingvistika*. Vyp. III. [Monolingualism and multilingualism / Foreign linguistics. Vol. III.]. 1999. Pp 7—42.
- [3] Vereshhagin E.M. *Psihologicheskaja i metodicheskaja harakteristika dvujazychija (bilingvizma)*. [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]. Moscow, 1969. 160 p.
- [4] Zhaksylykov A.Zh. *Okno v step': Povesti i rasskazy*. [Window in the steppe: novels and stories.]. Alma-Ata: Zhazushy Publ., 1987. 128 p.
- [5] Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo jazyka / Pod red. N.Ju. Shvedovoj*. [Dictionary of Russian language / Under edition of N.Yu. Shvedova]. Moscow: ITI TEHNOLOGII Publ., 2003. 944 p.
- [6] *Psihologicheskij slovar' / Pod obshh.red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop.* [Psychological dictionary / Under the General editorship of V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky]. M.: Politizdat Publ., 494 p.
- [7] Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: v 4 t.* [Explanatory dictionary of the Russian language: 4 Vol.]. Moscow: Sov. ENCYCLOPAEDIA Publ., 1985. V. 4. 1503 p.
- [8] Fasmer M. *Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka / per. s nemeckogo i dopolnenija Trubacheva O.N. 2-e, stereotipnoe*. [Etymological dictionary of Russian language / translation from German and additions by O.N. Trubachev. 2nd, stereotypical]. Moscow: Progress Publ., 1986. P. 102.

ФРАГМЕНТ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ БИЛИНГВА В. НАБОКОВА И ЕГО ПЕРЕВОДЧИКОВ (на материале романа «Лолита»)

И.А. Зюбина, Н.А. Кумпан

Южный федеральный университет
ул. Б. Садовая, 33, Ростов-на-Дону, Россия, 344050

Статья посвящена анализу фрагмента речевого поведения В. Набокова как билингва и изучению особенностей речевого поведения переводчиков его романа «Лолита». Материалом исследования послужили четыре текста романа: оригинал В. Набокова на английском языке, его автоперевод на русский язык и два перевода на французский. Для реализации поставленной цели мы обратились к методике скрытой прагмалингвистики и провели исследование в соответствии с эмотивно-ориентированной стратегией скрытого воздействия «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии». В результате было выяснено, что речевое поведение билингва В. Набокова в английском и русском вариантах произведения одинаково. У переводчиков же ситуация несколько иная. Билингвизм В. Набокова, являясь важной особенностью его речевого поведения, находит отражение в творчестве писателя и определяет поиск адекватных форм перевода. Чем субъективнее трактовка подлинника переводчиком, тем явственнее в переводе отражается его личность. Задача переводчика в том и состоит, чтобы это отражение не мешало восприятию подлинника.

Ключевые слова: билингвизм, перевод, скрытая прагмалингвистика

Целью статьи является анализ фрагмента речевого поведения Владимира Набокова как билингва и изучение особенностей речевого поведения переводчиков его романа «Лолита». Материалом исследования послужили четыре текста романа: оригинал В. Набокова на английском языке, его автоперевод на русский язык и два перевода на французский.

Отметим, что процесс перевода художественного текста представляет собой сложную многоступенчатую интерпретацию. Метод сопоставительного лингвистического анализа подлинника и нескольких его переводов хотя и позволяет переводчику более точно оценить уже имеющиеся переводные варианты и усовершенствовать свой собственный перевод, но не обеспечивает в полной мере полноту и объективность оценки перевода. Поэтому необходимы дополнительные средства. Проведем прагмалингвистический анализ текстов романа «Лолита» и двух его переводов на французский язык. Надеемся, это послужит еще одним критерием качества переводных текстов.

Сначала обратимся к самой личности автора этого бессмертного произведения. Владимир Набоков родился 10 (22) апреля 1899 г. в аристократической семье известного российского политика Владимира Дмитриевича Набокова. Набоковы были знатным и богатым дворянским родом. Личность В. Набокова уникальна: говорил на русском, английском и французском языках, окружавших его с детства. В этом ему помогали родители, английские и французские няньки, гувернантки и учителя, а также книги на разных языках из домашней библиотеки. По собственным словам, он научился читать по-английски раньше, чем по-русски.

Набоков прекрасно писал на каждом из известных ему языков, но ведущими в его творчестве стали русский и английский языки. По словам З.А. Шаховской, «история литературы не знает другого примера писателя, достигшего мастерства, создавшего персональный стиль и своеобразный ритм на двух разных языках» [5]. О себе он говорил так: «Я американский писатель, рожденный в России, получивший образование в Англии, где я изучал французскую литературу перед тем, как на пятнадцать лет переселиться в Германию... Моя голова разговаривает по-английски, мое сердце — по-русски, и мое ухо — по-французски» [3]. В. Набокова часто спрашивали, на каком языке он думает. И он всегда отвечал, что думает образами. А мышление образами как специфическая особенность естественного билингва является сущностью невербальной, поскольку образы всегда бессловесны, и уже только потом происходит их вербализация.

Приход фашистов к власти в Германии в конце 1930-х гг. положил конец русской диаспоре в Берлине. Жизнь Набокова с женой-еврейкой в Германии стала невозможной, и семья Набоковых переезжает в Париж, а с началом Второй мировой войны эмигрирует в США. С исчезновением русской диаспоры в Европе Набоков окончательно потерял своего русскоязычного читателя, и единственной возможностью продолжить творчество был переход на английский язык. Свой первый роман на английском языке («Подлинная жизнь Себастьяна Найта») Набоков пишет еще в Европе, незадолго до отъезда в США, с 1937 г. и до конца своих дней Набоков не написал на русском языке ни одного романа (если не считать автобиографию «Другие берега» и авторский перевод «Лолиты» на русский язык).

Что касается русского перевода «Лолиты», то подготовить его изъявили желание родственники Набокова — сестра Елена Сикорская и брат Кирилл. Автор попросил сделать пробный отрывок. В 1963 году, придя в ужас от перевода своих родных, Набоков начал свой собственный перевод романа на русский язык. Работа была закончена в 1964 г. [4]. Перевод собственного романа «Лолита» на русский язык стал для В. Набокова последним его русским произведением, на которое ушло два года напряженного труда. Автоперевод, как отмечают лингвисты и нейропсихологи, представляет особую трудность, поскольку разрушает в сознании билингва перегородки между языками, оберегающие психику писателя [3].

В 1955 году «Лолита» вышла в Париже, однако не получила признания публики до тех пор, пока не была запрещена во Франции (1956 г.). В этом же году начался перевод «Лолиты» на французский язык, порученный Эрику Кахану (Eric Kahane). Это вызывало опасения Набокова, так как уже в тот период между издателем и автором возникли трения. Автора очень сильно волновал тот факт, что за все время работы над переводом Кахан так и не предоставил ему текст на проверку. Однако, как свидетельствует сам Набоков, в 1958 г., когда запрет на публикацию «Лолиты» во Франции был снят, автор наконец-то увидел французский перевод и пришел к выводу, что он не так плох. Тем не менее перевод оставлял желать лучшего, и в 2001 г. профессор университета Ниццы, преподающий английскую и американскую литературу, Морис Кутюрье перевел «Лолиту» на французский язык повторно, утверждая, что первый «авторизованный» перевод имеет много неточностей и искажений, несмотря на авторскую правку. В 2010 году

во Франции вышла аннотированная Морисом Кутюрье «Лолита» на французском языке с большим количеством комментариев и пояснений.

Обратимся к главной задаче нашего исследования — анализу перевода английского текста-оригинала, написанного Набоковым, на русский язык самим автором и на французский язык Эриком Каханом и Морисом Кутюрье. Еще раз отметим, что перевод — это своего рода вид донорства: переводчик отдает свою кровь чужому тексту, растрчивает себя, вместо того чтобы создавать что-то свое. Это сложная задача, и для ее решения, для адекватного перевода, следует учитывать речевое поведение самого автора.

Для этого воспользуемся методикой скрытой прагмалингвистики и проведем исследование в соответствии с эмотивно-ориентированной стратегией скрытого воздействия «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии». Но сначала поясним, чем же занимается скрытая прагмалингвистика. Конечной целью прагмалингвистического эксперимента является диагностирование индивидуально-личностных качеств автора текста по его речи. В речи отправители текстов машинально реализуют индивидуальные стратегии воздействия, выявив которые, можно эксплицировать речевое поведение авторов этих текстов в виде фрагментов их речевого портрета и тем самым диагностировать их индивидуально-личностные качества. В скрытой прагмалингвистике изучается выбор сигналов грамматических категорий, который осуществляется коммуникантами автоматически, и так как этот выбор привычен, он совершался ими многократно, он называется речевым поведением. Под речевым поведением мы понимаем лишенное осознанной мотивировки, автоматизированное, стереотипное речевое проявление в силу типичной прикрепленности такого проявления к типичной, часто повторяющейся ситуации общения, и индивидуальное речевое проявление. Речевое поведение следует отличать от речевой деятельности, которая является осознанной, т.е. мотивированным, зависящим от целей речевым проявлением.

Наше исследование проводится в соответствии с эмотивно-ориентированной стратегией скрытого воздействия «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии». Следует пояснить, что эмотивно-ориентированные стратегии, как и эмотивная функция речи, сосредоточены на отправителе текста, который выражает свое субъективно-психологическое отношение к тому, о чем он говорит. Эмотивная функция связана с субъективным миром адресанта, с выражением его переживаний, его отношения к тому, что говорится; в ней находит отражение самооценка говорящего, его потребность быть услышанным, понятым.

Анализ происходит по следующему плану:

- 1) подготовка списка речевых сигналов речевого поведения автора скрытой стратегии «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии»;
- 2) подбор текстов;
- 3) подготовка текстов для анализа, т.е. деление их на малые синтаксические группы (МСГ);
- 4) подготовка табличных матриц для заполнения их метками, свидетельствующими о наличии речевого сигнала;
- 5) проведение анализа: поиск в тексте речевых сигналов и их фиксирование в таблице;

б) подсчет и сравнение частоты актуализации заявленных планов стратегии.

Скрытая стратегия «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии» реализуется в трех планах: личном, социальном и предметном. Используя личный план, автор актуализирует участие в речевом событии либо отправителя текста, либо его получателя. Социальный же план показывает нам, что в акте коммуникации автором задействованы оба участника общения — и отправитель, и получатель текста. И, наконец, в предметном плане внимание получателя текста акцентируется его отправителем на объективности протекания события.

В результате прагмалингвистического исследования была составлена таблица «Актуализация скрытой речевой стратегии “участие / неучастие коммуникантов в речевом событии”».

Таблица

Язык, автор текста	План стратегии			
	личный	социальный	предметный	количество МСГ
Английский; В. Набоков	45%	14%	41%	191
Русский; В. Набоков	44%	14%	42%	185
Французский перевод; Эрик Кахан (E.H. Kahane)	43%	15%	42%	178
Французский перевод; Морис Кутюрье (Maurice Couturier)	38%	15%	47%	211

Сравним полученные результаты. Сразу же бросается в глаза практически полное соответствие не только количества МСГ (разница лишь в шесть МСГ), но и всех показателей скрытой речевой стратегии «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии» у билингва В. Набокова в английском и русском вариантах произведения, т.е. по 14% социального плана при показателях личного плана 45 и 44%, а предметного — 41 и 42%; у переводчиков же либо на 13 МСГ меньше, либо на 20 больше.

Примечательно, что Кахану удастся учитывать речевое поведение Набокова, его показатели практически идентичны эталонному тексту. Хотя Морис Кутюрье утверждал, что первый «авторизованный» перевод Кахана имеет много неточностей и искажений, несмотря на авторскую правку (неверно истолкованы английские слова). Но это касается лексического наполнения текста.

Кутюрье решил исправить ошибки в переводе на французский язык, сделанные его предшественником, и перевести «Лолиту» самому. И вот здесь наблюдается несколько иное речевое поведение при переводе по сравнению с оригиналом. Так, у Кутюрье меньше актуализируется личный план стратегии «участие / неучастие коммуникантов в речевом событии» (38% по сравнению с 45% у Набокова). Это может свидетельствовать о скромности автора, о его желании не ставить свою персону на первое место, об отсутствии авторитарности. Кутюрье не выпячивают свое «я». Низкие значения личного плана у данного переводчика, скорее всего, означают конформность, зависимость, робость и скромность этого человека. Но, может быть, данный фактор связан и с боязнью высказать свою собственную точку зрения и свидетельствует об осторожности автора, который опасается проявлять индивидуальность и возлагать на себя ответственность [1].

Интересно мнение самого Набокова о творчестве переводчика. В статье *The Art of Translation* («Искусство перевода», 1941), которую упоминает писатель, он впервые излагает свои взгляды на проблему перевода. Так, В. Набоков определяет, «какими качествами должен быть наделен переводчик, чтобы воссоздать идеальный текст шедевра иностранной литературы», а именно: «прежде всего он должен быть столь же талантлив, что и выбранный им автор, либо таланты их должны быть одной природы. В этом и только в этом смысле Бодлер и По или Жуковский и Шиллер идеально подходят друг другу. Во-вторых, переводчик должен прекрасно знать оба народа, оба языка, все детали авторского стиля и метода, происхождение слов и словообразование, исторические аллюзии. Здесь мы подходим к третьему важному свойству: наряду с одаренностью и образованностью он должен обладать способностью к мимикрии, действовать так, словно он и есть истинный автор, воспроизводя его манеру речи и поведения, нравы и мышление с максимальным правдоподобием» [3]. Другими словами, переводчикам следует учитывать речевое поведение автора оригинального текста для более точного перевода.

По нашему мнению, третье качество переводчика особенно важно, поскольку чем субъективнее трактовка подлинника переводчиком, тем явственнее в переводе отражается его личность. Поэтому задача переводчика в том и состоит, чтобы это отражение не мешало (или мешало как можно меньше) восприятию подлинника [2]. Проведенный анализ речевого поведения В. Набокова показал, что билингвизм автора оригинала, являясь важной особенностью его речевого поведения, находит отражение в творчестве писателя и должен определять поиск адекватных форм перевода, при котором переводчикам следует действовать так, будто они и являются истинными авторами, воспроизводить манеру речи и поведения автора исходного текста, его нравы и мышление и стараться делать это с максимальным правдоподобием.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Зюбина И.А. Прагмалингвистический аспект речевого поведения русскоговорящего и англоговорящего государственного обвинителя: дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 167 с.
- [2] Зюбина И.А., Кибалова Э.Г. Фрагмент прагмалингвистического анализа стихотворения Гейне «Сосна стоит одиноко» и его переводов // *Личность, речь и юридическая практика*. Вып. 13. Межв. сборник науч. трудов. Ростов н/Д: ДЮИ, 2010. С. 79—83.
- [3] Напцок М.Р. Дискурс В. Набокова: билингвизм и проблемы перевода. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. № 6. 2008. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-v-nabokova-bilingvizm-i-problemy-perevoda#ixzz3rOz0XD0U> (accessed 3 January 2016).
- [4] Самохина И.А. История переводов основных произведений В. Набокова // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. № 2. С. 287—292.
- [5] Шаховская З.А. В поисках Набокова. Отражения. М., 1991. 319 с.

SPEECH BEHAVIOR FRAGMENT OF BILINGUAL VLADIMIR NABOKOV AND HIS TRANSLATORS (based on the Novel “Lolita”)

I.A. Zyubina, N.A. Kumpan

Southern Federal University

B. Sadovaya str., 33, Rostov-on-Don, Russia, 344050

The article is devoted to the practical role of Implicit Pragmalinguistics and presents the description of French-speaking translators' speech behavior on the basis of the novel “Lolita” by Nabokov. The study was carried out in accordance with the emotive-oriented strategy of the implicit influence “Participation / non-participation of communicators in a speech event”. The material of the study was four texts of the novel: the original by Vladimir Nabokov in English, his automatic translation into Russian and two translations into French. As a result, it was found out that V. Nabokov's speech behavior as a bilingual in both English and Russian versions is the same one. Whereas, the translators' situation differs. Bilingualism of Vladimir Nabokov is an important feature of his of speech behavior, it is reflected in the writer's work and determines the search for adequate forms of translation. And since the more subjective is the interpretation of the script by a translator the more clearly his personality is reflected. Therefore, the task of a translator is to avoid interference to have the right perception of the original.

Key words: bilingualism, translation, Implicit Pragmalinguistics

REFERENCES

- [1] Zyubina I.A. *Pragmalingvisticheskiy aspekt rechevogo povedeniya russkogovorjashhego i anglogovorjashhego gosudarstvennogo obvinitelja* [Pragmalinguistic aspect of speech behavior of the Russian-speaking and English-speaking public prosecutor. Cand. filol. sci. diss.]. Rostov-na-Donu, 2005. 167 p.
- [2] Zyubina I.A., Kibalova Je.G. *Fragment pragmalingvisticheskogo analiza stihotvoreniya Gejne «Sosna stoit odinoko» i ego perevodov* [Fragment of Pragmalinguistic analysis of Heine's poem “Pine stands alone” and its translation] // *Lichnost', rech' i juridicheskaja praktika* [Personality, speech and legal practice]. Vyp.13. Intern. collect. sci. works. Rostov n/Don, DJuI Publ., 2010. Pp. 79—83.
- [3] Napcok M.R. *Diskurs V. Nabokova: bilingvizm i problemy perevoda* [Discourse of Vladimir Nabokov: bilingualism and translation problems]. (Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: Filologija i iskusstvovedenie) [Bulletin of Adyghe state university. Series 2: Philology and art history]. No. 6, 2008. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-v-nabokova-bilingvizm-i-problemy-perevoda#ixzz3rOz0XDOU> (accessed 3 January 2016).
- [4] Samohina I.A. *Istorija perevodov osnovnyh proizvedenij V. Nabokova* [History of translations of basic works by V. Nabokov]. (Vestnik TvGu. Serija «Filologija») [Bulletin TvGu. Series “Philology”. 2014. No. 2. Pp. 287—292.
- [5] Shahovskaja Z.A. *V poiskah Nabokova. Otrazhenija* [In search of Nabokov. Reflections]. Moscow, 1991. 319 p.

ПЕРЕВОД АВТОРСКИХ СКАЗОК ОСКАРА УАЙЛЬДА И ПРОБЛЕМА ИХ АДАПТАЦИИ К ИНОЙ КУЛЬТУРЕ

В.Н. Зимянина

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

Статья посвящена анализу переводческих трансформаций в сказках Оскара Уайльда.

Цель работы: выявление особенностей перевода сказок О. Уайльда на русский язык («Великан-эгоист», «Преданный друг», «Счастливый принц» в переводе Т. Озерской, К. Чуковского и Ю. Кагарлицкого).

Сравнительно-сопоставительный, описательный и структурный методы позволили выявить изменения порядка слов в предложениях и разделение их на более короткие в русском варианте. Русские переводы сказок в некоторых случаях лишаются смыслов в результате замены английских выражений характерными для русской литературной традиции выражениями и опущением незначительных деталей, также влияющих на передачу смыслов.

Ключевые слова: авторские сказки, интертекстуальность, социокультурная адаптация, культурная традиция, переводческие трансформации

В последние годы актуальным объектом исследования стал сказочный дискурс. Особый интерес здесь представляют авторские сказки. Прочтение авторских сказок не в оригинале, а в переводном варианте нередко накладывает отпечаток на восприятие читателя.

По мнению А.С. Вдовиной и А.Г. Фомина, «перевод художественного произведения делает его доступным для восприятия как части определенной национальной культуры представителями другой культурной традиции. Поэтому переводчику необходимо понять и воспроизвести систему ценностей иной культурной традиции, представителем которой выступает автор оригинального художественного текста, его идиостиль, включающий как создание главной идеи художественного произведения через систему персонажей и образов, так и языковые средства ее реализации» [2. С. 145].

В процессе перевода художественного текста необходимо уделять особое внимание национально-культурному компоненту, от которого зависит как «смысл переводимого фрагмента текста» [3], так и всего текста. Следовательно, от переводчика требуется создать художественный текст с учетом грамматических, стилистических и других особенностей текста оригинала. В связи с последним утверждением возникает вопрос об адаптации художественного текста.

Под адаптацией текста в нашей работе понимается упрощение текста или внесение изменений в связи с ментальностью, ассоциациями и культурными традициями другого народа. Данная адаптация носит название социокультурной.

Социокультурная адаптация будет рассмотрена на примере сказочных произведений английского писателя XIX в. Оскара Уайльда.

Стремление Оскара Уайльда сделать свои сказки такими, каким он был сам, — незаурядным и чрезвычайно глубоким — прослеживается в канве всех его сказок.

Так, И.Ю. Мауткина замечает, что «именно в сказках проявляются в полной мере особенности художественного метода Уайльда, парадоксальность мышления и любовь к красочным, богатым описаниям» [4. С. 3].

Собственно сама уайльдовская манера написания сказок осложняет работу переводчика. Исследователи творчества неоднократно отмечали, что во всех его сказках присутствуют негласные отсылки на другие тексты, что свидетельствует об интертекстуальности. Таким образом, переводчику для создания качественного и адекватного перевода необходимо быть эрудированным и знать основные сказочные, мифологические и библейские сюжеты, чтобы встретив их у Уайльда, адекватно их интерпретировать и переводить.

Для исследования нами были выбраны следующие сказки Оскара Уайльда: «Великан-эгоист», «Преданный друг», «Счастливый принц» в переводе Т. Озерской, К. Чуковского и Ю. Кагарлицкого. Обратившись к переводам трех разных сказок трех разных переводчиков, мы попытаемся показать, что каждый из них использует переводческие трансформации в связи со сложностями перевода как деятельности.

Согласно Л.С. Бархударову, в случае встречи переводчика с труднопереводимыми фрагментами текста необходимо прибегать к использованию перестановок, замен, добавлений, опущений [1. С. 190].

В процессе сопоставления перевода нами были выявлены следующие приемы.

1. Перестановка частей предложения.

“When I was alive and had a human heart”, answered the statue, “I did not know what tears were, for I lived in the Palace of Sans-Souci, where sorrow is not allowed to enter. In the day-time I played with my companions in the garden, and in the evening I led the dance in the Great Hall” (O. Wilde, The Happy Prince).

— Когда я был жив и у меня было живое человеческое сердце, я не знал, что такое слезы, — *ответила статуя*. — Я жил во Дворце Блаженства, куда скорби вход воспрещен. Днем я забавлялся в саду с друзьями, а вечером я танцевал в Большом Зале. (Пер. К. Чуковского.)

“A great loss to me at any rate”, answered the Miller; “why, I had as good as given him my wheelbarrow, and now I really don’t know what to do with it” (O. Wilde, The Devoted Friend).

— Для меня это, во всяком случае, *большая потеря*, — отозвался Мельник, — потому что ведь я почти подарил ему мою тачку, а теперь положительно не знаю, что с ней делать! (Пер. Ю. Кагарлицкого. В русском переводе вынесение «для меня» в начало, указывает на эгоизм и себялюбие Мельника.)

“What a silly boy you are!” cried the Miller (O. Wilde, The Devoted Friend).

— До чего же ты глуп! — воскликнул Мельник. (Пер. Ю. Кагарлицкого.)

2. Замены рода. В сказке «Великан-эгоист» *a little linnet* имеет перевод *маленькая коноплянка*; в сказке «Счастливый принц» *a little swallow* меняется на *Ласточку*, в сказке «Преданный друг» *the old Water-rat* на *Водяную Крысу*, в сказке «Счастливый принц» *the reed* на *тростник*). В первых трех примерах происходит замена женского рода на мужской в переводящем тексте, а в последнем примере — наоборот. Это служит ярким образцом культурной традиции, так как в русском языке большинство птиц относятся к женскому роду.

3. Замена частей речи.

Замена прилагательных на глаголы:

“Years went over, and the Giant grew very *old* and *feeble*” (O. Wilde, The Selfish Giant).
Год проходил за годом и Великан *состарился* и *одряхлел*. (Пер. Т. Озёрской.)

В русской культуре для обозначения действия действия используются глаголы и деепричастия, в английской же нередко встречается структура глагол + прилагательное (деепричастие).

Замена существительного на местоимение:

“It was really only a little linnet singing outside his window, but it was so long since he had heard a bird sing in his garden that *it* seemed to him to be the most beautiful music in the world” (O. Wilde, The Selfish Giant).

«На самом-то деле это была всего лишь маленькая коноплянка, которая запела у него под окном, но Великан так давно не слышал пения птиц в своем саду, что *щебет коноплянки* показался ему самой прекрасной музыкой на свете». (Пер. Т. Озёрской.)

4. Опускания.

“Why are you weeping then?” *asked the swallow*; “you have quite drenched me” (O. Wilde, The Happy Prince).

— Но зачем же ты плачешь? Ты меня промочил насквозь. (Пер. К. Чуковского.)

The only *people* who were pleased were the Snow and the Frost (O. Wilde, The Selfish Giant).

В русской культурной традиции авторы одушевляют в сказках снег и мороз, однако к людям их не относят, поэтому переводчица вовсе опустила это слово и получился такой перевод:

«Только Снегу и Морозу все это очень пришлось по душе». (Пер. Т. Озёрской.)

“Lots of people act well”, answered the Miller; “but very few people talk well, which shows that *talking is much the more difficult thing of the two*, and much the finer thing also” (O. Wilde, The Devoted Friend).

«Многие хорошо поступают, — отвечал Мельник, — но мало кто умеет хорошо говорить. Значит, *говорить куда труднее*, а потому и много достойнее». (Пер. Ю. Кагарлицкого.)

В русском варианте сказки опущения “*of the two*” (из двух) подразумевается по умолчанию.

5. Добавления.

“What, is he not *solid gold*?” said the swallow to himself. He was too polite to make any personal remarks out loud (O. Wilde, The Happy Prince).

«А, так ты не *весь золотой!*» — подумала Ласточка, но, конечно, не вслух, потому что была достаточно вежлива. (Пер. К. Чуковского.)

«Trespassers will be prosecuted» (O. Wilde, The Selfish Giant).

«*Вход воспрещен*. Нарушители будут наказаны». (Пер. Т. Озёрской.)

You let me play once in your garden, today you shall come with me to my garden, which is Paradise (O. Wilde, The Selfish Giant).

«Однажды ты позволил мне поиграть в твоём саду, а сегодня я поведу тебя в свой сад, который *зовётся* Раем». (Пер. Т. Озёрской.)

Таким образом, изучив некоторые переводческие трансформации мы пришли к **выводу**, что изменения порядка слов в предложениях, добавления, опущения и замены являются необходимыми инструментами перевода. Обращение к переводческим трансформациям имеет эстетический, социокультурный и смысловой оттенки. Перевод и социокультурная адаптация позволяют авторской сказке быть понятой читателем на любом языке.

Важными ориентирами при переводе выступают ментальность, культурные традиции, обычаи другого народа. В сказках британского писателя мы обнаружили высмеивание пороков аристократии и высоких чинов; противопоставление внешней красоты внутренней неприглядности; обязательное присутствие птиц в качестве главных или второстепенных персонажей. Несмотря на то, что русские переводы сказок Оскара Уайльда являются достойными версиями оригинала, для полного понимания идей Уайльда его следует читать на английском языке.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 2008. 240 с.
- [2] *Вдовина А.С., Фомин А.Г.* Особенности реализации гендерного компонента в художественном переводе (на материале переводов сказок О. Уайльда) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2-3 (62). С. 145—148.
- [3] *Локтионова В.Г.* Проблемы адаптации национально-культурных компонентов в тексте художественного перевода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 1. Ч. 1. С. 84—87.
- [4] *Мауткина Ю.Г.* Историческая поэтика британской сказки и литературные сказки О. Уайльда: дисс. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2006. 225 с.
- [5] *Уайльд О.* Сказки / пер с англ. Ю.И. Кагарлицкого, Т.А. Озерской, К.И. Чуковского. М.: Махаон, 2010. 144 с.
- [6] *Wilde O.* Fairy tales and stories. London: Octopus Books Limited, 1980. 335 p.

TRANSLATION OF OSCAR WILDE TALES AND THEIR ADAPTATION PROBLEMS TO ANOTHER CULTURE

V.N. Zimyanina

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Moskovskaya av., 33, Vitebsk, Belarus, 210038

Oscar Wilde's idea in his fairy tale was to make them such as he was himself — an outstanding and extremely deep — an outline traced in all his tales. Each word in a fairy tale is a symbol. It was his way of writing that makes translator job complicated.

The aim of the research is to discover the peculiarities of Oscar Wilde's fairy tales translation into Russian. For analysis the following works of Oscar Wilde: "The Selfish Giant", "The Devoted Friend" and "The Happy Prince" translated by T. Ozerskaya and K. Chukovsky were selected.

The principal methods used in the article are comparative, descriptive and structural.

Finally, the change in the word order and also sentences division into several small sentences in Russian, that transform Wilde's fairy tales beyond recognition were remarked. Russian translations of Wilde's fairy tales are also deprived of a lot of meanings as a result of substitution of the English expressions that are characteristic of Russian literary tradition. The omission of minor details also influences the transmission of meaning and forming a positive impression of the reader.

Key words: authoring fairy tales, intertextuality, social and cultural adaptation, cultural tradition, translation transformations

REFERENCES

- [1] Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod. Voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda* [Language and Translation. Problems of general and specific theory of translation]. Moscow: Intern. Relat. Publ., 2008. 240 p.
- [2] Vdovina A. S., Phomin A.G. *Osobennosti realizatsii gendernogo component v hudozhestvennom perevode (na materiale skazok Oskara Uaylda)* [Peculiarities of realisation of gender component in the literary translation]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015, no 2-3 (62), pp. 145–148.
- [3] Loktionova V.G. *Adaptatsiya of natsionalno-culturnyh componerntov v tekste hudozhestvennogo perevoda* [Adaptation Problems of national-cultural component in the text of literary translation] *Vestnik Piatigorckogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012, no 1, pp. 84–87.
- [4] Mautkina U.G. *Istoricheskaya poetika britanskoy skazki i literaturnye skazki O. Uaylda. Diss.dokt. fil. nauk.* [Historical Poetics of British fairy tales and Oscar Wilde literary tales. Dr. phil. sci. diss.]. Veliky Novgorod, 2006. 225 p.
- [5] Uayld O. *Skazki // Translated from English by. Y.I. Kagarlitski, T.A. Ozerskaya, K.I. Chukovsky.* Moscow: Mahaon Publ., 2010. 144 p.
- [6] Wilde O. *Fairy tales and stories.* London: Octopus Books Ltd, 1980. 335 p.

АЛМА-АТА В ПРОЗЕ Ю.О. ДОМБРОВСКОГО

Ж.А. Баянбаева

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

В 1932 году Юрий Осипович Домбровский окончил Высшие литературные курсы («брюсовские»). А в 1933 году был арестован и выслан из Москвы в Алма-Ату, с этим городом связана большая часть его жизни. Из Алма-Аты его дважды арестованным отправляли в ГУЛАГ. Ю. Домбровский снял угол в Тастаке у вдовы-казашки с пятью ребятишками. Каждое утро она пекла лепешку и ломала ее на шесть частей — своим детям и этому чужому человеку. Вспоминая об этом, он не мог сдержать слезы (1). Печатался в «Казахстанской правде» и в журнале «Литературный Казахстан».

Статья посвящена изучению процесса развития художественного образа города в творчестве Ю. Домбровского. Анализируется специфика эстетического восприятия города писателем и взаимоотношения эстетического и художественного в структуре образа. На примере анализа сюжета романа «Хранитель древности» город Алма-Ата в его произведениях предстает как «неслучайное пространство». В статье рассматривается реализация мотива открытия нового города через прием контраста, сопоставления московской и алматинской природы.

Ключевые слова: образ города, художественный образ, художественное пространство, мотив, контраст

Образ города в художественном произведении является одним из значимых элементов композиции текста, выполняет символично-идеологическую и ценностную функции, определяя своеобразие отношения героя со средой. Город рассматривается писателями как модель Вселенной, его организация отражает структуру мира в целом. Такой тип художественного пространства воплощен в образах Петербурга и Москвы, созданных А.С. Пушкиным и М.Ю. Лермонтовым; Петербурга и Москвы, Парижа и Рима, Миргорода, N и NN в произведениях Н.В. Гоголя; вымышленного города-символа, созданного фантазией М.Е. Салтыкова-Щедрина; города Окурова М. Горького и города Градова (как бы город в квадрате) А. Платонова и т.д. В русском литературоведении специальных исследований о городе как художественном пространстве сравнительно немного. В основном исследователи рассматривают эту проблему в связи с выяснением его роли в формировании поэтической манеры, стиля художника. При этом основным объектом внимания, в силу своей политической и культурной значимости, становятся две столицы — Петербург и Москва, ибо именно там культивировались духовные и художественные традиции эпохи. Петербург в силу своего особого геополитического статуса активно перерабатывал европейские идеи в свете русских традиций. Это придавало ему по сравнению с патриархальной Москвой более действенный, активный характер, вносило в ритм петербургской жизни особую напряженность, обостренную психологическую драматичность, фантасмагоричность. Такую «многослойную» интерпретацию города можно обнаружить в трудах В.Г. Белинского [1], В.Я. Брюсова [2], Н.П. Анциферова [3], Ю.М. Лотмана [4], В.Н. Топорова [5] и т.д.

В истории мировой цивилизации город воспринимается как «вторая природа», создаваемая человеком, как мир, данный нам в ощущениях. Он возникает из взаимодействия между людьми в сжатом пространстве как поле человеческих взаимоотношений, поэтому он стал одним из «вечных» художественных образов в искусстве и литературе. О. Шпенглер замечает, что «всемирная история есть история города» [6], т.е. город обладает ментальной силой, способной формировать сознание людей и придавать определенный характер возникшей в нем культуре. В русской литературе разработана универсальная система поэтических средств и приемов, позволяющих представить образ города (в основном на примере Петербурга) как города — триумфа цивилизации и в то же время как место фальшивых идеалов, галлюцинаций, обманов.

В казахстанской литературе — как в казахской, так и русской — образ города и в особенности столиц — Алма-Аты и новой Астаны — не занял должного места в художественной эпической прозе. Наиболее значительными являются два обращения к этой теме: романы Ю.О. Домбровского, создавшего в них облик «необычайного города» Алма-Аты 30-х годов, и дилогия Дмитрия Снегина «В городе Верном», где показан жизнь и быт старого города, больше известного как крепость Верный.

Исследователи творчества Ю. Домбровского утверждают, что Алма-Ата в жизни писателя сыграла достаточно большую роль. Этот город в его произведениях предстает как «неслучайное пространство». Сюжет романа «Хранитель древностей» начинается с прибытия героя в этот город и завершается его мыслью о том, что «... и хорошо бы сегодня... выбраться в горы» [7. С. 230]. Основное действие происходит в Алма-Ате, которая названа героем-повествователем, «необычайным городом, столь не похожим ни на один городов в мире» [7. С. 6]. Мотив «необычайного» в интерпретации Домбровского, с одной стороны, вызывает ассоциации с традицией изображения города, в частности Петербурга, в русской литературе. Петербург Пушкина, Гоголя и Достоевского тоже полон «необычайного»: писатели подчеркивают мифологическую сущность города, находят в нем все необходимые атрибуты чуда. Петербург возникает «вдруг», как по волшебству, он — своего рода вызов природе, поэтому в нем постоянно присутствует нечто трагическое, что подчеркивается введением в повествование inferнальных сил. Другие мотивы, создающие образ города, связаны с фантастичностью, «странностью», «фантазмагоричностью». Город превращается в пространство иллюзии и обмана, в котором герои чувствуют себя неуютно и обреченно, становится эпицентром непонятных событий, неразрешимых конфликтов.

Домбровский, в силу своей приверженности к классической русской литературе, не мог не использовать эти возможности изображения города. С другой стороны, Алма-Ата в восприятии писателя — особый город, который его «удивил». Мотив «открытия» нового города реализуется через прием контраста, сопоставления московской и алма-атинской природы: «Выезжал я из Москвы в ростепель, в хмурую и теплую погоду» [7. С. 6]. Герой вспоминает дождичек, мокрые московские бульвары, «только-только начинавшие набухать... бурые податливые почки», красные прутья расцветшей вербы. Мотив расставания с родным городом носит ностальгический характер, чувствуется внутренняя, невысказанная боль героя.

Контрастно восприятие им южной природы: «А здесь я сразу очутился среди южного лета. Цвело все, даже то, чему вообще цвести не положено — развалившиеся заплоты (трава била прямо из них), стены домов, крыши, лужи под желтой ряской, тротуары и мостовые» [7. С. 6]. Мотив удивления становится ведущим в повествовании: герой воспринимает окружающее как «море садов» и цветов: «... И все это одинаково захлестнуто, погружено до крыш в сады. Сады везде». Слияние природы и города подчеркнуто целым рядом деталей: рядом с садовыми цветами — тюльпаны, маки и «тот необыкновенный цветок... который алматинцы приносят из-под ледников...» [7. С. 7]. Природа в восприятии впервые увидевшего город героя антропоморфна, действительна поэтому: «...вдруг выбежала навстречу целая семья высоких, тонких, гибко изогнутых деревьев», акаций, которых он сравнивает с восточными танцовщицами: «...И они в самом деле всем — лакированными багровыми иглами, перламутровыми сережками (точь-в-точь морские ракушки), кистями белых цветов (точь-в-точь свадебные покрывала), этой необычной гибкостью напоминали танцующих девушек» [7. С. 7]. Запах акаций также одушевлен, герою кажется, что этот сладкий пряный запах «так тяжел, что не плыл, а стоял в воздухе». Первое восприятие города как сада становится лейтмотивом всего сюжетного повествования. Домбровский создает гимн алма-атинскому тополю, который «и есть в городе самое главное. Без них ни рассказать об Алма-Ате, ни подумать о ней невозможно». В русской поэзии тополь — знаковая фигура природы, символ вознесения к небу. Интересна интерпретация его у А. Фета, В. Хлебникова, которые подчеркивают его устремленность ввысь, оторванность от земного, близость к богу. Б. Пастернак отмечает его княжескую, королевскую осанку и горьковатое благоухание. Нам кажется, что Домбровский, изображая зрелищно-пластическую стройность тополя, его рыцарственную осанку, не мог не учитывать особую философскую функцию этого дерева, ставшего символом города: «Алма-атинский тополь — замечательное дерево. Он высок, прям и всегда почти совершенно неподвижен. Когда налетает буря, другие деревья, гудя, гнутся в дугу, а он едва-едва помахивает вершиной. Не дерево, а колоссальная триумфальная колонна на площади (не забудьте, каждому из этих великанов по доброй сотне лет)» [7. С. 8].

Мотив удивления и восторга реализуется также в сюжете о горах. Домбровский при их описании пользуется всеми выразительными средствами речи и создает поэтический образ, близкий к мифологическому: «Отроги Тянь-Шанского хребта... Кажется, что два мощных сизых крыла распахнулись над городом — держат его в воздухе и не дают упасть» [7. С. 8]. У учителя, знакомого с восточной литературой, возникает ассоциация с чудесным городом, построенным Сиявушем высоко в горах: его ладони не давали Сиявушграду упасть на землю. Писатель в описании пейзажа близок больше к импрессионистам, в этом можно убедиться, проанализировав колорит его зарисовок: сизый фон гор, нежно-розовые вершины, серебро и чернь тополей и т.д. Герой Домбровского в первое же утро пребывания в Алма-Ате улавливает еще одну существенную особенность: «...нигде в мире... дикая природа не подходит так близко к большому городу, как в Алма-Ате» [7. С. 8].

На фоне живой, величественной, чисто восточной природы дан облик реального города 1933 г.: «...хаты, хатки, странные саманные постройки... крепкий, как орех, русская изба... длинная турксибская постройка на целый квартал — масса окон, террас, дверей, лестниц... Глина, саман, тес, тростник. Ни бутового камня, ни кирпича» [7. С. 8-9]. И в этой серости, открытой будничности, возникает нечто необычное, названное героем «чудом». Мотив чуда в восприятии города — традиционный в русской литературе. Вспомним Петербург Пушкина, созданный им в «Медном всаднике»: город представлен поэтом как создание рук человеческих, как чудо творенья, возникшее по его и желанию из хаоса. Благодаря ему свершилось чудо, и «... юный град... краса и диво, вознесся пышно, горделиво». В романе Ю. Домбровского чудо связано с «совершенно иным городом», где «улицы... широкие, мощеные, дома многоэтажные, изукрашенные сверху донизу» [7. С. 9]. Герой отмечает все необычное и обычное для восточного города: здание, растянувшееся на несколько кварталов, вызывает ассоциации с пассажем, «Деловым двором» или «Славянским базаром». Чудесным кажется ему «настоящий дворец Шехерезады», который он видел только на коробках папирос. Все эти детали, русующие город во всех его ипостасях, подготавливают героя для встречи с собором. Ведущими в этом сюжетном эпизоде становятся мотивы встречи и узнавания. Герой «увидел что-то совершенно неожиданное». Чудо заключалось в том, что «он висел над всем городом. Высочайший, многоглавый, узорчатый, разноцветный, с хитрыми карнизами. С гофрированным железом крыш. С колокольной, лестницей — целой системой лестниц, переходов, галерей. Настоящий храм Василия Блаженного, только построенный заново пятьдесят лет тому назад уездным архитектором» [7. С. 9]. Герой, а вместе с ним и автор подчеркивают какую-то сказочную невесомость («висел») и экзотичность этого творения одного человека — Андрея Павловича Зенкова. Неслучайно сопоставление его с московским храмом (мотив «вечной» красоты) и то обстоятельство, что первым утренним гидом Зыбина, прибывшего из Москвы, является старик-казах, сторож при соборе, со знанием дела рассказывающий гостю о достопримечательностях Алма-Аты и о его главном строителе. Домбровский намеренно прерывает сюжетное действие и в довольно пространном отступлении лиро-публицистического и научно-популярного характера дает очень интересные, по крупицам собранные в архивах за двадцать лет пребывания в Казахстане ценные сведения об архитекторе Зенкове и его творениях, в первую очередь о его Кафедральном соборе. В повествовании появляется мотив города Верного как края света и города на вулкане, необходимый для того, чтобы подчеркнуть грандиозность замыслов архитектора, верящего в возможность появления в Алма-Ате конструкций «... грандиозных по высоте до 30—40 этажей...» [7. С. 13]. Домбровский создает образ прекрасного человека, который «разительно напоминает лейтенанта Шмидта». В своем герое писатель выделяет стремление к красоте: «... он любил красивые вещи. Вернее, не красивые, а изукрашенные. В музее хранится его портсигар из уральского камня. На нем не осталось живого места. Он весь в вензелях, образках, разноцветных жгуче-синих и розовых эмалях с картинками и видами» [7. С. 15]. Архитектор Зенков, художник Калмыков и герой романа Зыбин, хранитель древ-

ностей, ощущают причастность к той красоте города, которую создают своими руками и чувствуют в нерасторжимом единстве с природой.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) <http://ermitazh.theatre.ru/people/creators/writers/dombrovsky/15062/> Юрий Домбровский, хранитель древностей Павел Косенко, Родина, № 2, 2004.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Белинский В. Г.* Петербург и Москва // В.Г. Белинский. Собр. Соч. В 3 т. Т. 3. М.: ОГИЗ, 1948. С. 763—815.
- [2] *Брюсов В.Я.* Медный Всадник. Некрасов как певец города // В.Я. Брюсов. Соч. В 2 т. Т. 2. М.: Художественная литература, 1987. С. 167—197; С. 206—214.
- [3] *Анциферов Н.П.* «Непостижимый город...». Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. СПб.: Лениздат, 1991. 452 с.
- [4] *Лотман Ю.М.* Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Семиотика города и городской культуры. Труды по знаковым системам. Вып. 18. Тарту, 1984. С. 30—45.
- [5] *Топоров В.Н.* Петербург и петербургский текст русской литературы // Семиотика города и городской культуры. Труды по знаковым системам. Вып. 18. Тарту, 1984. С. 4—29.
- [6] *Шпенглер О.* Закат Европы // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М.: Полтиздат, 1991. С. 23—68.
- [7] *Домбровский Ю.О.* Хранитель древностей. Алма-Ата: Жазушы, 1989. 352 с.

ALMA-ATA IN YU. O. DOMBROVSKY'S PROSE

Zh.A. Bayanbayeva

Al-Farabi Kazakh National University
Al-Farabi avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, 050038

In 1932 Yuri Osipovich Dombrovsky graduated from the Higher literature courses (“brosowski”). In 1933 he was arrested and deported from Moscow to Alma-Ata, this city is linked to most of his life. From Alma-Ata he was twice arrested sent to GULAG. Yuri Dombrovsky took the corner in Tastak the widow-the Kazakh woman with five kids. Every morning she baked a cake and broke it into six parts — to their children and this stranger. In retrospect, people said who knew him, he couldn't hold back the tears. He published his works in “Kazakhstan Pravda” and the magazine “Literary Kazakhstan”.

The article devoted to the research of the development of the artistic image of the city in Yu. Dombrovsky's works. Specifics of esthetic perception of the city by the writer and relationship of an esthetic and art image in structure are analyzed. On the example of the analysis of a plot of the novel “Keeper of Antiquity” the city of Alma-Ata in its works appears as “nonrandom space”. In article realization of motive of opening of the new city through reception of contrast, comparison of the Moscow and Almaty nature is considered.

Key words: image of the city, artistic image, art space, motive, contrast

REFERENCES

- [1] Belinskij V. G. *Peterburg i Moskva* [St. Petersburg and Moscow] // *V.G. Belinskij. Sobr. Soch. V 3 t. T.3* [The composition in 3 volumes. V. 3]. Moscow, OGIZ Publ., 1948. Pp. 763—815.
- [2] Brjusov V. Ja. *Mednyj Vsadnik. Nekrasov kak pevec goroda* [Bronze Horseman. Nekrasov as singer of the city] // *V. Ja. Brjusov. Soch. V 2 t. T.2.* [The composition in 2 volumes. V. 2.]. Moscow, Hudozhestvennaja literature Publ., 1987. Pp. 167—197; 206—214.
- [3] Anciferov N.P. «*Nepostizhimyj gorod...*». *Dusha Peterburga. Peterburg Dostoevskogo. Peterburg Pushkina.* [“Incomprehensible city...”]. Soul of St. Petersburg. St. Petersburg Dostoyevsky. St. Petersburg Pushkina]. SPb., Lenizdat Publ., 1991. 452 p.
- [4] Lotman Ju.M. *Simvolika Peterburga i problemy semiotiki goroda* [The symbolism of St. Petersburg and the problem of semiotics city] // *Semiotika goroda i gorodskoj kul'tury. Trudy po znakovym sistemam. Vyp. 18.* [The Semiotics of city and urban culture. Works on sign systems. Vol. 18]. Tartu, 1984. Pp. 30—45.
- [5] Toporov V.N. *Peterburg i peterburgskij tekst russkoj literatury* [Petersburg and the Petersburg text of Russian literature] // *Semiotika goroda i gorodskoj kul'tury. Trudy po znakovym sistemam. Vyp. 18* [Semiotics of city and urban culture. Works on sign systems. Vol. 18]. Tartu, 1984. Pp. 4—29.
- [6] Shpengler O. *Zakat Evropy* [The decline of Europe] // *Samosoznanie evropejskoj kul'tury HH veka: Mysliteli i pisateli Zapada o meste kul'tury v sovremennom obshhestve* [The self-Consciousness of European culture of the twentieth century: Thinkers and writers of the West about the place of culture in modern society]. Moscow, Poltizdat Publ., 1991. Pp. 23—68.
- [7] Dombrovskij Ju. O. *Hranitel' drevnostej* [The Keeper of antiquities]. Alma-Ata, Zhazushy Publ., 1989. 352 p.

ЖАНР РОМАНА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КАЗАХСТАНА КОНЦА XX И НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

К.О. Таттимбетова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби
проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, 050040

Статья посвящена рассмотрению места романного жанра в современном литературном процессе. Автор затрагивает вопрос осмысления современными писателями судьбы молодого интеллектуала в обществе. Изменение стиля романских текстов обусловило появление одной из разновидностей современного казахстанского романа — исповедальной прозы (дневники, мемуары, воспоминания и др.). Размышления автора подкрепляются примерами, иллюстрирующими и подтверждающими особенности жанра романа в русской литературе Казахстана.

Ключевые слова: жанр, роман, исповедальная проза, дневники, мемуары

Современные казахстанские писатели, независимо от их принадлежности к тому или иному направлению и течению, стремятся осмыслить судьбу молодого интеллектуала в обществе на стыке веков. В большинстве своем они сами представляют собой тип европейского интеллектуала, воспитанного в Азии, но живущего универсальными для информационной цивилизации темами. Они живут в открытом мире без границ, сосуществуют в общем культурном пространстве с российскими и европейскими писателями, но все же творчество казахстанских романистов имеет свои особенности. Как считает один из представителей новой волны молодых казахстанских романистов Михаил Земсков, наши авторы очень быстро потеряли духовную, ментальную связь с Советским Союзом, его идеологией и образом мышления. «Как-то мы очень быстро переориентировались на разные другие векторы, идеалы — европейские, азиатские, — считает Земсков. — То, что волнует нашего писателя, часто не находит отклика у российской аудитории, в российском пространстве. Например, там до сих пор очень погружены в социальные проблемы, в проблемы двух чеченских войн» [1. С. 7]. Поэтому казахстанская проза о жизни реальных людей имеет сюрреалистический оттенок со своеобразным среднеазиатским колоритом.

Одной из характерных примет современной крупной прозы можно считать размытые границы художественного и публицистического. Авторы прямо апеллируют к читателям, выражая свою обеспокоенность проблемами сегодняшнего дня в риторической форме. Неслучайно одной из разновидностей современного казахстанского романа стала исповедальная проза в виде дневников, мемуаров, воспоминаний Дм. Снегина, И. Щеголихина, Г. Бельгера и др.

Особое место в современной литературе отводится женской прозе, при этом имеется в виду гендерная характеристика автора, а не стилевые и прочие художественные особенности текста, т.е. речь идет о прозе, написанной женщиной о женщине. Критики отмечают, что традиционно современная женская проза тя-

готеет к реализму, так как утверждает утраченные семейно-бытовые нормы, говорит о праве женщины на сугубо женскую реализацию (дом, дети, семья), то есть отстаивает традиционный набор ценностных позиций. Иначе говоря, женщина-автор уверена в том, что женское счастье стоит искать в пространстве семьи.

Самое яркое имя в истории казахстанского женского романа — Ольга Марк — Ольга Борисовна Маркова (литературный псевдоним О. Марк; 16 декабря 1963 — 5 декабря 2008, Алма-Ата) — казахстанская писательница, литературовед, критик, основатель и президент общественного фонда развития культуры и гуманитарных наук «Мусагет».

После фантасмагорических рассказов О. Марк написала необычную по форме и содержанию повесть «Воды Леты» [2. С. 22], в которой главный герой проходит реабилитацию в больнице, у него полная амнезия, но цель лечения не в том, чтобы вернуть ему память, а в том, чтобы приспособить его к новой действительности, наступившей после Великой Катастрофы. Повествование представлено в виде антиутопии-предостережения в сочетании с психологическим триллером.

Следующее произведение О. Марк «Предсказание» [3] имеет подзаголовок «страницы романа». Герой — успешный бизнесмен, ревнующий молодую жену. Сюжет развивается по заданному сценарию: предполагаемые адюльтеры, трудные дети от первого брака, друзья, любовница. Замышляя преступление, герой обращается к гадалкам, к адвокату в надежде узнать, удастся ли избежать наказания. Гадания на кофейной гуще, на бобах, с использованием безвинно убиенного петуха дают один результат: он совершит убийство и будет казнен. Предопределен и срок расплаты за злодеяние: через два месяца, хотя адвокат уверяет, что процедура от следствия до расстрела никак не может занять столь короткий промежуток времени. Интрига захватывающая, сюжет динамичен, полон неожиданных коллизий, быт хорошо узнаваем через современные реалии. Но главное отличие от бытовых романов и семейных драм заключается в том, что автор исследует прежде всего то, как уживаются с идеей свободной воли предсказание и предопределенность, существуют ли связи между предназначением и личностью, судьбой.

Обращение к современному казахстанскому роману как порождению *миддл-литературы* имеет свое основание. Во-первых, миддл-литература — требование нового времени, представляет собой результат компромисса между элитарным и массовым искусством. Для нее характерно, с одной стороны, использование жанрового кода детектива, плутовского романа, фантастики, растворение авторского «я», свойственного массовой литературе, с другой — интеллектуальные запросы, интертекстуальность, постмодернистский дискурс, т.е. ее можно воспринимать как «элитарную» литературу для «массового» читателя, которая имеет благородную цель просвещения «массы», воспитания ее вкусов. При этом «умная» книга ни в коем случае не должна быть «сложным» чтением, наоборот, она должна иметь захватывающий и интересный сюжет, быть, возможно, более остросюжетной, чем боевики и детективы. Таковым установкам соответствуют романы многих казахстанских писателей, и в первую очередь романы идеолога этого направления Михаила Земскова. Его первый роман «Перигей» построен в соответ-

ствии с законами миддл-литературы и назван «антиутопией с элементами фантасмагории» [4. С. 63].

Главный герой-повествователь Михаил Иванов из-за предательства друга, подложившего ему наркотики в карман, отсидел двенадцать лет в кубинских и мексиканских тюрьмах. Последние неполных два года поработал в Америке и теперь возвращается чудесным образом в Россию. Он не узнает свою родину, Россия 2017—2020-х гг. снова стала закрытой страной, вся информация, которую получает о ней внешний мир — съемки со спутника, по которым можно понять только то, что русские постоянно смеются. За годы его отсутствия Россия стала цивилизацией «хихикающих дегенератов». Новая власть нашла самое верное средство оболванивания людей. По словам сохранившего способность к критическому суждению аборигена, когда люди смеются, у них что-то выделяется в мозгах — какой-то химический элемент, — и они чувствуют себя счастливыми. А счастливыми людьми проще управлять. Любой тоталитаризм держится либо на запуганных, либо на счастливых, которые всем довольны. Писатель изображает мир примитивных радостей, снаружи веселый, подспудно недобрый и страшный.

Следующий роман М. Земскова «Сектант» [5] представляет по форме захватывающий философский триллер, многое в нем основано на реальных событиях. В романе рассказывается о поисках еретического евангелия от Иоанна, согласно легенде, спрятанного несторианами в предгорьях Тянь-Шаня. Компания молодых ребят, среди которых и главный герой — парень-фото모델, оставшийся без работы, отправляется в путешествие забавы ради, даже не подозревая, какой трагедией обернется это приключение. Руководит ими таинственный гуру, а в числе кладоискателей — его ученики, готовящиеся к некой «новой практике». Странные и необъяснимые события, происходящие с кладоискателями, заставляют их задуматься о смысле жизни и в корне меняют их представления о мире.

Эта же тема — судьба современного человека в современном мире — в центре романа Николая Веревошкина «Зуб мамонта (летопись мертвого города)» [6].

Сюжет о жизни североказахстанского целинного городка мифологичен, символика начиная от имени городка — Степноморск — многослойна. Степноморск построен на месте затопленной североказахстанской деревни Ильинки и представлял до перестройки райский уголок: в нем были музыкальная школа, самодеятельный театр, авиация и роща вместо центральной площади, рыбалка, грибы, короче говоря, гармония природы и цивилизации. Так же мифологичны его жители: «Это была морозоустойчивая, головастая, выведенная в рискованной зоне порода целинных интеллигентов с телами атлетов и мозолистыми лапами пахарей, представители которого не только профессионально исполняли свои обязанности, что-то изобретали и сочиняли по ночам, но могли правильно забить гвоздь, накосить сено, а между делом занять первое место на районных соревнованиях по десятиборью. В основном это были молодые учителя...» [6. С. 28].

Один из героев — Виктор Николаевич Мамонтов «был тем самым всесторонне и гармонически развитым человеком, скорое появление которого, мало в это веря, предрекали в те годы ученые-обществоведы». Он гениальный учитель фи-

зики, лучший комбайнер, заядлый рыбак и спортсмен, гитарист, бард, на велосипеде и байдарке вместе с сыном и друзьями во время каникул пересекает всю республику. Он любил писать маслом космические пейзажи, конструировать велосомобиль, плести кресло-качалку, просто смотреть в телескоп на ночное небо. Мечтатель и романтик, он на все свои сбережения строит парусный корабль. Таких чудаков, мечтателей-романтиков в городке много, все они влюблены в свой город, в свое творчество и в жизнь. Поэтому они уверены, что, «если Бог существует, то он живет в провинции...» [6. С. 87]. Красной нитью в этой части сюжета проходит мотив надежного, прочно сколоченного ковчега, который стал тонуть с началом перестройки.

Вторая часть сюжета посвящена поискам средств спасения. Городок-рай тонет, разрушается стремительно, люди к осени уезжают на заработки на север, в Россию, а летом возвращаются к своим старикам. Город грабят жители соседних деревень и аулов. Старики один за другим умирают, их хоронят могильщики Павел Козлов, спившийся бывший строитель города, и его сын Руслан, наркоман, которого мать отправила к отцу, подальше от Алматы и приятелей-наркоманов. Гибель города предстает как возмездие, кара за это святотатство (когда строили город, потревожили кости мамонта).

И сами жители города — это тоже мамонты, тип сильных и нравственных людей-созидателей, которым нет места на этой земле. Поэтому много места уделено потерям и утратам: Мамонтовы уезжают в Россию, кто-то — в Германию или в Израиль, Козлов умирает, художник Гофер вешается и т.д.

Остается Руслан — по существу сирота, потерявший мать и трех своих отцов, метис, «по лицу которого не определишь, где у человека больше родственников — в Азии или Европе». Руслан отрекся от возлюбленной, запретил себе иметь семью, детей, т.е. он лишил себя и культуры, которую он представляет, будущего. Николай Веревошкин поднимает серьезную для нашего времени тему: где современному человеку найти точку опоры в мире, в котором рухнули все привычные на первый взгляд надежные, незыблемые, структуры.

Этого писателя отличает стремление создать современный миф об обычных людях, попавших в необычную ситуацию. В других романах «Белая дыра», «Человек и без имени» он учит читателя увидеть в трагическом хаосе происходящего вечные ценности, определить смысл своей жизни и свое место во вселенной. Основная идея Н. Веревошкина: человек может быть беден, неталантлив, неумен, доведен до отчаяния, может совершать ошибки и даже утратить имя. Но человек не может жить без души, и он не должен быть подлым. Потому что если разрушена душа, погибает и сам человек. Герой Веревошкина стоит перед выбором — между разрушением и созиданием, жизнью и смертью, душевной чуткостью и духовной глухотой и немотой.

Культура Казахстана произрастает не только из казахской культуры, но из множества культур иных, и именно этот факт порождает новых авторов и новые жанровые формы, среди которых особое место занимает творчество *писателей-маргиналов*. Естественно, что тема маргинального сознания личности, оказавшейся за пределами своей исторической родины, и возможностях его преодоления, ста-

новится ведущей в романах казахстанского писателя-полилингва *Герольда Карловича Бельгера* («Дом скитальца», «Туюк су», «Разлад», Александра Кана «Треугольная земля», «Сны нерожденных», «Обретенный шаман»). Кстати отметим, что эта тема волнует и других писателей Казахстана, пишущих на русском языке.

Особый интерес представляют в рассматриваемом нами ракурсе романы Г. Бельгера, профессионально пишущего на трех языках: русском, казахском и немецком. Бельгер, как и Морис Симашко, Александр Кан и многие писатели других национальностей, живущие в Казахстане, видит в восточных людях, их менталитете некое спасение, духовное и бытовое прибежище и пишут об этом откровенно и без комплиментарности.

Роман «Дом скитальца» [7] называют своеобразным художественным музеем депортации, в нем отражена драматическая судьба советских немцев, подвергшихся в 1941 г. массовому переселению.

В романе «Туюк су» [8] главным является мотив исторической памяти. Главный герой — Эдмонд Ворм, немецкий писатель, живущий в Германии, который приезжает на иссык-кульский семинар среднеазиатских литераторов. После семинара он решил навестить те места, где прошло его детство и юность, — аул Туюк су — место обитания многих депортированных в годы войны национальностей на юге Казахстана. Десять лет назад Эдмонд, возможно, поспешно покинул Казахстан ради сытой Германии, вернувшись сюда, он не узнает собственноручно выстроенную, некогда роскошную усадьбу, превратившуюся в убогое жилище. Расцвет этих мест пришелся на тридцатые годы, когда существовал колхоз имени Кирова, позже он стал Туюк су — тихой заводью, откуда стали уезжать все спецпереселенные в эти места люди.

Повествование ведется в двух плоскостях — в настоящем и прошлом. Герой вспоминает трагические истории простых аульчан и спецпереселенцев-немцев, о том, как они поддерживали друг друга в те трагические годы. Тему сюжета следующего романа писатель обозначил как «разлад в жизни, в семье, в обществе, в душе, в сердце, в думах, в поступках». В «Разладе» [9] две драматичные людские судьбы аульного учителя в прошлом, ныне пенсионера, ветерана войны Мамбета Казиевича Адилова и его односельчанина и друга, бывшего колхозного тракториста и комбайнера, тоже пенсионера Карла Деграфа, которого казахи зовут Карл-аксакал. Он «говорил с аульчанами совершенно свободно по-казахски, а по-немецки общался уже долгие годы исключительно с дворянкой Рексом». Эти два героя, всю жизнь прожившие честно и верившие в советский строй, оказались волею судьбы в другой, новой жизни. Они страдают оттого, что не могут раскрыть глаза своим детям и внукам на вечные ценности.

Несмотря на сетования казахстанских критиков о кризисе романного жанра в последние годы этот жанр занимает доминирующее место в литературном процессе. Хотя надо признать, что современные романские тексты стали иными, новаторскими с точки зрения стиля, с усложненной формой письма (поток сознания, повествовательной многослойностью, активными контекстами и подтекстами). Однако их авторов объединяет желание адекватно рассказать о жизни, о знакомой нам, современникам писателя, общей жизни, а значит, и о смысле человеческой жизни вообще.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Земсков М. Становлюсь реалистом // Time Out. Алматы. № 69 / 3 августа — 25 сентября 2009.
- [2] Марк О. Воды Леты. Алматы: Мусажет, 2002.
- [3] Марк О. Предсказание. Алматы: Мусажет, 2006.
- [4] Земсков М. Перигей: Роман-фантазмагория с элементами антиутопии // Дружба народов. 2007. № 8. С. 11—160.
- [5] Земсков М. Сектант. М.: Эксмо, 2010. 320 с.
- [6] Веревошкин Н. Зуб мамонта (летопись мертвого города). Алматы: Фонд Сорос-Казахстан, 2003.
- [7] Бельгер Г. Дом скитальца // Бельгер Г. Избранное. Т. 3. Алматы : Балалар әдебиеті, 2010. 400 с.
- [8] Бельгер Г. Туюк су // Бельгер Г. Избранное. Алматы; Vox Populi, 2009.
- [9] Бельгер Г. Разлад // Бельгер Г. Избранное. Алматы; Vox Populi, 2009.

NOVEL GENRE IN THE RUSSIAN LITERATURE OF KAZAKHSTAN (The end of the XX — beginning of the XXI centuries)

K.O. Tattimbetova

Al-Farabi Kazakh National University
Al-Farabi avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, 050038

In article the author speaks about the dominating place of a novelistic genre in modern literary process, and also data that modern novelistic texts became others from the point of view of style are stated. There is a speech about modern writers who irrespective of their belonging to this or that direction and a current, seek to comprehend destiny of the young intellectual in modern society. The author raises the question that the confessionary prose in the form of diaries, memoirs, memoirs, etc. became one of kinds of the modern Kazakhstan novel. Article contains a large number of examples and quantitative data of an illyustriruyushcha and the confirming basic provisions of article. Besides in article are cited novels of writers which open a novel genre in the Russian literature of Kazakhstan.

Key words: genre, novel, confessionary prose, diaries, memoirs

REFERENCES

- [1] Zemskov M. *Stanovlyus realistom* [Becoming a realist]. // Time Out Almaty. No. 69/3 of August — on September 25, 2009.
- [2] Mark O. Leta's waters. [Water Years]. Almaty, Musaget, 2002.
- [3] Mark O. Predskazaniye. [Prediction.]. Almaty, Musaget, 2006.
- [4] Zemskov M. *Perigej: Roman-fantasmagorija s jelementami antiutopii*. [Perigey: The novel phantasmagoria with anti-Utopia elements]. // Journal "Druzhiba narodov". 2007. No. 8. Pp. 11—160.
- [5] Zemskov M. *Sektant*. [Cultist]. Moscow, Эксмо Publ., 2010. 320 p.
- [6] Verevочкин N. *Zub mamonta (letopis' mertvogo goroda)*. [Zub of a mammoth (chronicle of the dead city)]. Almaty, Fund Soros Kazakhstan Publ., 2003.
- [7] Belger G. *Dom skital'ca*. [Home of the wanderer]. // Belger G. Favourites. V.3. Almaty, Balalar adebiti Publ., 2010. 400 p.
- [8] Belger G. *Tuyuk su*. [Tuyuk sou]. // Belger G. Favourites. Almaty, Vox Populi Publ., 2009.
- [9] Belger G. *Razlad*. [Disorder]. // Belger G. Favourites. Almaty, Vox Populi Publ., 2009.

ПРОЕКТ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И МИРЕ»: ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ

У.М. Бахтикиреева

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

Настоящий тематический выпуск журнала «Вестник РУДН. Серия “Вопросы образования: языки и специальность”» являет собой первое письменное воплощение специального научно-творческого проекта «Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире». Инициатива делегации Российского университета дружбы народов на XIII Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры» (13–20 сентября 2015 г., г. Гранада, Испания), вылившаяся в организацию научно-практической конференции 10–12 декабря 2016 г., теперь расценивается как проект, не имеющий своего принципиального завершения. Такая оценка обусловлена рядом причин, наиболее важные, с нашей точки зрения, раскрываются в содержании статьи.

Ключевые слова: билингвизм, постнеклассическое знание, плюрализм

Введение. Не отбрасывая предшествующий тип рациональности, но ограничивая сферу его действия, постнеклассическая рациональность как единство субъективности и объективности заметно поколебала веру в то, что наука, и прежде всего гуманитарная может приблизиться к нуждам человека и человечества без учета особенностей единичного и случайного. Гомогенность мира классического знания сменилась дискретностью постнеклассического знания и плюрализмом локальных / местных истин.

«Тип научной рациональности, сложившийся в постнеклассический период развития науки, требует включения в процесс исследования не только объекта анализа и инструментов (приборов), но и самого исследователя с его целями и прогнозами об использовании результатов научного анализа» [4. С. 6]. Исследователь в рамках постнеклассического типа научной рациональности не может не быть пристрастным [3. С. 6].

Научное сообщество начала нового тысячелетия стало признавать, что принципиальных отличий между рациональным наукой и иррациональным наукой нет. Становится все более очевидной непродуктивность игнорирования и таких методов познания, как интуиция и воображение. Таким образом, *качественно новое научное пространство обуславливает широкий взгляд исследователя.*

С другой стороны, есть понимание и «обратной стороны медали»: новое человеческое качество науки, ее внутренняя плюралистичность исключает элементы научного, исследовательского дилетантизма.

О тематическом выпуске журнала. Оценивая содержимое тематического выпуска серии с этой «обратной» точки зрения, хотелось бы отметить, что статей, написанных графоманами в часы досуга без определенной цели и полезности, здесь нет. За исключением небольшого числа работ (не вошедших в этот выпуск

по объективным причинам) в данный номер включены работы всех участников конференции, приславших свои заявки до начала конференции. Некоторые из статей, казалось бы, не совсем отвечают проблемному полю, заявленному в названии конференции. Однако если вернуться к аверсу — лицевой стороне «нашей медали», то понятия «билингвизм» и «билингвальное образование» и процессы их реализации невозможно рассматривать в отрыве от широкого контекста их прямых и опосредованных связей в реальной действительности. Великая бахтинская идея диалога и «истины, которая где-то рядом», лотмановская полилингвальность, левистроссовский бриколер, тлостановская транскulturация — все это обуславливает контекстуальность всех включенных в этот тематический номер работ, будь то изучение особенностей русскоязычного романа за пределами «материковой» России или взгляд москвича Ю.О. Домбровского на Алма-Ату не извне, а изнутри и др.

В желании организаторов конференции и в целом проекта — объединить вокруг этого научно-творческого, научно-практического мероприятия единомышленников — соединилось рациональное и иррациональное, рационализм и сенсуализм. Такой подход обусловлен одной из целей нашего проекта — способствовать исследовательскому росту молодых коллег. Пожалуй, не будет преувеличением заметить, что жизненный опыт старших коллег запечатлел не один случай «не выросших растений», когда молодые исследователи превращались в «пожухлую траву», так и не успев вытянуться в полный рост. Именно в контексте всего содержания, как представляется, каждый молодой автор увидит свою работу и себя как исследователя, что позволит ему вырастать, и не сбивать «мушку прицела».

О перспективах проекта. Каждый современный научный проект, задуманный как долговременный, помимо заявленной цели и задач имеет имплицитную цель — стать узнаваемым, а значит, жизнеспособным / витальным, продолжительным. Суждена ли долгая биография проекту «Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире», зависит от нас — первых участников и организаторов.

Учитывая тот факт, что научно-практических мероприятий, посвященных проблемам билингвизма и билингвального образования в России и постсоветских странах и ставших традиционными, неоправданно мало, этому совместному проекту хотелось бы пожелать эвристического и длительного маршрута.

Прибегая к трюизму о том, что явление билингвизма неизменно присутствовало у разных народов и в разные эпохи, изучалось в разных его аспектах и с разных позиций, признается основной задачей исследования языковых контактов, хотелось бы подчеркнуть, что понятие «билингвизм» постоянно расширяется. В него по-прежнему включаются такие понятия, как «полилингвизм» (три языка) и «многоязычие» — «мультилингвизм», поскольку в принципе два последних понятия сводятся к совокупности двуязычий. Но, что важнее, понятие «билингвизм» постоянно прирастает новыми «сплетениями» и знаниями.

Перспективы нашего совместного проекта как интеллектуального объединения будут реальными и конструктивными в случае критического анализа различных подходов к многообразным практикам билингвизма, моделям билинг-

вального образования, предлагаемых рядом эпистемологических традиций (западными и незападными) и их оценке, а также возможных точек соприкосновения и пересечения. Практики билингвизма и модели билингвального образования при этом следовало бы рассматривать не только и не столько в умозрительно-отвлеченном виде, но и на конкретных примерах — наиболее интересных, симптоматичных и перспективных для современной би-, поли-, мультиязыковой и культурной динамики как в России и постсоветских стран, так и странах Западной Европы, Карибского, Латиноамериканского, современного Магрибского, в целом Африканского, Североамериканского, Азиатско-Тихоокеанского и других регионов. Эти практики и модели следовало бы и дальше оценивать в контексте конкретных сегодняшних проявлений, как это продемонстрировано и в этом номере (см., например, статьи Е.А. Красиной, Е.В. Харитоновой, В.А. Масловой, Чайбок-Тверефу И., Дзядык Ю.И., М. Джусупова, А.Л. Арефьева, З.К. Дербишевой, В.Б. Куриленко, М.А. Макаровой, О.М. Щербаковой, Е.Ю. Куликовой, О.И. Руденко-Моргун, А.Л. Архангельской, А.Н. Аль-Кайси, Г.Т. Хухуни, И.И. Валуйцевой, Е.Н. Кремер, Н.В. Сухова, О.А. Беженарь).

В качестве резюмирующей части статьи хотелось бы проинформировать читателей нашего журнала, что в последующих номерах открывается специальная рубрика, посвященная вопросам билингвизма и билингвального образования.

Об одной из практик билингвального образования — этноориентированная методика преподавания русского языка. 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 транскультурационные 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.

Есть и другие практики, например, в настоящее время обучение русскому языку реализуется в некоторых вузах ближнего зарубежья через *контрастивную лингвистику* (Э.Д. Сулейменова и др.), позитивный потенциал которой в прикладных целях очевиден. При этом априори преподаватель, определяющий свою методику как этноориентированную, знает язык обучаемой аудитории или владеет им в достаточной для преподавания степени. Такая практика осуществляется, например, в процессе преподавания русского языка в вузах Казахстана (А.Е. Агманова, ЕНУ им. Л.Н. Гумилёва и др.).

Статьи, посвященные отдельным практикам билингвального образования (в частности, этноориентированная методика), опубликованные в некоторых номерах нашего журнала, представляются приближенными, нередко носят умозрительный характер и малопродуктивны в прикладном аспекте. Некоторые из

опубликованных статей грешат упрощенчеством. А рецензии на эти статьи, настаивающие на неременной публикации, свидетельствуют о тотальном, мягко говоря, *неведении* авторов и выбранных ими же рецензентов в этом вопросе.

К примеру, рассматривать группу студентов из Китая или из арабских стран как единый конгломерат — это и есть, мягко говоря, упрощенный подход. Языковое сознание сегодняшнего студента из Йемена (Южного и Северного) и Алжира, Саудовской Аравии и Марокко, Палестины и Ливана, Бахрейна и Мавритании, Иордании и Египта и других арабских стран, языковые вариации и варианты, на которых студенты «овнешняют» действительность, не сводимы в один объект исследования — «арабоязычные студенты».

Ливиец из Ливии, после сдвига в сознании, спровоцированного всеми событиями (в частности, драматичного периода и «ухода» Муаммара Каддафи), студент из Ирака, говорящий на арабском и сорани и переживший трагизм периода и «ухода» Саддама Хусейна, студент-сириец из сегодняшней Сирии — три «большие разницы». Этих, как и других студентов — представителей разных государств, многообразных социальных групп не следует рассматривать как одноцветный и монолитный кубик Рубика.

Среди китайских студентов немало представителей иных этносов и этнических групп, среди которых есть и те, кто плохо владеет государственным китайским — путунхуа, а лучше всего знают свой этнический язык, например, тибетский, уйгурский, чжуанский и другие языки. Языковые картины мира у них собственные и субъективные, в них присутствуют важные частности в силу разных географических, исторических, культурных, социально-групповых и других особенностей. Собственно, несовпадения, как утверждение особой сущности и неуничтожимой уникальности конкретного народа, и делают их палестинцами и иорданцами, коморцами и кувейтцами, мавританцами и иракцами, катарцами и египтянами, уйгурами и чжуанами и т.д.

Эта же проблема актуальна и в отношении других студентов, обучающихся в российских вузах. Ошибочно было бы полагать, что языковая картина мира каждого из студентов, к примеру, узбекской группы позволяет применить к ним этноориентированную методику преподавания русского языка. При чтении некоторых статей, в том числе присланных в предыдущие номера журнала, создается впечатление, что узконаправленные монодисциплинарные, моноотраслевые координаты для некоторых коллег непреодолимы в силу отсутствия интеллектуального любопытства к достижениям смежных дисциплин и отраслей знания, относимых к антропоцентрической парадигме современного языкознания, в том числе психолингвистики. Скромное «нелюбопытство» позволяет, с одной стороны, и дальше в педагогической практике сохранять инерционную заданность, с другой — невольно игнорировать опыт осмысления современных явлений коллегами из других «саней». Российские ученые недвусмысленно пишут: «Актуальность исследования образа мира человека как члена определенной социальной группы подтверждается теми событиями на Украине в некоторых других славянских странах, свидетелями которых мы являемся сейчас. *Реальность опровергла сконструированные модели содержания языкового сознания данных народов, построенные только на основе культурных доминант и не учитывающие многообразие об-*

разов мира, характерных для людей, находящихся на разных уровнях своего развития и являющихся членами социальных групп, проповедующих различные ценности» (выделено нами. — У.Б.) [2. С. 134—135].

То же самое можно сказать в отношении, например, студентов из Таджикистана (определяемых зачастую одним этнонимом «таджики»), часть из которых (особенно за пределами своей страны) позиционируют себя как этническую группу, отличающуюся от собственно таджиков. Речь идет о студентах, идентифицирующих себя как памирцы.

Осознающие свою гуманитарную миссию критически мыслящие личности отталкиваются от понимания, что каждый человек есть совокупность его внутренних миров, обуславливающих его рефлексивное существование как (языковой) личности и его речевое поведение. Отсюда — актуализация в современной науке о языке идеи о необходимости изучения человека рефлектирующего / рефлексизирующего с разных позиций.

Наконец, 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, моно-дисциплинарном 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.

О необходимости развертывания контекст-площадки (1) по теоретическим и практическим вопросам, связанным с билингвизмом и билингвальным образованием. Попытки адаптировать западные образцы лингвистических моделей в XIX—XX вв., как представляется, сказались и на теории языковых контактов и билингвизма, развиваемых в отечественной лингвистике того времени. И сегодня эта теория куца. Вопросы неравновесного билингвизма, семилингвизма, транслингвизма и транскультурации остаются за рамками актуальных научных и социальных дебатов.

Как показывает собственная практика преподавания английского и русского языков в нашем университете, подавляющая часть студентов, родители которых родились в период единой культурно-исторической общности (СССР), не владеют этническим языком в той мере, чтобы представить на нем собственно этническое «зеркальное» отражение окружающего мира. Ежегодный опрос студентов—казахов (коих нередко называют экви-билингвами) с целью выявления знания этнического языка показывает, что эти знания весьма ограничены. Они могут сносно объяснить на русском и / или английском, что значит «Млечный путь», «Полярная звезда», «Большая медведица», «попынь», «береза» и т.п., но названий этих на казахском они не воспроизводят. Этот пример является доказательством недостаточности внимания к разным билингвальным «сплетениям» и природе их компонентов. Это справедливо и в отношении мало исследованных диглосно-билингвальных соотношений в речевой культуре би-, полилингвов. Можно уверенно говорить о том, что русско-инонациональный и инонационально-русский би-, полилингвизм, а также билингвальное образование в рамках этих проявлений билингвизма и других (семилингвизм, транслингвизм) становится

архиактуальным направлением современных дисциплин филологического и — шире — гуманитарного направления.

Вспоминая эмоциональное высказывание академика О.Н. Трубачева: «Но как возникает двуязычие и о чём свидетельствует, в частности, известное у нас русско-национальное двуязычие? Почему никто практически не занимается у нас вопросом причинности этого явления?» (Цит. по: [1]), можно сказать, что эти вопросы спустя 28 лет не потеряли своей актуальности (2).

Контекст этой части статьи усиливается при обращении к работе Г.Т. Хухуни, И.И. Валуйцевой в «Вопросах психолингвистики». Речь идет о «некоторой нерасчлененной массе» — лицах, «чья этнокультурная / этноязыковая составляющая носит неоднозначный характер — массе, зачастую определяемой после распада единой культурно-исторической общности (СССР) как «русскоязычное население» [5. С. 157].

Являясь своеобразным продуктом «советской креолизации», так называемой «диаспорной казашкой», родившейся и живущей в России, воспитанной преимущественно в русском языковом и культурном континууме в силу исторически-объективных асимметричных взаимодействий казахской, русской и советской культур, я тоже отношусь к этой «нерасчлененной массе» — «русскоязычному населению». И подобных мне *нерусских россиян*, этническая и языковая идентичности которых находятся в постоянном дисбалансе в силу субординативной по отношению к русскому языку позиции этнического языка и живущих в двое- и многирии, в нашей стране превеликое множество.

В этой же общей «нерасчлененной русскоязычной массе» особняком стоят *нерусские россияне*, которых невозможно однозначно прикрепить к конкретному «этническому гнезду» и раз и навсегда обрядить в «национальную ‘смирительную рубашку’», поскольку родители являются представителями разных этносов или сами же являются детьми от международных браков.

Постсоветский социум имеет свой — не заемный опыт особого вида билингвизма, основанного на сплетении русского языка и культуры и сопряженных с ними иных национальных языков и культур. Проблема в том, что мы не можем преодолеть методологические затруднения и повысить эффективность исследований, тогда как на территории Российского, позже советского государства в течение нескольких веков осуществлялись языковые и культурные контакты, возникали особые языковые и культурные, гибридные модели и структуры, рождались удивительные эстетические, социо- и лингвокультурные феномены и коммуникативные кодовые переключения, имеющие принципиальные отличия от таких регионов, как Центральная и Южная Америка, Карибы и страны Магриба и др., в которых этнические языки и язык метрополии образовали свои особые виды билингвизма (в зависимости от «языка колонизатора», например: хинди-английский, тунисско-французский).

Основываясь на богатейших практиках двуязычия, базирующихся на взаимодействии разных национальных языков с русским, можно сформировать не абстрактное, а реальное представление о языковой личности — би-, поли-, транслингвальной. Важно пойти дальше и увидеть, что в том же русско-кумыкском или русско-юкагирском, русско-мордовском или русско-удмуртском, белорус-

ско-русском или казахско-русском двуязычии как в зеркале отражается и живет особенная культура, своя эпистемология, своя система координат. Они требуют изучения в той же мере, что и европейские практики и модели би- и полилингвизма (в Канаде, Германии, Финляндии, Франции, Швейцарии и др.), но не поддаются изучению их средствами и по их моделям и практикам, прежде всего потому, что в их языковых «сплетениях» отсутствует русский язык. Русский язык со стоящими за ним русской литературой и культурой повлиял на филогенез, онтологию/бытие народов, населяющих постсоветскую географическую территорию. Не будет панегириком русскому языку, если отметим, что объединяющее значение этого языка в историческом процессе еще предстоит осознать. При всем нашем национально-языковом многообразии стремление людей к коллективному стилю мышления, идентификации с мировой цивилизацией, всем человеческим сообществом, рост поликультурного сознания и идентичностей в этом конкретном географическом ареале обуславливались отнюдь не в последнюю очередь лингвистической витальностью / жизнеспособностью русского языка как транснационального.

Русская научная традиция в лотмановском понятии «полилингвильности» может и должна войти как одна из методологических основ для изучения эпистемологии, рождающейся из новой языковой ситуации после распада СССР. При этом, как представляется, внимание должно быть сфокусировано не только на чисто языковом элементе, но и эпистемологическом.

Кроме того, хотелось бы заметить, что обращение к так называемым классическим работам безусловно необходимая ступень в развертке собственного исследования. Однако не все положения и выводы авторитетных предшественников применимы в свете современного межязыкового и межкультурного взаимодействия, не все могут быть восприняты без критического анализа (напр., известного тезиса «о двух родных языках», метода Шапиро и др.) [1].

Кода. Как представляется, в рамках этого проекта необходима разработка общей проблематики понимания и осмысления основных аспектов и способов взаимодействия языков и культур разного географического, национального, языкового, религиозного и политического происхождения и возникновения в результате новых современных языковых и культурных феноменов, моделей и структур на фоне беспрецедентного глобального взаимообмена.

Особое внимание при этом следовало бы уделить таким вопросам:

- коммуникативный би-, поли-, транслингвизм; практики и модели би- и полилингвального образования;
- лингвистическая культурология, социолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, контактология в контексте процессов транскультурации, языковой и эпистемологической креолизации;
- сравнительное языкознание по вектору Запад — Восток;
- теория и практика языкового и культурного перевода и непереводимости;
- дальнейшая разработка теории языковой личности с акцентом на художественном мире современных авторов, отмеченных би- и транскультурной эстетикой;

- проблематика русского и других языков в диалоге культур;
- концептуализация условий и способов сохранения русскоязычного символического пространства, скрепляющего обще-культурное постсоветских государств;
- изучение культурно-языковых проблем в рамках теоретических понятий этноса, нации, национального языка, национальной культуры, транскulturации в новых условиях.

Интеллектуальное отставание преодолевается собственными размышлениями о своей роли, призвании, обязательствах, саморефлексией и самокритикой. В этом случае эпистемологическую асимметрию в вопросе о том, кто производит знание, а кто его только транслирует, пассивно передает, можно трансформировать.

Предстоит дальнейшее преодоление упрощенных, идеологических мифов о паритетном развитии языков и равновесных языковых контактах, и выстраивание своей системы координат, выработка новых углов зрения и новой перспективы видения, формулированию и решению вместе языковых проблем важных для всех постсоветских социумов с учетом локальных историй и опытов. Важно задействовать опыты и практики, точки зрения и мнения как можно большего числа исследователей для того, чтобы выработать системный подход к осмыслению исследуемого объекта.

Контекстуальная обусловленность всех статей в этом тематическом выпуске журнала позволяет расценивать их как *контекстные тексты*, от которых можно и нужно оттолкнуться, осмыслить и переосмыслить, и создать дискурс, расширяющий или превосходящий сегодняшние возможности теории языковых контактов и билингвизма.

Словом, научно-творческий проект «Современные тенденции билингвального образования в России и мире» можно рассматривать как актуальный научный проект, не имеющий своего принципиального завершения.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Contest (англ.) — дискуссия, прения, полемика.
- (2) Предпочтительным представляется определять билингвизм, основанный на взаимодействии русского и иных национальных языков, как «русско-инонациональный» (русский в этом случае — доминирующий) и «инонационально-русский» (в случаях доминирования иных национальных языков при субдоминантной позиции русского языка). Полагаю, что термин «русско-национальный» не удачен в силу того, что русский — тоже национальный язык, кроме того, данное сочетание может использоваться в ряде иных случаев, не касающихся явлений билингвизма.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бахтикиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании // Лингвистика XXI века: сб. науч. ст. к 65-летию юбилею В.А. Масловой. М.: Флинта: Наука, 2013. С. 44—55.
- [2] Бубнова И.А., Красных В.В. Неопсихоллингвистика: аргументы в защиту национально-культурного своеобразия // Вопросы психоллингвистики. № 3(21). 2014. С. 128—135.
- [3] Синячкин В.П. Общечеловеческие ценности в русской культуре: лингвокультурологический анализ: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М.: РУДН, 2010.

- [4] Тарасов Е.Ф. Принципы анализа жизни языка в культуре и социуме / Жизнь языка в культуре и социуме-2: материалы конференции. Москва, 27—28 апреля 2011 г. / отв. ред. Е.Ф. Тарасов. М.; Калуга: Эйдос, 2011. 280 с.
- [5] Хухуни Г.Т., Валуццева И.И. Диалог или борьба культур? (о некоторых аспектах межкультурного общения) // Вопросы психолингвистики. № 2(24). 2015. С. 153—159.

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN RUSSIA AND IN THE WORLD (Instead of Epilogue to the special issue of the Bulletin)

U.M. Bakhtikireeva

People's Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10-A, Moscow, Russia, 117198

The special issue of the journal “Education Issues: Languages and Speciality” (Bulletin of PFUR) represents the first recorded incarnation of the scientific and creative project “Modern trends in the development of bilingual education in Russia and the World”. The initiative of the delegation of the Peoples' Friendship University of Russia at the XIII IATRLAL Congress “Russian language and literature in world culture space” (13—20 September 2015, Granada, Spain), which resulted in the organization of scientific-practical conference 10—12 December 2016, is now regarded as a long scientific project. This assessment is due to several reasons, the most — from the point of view of the author is disclosed in the important content of the article.

Key words: bilingualism, post-non-classical knowledge, bilingual education, translingual, transculturization, pluralism

REFERENCES

- [1] Bakhtikireeva U.M. *Teoria bilingvizma v ruscom iazjcoznanii* // *Lingvistika veka: Sbornic naucnih statei.: k 65-letnemu iubileiu V.A. Maslovoi*. [Bilingualism Theory in Russian Linguistics] // [Linguistics of Century: coll. of scient. articles: to the 65th anniversary of V.A. Maslova]. Moscow, Nauka: FLINTA Publ. 2013. Pp. 44—55.
- [2] Bubnova I.A., Krasnyh V.V. *Neopsiholingvistika: argumenty v zashhitu nacional'no-kul'turnogo svoeobrazija* [Neopsycholinguistics: arguments in defense of national and cultural identity]. [*Voprosy psiholingvistiki*] — [*Questions of psycholinguistics*]. No. 3(21) 2014. Pp. 128—135.
- [3] Sinyachkin V.P. *Obshhechelovecheskie cennosti v russkoj kul'ture: lingvokul'turologicheskij analiz: avtoreferat diss. ... d-ra filol. nauk*. [Universal values in the Russian culture: linguoculturological analysis: The abstract ... D-r diss. Philology]. M.: RUDN Publ., 2010.
- [4] Tarasov E.F. *Principy analiza zhizni jazyka v kul'ture i sociume / Zhizn' jazyka v kul'ture i sociume-2. Materialy konferencii. Moskva, 27—28 aprelya 2011*. [The principles of the analysis of life of language in culture and language society / Life in culture and society-2. Conference materials. Moscow, on April 27—28, 2011 / Edition. Board: E.F. Tarasov (отв.ред.), N.V.
- [5] Khukhuni G.T., Valujceva I.I. *Dialog ili bor'ba kul'tur? (o nekotoryh aspektah mezhkul'turnogo obshhenija)* [Dialogue or struggle of cult — [*Questions of psycholinguistics*]. No. 2(24), 2015. Pp. 153—159.

НАШИ АВТОРЫ

Адскова Татьяна Павловна — кандидат филологических наук, доцент Казахского национального исследовательского технического университета им. К.И. Сатпаева

E-mail: adskova.tp@mail.ru

Адскова Наталия Павловна — учитель высшей категории АОО «Назарбаев Интеллектуальные Школы», филиал «Назарбаев Интеллектуальная Школа физико-математического направления»

E-mail: adskova.tp@mail.ru

Акишина Алла Александровна — кандидат филологических наук, профессор, Академия труда и социальных отношений

E-mail: akishina26@gmail.com

Алекешова Ляззат Бисенбаевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русской филологии и журналистики, Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова

E-mail: Lyazzat.bisenbaevna@mail.ru

Аль-Кайси Алиса Назаровна — кандидат педагогических наук, ассистент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: al-kajsi@yandex.ru

Анипкина Лада Никитична — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: lada-i-dima@mail.ru

Арефьев Александр Леонардович — кандидат исторических наук, заместитель директора по научной работе Социоцентра Министерства образования и науки РФ

E-mail: alexander.arefiev@gmail.com

Архангельская Алла Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: allarka@gmail.com

Аствацатрян Меланья Григорьевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания иностранных языков Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна

E-mail: mastvatsatryan@yahoo.com

Ахнина Кристина Валерьевна — старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института РУДН

E-mail: ahninakristine@rambler.ru

Ашим Улжан Масатовна — магистрант кафедры русской филологии и мировой литературы факультета филологии и мировых языков Казахского национального университета им. аль-Фараби

E-mail: querer011@mail.ru

Аубекерова Гаухар Амангельдиевна — магистрант кафедры русской филологии и мировой литературы факультета филологии и мировых языков Казахского национального университета им. аль-Фараби

E-mail: ecogana22.93@mail.ru

Баласанян Лилия Гургеновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, Ереван

E-mail: liliyabalasan@mail.ru

Багана Жером — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации НИУ Белгородский государственный университет

E-mail: baghana@yandex.ru, baghana@bsu.edu.ru

Бахтикиреева Улданай Максutowна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: uldanai@mail.ru

Башиева Светлана Конакбиевна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и общего языкознания института филологии Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, Нальчик

E-mail: bfo-pdo@mail.ru

Баянбаева Жадыра Амангельдиевна — заместитель заведующего кафедрой русской филологии и мировой литературы факультета филологии и мировых языков Казахского национального университета имени аль-Фараби по учебной, методической и воспитательной работе

E-mail: Bayanbayeva.Zhadyra@kaznu.kz

Беженарь Оксана Анатольевна — преподаватель Департамента лингвистики и межкультурной коммуникации Миланского государственного университета

E-mail: oxana.bejenari@unimi.it

Валикова Ольга Александровна — доктор гуманитарных наук (PhD) в области филологии, старший преподаватель кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета им. аль-Фараби

E-mail: hrisokefali@rambler.ru

Валуйцева Ирина Ивановна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного областного университета

E-mail: irinaiv-v@yandex.ru

Владимирова Татьяна Евгеньевна — доктор филологических наук, доцент, профессор Центра международного обучения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов

E-mail: yusvlad@rambler.ru

Гаджиева Анар Ахметбековна — кандидат филологических наук, старший преподаватель Института стран Азии и Африки Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

E-mail: nuanar@yandex.ru

Глазова Оксана Григорьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института РУДН

E-mail: ksanik23@mail.ru

Гринберг Светлана Александровна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: s_grinberg@mail.ru

Дербишева Замира Касымбековна — доктор филологических наук, профессор, заместитель директора Центра научных исследований Кыргызско-Турецкого университета Манас

E-mail: derb-07@rambler.ru

Джусупов Маханбет — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка Узбекского государственного университета мировых языков

E-mail: mah.dzhusupov@mail.ru

Дзядык Юрий Иванович — преподаватель Отделения русского языка, кафедры современных иностранных языков, Университет Ганы, Аккра, Гана

E-mail: ydzyadyk@ug.edu.gh

Дмитрюк Наталья Васильевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института

E-mail: nvdmitr@yandex.ru

Должикова Анжела Викторовна — кандидат химических наук, проректор по дополнительному образованию РУДН

E-mail: a.dolzhikova@rudn.ru

Дохова Залина Руслановна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и общего языкознания института филологии Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, Нальчик

E-mail: dohovaz@mail.ru

Дронов Владимир Васильевич — доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: wwd41@mail.ru

Есаджян Белла Марковна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, Ереван

E-mail: esajanyan@mail.ru

Жалмуханова Зинеп Таяугалиевна — старший преподаватель кафедры русской филологии и журналистики Атырауского государственного университета им. Х. Досмухамедова (Казахстан)

E-mail: zinep_61@mail.ru

Зимянина Виктория Николаевна — аспирант кафедры общего и русского языкознания ВГУ им. П.М. Машерова Витебского государственного университета

E-mail: vikakropochka@mail.ru

Зубина Ирина Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

E-mail: i-r-a-z@rambler.ru

Иванова Ольга Владимировна — соискатель кафедры русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

E-mail: epistola_vip@list.ru

Кабдулова Гульжан Мынжасаровна — магистр, старший преподаватель кафедры русской филологии и журналистики Атырауского государственного университета им. Х. Досмухамедова (Казахстан)

E-mail: kabdulova68@mail.ru

Касымова Рашида Тауекеловна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета им. аль-Фараби

E-mail: rashida-kas@mail.ru

Красина Елена Александровна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета РУДН

E-mail: elena_krassina@mail.ru

Кремер Елена Николаевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: linden17@mail.ru

Куликова Екатерина Юрьевна — директор международного центра тестирования РУДН

E-mail: kulikova@list.ru

Кумпан Наталья Александровна — студентка 2 курса Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

E-mail: kumpannatali@yandex.ru

Куриленко Виктория Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Медицинского института РУДН

E-mail: viktorია101961@mail.ru

Лавицкий Антон Алексеевич — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: anton_lavitski@mail.ru

Лазуркин Анатолий Анатольевич — соискатель Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: ns-lk@mail.ru

Макарова Марина Анатольевна — доцент кафедры русского языка Медицинского института РУДН

E-mail: makarova@mail.ru

Маслова Валентина Авраамовна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: mvavit@tut.by

Мирзоева Лейла Юрьевна — доктор филологических наук, ассоциированный профессор Университета им. Сулеймана Демиреля (Алматы)

E-mail: mirzoeva@list.ru

Молдалиева Динаида Абишевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института

E-mail: nvdmitr@yandex.ru

Молданова Жазира Илесовна — магистр педагогических наук, преподаватель кафедры языкознания филологического факультета Южно-Казахстанского государственного педагогического института

E-mail: jazira.ilesovna@mail.ru

Муратова Елена Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: mouratova@tut.by

Николаенко Сергей Владимирович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

E-mail: ns-lk@mail.ru

Овчеренко Надежда Алексеевна — доктор педагогики, доцент кафедры педагогики Государственного педагогического университета им. И. Крянгэ (Кишинёв, Молдова)

E-mail: elpida_57@mail.ru

Поморцева Наталья Владимировна — доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: pomortsevanv@mail.ru

Руденко-Моргун Ольга Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

E-mail: o.rudmor@gmail.com

Синячкин Владимир Павлович — доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: word@list.ru

Синякина Наталья Леонидовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: natalyakornilova@list.ru

Сухов Николай Вадимович — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Центра арабских и исламских исследований Института востоковедения РАН и Центра изучения стран Северной Африки и Африканского Рога Института Африки РАН; доцент кафедры африканистики и арабистики факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: soukhov@yandex.ru

Таттимбетова Куралай Омирлановна — магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры русской филологии и мировой литературы КазНУ им. аль-Фараби

E-mail: kuralay555@mail.ru

Трощинская-Степушина Татьяна Евгеньевна — кандидат филологических наук, методист высшей квалификационной категории отдела образования, спорта и туризма администрации Октябрьского района г. Витебска (Беларусь)

E-mail: astrid_2000@tut.by

Тряпельников Анатолий Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук РУДН

E-mail: tryapelnikov@yandex.ru

Фирман Уильям — PhD, Political Science Harvard University; Professor Emeritus Indiana University; доктор политических наук, почетный профессор Индианского университета в Блумингтоне (США)

E-mail: wferman@indiana.edu

Харитоновна Елена Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Северо-Восточного государственного университета (Магадан, Россия)

E-mail: eharitonova@yandex.ru

Хухуни Георгий Теймуразович — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и англистики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета

E-mail: khukhuni@mail.ru

Чайбок-Тверефу Ильдико — кандидат филологических наук, доцент Отделения русского языка кафедры современных иностранных языков Университета Ганы (Аккра, Гана)

E-mail: icsajbok-twerefou@ug.edu.gh

Черепко Виктория Владимировна — старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института РУДН, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН

E-mail: haul13@gmail.com

Чиркова Галина Юрьевна — магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного областного университета

E-mail: supergalya@yandex.ru

Шонтукова Ирина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики филологического образования Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Кабардино-Балкарского государственного университета

E-mail: shonirina@yandex.ru

Щербакова Ольга Маратовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Медицинского института РУДН

E-mail: pink_poodle@mail.ru