

ISSN 2500-3267 (print)
ISSN 2500-0748 (online)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

ТОМ 11

2019

**RUSSIAN JOURNAL
OF MULTILINGUALISM
AND EDUCATION**

ЭЛЕКТРОННАЯ ВЕРСИЯ:
journals.udsu.ru/multilingualism



МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ISSN 2500-3267



9 772500 326003 >

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

директор учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», доцент, канд. филол. наук
Л. М. Малых (УдГУ, Ижевск, Россия)

Заместители главного редактора:

профессор, канд. филол. наук *Т. С. Медведева* (УдГУ, Ижевск, Россия)
доцент, канд. филол. наук *Н. М. Шутова* (УдГУ, Ижевск, Россия)

Члены редакционной коллегии:

профессор, д-р пед. наук *Н. В. Барышников* (ПГУ, Пятигорск, Россия)
профессор, д-р филол. наук *Т. И. Зеленина* (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р филол. наук *Н. В. Кондратьева* (УдГУ, Ижевск, Россия)
доцент, канд. пед. наук *Е. Л. Кудрявцева* (научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Германия)
профессор, д-р пед. наук *Л. К. Мазунова* (БашГУ, Уфа, Россия)
доцент, канд. филол. наук *Д. И. Медведева* (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р филол. наук *С. Л. Мишланова* (ПГНИУ, Пермь, Россия)
профессор, д-р филол. наук *Д. А. Салимова* (ЕИ КФУ, Елабуга, Россия)
профессор, д-р филол. наук *И. Антанасиевич* (Белградский университет, Белград, Сербия)
профессор, д-р филол. наук *Е. В. Стоянова* (Шуменский университет им. епископа Константина Преславского, Шумен, Болгария)
профессор *S. O. Cheang* (Народный университет Женевы, Женева, Швейцария)
профессор *C. F. Coates* (Бингемтонский университет, Нью-Йорк, США)
профессор *T. Easley-Giraldo* (Джонсон Каунти Комьюнити Колледж, Канзас, США)
профессор, д-р филол. наук, *R. G. Tirado* (член президиума МАПРЯЛ Гранадаский университет, Гранада, Испания)

Ответственный секретарь:

М. Н. Виардо

Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»



Редакция:

426034, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, к. II, ауд. 310

Тел.: (3412) 916-267

e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы
НОЦ «Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»
Международная лаборатория с распределенным участием
«Многоязычие и межкультурная коммуникация»

МНОГОЯЗЫЧИЕ в образовательном пространстве

Том 11

Научный журнал

Сборник научных трудов с 2009 г.
Научный журнал с 2016 г.

Материалы журнала размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=64145;

Российской научной электронной библиотеки КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/journal/n/mnogoyazychie-v-obrazovatelnom-prostranstve>;

Международной мультидисциплинарной базы данных научных журналов ResearchBible: <http://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2500-3267> и на сайте научной библиотеки УдГУ: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/16051>



Ижевск 2019

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief:

L. M. Malykh (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

Deputy Editors:

T. S. Medvedeva (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

N. M. Shutova (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

Members of the Editorial Board:

N. V. Baryshnikov (Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia)

T. I. Zelenina (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

N. V. Kondrat'eva (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

E. L. Koudrjavitseva (International Network of Laboratories
"Innovative Technologies in the Field of Multicultural Education," Germany)

L. K. Mazunova (Bashkir State University, Ufa, Russia)

D. I. Medvedeva (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

S. L. Mishlanova (Perm State University, Perm, Russia)

D. A. Salimova (Yelabuga Institute of Kazan Federal
University, Yelabuga, Russia)

I. Antanasijevic (Belgrade University, Belgrade, Serbia)

V. Stoyanova (Shumen University named after Bishop Konstantin
Preslavsky, Shumen, Bulgaria)

S. O. Cheang (University Populaire of Geneva Canton, Geneva, Switzerland)

C. F. Coates (State University of New York Binghamton, New York, USA)

T. Easley-Giraldo (Johnson County Community College, Kansas, USA)

R. G. Tirado (Granada University, Granada, Spain)

Managing Editor:

M. N. Viardo

Founder of the Journal is Udmurt State University



Address for Correspondence:

Editorial Office, Russian Journal of Multilingualism and Education

1, Uversitetskaya str., bld. II, room. 310,

Izhevsk 426034, Russia

phone: (3412) 916-267

e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

**RUSSIAN JOURNAL
OF MULTILINGUALISM AND EDUCATION**

Volume 11

The journal is included into the Russian Index of Scientific Citation (RISC) and is available on-line in eLIBRARY.ru: <https://elibrary.ru/contents.asp?titleid=64145>.

It is also available in one of the leading e-libraries of Russia “CyberLeninka”: <https://cyberleninka.ru/journal/n/mnogoyazychie-v-obrazovatelnom-prostranstve>;

in Academic Resource Index “ResearchBible” <http://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2500-3267>.

You can also find it at the scientific library of Udmurt State University: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/16051>



Izhevsk 2019

СОДЕРЖАНИЕ

I. ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ.....	7
Петрусевич П. Ю.	
МНОГОЯЗЫЧНЫЙ СПЕКТАКЛЬ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	7
Рубинов Е.	
КАРТИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ВНОВЬ ПРИБЫВШИХ В ШВЕЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ-ИММИГРАНТОВ.....	14
II. РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В ЕВРОПЕ	22
Илич В., Благоевич Н.	
ВКЛАД РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ В РАБОТУ ТИПОГРАФИИ «СВЯТОЙ ЦАРЬ КОНСТАНТИН» В Г. НИШ (КОРОЛЕВСТВО ЮГОСЛАВИЯ).....	22
Ольнова М. О.	
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ.....	29
III. ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	40
Мазунова Л. К., Губайдуллин М. И., Халикова Л. Р.	
КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (РЕЗУЛЬТАТЫ И КЛЮЧЕВЫЕ ВЫВОДЫ).....	40
Милютинская Н. Ю., Бакловская О. К.	
СОДЕРЖАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ФИЛОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	47
Салимова Д. А., Ахметова Л. А.	
ВЕЧНЫЙ ВОПРОС В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ: КАК ОБСТОИТ ДЕЛО С ЧИТАТЕЛЬСКИМ ИНТЕРЕСОМ У ШКОЛЬНИКОВ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ?.....	56
IV. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРИЗМА И МНОГОЯЗЫЧИЯ	63
Малых В. С.	
РУССКАЯ И АМЕРИКАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА УЖАСОВ КАК ЖАНРОВЫЙ, ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ...683	
Коуте К. Ф.	
ЛАФОНТЕН И КРЫЛОВ: ИСКУССТВО НЕБРЕЖНОСТИ.....	7669
V. ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.....	78
Борисенко Ю. А., Макаров С. С.	
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ Д. ЭДГАРА «ТЕСТИРУЯ ЭХО»).....	78
Шамлиди Е. Ю.	
О ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	86
Шутова Н. М., Адыева Г. Н.	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АВСТРАЛИЙСКИХ КУЛЬТУРОНИМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА К. МАККАЛОУ «ПОЮЩИЕ В ТЕРНОВНИКЕ»).....	98
VI. ОБЗОР КОНФЕРЕНЦИЙ.....	109
Мишланова С. Л., Полякова С. В., Яковлева Е. В.	
БИОЭТИКА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР.....	109

CONTENTS

I. MULTILINGUAL PERSONALITY FORMATION.....	7
Petrusevich, P. Yu.	
MULTILINGUAL DRAMATICS WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING SEVERAL FOREIGN LANGUAGES TO SCHOOL STUDENTS	13
Rubinov, E.	
MAPPING THE KNOWLEDGE AND SKILLS OF NEWLY ARRIVED IMMIGRANT SCHOOLCHILDREN IN SWEDEN.....	20
II. RUSSIAN EMIGRATION IN EUROPE	22
Ilić, V., Blagojević, N.	
CONTRIBUTION OF RUSSIAN EMIGRATION TO THE WORK OF PRINTING HOUSE “SAINT EMPEROR CONSTANTINE” IN THE CITY OF NIŠ (KINGDOM OF YUGOSLAVIA).....	28
Olnova, M. O.	
IMPACT FACTORS IN CONTEMPORARY EUROPE FOR MOTHER LANGUAGE ACQUISITION OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT	38
III. INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION.....	40
Mazunova, L. K. Gubaidullin, M. I., Khalikova, L. R.	
COMPLEX DIAGNOSTICS OF GIFTED CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	45
Baklovskaya, O. K., Milyutinskaya, N. Yu.	
COMPONENT CONTENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE IN VOCATIONAL PHILOLOGICAL TRAINING.....	54
Salimova, D. A., Akhmetova, L. A.	
THE ETERNAL QUESTION IN TEACHING METHODOLOGY: WHAT IS THE SITUATION WITH READING INTEREST OF FOREIGN STUDENTS AND RUSSIAN SCHOOL STUDENTS?	61
IV. LITERARY PROCESS IN THE CONTEXT OF MULTICULTURALISM AND MULTILINGUALISM	63
Malykh, V. S.	
RUSSIAN AND AMERICAN HORROR FICTION AS A GENRE, CREATIVE WRITING AND EDUCATIONAL PHENOMENON: A PROBLEM STATEMENT	63
Coates, C. F.	
LA FONTAINE AND KRYLOV: THE ART OF NEGLIGENCE.....	69
V. TRANSLATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION	78
Borisenko, Yu. A., Makarov, S. S.	
TRANSLATING DRAMA: ANALYSIS OF DAVID EDGAR’S PLAY “ TESTING THE ECHO”	78
Shamlidi, E. Yu.	
ON THE ISSUE OF INTERPRETERS’ PHONETIC COMPETENCE (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE)	86
Shutova, N. M., Adyeva, G. N.	
ON THE ISSUE OF TRANSLATING AUSTRALIAN CULTURE–BOUND LEXEMES INTO RUSSIAN (BASED ON COLLEEN McCULLOUGH’S NOVEL “THE THORN BIRDS”)	98
VI. CONFERENCE REVIEW	109
Mishlanova, S. L., Polyakova, S. V., Yakovleva, E. V.	
BIOETHICS IN THE INTERCULTURAL DIALOGUE	109

I. ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

УДК 372.1:371.31

Петрусевич П. Ю.

Ижевская государственная медицинская академия, Ижевск, Россия

МНОГОЯЗЫЧНЫЙ СПЕКТАКЛЬ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается процесс подготовки и проведения многоязычного спектакля в условиях обучения школьников двум – трем иностранным языкам. Обоснована необходимость использования театрализации для личностного, социального, культурного развития обучающихся и повышения их уровня владения иностранными языками. Определены задачи, которые достигаются посредством организации и проведения многоязычного спектакля. Представлены текстовый, сценарный, постановочный, презентационный и рефлексивный этапы проведения спектакля, герои которого говорят на разных иностранных языках. На текстовом этапе осуществляется выбор книги, по которой будет ставиться спектакль, знакомство обучающихся с ее сюжетом и освоение новых лексических единиц. Сценарный этап предполагает разработку сценария многоязычного спектакля. Обучающиеся распределяют роли и языки, на которых будут говорить их герои, пишут сценарий. На постановочном этапе проводятся репетиции и производится необходимая коррекция сценария. На презентационном этапе школьники представляют подготовленный ими многоязычный спектакль приглашенным зрителям. На завершающем этапе с обучающимися проводится беседа, где они анализируют достигнутые результаты, обсуждают возникшие трудности, планируют последующие действия и вносят предложения по подготовке следующих спектаклей. Описанный процесс подготовки и представления многоязычного спектакля ежегодно (2014–2019 гг.) реализуется автором статьи в рамках обучения школьников нескольким иностранным языкам (английскому, немецкому, испанскому) в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка школьников, многоязычие, театрализация, многоязычный спектакль.

Сведения об авторе:

Петрусевич Полина Юрьевна, канд. пед. наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Ижевская государственная медицинская академия (г. Ижевск, Россия); e-mail: polina.petrusevich@gmail.com.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-7-14

Введение

В контексте преподавания школьникам нескольких иностранных языков особую роль играют творческие формы обучения, которые позволяют поддержать мотивацию обучающихся к учебной и коммуникативной деятельности на иностранных языках и способствуют формированию языковой личности. В частности, такой формой является многоязычный спектакль, в котором герои говорят и поют на разных иностранных языках в рамках одного представления.

Целью статьи является определение роли многоязычного спектакля в системе обучения школьников нескольким (двум или трем) иностранным языкам и описание поэтапно процесса подготовки и представления многоязычного спектакля. В статье решаются следующие задачи:

- выявить значимость театрализации при обучении иностранным языкам;
- определить образовательные задачи, которые достигаются посредством работы школьников над многоязычным спектаклем;
- обозначить этапы подготовки и представления многоязычного спектакля и описать их содержательное наполнение;
- представить результаты опытно-экспериментального обучения, доказывающего эффективность применения театрализации в обучении школьников нескольким иностранным языкам.

Представленная в статье форма обучения нескольким иностранным языкам является методической разработкой автора, которая возникла из необходимости в проведении ряда многоязычных мероприятий, направленных на формирование и поддержание интереса обучающихся к многоязычию и развитие навыка переключения с одного иностранного языка на другой.

Отличительной характеристикой спектакля является его многоязычный характер, который проявляется в следующем:

- в рамках одного представления герои говорят и поют на двух или трех языках (разные сцены представлены на разных языках);
- за основу выбирается история, которую школьники читают на первом иностранном языке. Затем готовится многоязычный сценарий, в котором разные сцены прописываются на разных языках;
- подготовка спектакля осуществляется интегративно на занятиях иностранным языком, то есть на занятиях по английскому осуществляется подготовка сцен на английском языке, на занятиях по немецкому школьники готовят сцены на немецком языке и т. д. Также проводятся общие репетиции, где многоязычный спектакль проигрывается полностью;
- в спектакле участвуют школьники, изучающие разные иностранные языки. Это дает возможность расширить представление обучающихся о языковом разнообразии мира;
- представление спектакля является значимым многоязычным мероприятием для школьников, на которое они приглашают членов семьи и друзей, чтобы поделиться результатом своей творческой работы на нескольких иностранных языках.

1. Роль театрализации в обучении иностранным языкам

Согласно исследованиям [Антонова, 2006; Букатов, 2015; Вартанова, 2009; Ежов, 2014], посвященным вопросу применения театрализации в образовательном процессе, значимость этой деятельности обусловлена тем, что она способствует развитию эмоционального интеллекта обучающихся. Работая над спектаклем, школьники учатся понимать другого человека, распознавать его эмоциональное состояние по мимике, жестам, интонации и делают попытки поставить себя на его место.

Воспитательная функция театрализации реализуется в развитии навыков взаимодействия в группе, формировании взаимного доверия и коллективной ответственности за совместную творческую деятельность. Доказывая эффективность применения театрализации в школе, С. А. Днепров указывает на то, что она способствует развитию гармоничной, творческой, активной и инициативной личности и затрагивает все структурные элементы образовательного процесса [Днепров, 2018].

При помощи театрализации на иностранном языке возможно формирование социокультурной компетенции школьников. Обучающиеся знакомятся с культурами стран изучаемых языков, традициями и обычаями, нормами этикета, особенностями поведения в различных коммуникативных ситуациях [Shayakhmetova, Mukhametzyanova, 2015]. Школьники учатся смотреть на мир через призму других языков и мыслить в рамках системы этих языков, что приводит к существенному расширению их мировоззрения,

мироощущения и мировосприятия. Это в свою очередь стимулирует развитие гибкости, неординарности и креативности мышления [Петрусевич, 2018].

Многие исследователи [Athimoolam, 2004; Billikova, Kiššova, 2013; Dowdy, Gao, 2014] видят преимущество театрализации в том, что она позволяет обеспечить эмоционально благоприятные условия (stress-free environment) для усвоения иностранного языка. Обучающиеся развивают навыки общения на иностранном языке естественным путем без страха оказаться в ситуации неудачи или получить плохую отметку. Будучи эмоционально вовлеченными в процесс подготовки, репетиции и представления спектакля, школьники незаметно для себя повышают свой уровень владения иностранными языками.

2. Задачи многоязычного спектакля

Отметим, что при обучении иностранным языкам создание спектакля рассматривается преподавателем не как конечная цель, а как средство формирования коммуникативной компетенции школьников. Поэтому реализация данного модуля обучения направлена на достижение задач:

- формирование мотивации к усвоению нескольких иностранных языков;
- расширение словарного запаса по теме спектакля;
- активизация навыков чтения, аудирования и говорения;
- развитие слухо-произносительных навыков;
- развитие навыков общения на иностранных языках по поводу спектакля (выражение идей, отношения, чувств, стремлений и т. д.);
- воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову через подготовку и постановку спектакля;
- повышение интереса к зарубежной художественной литературе;
- воспитание культуры взаимодействия друг с другом;
- развитие инициативности и самостоятельности в учебной деятельности.

3. Этапы подготовки и представления многоязычного спектакля

Работа над многоязычным спектаклем включает этапы: текстовый, сценарный, постановочный, презентационный и рефлексивный.

3.1. Текстовый этап

На первом (текстовом) этапе осуществляется выбор книги, по которой будет ставиться спектакль, знакомство обучающихся с ее сюжетом и освоение новых лексических единиц. При выборе истории учитель руководствуется интересами и предпочтениями обучающихся, их уровнем владения языком и возможностями постановки сюжета книги на сцене. Педагогический опыт показывает, что обучающиеся начальных классов с радостью готовят спектакли по хорошо известным и любимым ими историям, а школьники среднего звена проявляют большой интерес к книгам с незнакомым им сюжетом.

Живой интерес у школьников вызывают истории британской детской писательницы Джулии Дональдсон («Room on the broom», «The Gruffalo», «The Gruffalo's Child»), сказки издательства Осборн («The Reluctant Dragon», «The Emperor and the Nightingale», «Danny the Dragon»), рассказы серии Cambridge Experience Readers («Grandad's Mad Gadgets», «The Mind Map»). Хотя спектакль имеет многоязыковой характер, на данном этапе знакомство с сюжетом осуществляется на первом иностранном языке, так как уровень владения вторым / третьим иностранным языком, как правило, не позволяет школьникам справиться с чтением книги большого объема.

Чтение осуществляется поэтапно: 1) обучающиеся читают и слушают (если есть аудио формат истории) главу книги, 2) составляют список новых слов и используют ряд стратегий для их запоминания (систематизацию, визуализацию, контекстуализацию, ассоциации, регулярное повторение), 3) анализируют лексические единицы текста с позиции наличия межъязыковых соответствий (интернациональных слов, межъязыковых омонимов,

многозначных слов, безэквивалентной лексики), 4) выполняют языковые, речевые упражнения и творческие задания [Соловова, 2002].

Типичными языковыми упражнениями данного модуля являются: соедини слово и его значение, найди в тексте синонимы / антонимы указанных слов, заполни пропуски, создай интеллект-карту. С целью развития речевых навыков обучающимся предлагаются задания: расскажи прочитанную историю от лица различных героев, опиши героя так, чтобы остальные обучающиеся догадались, о ком идет речь, вырази свое мнение по поводу принятого решения / поведения / намерения героя, поделись своим опытом в подобной ситуации; сделай предположение о дальнейшем развитии событий.

Творческие задания непосредственно связаны с сюжетом книги и могут иметь форму: создай книгу-продолжение истории, придумай свой удивительный гаджет и представь его на плакате (по книге «Grandad's Mad Gadgets»), подбери музыку к каждой главе книги, напиши письмо герою книги и ответь на письмо одноклассника от имени героя книги и др.

3.2. Сценарный этап

После того, как школьники полностью прочитали книгу, начинается работа по совместной разработке сценария многоязычного спектакля. Обучающиеся распределяют роли и языки, на которых будут говорить их герои.

Формат подготовки сценария зависит от возраста и уровня владения языком. Как правило, школьники среднего звена самостоятельно пишут сценарий, консультируясь с преподавателем по необходимости. Для школьников младшего звена или подростков, которые только начинают осваивать новый иностранный язык, сценарий пишет преподаватель после его обсуждения с обучающимися.

Заметим, что школьники не ограничены изучаемыми ими языками. Если обучающиеся проявляют инициативу разнообразить языковое наполнение спектакля, то их стремление поддерживается. Для того, чтобы включить в спектакль сцену на неизвестном школьникам и преподавателю языке, возникает необходимость в обращении ко внешним ресурсам: специалистам и носителям языка, словарям и справочникам, электронным переводчикам, аудио- и видеоматериалам. Реплики на неизвестном школьникам языке не могут быть длинными и сложными, так как их задача состоит не в обучении новому языку, а в формировании понимания языкового многообразия мира и поддержании интереса обучающихся к многоязычию. На элементарном уровне школьники знакомятся с фонетическими, лексико-орфографическими, грамматическими особенностями интересующего их языка.

Школьники также подбирают музыку, песни, стихи и ставят танцы, которые включаются в спектакль в соответствии с логикой сюжета. Роль преподавателя на данном этапе заключается в создании благоприятных условий для совместного обсуждения и принятия решений по поводу планируемого мероприятия, а также в коррекции реплик отдельных героев и сценария в целом.

3.3. Постановочный этап

На постановочном этапе проводится ряд репетиций и по необходимости корректируется сценарий. На занятиях по каждому иностранному языку школьники готовят сцены на изучаемом языке. Например, на занятиях по испанскому языку школьники читают по ролям сцены на испанском языке, работают над произносительной стороной речи, учат свои реплики и песни на испанском языке, проводят репетиции. Подобная работа производится на занятиях по английскому и немецкому языкам.

Стоит заметить, что не все обучающиеся владеют всеми языками, представленными в многоязычном спектакле. Сначала школьники подготавливают отдельные сцены на выбранных ими языках. Далее организуются совместные репетиции всех обучающихся, участвующих в спектакле. На этих репетициях особое внимание уделяется поддержанию логики сюжета и согласованию ранее отработанных сцен.

Эффективность данного модуля обучения во многом зависит от того, насколько обучающиеся вовлечены в процесс подготовки многоязычного спектакля, включая не только исполнение их собственных ролей, но и активное обсуждение всех элементов постановки.

Готовность школьников внимательно наблюдать за всем процессом репетиции спектакля, помогать друг другу в поиске своего сценического образа и выражении смысла и эмоции речи, прислушиваться к мнению других и стремиться создать качественный продукт совместной творческой деятельности достигается при выполнении условий:

- 1) обучающиеся видят, что к их идеям и мнениям прислушиваются, инициативность поощряется;
- 2) акцент делается не на результате (идеально отрепетированном спектакле), а на самом процессе совместной творческой деятельности;
- 3) каждая репетиция завершается рефлексией собственной проделанной работы обучающихся и самостоятельной постановкой задач дальнейшей деятельности;
- 4) возникающие в процессе конфликтные ситуации между школьниками не пресекаются, а разрешаются нравственными средствами при поддержке учителя;
- 5) преподаватель отмечает значимость творческих и учебных успехов обучающихся, приветствуется только конструктивная критика, осуществляемая в деликатной форме;
- 6) во время подготовки с обучающимися проводится ряд бесед на такие темы, как «роль и формы невербальной коммуникации», «навыки общения», «речевой этикет», «значимость произношения и интонации в речи на иностранном языке» и т. д.

Гуманистическая позиция учителя [Амонашвили, 1990; Сухомлинский, 1979] на всех этапах подготовки и представления спектакля является ключевым условием, обеспечивающим результативность данной деятельности с точки зрения языкового и личностного развития обучающегося.

3.4. Презентационный этап

Начинается данный этап с подготовки приглашений на многоязычный спектакль для семьи и друзей школьников. Обучающиеся пишут именные приглашения на иностранных языках, где указывают название спектакля, место и время проведения и выражают надежду увидеть желанного зрителя на своем представлении.

На презентационном этапе осуществляется обращение к зрителям с кратким объяснением сюжета предстоящего спектакля и побуждением поддержать обучающихся в их творческой деятельности на иностранных языках. Во время спектакля среди школьников назначается суфлер (на случай, если актер растеряется), ответственный за организацию выхода актеров на сцену и ответственный за музыкальное сопровождение спектакля. По окончании представления для школьников проводится праздничное мероприятие, организованное родителями.

3.5. Рефлексивный этап

Е. В. Семенова подчеркивает особую значимость рефлексивного этапа при проведении учебного спектакля, так как он позволяет обучающимся оценить серьезность проделанной работы и увидеть изменения, произошедшие с ними в ходе подготовки спектакля и самого сценического действия [Семенова, 2014]. На завершающем этапе со школьниками проводится беседа, благодаря которой они анализируют достигнутые результаты, обсуждают возникшие трудности, планируют последующие действия и вносят предложения по подготовке следующих спектаклей.

3.6. Опытнo-экспериментальное обучение

Описанный в статье процесс подготовки и представления многоязычного спектакля реализуется автором ежегодно (2014–2019 гг.) в рамках обучения школьников трем иностранным языкам (английскому, немецкому, испанскому) в системе дополнительного образования («Золотой Ключик», г. Ижевск).

Эффективность данной формы театрализации была доказана опытно-экспериментальным путем в рамках диссертационного исследования «Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков» в 2017–2018 гг. Всего в экспериментальном обучении приняли участие 139 школьников, из которых 45 испытуемых вошли в экспериментальную группу.

Внедренная в образовательный процесс система формирования лексической компетенции школьников в условиях усвоения ими нескольких иностранных языков включала пять одноаспектных модулей: вводный модуль (ознакомление с лексическими системами изучаемых языков), лексические модули (интернациональная лексика, межъязыковые омонимы, полисемичные слова, безэквивалентная лексика) и три комплексных модуля (многоязычный фестиваль, многоязычный спектакль, многоязычная каникулярная программа), направленных на актуализацию лексических знаний и умений в моделируемых ситуациях многоязычия. Многоязычный спектакль готовился школьниками с сентября по декабрь и его представление было приурочено к новогоднему празднику.

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем и контрольном этапах исследования, были подвергнуты математической обработке и доказали свою эффективность по критериям:

- владение лексическими единицами в соответствии с требованием к уровню владения языками;
- применение лексических единиц в речи в соответствии с коммуникативной задачей;
- владение межъязыковыми лексическими соответствиями;
- мотивация к освоению нескольких иностранных языков;
- восприятие и избирательность внимания при взаимодействии с лексическими единицами;
- владение учебными стратегиями;
- осуществление перехода между иностранными языками [Петусевич, 2019].

Заключение

При обучении нескольким иностранным языкам возникает необходимость в таких формах обучения, при которых школьники оказываются в ситуациях многоязычия. Одним из возможных вариантов таких форм обучения является многоязычный спектакль, который позволяет формировать устойчивый интерес к многоязычию, развивать навыки переключения между языками и повышать уровень владения коммуникативной компетенции на изучаемых языках. Театральная деятельность на нескольких иностранных языках вызывает большой интерес у школьников, что проявляется в их инициативности, креативности и вовлеченности в процесс подготовки спектакля на всех этапах, старательности и ответственности за результат совместной деятельности.

Литература:

1. Антонова О. А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 364 с.
2. Антонова О. А. Театр в учебных заведениях Санкт-Петербурга // Педагогика, 2006. С. 88–93.
3. Букатов В. М. Драмo-герменевтика как инновационное звено в современном развитии отечественной дидактики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2015. N 3. С. 128–139.
4. Вартанова В. В. Организация воспитательного пространства студентов – будущих преподавателей иностранного языка средствами театральной деятельности // Многоязычие в образовательном пространстве, 2009. Ч. 2. С. 106–109.
5. Ежов П. Ю. Формирование игровой культуры у детей младшего школьного возраста интерактивными средствами театрализации: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 197 с.
6. Днепров С. А., Демина А. Ю. Педагогические возможности реализации принципа театрализации в формировании нравственных ценностей младших школьников // Педагогическое образование в России, 2018. N 1. С. 146–153.
7. Shayakhmetova, L. Kh., Mukhametzyanova L. R. “Technology of Dramatization as a Creative Method of Teaching English as a Foreign Language (by an Example of a Special Course “English Theatre.”) *Mediterranean Journal of Social Sciences*, no. 3, 2015, pp. 296–300.
8. Athiemoolam, L. “Drama-in-Education and its Effectiveness in English Second.” *Foreign Language Classes*. Oldenburg, 2004, 18 p.

9. Billikova, A., Kiššova, M. *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. London, 2013, 136 p.
10. Dowdy, J. K., Gao, Y. "Using Drama to Engage English Learners in Literacy Activity." *Ohio Reading Teacher*, no. 1, 2014, pp. 28–34.
11. Петрусевич П. Ю. Условия организации обучения школьников двум иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования, 2018. N 59-1. С. 277–281.
12. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
13. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 560 с.
14. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 560 с.
15. Семенова Е. В., Семенов В. И. Развивающие возможности учебного студенческого театра на английском языке в системе педагогического образования // Фундаментальные исследования, 2014. N 9. С. 2068–2072.
16. Петрусевич П. Ю. Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2019. 195 с.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-7-14

Petrusevich P. Yu.

Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Russia

MULTILINGUAL DRAMATICS WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING SEVERAL FOREIGN LANGUAGES TO SCHOOL STUDENTS

The article discusses the process of preparation for and performance of multilingual dramatics in the context of teaching two / three foreign languages to school students. The necessity of using theatricalization for personal, social and cultural students' development and improvement of their language skills is explained. The objectives gained by means of multilingual dramatics are discussed. The article presents the stages of preparation and performance of multilingual dramatics in which the actors speak different languages: the textual stage, script-writing, staging, presentational and reflexive stages. The purpose of the textual stage is to choose and read the book (story) on which the dramatics will be based. Students familiarize themselves with the plot of the story and acquire new lexical items. At the script-writing stage students develop the script of their dramatics, allocate roles and decide what languages their characters will speak. The next step – staging consists of a number of rehearsals, performance enhancement and corrections. At the presentational stage students present their multilingual dramatics to the invited audience. The reflexive stage is to discuss the acquired experience, analyze the results and talk out the difficulties encountered, make suggestions and plan the future multilingual dramatics. The described process of preparation and performance of multilingual dramatics is realized annually (since 2014) by the author of this article in the system of supplementary education.

Key words: foreign language training of schoolchildren, multilingualism, theatricalization, multilingual dramatics.

About the author:

Petrusevich Polina Yurievna, Candidate of Pedagogy, Department of Foreign Languages, Izhevsk State Medical Academy (Izhevsk); e-mail: polina.petrusevich@gmail.com.

References:

1. Antonova, O. A. *School Theater Pedagogy as a Socio-Cultural Phenomenon*: Abstract of Doctoral Dissertation. Saint-Petersburg, 2006, 364 p.
2. Antonova, O. A. "Theatre in Educational Institutions of Saint-Petersburg." *Pedagogika*, 2006, pp. 88–93.

3. Bukatov, V. M. "Drama-Hermeneutics as an Innovative Element in the Modern Development of Domestic Didactics." *Vestnik Tverskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Pedagogika y Psichologia*, no. 3, 2015, pp. 128–139.
4. Vartanova, V. V. "Arrangement of Educational Environment in Professional Language Training by Means of Theatrical Activities." *Mnogoyazychiye v Obrazovatel'nom Prostranstve*. Pedagogika. Lingvodidaktika, vol. 2, 2009, pp. 106–109.
5. Yezhov, P. Yu. *Formation of the Playing Culture of the Children of Primary School Age by Interactive Means of Theatricalization*: Doctoral Dissertation. Saint-Petersburg, 2014, 197 p.
6. Dneprov, S. A., Demina, A. Yu. "Pedagogical Opportunities of the Principle of Theatricalization in Formation of Moral Values of Junior Schoolchildren." *Pedagogicheskoye Obrazovaniye v Rossii*, no. 1, 2008, pp. 146–153.
7. Shayakhmetova, L. Kh., Mukhametzyanova, L. R. "Technology of Dramatization as a Creative Method of Teaching English as a Foreign Language (with an Example of a Special Course "English Theatre.")" *Mediterranean Journal of Social Sciences*, no. 3, 2015, pp. 296–300.
8. Athiemoolam, L. *Drama-in-Education and Its Effectiveness in English Second and Foreign Language Classes*. Oldenburg, 2004, 18 p.
9. Billikova, A., Kiššova, M. *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. London, 2013, 136 p.
10. Dowdy, J. K., Gao, Y. "Using Drama to Engage English Learners in Literacy Activity." *Ohio Reading Teacher*, no. 1, 2014, pp. 28–34.
11. Petrusovich, P. Yu. "Conditions of Teaching Two Foreign Languages in the System of School Education." *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*, no. 59-1, 2018, pp. 277–281.
12. Solovova, E. N. *Methodology of Teaching Foreign Languages: Basic Course of Lectures*. Moscow, 2002, 239 p.
13. Amonashvili, Sh. A. *Humane-Personal Basics of Pedagogical Process*. Minsk, 1990, 560 p.
14. Sukhomlinskiy, V. A. *Selected Pedagogical Essays*. Moscow, vol. 1, 1979, 560 p.
15. Semenova, E. V., Semenov, V. I. "Development Opportunities of Training Students' English Theatre in Pedagogical High School." *Fundamentalnye Issledovaniya*, no. 9, 2014, pp. 2068–2072.
16. Petrusovich, P. Yu. *Methodology of Formation of Lexical Competence of School Pupils While They Learn Several Foreign Languages*: Doctoral Dissertation. Nizhniy Novgorod, 2019, 195 p.

УДК 371.263:376.684(485) (045)

Рубинов Е.

Центр интеграции и многоязычия, Соллентуна, Стокгольмский округ (Швеция)

КАРТИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ВНОВЬ ПРИБЫВШИХ В ШВЕДИЮ ШКОЛЬНИКОВ-ИММИГРАНТОВ

Швеция является одной из стран, принимающих наибольшее количество беженцев и других категорий иммигрантов. В последние десятилетия в шведской системе школьного образования находится достаточно большая группа детей, которые одновременно изучают новый язык и приобретают на этом языке новые знания и навыки. Продолжающийся процесс миграции заставляет шведскую систему образования реагировать на вызовы, связанные с необходимостью интегрировать в кратчайшие сроки достаточно многочисленную группу учеников, не владеющих шведским языком и навыками обучения в шведской школе.

Ученики-иммигранты в Швеции представляют собой достаточно неоднородную группу с различными уровнями подготовки, опыта и потребностей. Министерство образования Швеции считает, что необходимо улучшить условия для интеграции вновь прибывших учеников в шведскую школьную систему с помощью более четкого определения их потребностей. С января 2016 г. министерством образования было введено обязательное педагогическое картирование опыта, знаний и навыков вновь прибывших учеников как в области владения языком, так и по отдельным школьным предметам. С этой целью были разработаны соответствующие материалы.

Картирование должно проходить в течение первых двух месяцев обучения ученика, и его результатом должен явиться профиль знаний и умений, который будет использован для определения места ученика в шведской школьной системе и планирования его дальнейшего обучения. Статья описывает подходы и методы, применяемые в данном картировании, а также двойную роль учителя родного языка как учителя-предметника и как медиатора между школой, учеником и его семьей в ходе интеграционного процесса.

Ключевые слова: Швеция, ученики-иммигранты, интеграция, картирование знаний и умений, навыки чтения и понимания текста, развитие устной и письменной речи в условиях билингвизма.

Сведения об авторе:

Рубинов Евгения, учитель русского языка и координатор Центра интеграции и многоязычия, (Соллентуна, Стокгольмский округ, Швеция).

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-14-21

Введение

Швеция является одной из стран, принимающих наибольшее количество беженцев и других категорий иммигрантов. Они приезжают преимущественно из стран Ближнего Востока, Азии, Латинской Америки, а также из России, Украины и других стран постсоветского пространства. По критериям шведского министерства образования, вновь прибывшим считается ученик, приехавший в Швецию в возрасте, с которого образование становится обязательным (6 лет). После 4 лет пребывания в стране ученик перестает считаться вновь прибывшим.

Продолжающаяся миграция заставляет шведскую систему образования реагировать на вызовы, связанные с необходимостью интегрировать в кратчайшие сроки достаточно многочисленную группу учеников, не владеющих шведским языком и навыками обучения в шведской школе.

Цель статьи – ознакомить русскоязычных читателей с принципами и методами работы шведской образовательной системы в области интеграции вновь прибывших учеников. Необходимо отметить, что эта проблематика чрезвычайно часто обсуждается в Швеции как в научном сообществе, так и на страницах общественно-политических изданий и в многочисленных теле- и радиопередачах. Результаты международных исследований указывают на падение уровня знаний у шведских школьников, и частично это происходит в результате недостаточно успешной интеграции учеников, прибывших из других стран.

Разрыв в образовательном уровне прибывающих из разных стран учеников и его частое несоответствие принятым в Швеции образовательным стандартам и критериям признается одной из серьезнейших причин последующего социального неравенства и, как следствие, напряженности в отношениях между различными слоями населения. Таким образом, выработка адекватных решений непростой задачи по включению учеников-иммигрантов в образовательный процесс стала в Швеции одной из центральных тем не только педагогических дискуссий, но и предвыборных политических дебатов.

1. Причины появления метода картирования

Как уже было сказано, ученики-иммигранты в Швеции представляют собой достаточно неоднородную группу с различными уровнями подготовки, опыта и потребностей. Она включает в себя как детей приглашенных на работу в Швецию программистов, врачей и ученых, так и детей, переживших войну и пропустивших несколько лет школьного обучения из-за невозможности ходить в школу. Некоторые из них не умеют читать и писать на своем родном языке.

Учителя в шведских школах часто не имеют достаточного представления о языковом и когнитивном развитии вновь прибывших учеников. Они обращают внимание прежде всего на слабые стороны таких учеников и делают выводы об их знаниях только на основании их недостаточного владения шведским языком [Skolverket, 2014]. Министерство образования

считает, что необходимо улучшить условия для интеграции вновь прибывших учеников в шведскую школьную систему с помощью более четкого определения их потребностей [Skolinspektionen, 2014]. С этой целью были разработаны материалы для картирования опыта, знаний и навыков вновь прибывших учеников как в области владения языком, так и по отдельным школьным предметам на основе аналогичных материалов, созданных в Норвегии. С января 2016 г. все школы Швеции, принимающие вновь прибывших учеников-иммигрантов обязаны проводить подробное педагогическое картирование их опыта, знаний и навыков как в области владения языком, так и по отдельным школьным предметам.

2. Методика проведения картирования

Картирование должно проходить в течение первых двух месяцев обучения ученика, и его результатом должен явиться профиль знаний и умений, который будет использован для определения места ученика в шведской школьной системе и планирования его дальнейшего обучения.

Обычно первые этапы картирования проводится в специальном центре по приему учеников-иммигрантов, который также отвечает за помощь вновь прибывшим ученикам в течение нескольких первых лет в стране и за преподавание им родного языка. В таких центрах есть специально назначенный педагог, отвечающий за картирование. Он договаривается с родителями ученика и приглашает их вместе с ребенком на собеседование, в ходе которого объясняет, как работает шведская система образования и для чего проводится данное картирование.

В ходе предварительного собеседования выясняются особенности языкового развития ученика, его опыт по изучению новых языков, а также история его школьного обучения в стране исхода и мнение родителей об успешности этого обучения. Ученики и их родители также имеют возможность задать вопросы и рассказать о своих ожиданиях, связанных с началом учебы в шведской школе.

В ходе картирования предполагается определить:

- степень готовности ученика к занятиям в рамках шведской школьной системы;
- уровень развития навыков чтения и письма, а также знание родного языка;
- примерный уровень знаний по основным школьным предметам, владение основными понятиями и навыками решения задач.

Картирование навыков чтения и письма занимает примерно два часа, в ходе которых необходимо предоставить ученику перерыв как минимум в 15 мин. для того, чтобы он смог отдохнуть и поговорить с родителями. Родители на картировании присутствовать не обязаны, обычно они ждут своего ребенка возле комнаты, в которой проходит картирование. В некоторых случаях, если ребенок очень застенчивый, сильно волнуется или еще достаточно маленький, можно попросить кого-то из родителей участвовать в картировании. Однако их необходимо предупредить о том, что помогать ребенку с заданиями не надо, это только повредит при анализе результатов. И ученики, и родители должны понимать, что картирование не является экзаменом и проводится с единственной целью: проинформировать принимающую школу об уровне подготовки ученика для того, чтобы для него смогли подобрать подходящую программу обучения. Ученик не должен волноваться из-за возможных неудач, обстановка во время картирования должна быть спокойной и доброжелательной.

В ходе картирования навыков чтения и письма ученик получает тексты для чтения и письменные задания. Вначале проверяется знание букв как латинского, так и родного алфавита, затем идет проверка навыков чтения слов и предложений, после чего ученик получает короткие тексты и вопросы для проверки понимания прочитанного. Степень сложности текстов постепенно возрастает. Если выясняется, что ученик еще не умеет читать, фокус картирования смещается в сторону понимания на слух. С помощью учителя родного языка ученик должен прослушать текст и ответить на вопросы по пониманию услышанного.

Картирование на родном языке должно помочь оценить, насколько владение ученика шведским языком развито по отношению к его уровню владения родным языком, а также определить, необходима ли ученику дополнительная помощь или обследование у специалиста, например, по различным нарушениям чтения и письма. Если при картировании выясняется, что ученик отстает в языковом развитии на родном языке, подобные сложности, скорее всего, появятся у него и при изучении шведского языка [Salameh, 2003].

3. Основные трудности детей-иммигрантов при адаптации к системе шведского обучения

Картирование знаний и умений вновь прибывшего ученика на родном языке поможет также выявить различия в требованиях, предъявляемых в шведской школе и в системе обучения той страны, из которой он прибыл. Ученик должен получить возможность показать не только свой запас знаний, но и то, каким образом он привык их приобретать и применять.

В шведской школе в программные требования по основным школьным предметам входит умение применять знания на практике в различных ситуациях и контекстах, в то время как в школах некоторых других странах иногда делается больший акцент на теоретические знания. Часто вновь прибывшие ученики отличаются от выросших в шведской системе тем, что не умеют работать в группе, самостоятельно планировать свою работу над определенной темой или искать по ней информацию.

В шведской школе также высоко ценится способность критически относиться к разного рода информации и выражать личное мнение. В некоторых других странах ученики могут быть наказаны за выражение собственного мнения и за критический анализ содержания текстов. Целью чтения и письма в некоторых странах может выступать последующее заучивание текста наизусть, зазубривание его содержания и написание текстов по памяти, в то время как в шведской школе ценится способность прочитывать тексты «между строк» и умение их перерабатывать, выделяя самое главное [Sandell, Hassanpour, 2013]. Существуют также различия между тем, каким образом ученик привык писать / читать на родном языке и тем, что от него ожидается на уроках в шведской школе. Например, в младших классах русской школы до сих пор уделяется большое внимание умению писать прописными буквами, в то время, как в шведской начальной школе большинство письменных заданий выполняется на компьютере, и развитие мелкой моторики не предполагает обучения умению правильно держать ручку или карандаш.

Ученики, обучавшиеся в другом школьном контексте незнакомого для них материала, часто будут встречаться в шведской школе с текстами, созданными на основе отсутствующего у них опыта и неизвестных им понятий [Sandell, Hassanpour, 2013]. При этом текстом считается не только письменная речь, но и ее комбинации с другими визуальными элементами, такими как фото, диаграммы или художественные иллюстрации, переданные с помощью различных носителей, например, на экране компьютера или телевизора. Очень важно, чтобы учителя-предметники были в курсе того, что как содержание, так и тип текстов и иллюстраций к ним могут быть неизвестны некоторым ученикам.

Следующий этап картирования связан с проверкой владения основными математическими понятиями и навыками решения задач. Обычно эта часть картирования проводится учителем, знакомым с преподаванием математики в шведской школе. Ученики получают вопросы и задачи, связанные как с абстрактными математическими действиями, так и с применением их на практике, в реальной жизни. Именно это отличает преподавание математики в шведской школе от того, как формулируются задачи обучения математике во многих других странах. В Швеции на уроках математики большое внимание уделяется переводу задач, выраженных в словесной форме, на язык формул, умению самостоятельно сформулировать вопрос, найти на него ответ и объяснить, каким образом было принято решение.

4. Работа с результатами картирования

После проведения картирования производится анализ собранных материалов, который должен являться основой, как для учебного планирования, так и для последующего выставления оценок. Педагог, ответственный за картирование, должен заполнить специальный бланк с профилем ученика, в котором он суммирует результаты картирования и выводы о степени готовности ученика к участию в учебном процессе. Особое внимание должно уделяться сильным сторонам подготовки ученика, акцент делается на тех знаниях и умениях, которые помогут ему адаптироваться к новой учебной системе.

Педагог, ответственный за картирование, также обязан дать рекомендации по определению ученика в соответствующий класс, хотя последнее слово здесь остается за директором школы. В основном, в Швеции принят принцип определения учеников в класс, подходящий им по возрасту, однако достаточно часто ученики-иммигранты попадают в класс с детьми, которые младше их примерно на год. Это мотивируется необходимостью подучить язык и смягчить стресс от перехода в новую учебную систему, однако некоторые наиболее амбициозные родители могут быть недовольны таким решением.

Педагог, проводивший картирование, посещает школу, в которую направляется вновь прибывший ученик и встречается с будущим классным руководителем и представителями администрации школы для того, чтобы передать им результаты картирования и все остальные необходимые документы. Теперь за адаптацию ученика отвечает школа. Обычно ученик начинает обучение в специальной группе для вновь прибывших, где интенсивно преподается шведский язык. Однако с самого начала у него уже есть класс, в который он записан и классный руководитель, который за него отвечает. Ученик должен ходить на некоторые уроки вместе со своим классом, это могут быть уроки пения или физкультуры, а также английского или математики, если знания ученика позволяют это сделать. Последний этап картирования – проверка уровня знаний по предметам естественно-научного и общественно-социального циклов проводится уже на месте, в школе, учителями-предметниками с привлечением учителей родного языка.

5. Роль учителя родного языка в организации картирования

В процессе картирования обязательно должен принимать участие учитель родного языка, с помощью которого ученик сможет адекватно выразить свои мысли и показать все свои когнитивные, языковые и социальные способности и навыки. Он также помогает передавать всю значимую информацию об обучении в шведской школе родителям ученика, как устно, так и посредством специально подготовленных брошюр, переведенных на все основные языки приезжающих в Швецию иммигрантов. Материалы картирования переведены на многие языки, в том числе и на русский.

Учитель родного языка должен проинформировать других учителей в школе о том, на какой ступени вновь прибывший ученик находится в своем языковом развитии. Также важно предоставить им информацию о том, какие навыки и стратегии развиты у этого ученика, чтобы учителя смогли учитывать эти данные при планировании своих уроков. Получение четкой картины языкового развития ученика и его знаний по различным предметам может потребовать значительного времени, особенно, если он начинает обучение в Швеции в старших классах средней школы.

В настоящее время после завершения картирования учителя родного языка обычно встречаются с вновь прибывшими учениками один или два раза в неделю в течение 60–120 мин. Они приходят на уроки и помогают ученику разобраться в новых понятиях и терминах на шведском языке, а также служат связующим звеном между учеником, его родителями и школой. Учитель родного языка может выступать как в качестве учителя-предметника, составляющего профиль знаний ученика по родному языку, так и в качестве переводчика для других учителей-предметников. Иногда он и сам проводит картирование по различным предметам в соответствии с пожеланиями коллег [Skolverket, 2014].

Таким образом, учителя родного языка в Швеции выступают в двойной роли: в учебное время они помогают ученикам по различным предметам, а после уроков проводят занятия по сохранению родного языка. Эти уроки для учеников бесплатные. Учитель также получает небольшой бюджет на закупку учебных пособий и книг. К сожалению, новые требования по картированию не привели к пересмотру существующих норм педагогической нагрузки. Время, выделяемое на помощь вновь прибывшим ученикам, постоянно сокращается. Нередко учителя родного языка проводят вспомогательные занятия по разным предметам в больших группах, что не способствует хорошему усвоению материала.

На уроках родного языка учителя стараются предоставить ученику тексты на разных уровнях и в разных жанрах: отрывки из учебников, газетные статьи, литературные произведения. Учитель может проследить за тем, какие понятия ученик использует в устной и письменной речи, насколько он способен находить в тексте нужную информацию и пересказывать ее другим. Позволяя ученику писать, читать и обсуждать прочитанное на родном языке, можно изучить его словарный запас, владение грамматикой, умение создавать собственные тексты. Учитель должен проанализировать несколько текстов, написанных учеником, а также несколько раз прослушать, как ученик читает или выражает свои мысли в устной форме, для того, чтобы оценить, насколько успешно ученик использует язык в качестве инструмента для коммуникации в различных контекстах и ситуациях. Можно также сделать аудиозапись чтения вслух или говорения ученика для того, чтобы впоследствии было легче анализировать отдельные лингвистические компоненты его речи.

Все учителя, работающие с вновь прибывшими детьми, должны быть проинформированы учителем родного языка о том, чем отличается опыт данного ученика в области чтения и письма от принятого в шведской школе. Учителя всегда должны думать о том, какие именно тексты они используют в обучении и о заданиях, которые при этом даются. Они должны задаваться вопросами: какой тип чтения, поиска и интерпретации информации будут применяться на уроке, и какие трудности это может представлять для вновь прибывших учеников. На уроках родного языка следует также посвятить много времени работе с различными видами текстов для того, чтобы ученики развивали ключевые стратегии и навыки, которые они затем смогут использовать на других уроках.

Заключение

Предварительное картирование знаний и умений вновь прибывшего ученика при успешном взаимодействии учителей-предметников и учителей родного языка в идеале должно являться основой планирования индивидуального развития учеников-иммигрантов в рамках шведской школьной системы. В реальности эффективность такого планирования зависит от условий работы в каждой конкретной школе и от степени заинтересованности каждого конкретного учителя. Автор статьи не ставила целью собрать данные по поводу русских детей, хотя неоднократно участвовала в подобных картированиях как в качестве учителя родного языка, так и в качестве координатора всего процесса. Чтобы собирать данные для подобного анализа, требуется разрешение родителей и этической комиссии, и это может стать темой отдельного исследования. Можно лишь поделиться личными наблюдениями: дети из России обычно показывают хорошие или очень хорошие результаты по чтению и письму, но некоторые разделы заданий по математике иногда ставят их в тупик, поскольку в таком разрезе эти темы в российской школе, видимо, не изучаются. Я бы не хотела акцентировать внимание на том, как выглядят показатели российских детей-иммигрантов на фоне учеников, прибывших из других стран, но российские родители не всегда довольны тем, что детей определяют в класс соответственно возрасту или классом ниже. У детей, прибывших из зоны военных действий в Сирии или в Афганистане, чаще всего возникают проблемы несколько иного рода...

Поводя итоги, можно отметить искреннее желание шведских властей и сотрудников шведской системы образования облегчить вновь прибывшим ученикам интеграцию в новой стране и в новой школе. Все понимают, что это нелегкий процесс, особенно когда речь идет

о семьях, не привыкших к систематическому контролю за развитием и обучением своих детей. Нелегко в этом процессе и учителям. Работая с гетерогенными группами, в которых есть также дети с психоневрологическими диагнозами, они должны учитывать присутствие в классе иноязычных учеников и адаптировать свой стиль преподавания к их возможностям и потребностям. Именно для этого и было задумано предварительное картирование знаний и умений вновь прибывших учеников. Однако никто пока не проверял степень эффективности этого процесса в облегчении планирования работы с вновь прибывшими учениками. Неизвестно, насколько часто результаты картирования используются учителями-предметниками и классными руководителями при составлении индивидуального плана для каждого конкретного ученика. Будем надеяться, что результаты большой работы как педагогов, так и самих учеников не останутся бесполезными, и вместо того, чтобы пылиться на полке в школьном сейфе, они действительно помогут ученикам быстрее интегрироваться в учебный процесс на новом языке.

Литература:

1. Nilsson, J., Axelsson, M. "Welcome to Sweden...: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes." *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 6(1), 2013, pp. 137–64.
2. Salameh, E. K. *Language Impairment in Swedish Bilingual Children – Epidemiological and Linguistic Studies*. Lund University Hospital, 2003, 181 p.
3. Sandell, R. A., Hassanpour, A. "Pedagogisk kartläggning av nyanlända elever." *Symposium 2012. 2013*. Stockholm, pp. 97–113.
4. *Skolinspektionen. Utbildningen för Nyanlända Elever. Kvalitetsgranskning 2014*, <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Utbildningen--for-nyanlanda--elever-2014>.
5. *Skolverket. Behovsinventering Inför Kompetens ut vecklings ins atser för Kartläggning av Nyanländas Kunskaper*, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3258>.
6. *Skolverket. Kartläggningsmaterial för Nyanlända Elever*, https://bp.skolverket.se/web/step_2/start.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-14-21

Rubinov E.

*Centre for Integration and Multilingualism in the Municipality of Sollentuna,
Stockholm Region, Sweden*

MAPPING THE KNOWLEDGE AND SKILLS OF NEWLY ARRIVED IMMIGRANT SCHOOLCHILDREN IN SWEDEN

Sweden is one of the countries hosting the largest number of refugees and other categories of immigrants. In recent decades, the Swedish school system has been entered by a sizeable group of children who are at the same time learning a new language and acquiring new knowledge and skills in this language. The ongoing migration forces the Swedish education system to respond to the challenges associated with the need to integrate as soon as possible a fairly large group of students who do not speak Swedish and study at a Swedish school.

The immigrant students in Sweden are a rather heterogeneous group with different levels of training, experience and needs. The Swedish National Agency for Education believes that it is necessary to improve the conditions for the integration of newly arrived students in the Swedish school system by better defining their needs. Since January 2016 an obligatory pedagogical mapping both of the newly arrived students' language skills and of their knowledge in different school subjects has been introduced by the Swedish National Agency for Education. To this end, materials have been developed for mapping the experience, knowledge and skills of newly arrived students both in the field of language proficiency and in individual school subjects.

The mapping should take place during the first two months of a student's learning, and the result should be a profile of knowledge and skills that will be used to determine the students' place

in the Swedish school system and plan their further education. The article presents the approaches and methods used during this mapping, as well as the dual role of the mother tongue teacher as both a subject teacher and as a mediator between the school, the student and the family during the integration process.

Key words: Sweden, immigrant students, integration, mapping of knowledge and skills, decoding and reading comprehension skills, oral and written speech development in bilingual settings.

About the author:

Rubinov Evgenia, Russian Teacher and Coordinator of the Centre for Integration and Multilingualism in the Municipality of Sollentuna, (Sollentuna, Stockholm Region, Sweden).

References:

1. Nilsson, J., Axelsson, M. "Welcome to Sweden...: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes." *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 6(1), 2013, pp. 137–64.
2. Salameh, E. K. *Language Impairment in Swedish Bilingual Children – Epidemiological and Linguistic Studies*. Lund University Hospital, 2003, 181 p.
3. Sandell, R. A., Hassanpour, A. "Pedagogisk kartläggning av nyanlända elever." *Symposium 2012. 2013*. Stockholm, pp. 97–113.
4. *Skolinspektionen. Utbildningen för Nyanlända Elever. Kvalitetsgranskning 2014*, <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Utbildningen--for-nyanlanda--elever-2014>.
5. *Skolverket. Behovsinventering Inför Kompetens ut vecklings ins atser för Kartläggning av Nyanländas Kunskaper*, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3258>.
6. *Skolverket. Kartlägningsmaterial för Nyanlända Elever*, https://bp.skolverket.se/web/step_2/start.

II. РУССКАЯ ЭМИГРАЦИЯ В ЕВРОПЕ

УДК 655.15-05(497.1) (045)

Илич В., Благоевич Н.

Университет в Нише, Философский факультет, Ниш, Сербия

ВКЛАД РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ В РАБОТУ ТИПОГРАФИИ «СВЯТОЙ ЦАРЬ КОНСТАНТИН» В Г. НИШ (КОРОЛЕВСТВО ЮГОСЛАВИЯ)

Предметом настоящего исследования являются издания русских эмигрантов, опубликованные в первой церковной типографии в Королевстве сербов хорватов и словенцев (СХС, с 1929 – Королевство Югославия), открытой в 1925 г. в г. Ниш. В статье рассмотрена история создания этой типографии, а также реорганизация ее деятельности в период экономического кризиса первой половины тридцатых годов XX в., открывающая еще один «русский эпизод» в истории нишской типографии. Главную роль в это время играют русские беженцы, проживающие в Нише, – Артем Беллубеков, назначенный на должность руководителя типографии, и Николай Макаренко, работавший главным переплетчиком и художником-графиком. Также предлагается обзор изданий двух авторов – Александра Петровича Курачинова и Елисаветы Глуховцовой, книги которых печатались в типографии «Святой царь Константин» в г. Ниш в 40-е г. XX в. По мнению авторов, данная статья играет немаловажную роль в информировании современных исследователей русского зарубежья о творчестве А. П. Курачинова и Е. В. Глуховцовой, до настоящего времени не попавших в поле зрения ученых. Собранный материал может быть полезен для дальнейшего изучения роли русской эмиграции на юго-востоке Сербии и ее влияния на культурное развитие региона, а также способствовать более глубокому пониманию специфики деятельности представителей этого сообщества на данной территории, оказавшихся за пределами влияния больших эмигрантских центров. Отдельное внимание авторы работы уделяют судьбе Чтипографии Почаевской Лавры, которая продолжила свое существование в структуре типографии «Святой царь Константин» г. Ниш.

Ключевые слова: русские эмигранты в Нише, Типография «Святой царь Константин», Александр Петрович Курачинов, Елисавета Глуховцева.

Сведения об авторах:

Велимир Илич, доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и литературы, Философский факультет, Университет в Нише (г. Ниш, Сербия); e-mail: velimir.ilic@filfak.ni.ac.rs;

Ненад Благоевич, доктор филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Философский факультет, Университет в Нише (г. Ниш, Сербия); e-mail: nenad.blagojevic@filfak.ni.ac.rs.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-22-29

Введение

Вопрос о русской эмиграции в Югославии привлекает к себе заслуженное внимание в течение последних нескольких десятилетий. По словам И. Антанасиевич, «по югославской эмиграции существует обширная историография. Однако до настоящего времени нет труда, рассматривающего русскую эмиграцию в Югославии как целостное историческое явление». [Антанасиевич, 2008: 56]. К тому же до сих пор осталось много необработанных данных, связанных с деятельностью эмигрантов, проживавших на территории юго-восточной части

Сербии, в том числе в г. Нише, являющемся культурным и образовательным центром этого региона.

Число русских беженцев в Нише было незначительным: по сравнению с другими регионами Югославии всего несколько сот семейств. Однако среди них были священники, врачи, а также художники, архитекторы, писатели и представители других профессий, деятельность которых оказала очень существенное влияние на развитие Сербии в 30–40 гг. XX в., что заслуживает пристального внимания.

Цель статьи – исследование вклада русских беженцев, проживавших в Нише, в процесс организации работы первой церковной типографии в Королевстве СХС «Святой царь Константин», ставшей самой крупной типографией такого типа в стране. Кроме того, в статье дается обзор изданий двух авторов – деятелей культуры – Александра Петровича Курачинова и Елисаветы Глуховцовой. Их книги печатались в типографии «Святой царь Константин» в 40 гг. XX в.

1. Учреждение типографии «Святой царь Константин»

Самая ранняя история нишской типографии «Святой царь Константин» связана со значительным и уникальным событием – Восьмым вселенским собором, организатором которого в 1925 г. был город Ниш. Празднование 1600-летнего юбилея Первого вселенского собора, который состоялся в Никее, должно было пройти в родном городе царя Константина. Духовенство города Ниша во главе с епископом Досифеем, осознавая ответственность за организацию съезда такого масштаба, запланировало приобретение типографии, так как собор церковных сановников мирового уровня предполагал и обширную издательскую деятельность. Известный церковно-просветительский деятель из прикарпатской России д-р Алексей Геровский предложил Нишской епархии свою типографию на выгодных условиях. 29 июня 1924 г. председатель духовного суда протоиерей Димитрий Пейович созвал «первую конференцию поместных протоиереев, наместников и монастырских старшин для решения вопроса приобретения этой типографии» и выделения суммы в размере 900 тыс. динаров [Привредна задруга Еп. Нишке, 1935: 11]. При поддержке Николы Узуновича, министра градостроительства и депутата из Ниша, эта идея была быстро реализована, и три вагона типографских машин были доставлены из г. Загреба меньше чем за один месяц.

По стечению обстоятельств Вселенский собор не состоялся, и оборудование простояло больше года в неразобранном виде в здании рядом с Нишским соборным храмом. Хозяйственный коллектив Нишской епархии все же нашел подходящее здание для установки машин, и 17 сентября 1925 г. в присутствии епископа Нишского Досифея и других церковных сановников была торжественно освящена и запущена первая церковная типография в Королевстве СХС – типография «Святой царь Константин», ставшая самой крупной в стране.

Известный историк Бруно Ловрич, признавая историческое значение этого события, приводит в своей «Истории Ниша» 1927 г. свидетельство современника – архимандрита Платона, выступавшего за открытие типографии в составе монастырской школы в Раковице: «Некоторые русские беженцы из матушки-России доставили из Загреба какую-то большую укомплектованную типографию и предложили ее продать нашему государству. Кажется, это была знаменитая типография из Почаевской Лавры» [Ловрич, 1927: 92]. Далее он отмечает, что патриарх Димитрий, работавший с ним в Монастырской школе, сразу заинтересовался этим вопросом: «Он стал объезжать разные монастыри, расспрашивать, но нашлись люди, которые его опередили. Государство действительно выделило деньги пострадавшим русским, но стараниями г-на министра Николы Узуновича типография была передана Преосвященному Досифею, который принял ее и перевез в Ниш» [Андреевич, 2000: 20].

Согласно данным Севдалина Андреевича, на типографии «Святой царь Константин» в 1926 г. трудились восемнадцать рабочих. «Из-за отсутствия пространства невозможно было установить все оборудование, и поэтому работало всего три из шести машин. По причине ограниченных возможностей и большой арендной платы типографии с самого начала

пришлось ориентироваться не только на церковные нужды в печати, которых было не так много, а на все виды этой деятельности. Для того чтобы создать более благоприятные условия труда, Хозяйственный коллектив решил построить Епархиальный дом и таким образом обеспечить пространство для типографии» [Андреевич, 2000: 25]. Строительство началось уже в мае 1927 г. в центре города Ниш. Архитектор из числа российских беженцев Юлиан Дюпон спроектировал двухэтажное здание общей площадью 330 квадратных метров. Главным подрядчиком был Милич Радойкович.

Типография «Святой царь Константин» быстро становится одной из ведущих в стране, повышению ее значения способствуют и издания выдающихся сербских интеллектуалов того времени, среди которых стоит выделить имя владыки Николая Велимировича, который доверил печатание своего произведения «Охридский пролог» именно нишской типографии. Кроме того, в типографии печатают свои произведения вышеупомянутый Бруно Ловрич, Ириной Костич, а также некоторые из представителей русской эмиграции, о произведениях которых мы расскажем отдельно. В конце 30-х и начале 40-х гг. XX в. огромное значение для города Ниша имело то, что регулярно печаталась ежедневная газета Нишский вестник (серб. Нишки гласник), а также Обзор церкви Епархии Нишской (серб. Преглед цркве Епархије Нишке).

Во время экономического кризиса первой половины тридцатых годов проводится реорганизация деятельности, которая вносит в историю нишской типографии еще один «русский эпизод». В этот период главную роль получают русские беженцы, проживающие в Нише. Руководителем типографии назначается Артем Беллубеков, а главным переплетчиком и художником-графиком становится Николай Макаренко. Оба представителя русской эмиграции оказались в этих краях в составе Кубанской казачьей дивизии, которая после разрешения короля Александра I Карагиоргевича в начале июня 1921 г. была переброшена с острова Лемнос в Королевство СХС. Согласно данным историка С. В. Волкова, Николай Макаренко и Артем Беллубеков были военными 2-го Сводно-Кубанского полка, который вместе с 1-м полком Кубанской дивизии был развернут на строительстве шоссе на дороге Вране – Босилеград (75 км). Полки работали на строительстве дороги до июня 1925 г., но по окончании работ они начали расходиться – офицеры и казаки, уже осознавая тот факт, что скорое возвращение в Россию маловероятно, начали самостоятельно уходить как в другие места Королевства сербов, хорватов и словенцев, так и за границу [Волков, 2009]. По свидетельствам Максима Константиновича Бугураева, опубликованным в журнале «Наши вести», можно понять, как была сформирована небольшая нишская колония талантливых русских эмигрантов из рядов казачества: «Командир 2-го Сводно-Кубанского полка с оркестром, хором и другими казаками выехал в Ниш, где все они занимались различной работой. Хор запорожцев каждое второе воскресенье пел в местной Соборной церкви на архиерейских богослужениях. В Ниш к запорожцам привезли полковой штандарт, и певческая команда вошла в состав полка.

Затем запорожцы уехали из Ниша в поисках работы в район Осиека. Осенью 1928 г. хор по настоятельной просьбе владыки Досифея, воспитанника русской школы, вернулся в Ниш, где всем его членам было обещано трудоустройство. Полковник Рудько был регентом железнодорожного хора, а функции его помощника выполнял П. П. Кошель, окончивший в Нише курс музыкальной школы. П. Кошель прослужил в этой должности более двенадцати лет, несколько лет был преподавателем пения и элементарного курса музыки в женской школе рукоделия» [Бугураев, 1971].

С большой вероятностью мы можем утверждать, что Беллубеков и Макаренко участвовали в Хоре запорожцев, а в рамках договора между архиереем и управлением хора их привлекли и для работы в типографии. В типографии их запомнили как хороших и ответственных работников и организаторов. Уже в течение первого года их деятельности увеличились доходы типографии. Значительный прогресс в работе учреждения отмечали и протоиереи, и председатель Управления хозяйственного коллектива Живоин Станкович в «Обзоре церкви Епархии Нишской» за 1932 г.

Проблемы в организации труда нишской церковной типографии возникли из-за конфликта с рабочими, что было вызвано сокращением заработной платы по причине всеобщего экономического кризиса, а косвенно и идеологическим противостоянием яростных противников большевизма – Беллубекова и Макаренко, с одной стороны, и видного предводителя забастовки рабочих Ратомира Чирича, уволенного Беллубековым, с другой. Впоследствии, по приказу Союза графических рабочих Югославии, бывший предводитель забастовки будет назначен заведующим типографией. Что касается дальнейшей судьбы Беллубекова и Макаренко, известно, что с начала Второй мировой войны оба вступили в ряды Русского корпуса – военной организации, сформированной из представителей русской эмиграции с разрешения немецкого оккупационного командования в сентябре 1941 г. с целью борьбы против коммунизма. В конце войны они оказались по разные стороны – про Беллубекова известно только то, что он умер 24 января 1962 г. во Львове, в Украинской ССР, тогда как Макаренко эмигрировал в США и умер 26 сентября 1977 г. в Лос-Анджелесе.

Типография «Святой царь Константин» пережила несколько реструктуризаций и изменений названия. Некоторое время после Второй мировой войны она работала под неофициальным названием «Военная типография», во второй половине 50-х гг. носила название «Народный лист» (тогда она была единственным предприятием такого рода в городе), а с 1949 г. была переименована в «Народную газету» (серб: Народне новине). В 80-е гг. типография стала крупнейшим издательством на юге Сербии и под названием «Просвещение» проработала до середины первого десятилетия XXI в., когда прекратила свое существование в результате неудачной приватизации. В монографии Севдалина Андреевича «Просвещение – Ниш: 1925–2000 – Культура печати – достоверная картина прошлого, настоящего и будущего», вышедшей в честь семьдесят пятой годовщины нишской типографии, данное учреждение, включая издательство, несмотря на неоднократную смену названий, управления и полной реорганизации, рассматривается как единое предприятие с давней историей, которое было основано именно в 1925 г. как типография «Святой царь Константин».

2. Издания русских эмигрантов, напечатанных в типографии «Святой царь Константин»

Несмотря на то, что Ниш не входит в перечень городов, в которых традиционно печатались книги русских эмигрантов (Н. Палибрк-Сукич, наряду с белградскими и новисадскими изданиями, в своей статье приводит еще две книги, напечатанные в г. Панчево: Руско-југословенски алманах (рус. Русско-югославский альманах), в редакции Владимира Мошина, опубликованный в 1934 г., и Панчевский госпиталь-санаторий: Р. О. К. К. въ Королевстве Југославија: 1920–1930 гг., в 1930 г. [Палибрк-Сукич, 2015] анализ фонда редких и старых книг Исторического архива г. Ниш [Попович, 1983], в первую очередь фонда библиотеки Соборного храма г. Ниш [Славкович, 2015], где хранится больше всего экземпляров изданий типографии «Святой царь Константин», позволяет сделать несколько достаточно важных открытий и наблюдений.

Первым автором из числа представителей российского зарубежья, опубликовавшим две книги в типографии «Святой царь Константин», был Александр Петрович Курачинов, более известный по прозвищу «Деда Рус Александр». Первая из двух книг представляет собой небольшой по объему, но значимый с точки зрения литературы сборник «Рассказы Деда Руса Александра», опубликованный в 1933 г. [Курачинов, 1933]. В подзаголовке автор указывает, что речь идет о «правдивых рассказах из прошлого России», которые впервые были опубликованы в Нишской газете за 1933 г. Вторая книга Александра Курачинова была издана в 1936 г. под заглавием «Книга о братстве сербского, русского и черногорского народов». Это более объемное издание содержит около двухсот страниц, иллюстрации, послесловие и автобиографическую записку. «Деда Рус» посвятил книгу «святым теням мученически погибших православных правителей – Короля Югославии Александра Первого и Царя Российского Николая Второго». Написал он ее, когда «судьба привела его в Сербию, и именно в Ниш» [Курачинов, 1936: 178]. Автор послесловия, Миле Павлович, в то время нишский профессор на пенсии, отметил, что

писатель «приложил большие усилия, чтобы отыскать, собрать и совместно представить все моменты минувшего времени, великих и бурных дней, когда русские с сербами и черногорцами действовали дружно, – а таких моментов было немало, так же, как и людей» [Курачинов, 1936: 179]. В первой главе книги приводится обзор исторических памятников сербско-русского и черногорского братства, а далее биографические сведения о знаменитых полководцах и участниках сербско-турецкой войны. В других главах, кроме свидетельств самих участников боевых действий, записанных на основе личных бесед с автором, «Деда Рус» привел и многие другие ценные исторические данные.

В книге, написанной архаичным, но очень теплым и хорошо выученным сербским языком, автор намекает на связь между ключевыми событиями в его жизни и Сербией – своеобразное участие в сербо-турецкой войне (будучи учеником третьего класса гимназии в Белгороде, начал акцию по сбору денег для сербских военных) и эмиграция в Сербию сорок лет спустя, а также на переплетенность судеб русского и сербского народов, которые в зависимости от обстоятельств разными способами оказывали необходимую помощь и поддержку друг другу. Обе книги «Деда Руса» отличаются несомненными литературно-художественными достоинствами, которые, наряду с немногочисленными, но достаточно значимыми сведениями, позволяющими восстановить биографию автора, должны стать темой отдельной работы.

Другим представителем российского зарубежья, чьи произведения также были напечатаны в типографии «Святой царь Константин», является Елизавета Владимировна Глуховцова. Она была сотрудницей белградской ежедневной газеты «Новое время» (серб. Ново време). По приезде в Белград Елизавета Глуховцова написала пьесу «Новый рай», которая была поставлена в 1928 г. на сцене Белградского театра (режиссер – Н. З. Рыбинский, сценограф – В. П. Загороднюк). Это была женщина, судьбу которой В. И. Косик описал всего одним словом – трагическая [Косик, 2010: 161]. В своей пьесе она пыталась передать атмосферу «нового рая» – Советского союза, из которого только что бежала, что и стало причиной серьезности и остроты сюжета пьесы, и тем самым ее существенного отличия от репертуара белградского театра того времени. В 1931 г. в типографии «Святой царь Константин» она опубликовала книгу «Евангельские дни в России», которую с благословения епископа Нишского Досифея перевел с русского языка А. Кульбакин [Глуховцова, 1931]. Трагическая судьба Елизаветы Владимировны Глуховцовой, несомненно, связана с событиями 1917 г., когда большевиками был зверски убит ее муж Владимир Степанович, коллежский советник, Рогачевский уездный предводитель дворянства и воспитанник Петровского полтавского кадетского корпуса (вып. 1891 г.). Других сведений о том, как Елизавета Владимировна оказалась в Королевстве СХС / Югославии, а также о судьбе ее дочери Ольги Владимировны, родившейся в 1902 г., нам обнаружить не удалось. Е. В. Глуховцова скончалась в 1942 г. в Белграде.

В типографии «Святой царь Константин» были изданы и два полных перевода книги русского протоиерея Михаила Тучемского. Первое известное произведение М. Тучемского было опубликовано в 1933 г. в переводе нишского священника Михайла Й. Поповича, члена Нишского церковного суда, под названием «Церковь, семья, школа». Вторая книга «В защиту христианства. Социализм и марксизм как носители пропаганды атеизма», также в переводе М. Й. Поповича, была опубликована в 1936 г. и встречена публикой с большим энтузиазмом, тем более, что перевод этой книги «появляется как раз вовремя, когда в широких массах ведется пропаганда марксизма как ядра современного коммунизма, масонства и теософии, которые стремятся уничтожить православную веру в Бога и каждую религию и в связи с этим осуществить переворот к новым началам в устройстве человеческой жизни» [Гласник, 1936: 220].

Несмотря на то, что количество изданий русских авторов, напечатанных в типографии «Святой Царь Константин», весьма скромно, сам факт их наличия, равно как и сами обстоятельства учреждения этой типографии, свидетельствует еще об одной, ранее не известной странице в многовековой и богатой истории русско-сербских отношений. Как видно из небольшого исторического обзора работы типографии, она сыграла исключительно

важную роль в развитии культурной жизни сербского города Ниша. Но ничего из этого не осуществилось бы, если бы у истоков этого благородного предприятия не стояли представители русского зарубежья, которых судьба неразрывно связала с Нишем.

Заключение

В настоящей статье рассмотрена история основания церковной типографии «Святой царь Константин» в городе Нише, ставшей впоследствии одной из ведущих в Сербии, а также организация работы в первые годы ее функционирования. Вклад русских эмигрантов в этот процесс был, несомненно, значительным. Сам проект здания типографии сделан российским архитектором Юлианом Дюпоном, проживавшим в Нише. Вскоре после учреждения типографии на должность ее руководителя был назначен Артем Беллубек, а главным переплетчиком и художником-графиком стал Николай Макаренко.

В качестве дополнения к вопросу о печатной издательской деятельности типографии «Святой царь Константин» в статье дается обзор изданий русских эмигрантов, опубликовавших в ней свои работы. Речь идет о редких и ценных изданиях, хранящихся в библиотеке Соборной церкви в Нише, и в фондах старой и редкой книги Исторического архива в Нише. До настоящего времени эти издания не получили должного внимания со стороны ученых и не подвергались научным изысканиям. Данная статья представляет собой первый этап исследования, посвященного русским эмигрантам – деятелям культуры города Ниша, центра юго-восточной Сербии.

Литература:

1. Антанасиевич И. Русская эмиграция в Южной Сербии // Этнодиалоги. М: Центр «Этносфера», 2008. N 3. С. 56–63.
2. Привредна задруга Епархије нишке: Јубиларни извештај Епархије нишке 1924–1934 гг. (Хозяйственный коллектив Нишской епархии: Юбилейный отчет 1924–1934 гг.). Ниш, 1935. 258 с.
3. Ловрич Б. Бруно Ловрић. Историја Ниша. Ниш: Штампарија «Св. цар Константин», 1927. 102 с.
4. Андреевич С. Просвета – Ниш 1925–2000: Култура штампе – поуздан видик прошлог, садашњег и будућег. (Просвещение – Ниш 1925–2000: Культура печати – надежный аспект прошлого, настоящего и будущего). Ниш, 2000. 166 с.
5. Бугураев М. Наши Вести, июль 1971 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gipanis.ru/?level=1040&type=page&lid=938>.
6. Волков С. В. Участники Белого движения в России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.xn--90adhkb6ag0f.xn--p1ai/arhiv/uchastniki-grazhdanskoj-vojnju/uchastniki-belogo-dvizheniya-v-rossii/uchastniki-belogo-dvizheniya-v-rossii-bg-be.html>.
7. Волков С. В., Стрелянов П. Н. (Калабухов). Чины Русского Корпуса. Биографический справочник в фотографиях. М: Рейтар, 2009. 528 с.
8. Палибрк-Сукич Н. Библиография изданий российского зарубежья в городе Панчево: Проблема учета, описания, сохранения, использования и оцифровки // Emigrantologia Słowian, 2015. N 1. С. 97–111.
9. Попович В. Старе и ретке књиге библиотеке Историјског архива: 1788–1945 (Старые и редкие книги Библиотеки исторического архива: 1788–1945). Ниш: Просвета, 1986. 111 с.
10. Славкович Й. Фонд библиотеке Саборног храма у Нишу (Фонд Библиотеки Соборного храма г. Ниша). Ниш: Соборный храм г. Ниша, Народна библиотека «Стеван Сремац», 2016. 445 с.
11. Курчанинов А. П. Причања Деде Руса Александра (Рассказы Деда Руса Александра). Ниш: Штампарија «Св. цар Константин», 1933. 15 с.
12. Курчанинов А. П. Књига о братству српског, руског и црногорског народа (Книга о братстве сербского, русского и черногорского народов). Ниш: Штампарија «Св. цар Константин», 1936. 180 с.
13. Косик В. И. Русские краски на балканской палитре. Художественное творчество русских на Балканах (к. XIX – н. XXI вв). М: Институт славяноведения Российской академии наук, 2010. 459 с.
14. Глуховцова Е. Јеванађелски дани у Русији (Евангельские дни в России). Ниш: Штампарија «Св. цар Константин», 1931. 64 с.

15. Гласник: службени лист Српске православне патријаршије (Гласник: служебный журнал Сербской православной патриархии) XVII, 30–31. Сремские Карловци, 1936. С. 713.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-22-29

Ilić V., Blagojević N.

University of Niš, Faculty of Philosophy, Niš, Serbia

**CONTRIBUTION OF RUSSIAN EMIGRATION TO THE WORK
OF PRINTING HOUSE “SAINT EMPEROR CONSTANTINE” IN THE CITY OF NIŠ
(KINGDOM OF YUGOSLAVIA)**

The article focuses on the publications of Russian émigrés, published in the first ecclesiastical printing house in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, which opened in 1925 in the city of Niš. The article describes the history of its foundation, as well as the reorganization of its activities during the economic crisis of the first half of the 1930s, which opened another “Russian episode” (besides the foundation itself) in the history of Niš printing house. At that time the main role belonged to the two Russian refugees living in Niš – Artem Bellubekov, who was appointed to the position of the head of the printing house, and Nikolay Makarenko, who worked as the main binder and graphic artist. The article also contains a review of publications by two authors – Alexander Petrovich Kurachinov and Elisaveta Glukhovtsova, whose books were published in the printing house “Saint Emperor Constantin” in the city of Niš in the 1940s. The authors hope that this article will play an important role in informing contemporary researchers of the Russian émigré about the creative work of A.P. Kurachinov and E. Glukhovtsova, which so far has not come to the attention of scholars. The collected material can be useful for further study of the role of Russian emigration in southeastern Serbia and its impact on the cultural development of this region. The material can also contribute to a deeper understanding of the specifics of activities of representatives of émigré movement in this territory, which were free of influence of large emigrant centers. The authors of the paper also pay attention to the fate of the printing house of the Pochaev Lavra, which continued its existence in the structure of the printing house “Saint Emperor Constantin” of the city of Niš.

Key words: Russian refugees in Niš, printing house “Saint Emperor Constantin,” Alexander Petrovich Kurachinov, Elisaveta Glukhovtseva.

About the authors:

Velimir Ilić, PhD in Philology, Assistant Professor, Head of the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philosophy, University of Niš, (Niš, Serbia); e-mail: velimir.ilic@filfak.ni.ac.rs;

Nenad Blagojević, PhD in Philology, Assistant Professor of the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philosophy, University of Niš, (Niš, Serbia); e-mail: nenad.blagojevic@filfak.ni.ac.rs.

References:

1. Antanasievich, I. “Russian Imigration in South Serbia.” *Ethnodialogs*. Moscow, no. 3, 2008, pp. 56–63.
2. *Economic Cooperative of Niš Diocese: Anniversary Report of the Diocese of Niš 1924–1934*. Niš, 1935, 258 p.
3. Lovric, B. *History of Niš*. Niš: Printing House “Saint Emperor Constantin.” 1927, 102 p.
4. Andreyevich, S. *Enlightenment – Niš 1925–2000: The Culture of Printing – Reliable Insight into the Past, the Present and the Future*. Niš, 2000, 166 p.
5. Bugurayev, M. *Our News*, July 1971. <http://www.gipanis.ru/?level=1040&type=page&lid=938>.
6. Volkov, S. V. *The Participants of the White Movement in Russia*, <http://xn--90adhkb6ag0f.xn--p1ai/arhiv/uchastniki-grazhdanskoj-vojni/uchastniki-belogo-dvizheniya-v-rossii/uchastniki-belogo-dvizheniya-v-rossii-bg-be.html>.
7. Volkov, S. V., Strelyanov, P. N. (Kalabukhov). *The Ranks of Russian Corps. Biographical Reference in Photos*. Moscow, 2009, 528 p.

8. Palibrk-Sukich, N. "Bibliography of Publications of Russian Immigration in the City of Pancevo. The Problem of Accounting, Description, Preservation, Use and Digitization." *Emigrantologiya Slowian*, vol. 1, 2015, pp. 97–111.
9. Popovich, V. *The Old and Rare Books of the Library of Historical Archive: 1788–1945*. Niš: 1986, 111 p.
10. Slavkovich, Y. *The Library Fund of the Orthodox Cathedral in Niš*. Niš: Orthodox Cathedral in the City of Niš, Public Library "Stevan Sremac." 2016, 445 p.
11. Kurachinov, A. P. *The Stories of Grandad Russian Alexander*. Niš: 1933, 15 p.
12. Kurachinov, A. P. *The Book about Brotherhood of Serbian, Russian and Montenegrin People*. Niš: 1936, 180 p.
13. Kosik, V. I. *Russian Paints on the Balkan Palette. Russian Art in the Balkans (late XIX – early XXI century)*. Moscow, 2010, 459 p.
14. Glukhovtsova, Y. *Gospel Days in Russia. Nis: Printing house "St. Tsar Constantine," 1931, 64 p.*
15. Glasnik: *Official Journal of the Serbian Orthodox Patriarchate*, XVII, 30–31. Sremski Karlovci, 1936, 713 p.

УДК 81'27(045)

Ольнова М. О.

Университет Агдера, Кристиансанн, Норвегия

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках европейского проекта по поддержке детского двуязычия «Leo Effect. Learn from each other effectively» (2013–2015). В проекте принимали участие пять школ дополнительного образования: Ассоциация «Русский альянс» и школа дополнительного образования «Солнышко» (Ницца), «Алые паруса» при ассоциации «Центр двуязычного развития Логос» (Париж), «Центр русского языка и культуры имени А. С. Пушкина» (Барселона), «Пушкинская школа» (Лейден) и «Центр русского языка и культуры в Осло». Проект осуществлялся в рамках программы «Leonardo da Vinci Partnership», финансируемой ЕС.

Цель статьи – осветить результаты исследования, направленного на изучение политики многоязычия, широко представленной в официальных документах Европейского союза, и проанализировать реальную ситуацию по вопросу изучения и преподавания родного языка в таких европейских странах, как Норвегия, Франция, Нидерланды и Испания.

Актуальность проведенного исследования: в работе представлен краткий обзор языковой политики Европейского Союза, в частности Норвегии, Франции, Нидерландов и Испании и проанализирована реальная возможность изучения родного языка иммигрантами (или их детьми) в новой стране проживания. Кроме того, в ней представлен анализ востребованности владения разными языками (в том числе русским) в вышеперечисленных странах Европы.

Методы исследования: анализ правовых документов, регламентирующих языковую политику того или иного государств, анализ образовательных программ учебных заведений страны, анкетирование учащихся школ-участниц проекта «Leo Effect. Learn from each other effectively», мониторинг рынка труда на предмет востребованности владения разными языками (в частности, русским) в данных странах.

В результате работы проекта «Leo Effect. Learn from each other effectively» были созданы условия для обмена опытом среди европейских школ дополнительного образования, работающих с детьми-билингвами. Кроме того, были изучены внешние факторы, влияющие на усвоение родного языка вне языковой среды. К данным факторам относятся: официальная языковая политика государства, регламентирующая преподавание родного языка, реальная возможность обучения родному языку в стране, востребованность владения разными языками на рынке труда и популярность того или иного языка в том или ином государстве.

Проведенное исследование показало, что воспитание многоязычного гражданина Европы – это в основном задача семьи. Государственные учебные заведения не оказывают достаточной поддержки в вопросе обучения родному языку, а обучением чтению и письму на родном языке, как правило, занимаются школы дополнительного образования или другие коммерческие или некоммерческие организации, созданные самими же иммигрантами.

Ключевые слова: билингвизм, многоязычие, родной язык, русский язык за рубежом.

Сведения об авторе:

Ольнова Маргарита Олеговна, аспирант факультета гуманитарных и педагогических наук университета Агдера (Кристиансанн, Норвегия); e-mail: margarita.olnova@uia.no.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-29-39

Введение

Цель данной работы – изучение политики многоязычия, закрепленной в официальных документах Европейского союза и анализ реальной ситуации в вопросе изучения и преподавания родного языка в таких европейских странах, как Норвегия, Франция, Нидерланды и Испания.

Известно, что уровень владения и преподавания родного (в частности, русского) языка различается в разных странах, так как на него влияют внешние факторы, не зависящие от уровня образования иммигрантов или их желания сохранить и передать родной язык и культуру будущим поколениям. К данным внешним факторам относятся: официальная языковая политика государства, регламентирующая преподавание родного языка, реальная возможность обучения родному языку в стране, востребованность владения разными языками на рынке труда и популярность того или иного языка в том или ином государстве. Именно эти факторы зачастую являются дополнительной мотивацией для изучения родного языка за рубежом на высоком уровне и сдаче экзаменов.

Влияние этих факторов на усвоение родного языка в разных странах Европы было изучено в представленном ниже исследовании. Перед представителями школ дополнительного образования Норвегии, Франции, Нидерландов и Испании стояли следующие задачи:

- сравнение нормативных документов, формулирующих право иммигрантов на изучение родного языка в школах, с реальной ситуацией в стране;
- анализ лингвистического ландшафта, рынка труда и востребованности владения разными языками (в частности, русским) в данных странах;
- анкетирование учащихся на предмет мотивации в вопросе изучения русского языка за рубежом.

Для решения данных задач были использованы следующие методы: анализ правовых документов и образовательных программ, анализ работы школ дополнительного образования, анкетирование учащихся и родителей школ-участниц проекта «Leo Effect. Learn from each other effectively», мониторинг рынка труда.

Важность билингвизма, процессы развития двуязычия, обучение чтению на двух языках – темы, неоднократно обсуждаемые в научных трудах российских и зарубежных исследователей [Менг, Протасова, 2019, Rodina, 2016, Pavlenko, 2008]. В данной статье будет обращено внимание на внешние факторы, влияющие на обучение родному языку за рубежом.

Изучение и преподавание родного языка – это задача, в основном волнующая представителей эмиграции, которые заинтересованы в сохранении своей культуры в новой стране проживания. Несмотря на активные тенденции популяризации и поддержки преподавания русского языка правительством РФ (например, развитие концепции «Русская школа за рубежом» и федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.), открытием и поддержкой школ дополнительного образования за рубежом занимаются частные лица и коммерческие организации. Кроме того, владение родным языком зачастую

поддерживается официальными образовательными учреждениями страны (например, уроками родного языка в школах). В пояснительной записке к программе «Дополнительное образование по русскому языку как родному за рубежом», представленной на сайте фонда «Русский мир», отмечено, что сегодня русский язык за рубежом преподается в двуязычных детских садах и в обычных школах два часа в неделю, а также в специальных кружках по вечерам и в выходные [Протасова, 2006]. Исследователь С. Золян приводит следующую статистику: «в целом в настоящее время разными формами изучения русского языка за рубежом охвачено около 14 млн. человек (в странах СНГ и Балтии – 12 млн., в дальнем зарубежье – почти 2 млн.). При этом русский язык в средней школе представлен в основном в странах СНГ и Балтии, а основная форма обучения русскому языку в мире – это высшая школа и курсы» [Золян, 2016: 142]. Кроме того, исследователь отмечает, что «за последнее столетие роль русского языка кардинально изменялась в зависимости от статуса самой России. Определяющим, как и всегда, оказывается не сам язык, а его социолингвистические функции [Золян, 2016: 139].

По мнению Е. Протасовой, языковая судьба русскоязычных граждан складывается по-разному. «Использование родного языка (например, возможность громко вести разговор на улице, желание местных жителей изучать русский язык и общаться на нем) зависит от актуального экономического и политического положения в самой России и уровня развития ее взаимоотношений с другими странами» [Протасова, 2005]. Другими словами, уровень владения родным языком и уровень его преподавания отличается в разных странах, в зависимости от многих факторов, и невозможно охарактеризовать общую картину владения русским языком за рубежом.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в ней представлен краткий обзор языковой политики Норвегии, Франции, Нидерландов и Испании и анализ реальной ситуации, касающейся обучения родному языку в данных странах. На примере этих государств мы увидим, что в каждой стране – своя практика поддержки обучения родному языку, несмотря на то, что у Европы стоит общая цель – формирование многоязычной личности. Новизна данного исследования заключается в том, что оно обращает внимание не столько на работу российской программы популяризации русского языка и на социолингвистические функции русского языка, сколько на конкретную деятельность образовательных учреждений зарубежных стран, стремящихся поддержать развитие родного языка.

1. Европейская политика многоязычия

На официальном сайте Европейского союза обозначены два основных направления политики многоязычия [www.europa.eu]:

1. Сохранение богатого разнообразия языков Европы. Юридической основой реализации данного направления является Европейская Хартия Региональных языков и языков меньшинств;
2. Продвижение изучения языков. Одна из целей политики мультилингвизма сформулирована следующим образом: «каждый европеец разговаривает на двух языках в дополнение к своему родному». Здесь же на сайте ЕС оговаривается лучший способ достижения данной цели – преподавание иностранных языков детям в раннем возрасте.

Приведенные выше цели показывают, что общеевропейская лингвистическая политика направлена на поддержание билингвизма и мультилингвизма, в частности детского. Данная тенденция находит свое отражение в образовательной политике государств Европы – в программах и других официальных источниках. Вопрос заключается в том, как представленная политика многоязычия реализуется на практике? Получают ли языки меньшинств реальную поддержку в сфере образования? Ответы на эти вопросы будут представлены в следующих разделах статьи, в которых описана языковая ситуация в четырех странах Европы: Норвегии, Франции, Нидерландах и Испании.

Материал исследования был собран и проанализирован руководителями и преподавателями школ дополнительного образования: Ассоциация «Русский альянс» и школа «Солнышко» (Ницца), «Алые паруса» при ассоциации «Центр двуязычного развития Логос» (Париж), «Центр русского языка и культуры имени А. С. Пушкина» (Барселона), «Пушкинская школа» (Лейден) и «Центр русского языка и культуры в Осло». Были изучены официальные документы, отражающие языковую политику государства, и научная литература по языковой ситуации в той или иной стране, составлены анкеты и проведены опросы учащихся школ, проанализирована востребованность владения несколькими языками в Норвегии, Франции, Нидерландах и Испании.

2. Языковая ситуация в Норвегии

Тема билингвизма и многоязычия является одной из самых актуальных как в научных, так и в педагогических кругах Норвегии. На сегодняшний момент в стране существуют «Национальный центр многокультурного обучения» и центр «Мультилинг» при Университете Осло. Кроме того, научные сотрудники высших учебных заведений по всей стране проводят исследования, посвященные процессам освоения норвежского языка в школе и обучению родному языку с детства. Все больше и больше исследователей говорят о преимуществах ребенка-билингва. Многие из них заявляют, что знание родного языка необходимо для быстрого овладения норвежским языком, для комфортного психологического состояния учащегося и полноценного развития его личности [Øzerk, 2006, Sand, 2008].

Кроме того, многие исследователи подчеркивают важность преподавания родного языка именно для развития лингвистической и языковой компетенции – базы, необходимой для более успешного обучения второму языку [Cummins, 1984, Hansen, 2017, Корнеев, Протасова, 2014, Golden, Kulbrandstad, 2007, Svendsen, 2009].

Работа норвежской школы по данному вопросу регулируется специальным правовым документом – «Законом о среднем и профессиональном образовании», а именно § 2–8. Согласно данному документу, у каждого ребенка, проживающего в Норвегии, есть право на специальное, подстроенное под него обучение норвежскому языку, а также обучение родному языку. Это в теории. На практике же, по мнению некоторых исследователей [Randen, 2013, Øzerk, 2006], все решает педагогический коллектив той или иной школы. К сожалению, реальность такова, что далеко не у каждой школы Норвегии есть ресурсы организовывать «специальные классы» для детей-эмигрантов, и далеко не в каждом регионе есть учителя родного языка. Именно руководство и учителя школы решают, насколько силен ученик в норвежском языке. Если у директора есть возможности, то он отправляет ученика на специальные уроки в соседнюю школу или предлагает два часа помощи ассистента. Если нет, то ребенок сразу же попадает в обычный норвежский класс. На практике получается, что во многих школах в самых разных уголках Норвегии учатся дети, которые ни слова не знают по-норвежски, но при этом посещают уроки по природоведению, обществознанию, истории религии или математике. В таком мгновенном погружении в языковую среду, возможно, есть и свои плюсы, но факт остается фактом – никакого специального обучения норвежскому языку или обучению родному языку дети не получают. И результат такого обучения – одноязычие [Baker, 2006].

Из всего вышесказанного следует, что задача обучения родному языку и родной культуре ложится на плечи родителей. Именно поэтому сегодня настолько популярны всевозможные частные школы и организации. Например, в Осло существуют международная (английская), французская и немецкая школы, дающие среднее образование на двух языках, а также множество школ дополнительного образования, среди которых «Школа Корана» и школы выходного дня, предлагающие обучение на русском, польском или китайском языках. Посещение данных школ требует финансовых затрат от родителей.

Однако, норвежское правительство не умаляет важности обучения родному языку. Ярким доказательством тому является финансирование разных проектов, посвященных изучению родного языка (например, «Русский родной язык как иностранный», г. Киркенес, 2007–2010 гг.).

Почему так важно обучать ребенка двум языкам: родному и норвежскому? Стоит ли перед детьми и их родителями лишь одна цель: сохранить национальную идентичность и связь с родиной? Или ими движет нечто иное? Сегодня для многих родителей не секрет, что владение двумя и более языками дает их детям множество преимуществ по сравнению с детьми-монолингвами. Известно, что дети-билингвы быстрее осваивают новые языки, достигают лучших успехов в математике, а также более креативны. Они обладают лучшей способностью сохранять концентрацию, переключать внимание, игнорировать отвлекающие факторы. Несомненно, эти преимущества стоят всех трудов и усилий. Однако есть и другие причины, заставляющие родителей вкладывать свои силы и деньги в обучение детей родному языку. Это причины практического характера, такие как конкурентоспособность на рынке труда, преимущества при выборе профессии и возможность продвижения по карьерной лестнице в будущем. Например, в приведенном нами ранее примере о проекте в Киркенесе, родители осознанно отправляли детей на курсы русского языка, так как знание русского языка дает им возможность работать в сфере торговли, политики и туризма. Человек, владеющий норвежским и русским языками как родными, – это ценный сотрудник в северном регионе, где так важна связь с Россией.

Сегодня многие исследователи поднимают тему «коммодификации русского языка в мире», которая посвящена «популярности» русского языка в туристических странах. За последние 15 лет значительно увеличился поток русскоязычных туристов в самые разные страны мира, и как следствие этого мы встречаем рекламу, меню и объявления на русском языке, русскоговорящих продавцов и обслуживающий персонал гостиниц. По мнению многих исследователей [Прохоров, 2009, Pavlenko, 2008], общение с клиентом на его родном языке приносит большую прибыль продавцу. Именно поэтому русский язык так ценится сегодня в туризме и мелкой торговле, и сегодня уже никого не удивляют русскоговорящие продавцы в Турции, Индии, Барселоне или Болгарии. В данной ситуации человек, владеющий русским языком как родным наравне с государственным языком страны, имеет особые преимущества. Имея хорошее образование, он может рассчитывать на приличные должности в самых разных государственных и частных структурах. Например, в одном из университетов Норвегии – крупном северном городе Трумсе – существует так называемое «Российское направление» – программа, предлагающая степень бакалавра или магистра. Данная программа подготавливает специалиста, прекрасно владеющего русским языком, эксперта по истории, культуре и политике России. Ее выпускник может работать в международных организациях, в политической и военных сферах, а также в компаниях, сотрудничающих с Россией и странами СНГ.

Однако изучение лингвистического ландшафта и современного рынка труда Норвегии показало, что норвежский и английский языки все же доминирующие. Исключением являются город Киркенес, где широко представлен русский язык, а также десять северных регионов, в которых официальным языком наравне с норвежским является саамский. В данных регионах ценятся сотрудники, готовые предоставить услуги на саамском языке. Наш анализ вакансий по Норвегии в целом показал, что главное требование к соискателям – это хорошее владение норвежским языком. На высокооплачиваемые руководящие должности также требуется владение английским языком. И, как показывает практика, в некоторых сферах труда (сфера информационных технологий, ресторанный бизнес) достаточно лишь владения английским языком. Объявлений, где бы требовалось владение тремя и более языками, нам не встретилось.

Анкетирование учащихся Центра русского языка и культуры в Осло показало: все дети считают, что владение русским языком может пригодиться им в будущем, хотя сам процесс изучения не проходит легко и требует от них определенных усилий.

3. Языковая ситуация во Франции

В данном разделе будет представлен анализ языковой ситуации во Франции, проведенный Ириной Кривовой, руководителем «Centre de développement bilingue LOGOS» в Париже в сотрудничестве с Ольгой Солнцевой, руководителем «Aliance Russe» в Ницце.

По мнению И. Кривовой и О. Солнцевой, Франция является страной, которая в большой степени подчинена идеологии единственного государственного языка – французского. Языковая политика Франции основана на моноязычии. Прежде всего, об этом говорится в Конституции Французской республики, в 1992 г. в ст. 2 был добавлен параграф «Французский язык является языком Республики». Исторически это связано с тем, что французский язык был одним из инструментов объединения страны и формирования всей политической структуры государства после Французской революции 1789 г. Сегодня французский язык является доминирующим языком в повседневной жизни – на нем говорит практически все население страны, и он безраздельно доминирует в политической жизни, в сфере образования и культуры.

В бытовой жизни, наравне с французским, в современной Франции сосуществуют региональные языки и языки иммигрантов. Региональные языки преподаются во Франции, начиная с 1951 г. в начальной и средней школе в рамках общей программы преподавания языков. Но социальный спрос (выбор родителей) на большинство из них настолько низок (кроме бретонского, корсиканского и эльзасского), что образование, по мнению многих исследователей, уже не является эффективным средством их сохранения. По данным 2003–2004 гг., в начальной школе только 1,34% учеников изучают региональный язык (для сравнения, 79,7% – выбирают английский). Исключение составляет корсиканский язык: на Корсике его изучают 92% младших школьников.

Несколько лет назад во Франции стали говорить не только об исторических языках Франции, но и о языках иммигрантов. В системе образования Франции для изучения других языков существуют две возможности. Первая – это практически не действующая программа «Преподавание родного языка и культуры» (ELCO – Enseignement des langues et des cultures d'origine), вторая – изучение родного языка как иностранного, если он входит в официальный список преподаваемых во Франции иностранных языков.

Программа «Преподавание родного языка и культуры» появилась в 1973 г. и условия ее реализации выполняются в соответствии с соглашениями, которые Франция подписала с восемью странами эмиграции: Португалия (1973 г.), Италия и Тунис (1974 г.), Испания и Марокко (1975 г.), Югославия (1977 г.), Алжир (1982 г.). В целом эта программа так и не смогла вписаться во французскую систему образования, так как преподавание родных языков ведется во внеклассное время, а ответственность за квалификацию преподавателей и оплату их работы несет страна эмиграции. По всей стране было открыто не более 200 классов в рамках этой программы, что ничтожно мало.

Родному языку может повезти больше, если есть возможность изучать его как иностранный. Этот список в 2004 г. был ограничен девятью языками. Это везение имеет и обратную сторону: дети, уже достаточно хорошо владеющие родным языком (хотя бы разговорным), оказавшись в классах, где этот язык преподается как иностранный, не получают обучение, соответствующее их уровню владения языком.

Хотелось бы привести несколько положительных примеров преподавания родного языка в образовательных учреждениях Франции. Во Франции существуют четыре «Международных лицей», в которых в дополнение к основной образовательной программе ведется обучение иммигрантов на родном языке: Lycée International de Saint-Germain-en-Laye (под Парижем), Centre International de Valbonne (около Ниццы), Lycée International des Pontonniers (в Страсбурге), Cite internationale de Lion (в Лионе). В Международных лицейях существует большое количество отделений – «секций» (например, в лицее под Парижем их 13: американская, британская, итальянская, немецкая, нидерландская, испанская, португальская, шведская, норвежская, датская, японская, польская и русская). Дополнительные занятия на языке секции ведутся по истории и литературе страны

изучаемого языка и составляют 8 час. в неделю. В Ницце в Международном Центре в Вальбонне действуют 5 секций: англо-американская, немецкая, испанская, итальянская и русская (открыта в 2008 г.) В Страсбурге – 6 секций: немецкая, английская, испанская, итальянская, польская и русская. В Лионе – 7 секций: английская, испанская, немецкая, итальянская, японская, польская, португальская. Занятия по русскому языку и литературе в этих отделениях ведутся только в трех старших классах школы, причем на очень хорошем уровне, практически «как в России».

Все большим успехом пользуются частные билингвальные школы (в основном с английским языком) и лингвистические школы дополнительного образования на основе ассоциаций, и те, и другие – без государственной поддержки.

Анализ лингвистического ландшафта и рынка труда, проведенный в Париже и Ницце, показал, что многоязычие в такой туристической стране, как Франция, пользуется большим спросом, чем в Норвегии. Так, в тринадцати из пятидесяти объявлениях о вакансиях требовалось владение тремя и более языками. В туристических местах наравне с французским и английскими языками также представлены итальянский и русский языки. Дети, изучающие русский язык в школах дополнительного образования «Солнышко» и «Алые паруса» также считают, что владение русским языком может пригодиться им в будущем.

4. Языковая ситуация в Испании

Ниже будет представлен анализ языковой ситуации в Испании, сделанный «Центром русского языка и культуры имени А. С. Пушкина» в Барселоне.

Статья 3 Конституции Испании, принятая в 1978 г. после свержения диктатуры Франко, звучит следующим образом:

- кастильский (испанский) – официальный язык государства Испания. Граждане Испании обязаны его знать и имеют право им пользоваться;
- другие языки Испании считаются официальными в соответствующих автономных сообществах согласно их законодательству – это каталонский, баскский, галисийский, валенсийский, астурийский, андалузский и др.

Из вышесказанного становится понятно, что после свержения диктатуры Франко испанцы официально живут в ситуации двуязычия, узаконенной Конституцией Королевства Испании. Наиболее ярко двуязычие проявляется в Каталонии и в Стране басков. И это понятно, потому что эти автономии давно борются за независимость и выход из состава Испании. Но если в Стране басков на баском языке говорит только 25% населения, то в Каталонии эта цифра превышает 90%. Но это политический аспект проблемы, а в языковом плане все каталонцы и баски прекрасно знают испанский язык, который не мешает, а скорее помогает их детям изучать родной язык. В школьных программах этих автономий испанский и, например, каталонский имеет равное количество часов в неделю. С введением новых предметов каждый ученик вместе с родителями вправе выбрать, на каком языке их изучать. В государственных школах также ученики выбирают дополнительный иностранный язык (английский, французский или немецкий).

В последние годы в туристической сфере все большей популярностью стал пользоваться русский язык. Русский язык как иностранный в Испании изучают в государственных университетах Мадрида, Барселоны и Гранады, в государственных институтах иностранных языков и в частных языковых школах и центрах.

Анализ рынка труда современной Испании показал, что из 50 объявлений о вакансиях в 35 требуется владение двумя языками. Дети, изучающие русский язык в «Центре русского языка и культуры имени А. С. Пушкина», также указывают на то, что владение русским языком может пригодиться им в будущем.

5. Языковая ситуация в Нидерландах

Согласно исследованиям представителей «Пушкинской школы» в Лейдене, языковая ситуация в Королевстве Нидерланды выглядит следующим образом: около 90% населения страны, говорит, как минимум, на двух языках – голландском и английском, 75% – знает два

дополнительных языка (немецкий и французский), а 35% – владеет более чем тремя, благодаря системе образования и иммиграции.

В системе начального образования основным языком является голландский. Английский является обязательным для изучения как второй язык. Кроме того, во многих школах предусмотрена возможность изучения немецкого, французского и испанского. Наряду с нидерландскими начальными школами в стране существуют британские, американские, немецкие, французские, испанские, турецкие, польские и другие национальные школы, предлагающие обучение на национальных языках, а также интернациональные школы (International Baccalaureate Schools), предлагающие обучение на английском.

В среднем образовании обязательными являются два языка – голландский и английский, наряду с ними предлагаются немецкий и французский, а в гимназии дополнительно – латинский и древнегреческий. Во время сдачи выпускных экзаменов учащиеся имеют возможность наряду с голландским сдать экзамен на знание родного языка.

В высшей школе, кроме перечисленных языков, факультативно предлагаются на выбор испанский, русский, итальянский, арабский, турецкий. 5% преподавания в высшей школе осуществляется на английском языке и примерно 5% – на двух языках, английском и голландском. Существует тенденция перехода преподавания и обучения на английский язык для облегчения признания дипломов на международном уровне.

Во всех нидерландских университетах открыты интернациональные факультеты, предлагающие широкий спектр изучения дисциплин. В университетах учатся студенты более 100 национальностей. Основным языком преподавания – английский.

В Нидерландах десятки организаций связывают свою деятельность с продвижением и развитием преподавания языков. К примеру, в Levende Talen (Живые языки) представлены 13 языков, эта организация существует с 1911 г. и насчитывает более 3500 членов.

Анализ рынка труда в Нидерландах, представленный «Пушкинской школой» в Лейдене отражает описанную выше ситуацию. Он показал, что владение двумя и более языками в этой стране – необходимое условие для получения высокооплачиваемой работы. Общение в стране происходит на двух языках – голландском и английском, однако в кафе и магазинах возможно услышать и другие языки, в частности, русский. Практически все учащиеся «Пушкинской школы» заинтересованы в изучении русского языка и считают, что знание данного языка может пригодиться им в будущем.

Заключение

Анализ языковой политики и реального положения дел в Норвегии, Франции, Испании и Нидерландах показал, что практика преподавания родного языка в разных странах Европы существенно различается. Это зависит от множества факторов, например, наличия в стране других официальных языков или языков национальных меньшинств. В то же время можно проследить общую тенденцию для всех стран: воспитание многоязычного гражданина – это в основном задача семьи. Государственные учебные заведения не оказывают достаточной поддержки в вопросе обучения родному языку. Однако практика показывает, что количество учащихся дополнительных школ образования с каждым годом растет. Кроме того, открываются новые школы, что говорит о спросе на услуги подобных учреждений и стремлении родителей сохранить и передать родной язык будущим поколениям.

Проведенное исследование также показало, что языковая политика государства не всегда легко реализуется на практике, так как ее осуществление зависит от наличия необходимых ресурсов (например, учителей родного языка) и общего понимания важности преподавания родного языка, как политиками и преподавателями, так и родителями. И тот факт, что иммигранты – это люди с разным жизненным опытом, уровнем образования и возможностями, делает эту реализацию еще сложнее.

В дальнейшем было бы интересно проследить, как языковая политика того или иного государства менялась с течением времени. Например, известно, что сегодня многие регионы

Норвегии отказываются от классов для приезжих детей, несмотря на то, что многие исследователи говорят об их пользе, и многие школы по-прежнему используют их. Кроме того, замечено, что языковая политика менялась в зависимости от общей политической обстановки в стране: смены правительства и перемены курса политики по иммиграции и приему беженцев. Все эти факторы влияли и влияют на работу школ, вне зависимости от состояния научных исследований в области образования и многоязычия.

Литература:

1. Менг К., Протасова Е. Ю. Вырасти с двумя языками: Опыт молодых билингвов в Германии // Психолингвистические аспекты речевой деятельности, 2019. N 19. С. 136–145.
2. Rodina, Y. “Narrative Abilities of Preschool Bilingual Norwegian-Russian Children.” *The International Journal of Bilingualism*, no. 21(5), 2016, pp. 617–635.
3. Pavlenko, A. “Narrative Analysis.” *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden Mass, 2008, pp. 331–325.
4. Протасова Е. Ю. Дополнительное образование по русскому как родному языку за рубежом: Русский язык и культура в системе школьного образования европейских стран, европейские концепции и преподавание РКИ в России. М.: Макс Пресс, 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://russkiymir.ru/education2/russian-world-to-children/bilingvy/119139>.
5. Золян С. Т. Русский язык за рубежом: Социолингвистические функции // *Przegląd rusycystyczny*, 2016. N 4(156). С. 133–152.
6. Cummins, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Texas, 1984, 306 p.
7. Hansen, P. “In the Beginning Was the Word.” *A Study of Monolingual and Bilingual Children’s Lexicons*, 2017, 137 p.
8. Корнеев А. А., Протасова Е. Ю., Овладение чтением на двух языках у финнско-русских билингвов // *Многоязычие и ошибки*. Берлин: Риторика, 2014. С. 214–224.
9. Øzerk, M. *Multimetodisk Modell for Tilpasset Opplæring*. Kolon Forlag, 2007.
10. Sand, T. *Flerkulturell Virkelighet i Skole og Samfunn*, Oslo, no. 2, 2008.
11. Golden, A., Gulbrandstad, L. *Teksten som Utgangspunkt for Arbeid med Lesing og Ordforråd: Andrespråksdidaktiske Udfordringer i Videregående Opplæring*. Norge: Norsk som andre språk, no. 23(2), 2007, pp. 33–66.
12. Svendsen, B. A. *Flerspråklighet i Teori og Praksis. Flerspråklighet i Skolen*. Oslo, 2009, pp. 31–59.
13. Randen, G. T. “Tilstrekkelige Ferdigheter i Norsk?” *Kartlegging av Minoritetsspråklige Skolebegynneres Språkferdigheter*. Avhandling for Graden Philosophiae Doctor (Ph.D.) University of Bergen, Norway, 2013.
14. Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. UK, USA, Canada, Australia, 2006, 497 p.
15. Прохоров Ю. Е. Русский язык вновь востребован в мире, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russkiymir.ru/media/magazines/article/141682>.
16. Pavlenko, A. “Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal and Sociolinguistic Theory.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, no. 11(3–4), 2008, pp. 275–314.
17. *Eu-languages*. The Official Website of European Union, http://europa.eu/pol/mult/index_en.htm.

Веб-сайты школ-участниц проекта:

1. Центр русского языка и культуры в Осло, <https://www.russisksenter.com>.
2. Русская школа дополнительного образования «Солнышко» в Ницце, <https://www.alliancerusse.fr/ru>.
3. Центр двуязычного развития «Алые паруса» в Париже, <http://alye-parussa.fr>.
4. Институт русского языка в Барселоне, <http://www.centroruso.es/ru>.
5. Пушкинская школа русского языка и искусств в Лейдене, <http://www.poesjkinschool.nl/ru>.

Olnova M. O.

University of Agder, Kristiansand, Norway

IMPACT FACTORS IN CONTEMPORARY EUROPE FOR MOTHER LANGUAGE ACQUISITION OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT

The research presents the results of the European project “Leo Effect. Learn from each other effectively” (2013–2015), which involved five schools-participants: “Alliance Russe” (Nice, France), “Centre de développement bilingue LOGOS” (Paris, France), “Centro de Lengua y Cultura Rusa A. Pushkin” (Barcelona, Spain), “Multiculturele Stichting “Poesjkin” (Leiden, The Netherlands) and “Senter for russisk språk og kultur” (Oslo, Norway).

The study aimed at investigating the policy of multilingualism, represented in official documents of the European Union and analyzing actual opportunities for immigrants to study their mother language in Norway, France, the Netherlands and Spain.

The research is relevant as it provides a brief overview of the language policy of the European Union, and in particular Norway, France, the Netherlands and Spain, and analyses the existing opportunities for immigrants (or children of immigrants) to learn their native language in a new country of residence. In addition, it presents an analysis of the demand for knowledge of different languages (including Russian) in European countries.

Research methods included analysis of the legal documents regulating the language policy, analysis of educational programmes in educational institutions of the country, questionnaires of students from the schools participating in the Leo “Effect. Learn from each other effectively,” monitoring of the labour market for the demand for knowledge of different languages (Russian, in particular).

As a result of the project “Leo Effect. Learn from each other effectively” the external factors affecting acquisition of the mother tongue outside the language environment were studied. These factors include: the official language policy of the state governing the teaching of the mother tongue, the existing opportunities for learning the mother tongue in the country, the demand for knowledge of different languages on labor market, and the popularity of a particular language in a particular state.

The study showed that the education of a multilingual citizen in Europe is basically a family task. State educational institutions do not provide enough support in the issue of teaching the mother tongue and reading and writing in the mother tongue are usually taught by commercial or non-profit organizations created by the immigrants themselves.

Key words: bilingualism, multilingualism, mother-tongue education, Russian language abroad.

About the author:

Olnova Margarita, PhD-student of the Faculty of Humanities and Education of Agder University (Kristiansand, Norway); e-mail: margarita.olnova@uia.no.

References:

1. Meng, K., Protasova, E. U. “Grow up with Two Languages: the Experience of Young Bilinguals in Germany.” *Psycholinguistic Aspects of Oral Activity*, no. 19, 2019, pp. 136–145.
2. Rodina, Y. “Narrative Abilities of Preschool Bilingual Norwegian-Russian Children.” *The International Journal of Bilingualism*, no. 21(5), 2016, pp. 617–635.
3. Pavlenko, A. “Narrative Analysis.” *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden Mass, 2008, pp. 331–325.
4. Protasova, E. U. *Further Education in Russian as a Mother Tongue Abroad: Russian Language and Culture in the School System of European Countries, European Concepts and Teaching of Russian as a Second Language in Russia*. Moscow, 2006, <https://russkiymir.ru/education2/russian-world-to-children/bilingvy/119139>.

5. Zoljan, S. "Russian Language Abroad: Sociolinguistic Functions." *Przełqd rusycystyczny*, no. 4(156), 2016, pp. 133–152.
6. Cummins, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Texas, 1984, 306 p.
7. Hansen, P. "In the Beginning Was the Word". *A Study of Monolingual and Bilingual Children's Lexicons*, 2017, 137 p.
8. Korneev, A. A., Protasova, E. U. "Reading Acquisition in Two Languages in Finish-Russian Bilinguals." *Multilingualism and Mistakes*. Berlin, 2014, pp. 214–224.
9. Øzerk, M. *Multimetodisk Modell for Tilpasset Opplæring*. Kolon Forlag, 2007.
10. Sand, T. *Flerkulturell Virkelighet i Skole og Samfunn*. Oslo, no. 2, 2008.
11. Golden, A., Gulbrandstad, L. *Teksten som Utgangspunkt for Arbeid med Lesing og Ordforråd: Andrespråksdidaktiske Udfordringer i Videregående Opplæring*. Norge: Norsk som andre språk, no. 23(2), 2007, pp. 33–66.
12. Svendsen, B. A. *Flerspråkklighet i Teori og Praksis. Flerspråkklighet i Skolen*. Oslo, 2009, pp. 31–59.
13. Randen, G. T. "Tilstrekkelige Ferdigheter i Norsk?" *Kartelgging av Minoritetsspråklige Skolebegynneres Språkferdigheter*. Avhandling for Graden Philosophiae Doctor (Ph.D.) University of Bergen, Norway, 2013.
14. Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. UK, USA, Canada, Australia, 2006, 497 p.
15. Prohorov, J. *Russian is in Demand around the World Once Again*, 2009, <https://ruskiymir.ru/en/magazines/article/144505>.
16. Pavlenko, A. "Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal and Sociolinguistic Theory." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, no. 11(3–4), 2008, pp. 275–314.
17. *Eu-languages*. The Official Website of European Union, http://europa.eu/pol/mult/index_en.htm.

Web Sites of Participating Schools:

1. Center of Russian Language and Culture in Oslo, <https://www.russisksenter.com>.
2. Russian School of Additional Education "Solnyshko" in Nice, <https://www.alliancerusse.fr/ru>.
3. Center for Bilingual Development "Alye Parusa" in Paris, <http://alye-parussa.fr>.
4. Institute of Russian Language in Barcelona, <http://www.centroruso.es/ru>.
5. Pushkin School of Russian Language and Arts in Leiden, <http://www.poesjkinschool.nl/ru>

III. ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.2:159.923.38(045)

Мазунова Л. К.

Башкирский государственный университет, Уфа, Россия

Губайдуллин М. И., Халикова Л. Р.

Институт развития образования Республики Башкортостан, Уфа, Россия

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (РЕЗУЛЬТАТЫ И КЛЮЧЕВЫЕ ВЫВОДЫ)

В настоящей статье описан комплекс диагностирующих инструментов для выявления природного потенциала одаренности дошкольника, изложены результаты диагностирования детей и их родителей с использованием этих инструментов, а также дана их интерпретация.

Актуальность формирования комплексной диагностики одаренности детей дошкольного возраста определяется задачей содействия сохранению и развитию детской одаренности, национального генофонда одаренных людей России.

Новизна рассматриваемого подхода к решению проблемы диагностирования детской одаренности заключается в использовании оригинального комплекса методик определения профиля доминанты полушарий мозга, психотипа и природных наклонностей ребенка.

Цель исследования состоит в поиске ответа на вопрос, с каким потенциалом одаренности рождается человек и каков процент детей, наделенных им.

Среди методов исследования были выбраны такие эмпирические методы как наблюдение и тестирование с помощью комплекса опросников и тестов, а также статистический метод по сбору и первичной обработке количественных данных по природным наклонностям, психотипам, доминирующим профилям полушарной деятельности мозга.

В качестве диагностирующих инструментов применены: опросник А. И. Савенкова «Палитра интересов» – для определения природных наклонностей дошкольников, «Психогеометрический тест» С. Деллингер в адаптации Г. И. Колесниковой – для определения психотипа и методика Карлы Ханнафорд – для определения доминирующего профиля полушарной деятельности мозга.

Среди полученных результатов самым значимым выводом представляется возможность выявления разнообразной и богатой палитры природных задатков у каждого ребенка, что позволит индивидуализировать содержательный аспект программы и является базовым условием успешного развития природных задатков каждого ребенка.

В общей выборке (1669 анкет) более 82% детей продемонстрировали наклонности к 3–4 видам человеческой деятельности.

Также выявлены более слабо развитые сферы, такие как коммуникативная сфера, что связано с дефицитом живого взаимодействия (общения) ребенка с взрослыми и сверстниками, и гуманитарная, требующая большего внимания к речевому развитию ребенка.

Так, для детей 4–7 лет обоих полов с доминирующим профилем ПгПуПрЛ характерен слабый интерес к коммуникативной сфере, наиболее предпочитаемая сфера у девочек – художественная, а у мальчиков – математика и техника.

Ключевые слова: потенциал одаренности, диагностирование, природные задатки, полушарность, наклонности.

Сведения об авторах:

Мазунова Лидия Константиновна, профессор, доктор пед. наук, Башкирский государственный университет (г. Уфа, Россия); e-mail: lkmazunova@mail.ru;

Губайдуллин Марат Ирикович, канд. биолог. наук, доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа, Россия); e-mail: gubai_sci@mail.ru;

Халикова Лилия Рашитовна, канд. пед. наук, доцент, Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа, Россия); e-mail: psy_biro@mail.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-40-47

Введение

В статье анализируются результаты диагностирования 1500 детей дошкольного возраста и их родителей. Диагностирование осуществлялось в рамках проекта «Система диагностирования и развития одаренности дошкольника в обогащенном культурно-языковом пространстве и при участии детского учреждения и семьи», при поддержке Фондом Президентских грантов (2015–2016 гг.). Одна из целей этого проекта состояла в поиске ответа на вопрос, с каким потенциалом одаренности рождается человек и каков процент детей, наделенных им. Наука располагает сведениями о том, что в мире всего лишь 4–6% талантливых людей, т. е. тех, кто реализовал свой природный потенциал одаренности.

Цель статьи – ознакомить читателя с результатами исследования данной проблемы, что связано с 1) кратким описанием комплекса методик, использованных нами для выявления природного потенциала ребенка, 2) систематизацией полученных с помощью этого комплекса результатов диагностирования и 3) попыткой выявления взаимосвязи между полученными результатами диагностирования, данными использованных методик, которые могли бы послужить в дальнейшей работе по формированию системы развития одаренности дошкольников в обогащенной культурно-языковой среде и в содружестве детского учреждения и семьи.

Актуальность этой проблемы определяется ее непосредственной связью с задачей содействия сохранению и развитию детской одаренности и, следовательно, национального генофонда одаренных людей России. Новизна рассматриваемого подхода к решению проблемы диагностирования детской одаренности заключается в использовании оригинального комплекса методик определения профиля доминанты полушарий мозга, психотипа и природных наклонностей ребенка.

1. Комплекс диагностирующих инструментов

В понимании феномена одаренности мы опирались на национальную Рабочую концепцию одаренности [Богоявленская, 2003: 64]. В соответствии с этой концепцией было организовано диагностирование потенциала одаренности детей 4–6 лет в соответствии с требованиями, предъявляемыми к такого рода исследованиям (комплексный характер, участие различных специалистов, отсутствие негативных оценок и пр.).

В качестве диагностирующих инструментов были выбраны: 1) опросник А. И. Савенкова «Палитра интересов» [Савенков, 2010: 428–431] – для определения природных наклонностей дошкольников, 2) «Психогеометрический тест» С. Деллингер в адаптации Г. И. Колесниковой [Колесникова, 2016: 146] – для определения психотипа и 3) методика Карлы Ханнафорд [Ханнафорд, 2019] для определения доминирующего профиля полушарной деятельности мозга.

Опросник А. И. Савенкова из 35 вопросов составлен в соответствии с условным делением склонностей ребенка на семь сфер: 1) математика и техника, 2) гуманитарная сфера, 3) художественная деятельность, 4) физкультура и спорт, 5) коммуникативные интересы, 6) природа и естествознание, 7) домашние обязанности и труд по самообслуживанию. Информация по опроснику о каждом ребенке была собрана от самого ребенка, его родителей, воспитателей и, если была возможность, от бабушек и дедушек. Полученные из

нескольких источников данные сопоставлялись при решении вопроса о доминирующих наклонностях ребенка. Особое значение придавалось мнению самого ребенка.

Психогеометрический тест С. Деллингер позволяет по геометрическим фигурам (круг, зигзаг, треугольник, квадрат, прямоугольник), выбранным ребенком, получить представление о его психотипе (типе мышления, эмоциональной сфере, организаторских способностях и характере межличностных отношений).

Методика Карлы Ханнафорд позволяет по доминирующему глазу, уху, руке и ноге, чаще используемых ребенком, определить профиль доминанты полушарной деятельности мозга, т. е. какое полушарие преобладает, чаще используется и более значимо.

В диагностировании участвовало 21 детское дошкольное учреждение из трех районов г. Уфы – Орджоникидзевского (9 ДОУ), Калининского (10 ДОУ) и Октябрьского (2 ДОУ), а также языковая школа “Interlingua” г. Воронежа (156 дошкольников).

В исследовании приняли участие дети 4–7 лет, их родители (1669 анкет).

2. Организация и проведение диагностирования

В подготовительной части эксперимента было сделано следующее:

- проведен недельный курс обучения в форме семинаров, мастер-классов и тренингов по овладению инструментами диагностирования педагогическим составом (педагоги, воспитатели, заведующие садиками) всех ДОУ, участниками проекта (конец сентября 2015 г.);
- в помощь педагогам и психологам ДОУ был создан ролик с видеозаписью всех диагностирующих процедур (видеозапись была выложена на сайте гранта: www.darribenok.com);
- всем 21 ДОУ были представлены диагностирующие материалы для проведения и оформления результатов диагностики;
- организованы и проведены родительские собрания с участием организаторов проекта, на которых до сведения родителей были доведены цель, задачи, программа участия детей и родителей в проекте и, в частности, на этапе диагностирования; родители были ознакомлены с процедурой диагностирования и часть из них изъявила желание участвовать вместе со своими детьми в диагностировании;
- определены сроки проведения диагностирования (октябрь–ноябрь 2015 г.), процедура оформления полученных материалов (запечатанный конверт большого формата, с указанием на нем даты, количества диагностических материалов, адреса доставки диагностических материалов за подписью заведующего и с печатью ДОУ).

Анализ результатов диагностирования профиля доминанты полушарной деятельности мозга, психотипа и наклонностей детей дошкольного возраста. В ходе анализа из всех возможных типов «полушарности» мозга была выделена самая многочисленная группа с типом «ПгПуПрЛ» – «стандартная» / чистая левополушарность (Л) с ведущими правым глазом (Пг), правым ухом (Пу) и правой руки (Пр) и правой ноги (Пн). Эта группа (дети и их родители) оказалась самой представительной: из 1669 испытуемых 616 человек оказались левополушарниками (чуть более 36%).

Необходимо отметить, что все возможные варианты типов «полушарности» мозга в нашем исследовании не были обнаружены. Так, наиболее многочисленной оказались группы детей типа «ПгПуПрЛ» (296 левополушарных детей), «ЛгЛуЛрП» (47 правополушарников), «ПгЛуПрС» (134 ребенка со смешанным профилем с доминантными правым глазом и рукой, но левым ухом), «ЛгПуПрС» (96 детей со смешанным профилем: левый глаз, но правые ухо и рука). Из 81 (у К. Ханнафорд 32 доминирующих профиля) возможных вариантов типов «полушарности» мозга (3х3х3х3) были представлены – 46.

Ввиду малочисленности группы с редкими типами полушарности были исключены из дальнейшей обработки. Аналитическая работа осуществлялась на базе 296 анкет детей 4–7 лет, что составляет 39% от общего числа анкет. В этой выборке оказалось 160 мальчиков и 136 девочек. Анализу были подвергнуты также 320 анкет родителей с типом

«полушарности ПгПуПрЛ». Анализ данных психогеометрического теста детей 4–7 лет с типом полушарности ПгПуПрЛ (чистые левополушарники) отдали предпочтение знаку «круг» (понятие гармонии) (мальчики – 40 чл., девочки – 27 чл., всего: 67 чл.). Следующим по значимости для детей стал знак «треугольник» (понятие лидерства) (мальчики – 23, девочки – 29, всего: 52 чл.), «зигзаг» (понятие творческой / креативности): мальчики – 23, девочки – 23, всего: 46 чл.), «квадрат» (понятие трудолюбия) (мальчики – 23, девочки – 12, всего – 35 чл.), «прямоугольник» (понятие изменения, перехода), (мальчики – 19, девочки – 8, всего: 27 чл.).

Распределение выбора знаков психогеометрического теста родителями (320 анкет) выглядит следующим образом: «круг» – 100 чл., «квадрат» – 42 чл., «треугольник» – 39 чл., «зигзаг» – 38 чл., «прямоугольник» – 27 чл.

По данным опросника А. И. Савенкова «Палитра интересов» девочки с профилем полушарности ПгПуПрЛ (чистые левополушарники) имеют художественные наклонности (66 случаев), далее, по убыванию, наклонности «природа» (59 чл.), «домашние обязанности» (55 чл.), «гуманитарные наклонности» (40 случаев.), «физкультура» (25 чл.), «математика» (22 чл.), «коммуникативные наклонности» (17 случаев.).

У мальчиков результаты этой диагностики иные, чем у девочек: большинством предпочитаемая сфера – «математика» (83 чл.), далее следуют по убывающей численности «природа» (78 чл.), «физкультура» (60 чл.), «домашние обязанности» (48 чл.), «гуманитарные наклонности» (44 чл.), художественные наклонности (37 чл.), «коммуникативные наклонности» (35 чл.).

Таким образом, можно заключить, что для детей 4–7 лет обоих полов с доминирующим профилем ПгПуПрЛ характерен слабый интерес к коммуникативной сфере, наиболее предпочитаемая сфера у девочек – художественная, а у мальчиков – математика и техника.

Психогеометрический тест выявил у дошкольников обоих полов в качестве предпочитаемого знака «круг», означающий склонность этих детей к гармоничным межличностным отношениям. Но при этом необходимо отметить изменение соотношений показателей числа случаев знаков «круг» и «зигзаг» для девочек и мальчиков 5 и 6 лет, где в числителе – количество дошкольников с предпочитаемым знаком, знаменателе – количество дошкольников, принявших участие в тесте:

- знак «круг» – для мальчиков 5-ти лет – $19 / 58 = 0,33$ к мальчикам 6-ти лет – $16 / 79 = 0,23$;
- знак «круг» – для девочек 5-ти лет – $14 / 43 = 0,32$ к девочкам 6-ти лет – $11 / 74 = 0,15$;
- знак «зигзаг» – для мальчиков 5-ти лет $5 / 58 = 0,09$ к мальчикам 6-ти лет – $16 / 79 = 0,20$;
- знак «зигзаг» – для девочек 5-ти лет – $3 / 43 = 0,07$ к девочкам 6-ти лет – $17 / 74 = 0,23$.

Из данных фактов можно предположить, что в переходном возрасте от 5 лет к 6-ти годам у детей обоих полов наблюдается тенденция к снижению гармоничных межличностных отношений, но увеличению творчества (креативности), что, возможно, связано с перестройкой функциональных межполушарных отношений мозга в предкризисном периоде 7–8 лет.

В общей выборке (1669 анкет) более 82% детей продемонстрировали наклонности к 3–4 видам человеческой деятельности [Мазунова, Губайдуллин, 2018: 152]. При этом у девочек доминантной оказалась «художественная деятельность» и далее, по убывающей, наклонности в сферах «природа, естествознание», «домашние обязанности», «гуманитарная сфера», «физкультура / спорт», «математика». У мальчиков на первой позиции оказались наклонности к математике и технике, а далее, на втором и последующих – «природа», «физкультура», исполнение «домашних обязанностей», «гуманитарная сфера» и «художественные наклонности». 17,3% дошкольников имеют наклонности к 5–7 видам деятельности. Число детей с 7 наклонностями составило 45 чл.: 20 девочек и 25 мальчиков. Наклонности только

в одной сфере деятельности выявлены у 4%. Детей без наклонностей не было обнаружено. Самой непопулярной сферой и у девочек, и у мальчиков оказалась «коммуникативная сфера»: лишь 34% детей от общего числа выбрали данное направление. Сниженный интерес к сфере «коммуникативные интересы» в общей выборке настораживает, так как таит в себе угрозу ухода ребенка в виртуальный мир. Чуть выше показатели интереса детей к сфере «математика и техника» и «гуманитарной сфере» – 39% и 38%, соответственно. Наибольший интерес дошкольники проявили к сфере «природа и естествознание» и «художественная деятельность»: 63% и 52% детей выбрали данные направления как ведущие.

Следует подчеркнуть, что выявление природных задатков одаренности дошкольников требует длительного и внимательного наблюдения, прежде всего, со стороны родителей. Учитывая это, на сайте проекта была открыта страничка для родителей – «Лекторий для родителей». Здесь родители получали регулярные инструкции для совместной работы с ребенком и воспитателем.

Использование разнообразных методов мониторинга детской одаренности будет продолжаться и далее, на следующем этапе реализации проекта – этапе развития природных признаков одаренности дошкольников.

Башкирский проект «Система развития одаренности дошкольников в обогащенной культурно-языковой среде и в содружестве детского учреждения и семьи» как часть масштабного проекта Президента РФ В. В. Путина «Одаренные дети России» уже на начальном этапе реализации вышел далеко за планируемые границы. Это было связано с тем, что закономерность 4–6% одаренных в любом количестве людей, не подтвердилась в нашем опыте применительно к возрастной ступени 5–7 лет. В дошкольном возрасте признаки одаренности начинают лишь формироваться и весьма не одинаково, далеко не одновременно, т. е. у всех детей сразу не проявляются, да и степень, и интенсивность их проявления также варьируется в широком диапазоне.

Наряду с признаками одаренности у 745 детей дошкольного возраста, выявлена также тенденция к ослаблению коммуникативной и гуманитарной сфер их развития [Губайдуллин, 2016: 32–34; Губайдуллин, Исангулова, 2016: 232–233; Губайдуллин, Мазунова, Хасанова, 2015: 13 – 24; Мазунова, 2016: 3–12; Мазунова, Губайдуллин, 2018: 152; Прель, 2012: 288; Хасанова, 2017: 84–87], что предполагает учет этой тенденции при реализации третьего этапа проекта – этапа психолого-педагогической и методической поддержки одаренности.

Заключение

Самым значимым результатом диагностирования следует считать выявление разнообразной и богатой палитры природных задатков у каждого ребенка. Это свидетельствует, во-первых, о наличии потенциальной одаренности у всех детей с биологически здоровым мозгом в достаточно широком диапазоне. Это позволит индивидуализировать содержательный аспект программы как базовое условие успешного развития выявленных природных задатков каждого ребенка. Во-вторых, наряду с доминирующими склонностями детей, выявлены также более слабо развитые сферы, которые могут стать серьезным препятствием на пути развития наличного потенциала одаренности. Такими ослабленными сферами являются коммуникативная сфера, связанная, очевидно, с дефицитом живого взаимодействия (общения) ребенка с взрослыми и сверстниками, и гуманитарная, требующая усиления речевого развития ребенка. Это потребует пристального внимания к этим сторонам деятельности дошкольника путем включения дополнительных блоков развивающих заданий. В-третьих, родители и воспитатели получили важную информацию о психотипе каждого ребенка, о сильных и слабых сторонах его личности, что позволит лучше понимать поведение ребенка и находить адекватные способы взаимодействия с ним. В-четвертых, результаты диагностирования, интерпретированные диагностами-экспертами, продумываются с целью адаптации программы психолого-педагогического и методического сопровождения одаренности к детям, участникам проекта. И наконец, в-пятых, родители и воспитатели получили в руки

инструмент – методы диагностирования и результаты их применения, что должно обеспечить лучшее понимание субъектно-личностной и психологической природы ребенка.

В результате реализации проекта получены важная информация о состоянии развития ребенка дошкольного возраста и его богатых потенциальных возможностях. Чтобы развить эти задатки, необходимо создать для детей особую, максимально обогащенную культурно-деятельностную среду с учетом присущего каждому из них набора природных признаков одаренности.

Важно также ориентировать родителей на активное участие в развитии одаренности собственных детей (49,6% родителей не приняли участие в диагностировании). Предстоит огромная просветительская работа об абсолютной ответственности родителей за актуальное развитие ребенка и становление его личности, определяющих успешное будущее ребенка и, как следствие, будущее страны.

Литература:

1. Губайдуллин М. И. Некоторые аспекты комплексной диагностики одаренности для детей дошкольного возраста // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности: материалы междунар. науч.-практ. конф. Уфа: Редакционно-издательский центр Башкирского государственного университета, 2016. С. 32–34.
2. Губайдуллин М. И., Исангулова Р. Г. Комплексная диагностика одаренности детей дошкольного возраста и их родителей. Реализация ФГОС ДО: Проблемы, возможности и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Уфа: Изд-во Института развития образования Башкортостана, 2016. С. 232–233.
3. Губайдуллин М. И., Мазунова Л. К., Хасанова Р. Ф. Феномен детской одаренности // Многоязычие в образовательном пространстве, 2015. Вып. 7. С. 13–24.
4. Колесникова Г. И. Лучшие психологические тесты для школьного психолога. Ростов на Дону: Феникс, 2016. 146 с.
5. Мазунова Л. К. Система психолого-педагогического и методического сопровождения старших дошкольников // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности: материалы междунар. науч.-практ. конф. Уфа: ИРО РБ, 2016. С. 3–12.
6. Мазунова Л. К., Губайдуллин М. И. Онтология детской одаренности. Уфа: Редакционно-издательский центр Башкирского государственного университета, 2018. 152 с.
7. Прель А. М. Почему мы выросли такими? СПб.: Искусство России, 2012. 288 с.
8. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности М., 2003. 64 с.
9. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. С. 428–431.
10. Ханнафорд К. Доминирующий фактор. Как, зная ведущий глаз, ухо, руку и ногу, можно улучшить обучение. Перевод: А. Патрушев, Н. Казанцева. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.koob.ru/xannaford>.
11. Хасанова Р. Ф. О некоторых аспектах проектирования индивидуального маршрута развития личности ребенка и его непрерывного психолого-педагогического сопровождения // Гуманитарные науки и образование, 2017. N 2. С. 84–87.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-40-47

Mazunova L. K.

Bashkir State University, Ufa, Russia

Gubaidullin M. I., Khalikova L. R.

Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russia

COMPLEX DIAGNOSTICS OF GIFTED CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The article describes a set of diagnostic tools to identify the natural potential of a gifted preschooler, it presents the results of diagnosing children and their parents using these tools, as well as their interpretation.

The relevance of the formation of a comprehensive diagnosis of giftedness of preschool children is determined by the task of promoting preservation and development of child giftedness, the national gene pool of gifted people in Russia.

The novelty of the considered approach to solving the problem of diagnosing children's giftedness lies in the use of an original set of techniques for determining the profile of the dominant hemispheres of the brain, a psychotype and natural inclinations of the child.

The aim of the study is to find an answer to the question concerning the potential of giftedness with which a person is born and the percentage of children endowed with it.

Among the research methods employed were such empirical methods as observation and testing with the help of a set of questionnaires and tests, as well as a statistical method for the initial collection and primary processing of quantitative data on natural inclinations, psychotypes, dominant profiles of hemispheric brain activity.

The following diagnostic tools were applied: A. I. Savenkov's questionnaire "Palette of interests" – to determine the natural inclinations of preschoolers," Psychogeometric test of S. Dellinger (in the adaptation of G. I. Kolesnikova) – to determine a psychotype and the technique of Carla Hannaford – to determine the dominant profile of hemispheric activity of the brain.

Among the results obtained, the most significant conclusion is the possibility of identifying a diverse and rich palette of natural inclinations in each child, which will allow individualizing the content aspect of the program and serve as a basic condition for the successful development of natural inclinations of each child.

In the total sample of children (1669 questionnaires) more than 82% demonstrated inclinations to 3–4 types of human activity.

Also revealed are more poorly developed areas, such as the communicative sphere, which is associated with the lack of live interaction (communication) of the child with adults and peers, and humanitarian, requiring more attention to the speech development of the child.

Thus, children of 4–7 years old of both sexes with a dominant profile were characterized by a weak interest in the communicative sphere, the most preferred area for girls was art, and for boys – mathematics and technology.

Key words: potential of giftedness, diagnostics, natural makings, hemisphere, inclinations.

About the authors:

Mazunova Lydia Konstantinovna, Professor, Doctor of Pedagogy, Bashkir State University (Ufa); e-mail: lkmazunova@mail.ru;

Gubaidullin Marat Irecovich, Associate Professor, Candidate of Biology, Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa); e-mail: gubai_sci@mail.ru;

Khalikova Lilia Rashitovna, Associate Professor, Candidate of Pedagogy, Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan (Ufa); e-mail: psy_biro@mail.ru.

References:

1. Gubaydullin, M. I. "Some Aspects of the Complex Diagnostics of Giftedness of Preschool Children." *Problems of Diagnosis and Psycho-Pedagogical Support of Giftedness*. Ufa, 2016, pp. 32–34.
2. Gubaidullin, M. I., Isangulova, R. G. *Complex Diagnostics of Gifted Children of Preschool Age and Their Parents. Implementation of the GEF TO: Problems, Opportunities and Prospects: Materials of the all-Russian Scientific and Practical Conference*. Ufa, December 2, 2016, pp. 232–233.
3. Gubaidullin, M. I., Mazanova, L. K., Khasanova, R. F. "The Phenomenon of Child Giftedness." *Multilingualism in Education*. Izhevsk, no. 7, 2015, pp. 13–24.
4. Kolesnikova, G. I. *The Best Psychological Tests for School Psychologist*. Rostov on Don, 2016, 146 p.
5. Mazunova, L. K. *The System of Psycho-Pedagogical and Methodological Support for Older Preschoolers. Problems of Diagnosis and Psycho-Pedagogical Support of Giftedness: Reports of the International Scientific Practical Conference*. Ufa, 2016, pp. 3–12.
6. Mazunova, L. K., Gubaidullin, M. I. *Anthology of Children' Giftedness*. Ufa, 2018, 152 p.
7. Prel, A. M., Prel, T. V. *Why Did We Grow the Way We Did?* St. Petersburg, 2012, 288 p.
8. Bogoyavlenskaya, D. B. *Working Concept of Giftedness*. Moscow, 2003, 64 p.
9. Savenkov, A. I. *Psychology of Children's Gifts*. Moscow, 2010, pp. 428–431.
10. Hannaford, K. *The Dominant Factor. How, Knowing the Leading Eye, Ear, Arm and Leg, We Can Improve Learning*. Translation: Patrushev, A., Kazantseva, N., <http://www.koob.ru/xannaford>.

11. Khasanova, R. F. "On Some Aspects of Designing an Individual Route of Development of the Child's Personality and Its Continuous Psychological and Pedagogical Support." *Humanities and Education*, no. 2, 2017, pp. 84–87.

УДК 80:378(045)

Милютинская Н. Ю., Бакловская О. К.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

СОДЕРЖАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ФИЛОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлен краткий обзор современных проблем поликультурного образования. В частности, обоснована необходимость формирования поликультурной компетенции как базиса профессиональной иноязычной филологической подготовки бакалавров. Актуальность темы исследования обусловлена потребностями современной лингводидактики в разработке эффективных технологий соизучения иностранных языков и культур, направленных на формирование поликультурной компетенции.

Целью статьи является обоснование содержания поликультурной компетенции в рамках дидактического многоязычия, определяющей специфику профессиональной деятельности бакалавра филологии. Основным научным методом послужил понятийно-терминологический анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных поликультурному образованию. В ходе исследования, с позиций категории дополнительности и целостности, уточнено соотношение многоязычной и поликультурной компетенций в контексте профессиональной подготовки бакалавра филологии. Новизна исследования заключается в обосновании содержания поликультурной компетенции на основе личностно-деятельностного и целевого подходов, которые позволяют рассмотреть поликультурную компетенцию как целостное интегрированное единство речевой деятельности индивидуума, включающее лингвосоциокультурный, когнитивный и стратегический компоненты. Содержание компонентов поликультурной компетенции раскрыто на уровне гностического, функционального и ценностно-этического блоков. Представленное авторами содержание поликультурной компетенции является принципиально важным для практики соизучения иностранных языков и культур, поскольку качественно меняет процесс формирования поликультурной компетенции на разных уровнях овладения иностранными языками.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная компетенция, дидактическое многоязычие, личностно-деятельностный подход, целевой подход.

Сведения об авторах:

Милютинская Наталия Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет, (Ижевск); e-mail: natalam16@mail.ru;

Бакловская Ольга Константиновна, канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет, (Ижевск); e-mail: birke@mail.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-47-56

Введение

Экономические, геополитические, социокультурные явления преобразуют контекст существования и деятельность индивидуума в XXI в. Сегодня в поликультурном мегаинформационном пространстве одним из факторов, определяющих конкурентоспособность индивидуума, является умение продуктивно осуществлять взаимодействие в рамках разных культур и обстоятельств. Изменения контекста деятельности в социуме отражаются также и в сфере науки и образования. Существенным

потенциалом приобщения человека к национальной и мировой культуре обладает иноязычная подготовка, которая нацелена на приобщение к языкам и культурам через познание своей принадлежности к мировой истории, своей культурной идентичности, а также познание мира в его культурно-историческом развитии. Культурный и языковой плюрализм, являясь базисом развития современного общества, существенно дополняет содержание иноязычного образования. К целевым ориентирам иноязычного образования относится воспитание качественно новой личности обучающегося, способного мыслить глобально, учитывая специфику национальных культур и многообразие языков. Современный обучающийся обладает готовностью к творческой самореализации, эффективному общению и сотрудничеству в профессиональной, социальной и межкультурной деятельности для обеспечения конкурентоспособности государства на социально-экономическом, политическом и культурном уровне.

Основываясь на идеях культурного и языкового плюрализма, определяющих содержание профессионального иноязычного образования, и учитывая педагогическую направленность данного исследования, в дальнейшем мы используем термин «поликультурное образование», под которым мы понимаем специально-организованный, управляемый процесс формирования и развития поликультурной личности бакалавра филологии, будущего специалиста в области межкультурного взаимодействия. Актуальность определения целей и задач поликультурного образования в целом и уточнение содержания поликультурной компетенции в контексте профессиональной иноязычной подготовки в частности не вызывает сомнения. Смена целевых ориентиров образования активизировала исследования в области поликультурного образования на стыке с другими сферами научного знания, в частности, философии, культурологии, социологии, психолингвистики, лингвистики и дидактики. Так, к проблемному полю поликультурного образования относятся: рассмотрение аспектов социального становления студентов в процессе их приобщения к человеческой культуре в трудах философов и психологов М. М. Бахтина, В. С. Библера, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, М. К. Мамардашвили, В. Гумбольдта, М. С. Кагана; проблемы соизучения языка и культуры в исследованиях И. Л. Бим, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, В. П. Фурмановой, И. И. Халеевой; диалогичность образовательного процесса в рамках личностно-деятельностного подхода к обучению Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской; вопросы формирования вторичной языковой личности в работах Н. Д. Гальсковой, Н. В. Барышниковой, М. В. Давер, Д. Б. Никуличева, Е. Н. Солововой; проблемы переключения речевых механизмов в естественном и искусственном билингвизме в научных трудах Н. И. Горелова, А. А. Леонтьева, Г. И. Богина; феномен мультилингвизма в статьях известных полиглотов Н. Ф. Замяткина, К. Ломб, В. Р. Мельникова, Д. Ю. Петрова, Д. Л. Спивак, Е. А. Умина; разработка метакоцептов транслингвизма и транскультурализма в исследованиях О. Гарсия, З. Г. Прошиной, У. М. Бахтикиреевой, О. А. Валиковой.

Анализ современного состояния и перспектив развития системы поликультурного образования показывает, что при наличии широкого спектра исследований в области поликультурного образования имеется ряд теоретических и практических противоречий. Во-первых, экстенсивный характер исследований, повлекший привнесение данных из разных областей знаний, приводит к аккумуляции ряда терминов (полиязычие, многоязычие, мультилингвальность, мультикультурность и т. д.) и затрудняет процесс понимания проблем, связанных с соизучением культур и языков [Smagulova, 2013: 2241–2246]. Во-вторых, несмотря на то, что изучение нескольких иностранных языков и культур отражено в государственном стандарте по филологии на всех образовательных уровнях, в педагогической науке недостаточно обоснованы концептуальные основы поликультурного образования, и, как следствие, не полностью охарактеризован блок ключевых компетенций, определяющий контекст профессиональной деятельности бакалавра в области поликультурного образования. В-третьих, процесс модернизации всей системы образования предусматривает технологизацию педагогических процессов, вместе с тем, до сих пор существует необходимость

в разработке эффективных технологий, направленных на овладение несколькими иностранными языками и культурами. В-четвертых, в условиях модернизации образования появились широкие возможности внедрения в учебный процесс инновационных идей, которые способствуют повышению качества образования, однако отсутствие единой концепции поликультурного образования с одной стороны и квалифицированных кадров с другой делают процесс обучения хаотичным и малопродуктивным.

С учетом комплексного характера проблем поликультурного образования, целью данной статьи является обоснование содержания поликультурной компетенции, определяющей специфику профессиональной деятельности бакалавра филологии в сфере поликультурного образования, на примере образовательной программы «Зарубежная филология. Мультилингвальное обучение». В связи с этим считаем необходимым выполнить ряд задач:

- выявить закономерности и особенности проектирования поликультурного образовательного пространства и соотнести их с задачами профессиональной подготовки бакалавра филолога;
- определить критерии эффективности дальнейшей профессиональной деятельности бакалавра филологии на основе типологических характеристик поликультурной личности;
- обосновать совокупность компонентов поликультурной компетенции бакалавров филологии и раскрыть их содержание через призму таксономии достижения цели.

На этапе выявления особенностей проектирования поликультурного образовательного пространства и теоретического обоснования формирования поликультурной компетенции бакалавра использовались теоретические методы анализа, синтеза, сравнения и обобщения научной литературы отечественных и зарубежных авторов. Систематизация изученного теоретического материала способствовала определению типологических характеристик поликультурной личности студента-бакалавра. Понятийно-терминологический анализ базовых понятий в отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных поликультурному образованию, позволил представить модель поликультурной компетенции бакалавров филологии и раскрыть содержание ее ключевых компонентов.

1. Поле мнений по проблеме «поликультурное образование» на современном этапе

Рассмотрим особенности развития поликультурного образования. Анализ современного состояния проблем соизучения языков и культур свидетельствует о разноплановости развития основных понятий, как в концептуальном, так и в лингводидактическом аспектах. Поле мнений отечественных и зарубежных ученых отличается терминологическим разнообразием. Так на сегодняшний день, исследователи дифференцируют понятия «межкультурный / мультикультурный / поликультурный, а также мультиязычный / многоязычный / полиязычный» [Прошина, 2017: 155–171]. Следует отметить, что развитие понятийно-терминологического аппарата происходит за счет привлечения данных из социологии, психологии, культурологии и других научных сфер и находит свое отражение в появлении относительно новых понятий, к числу которых, относится метаконцепт «транскультурализм» [Бахтикиреева, Валикова, 2017: 57–63, Прошина, 2017: 155–171].

Интересным дополнением к вышесказанному являются данные, связанные с доминирующими направлениями исследований по проблемам соизучения языков и культур. Так, в отечественной и зарубежной науке полиязычие / многоязычие / поликультурность, с одной стороны, рассматриваются в функциональном аспекте, точнее в функции разрешения проблем между людьми разных культур в современном обществе, с другой – с точки зрения лингводидактики (специфика преподавания родного и неродного языков) [Моисеева, Мельникова, 2017: 125]. Данные отечественных и зарубежных исследований в лингводидактической области соизучения языков и культур свидетельствуют об использовании широкого спектра методов обучения: сравнительно-сопоставительный [Барышников, 2008: 22–24], предметно-языковой [Marsh, 2012], метод межкультурного диалога [Сафонова, 1997: 2–7], проблемно-поисковый [Гальскова, 2009: 334],

коммуникативной деятельности в условиях трансъязычия [García, 2018] и т. д. На наш взгляд, такая широкая направленность и многоаспектность исследований проблем соизучения языков и культур, с одной стороны, затрудняет процесс изучения феномена, с другой – предоставляет возможность трансфера идей и образовательных технологий и открывает широкое поле для выбора, конкретизации содержания существующих и конструирования новых методов обучения в условиях поликультурной среды.

2. Содержание компетенций поликультурного образования

Следует отметить, что на основе анализа научной литературы [Бориско, 2009: 104–106; Marsh, 2012: 16; Совет Европы, 2017: 8; Горелов, 2003: 342] мы выяснили, что вопрос содержания компетенций поликультурного образования рассматривается неоднозначно. Поликультурная компетентность рассматривается как комплекс возможностей эффективного поведения в жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности, в основе которых лежит межкультурное взаимодействие с представителями инокультурного опыта. Поликультурная компетентность – это система практико-ориентированных знаний, навыков, умений, понимания ситуаций и проблем, мотиваций, готовности к видам и ролям деятельности в поликультурной среде средствами межкультурного диалога [Болотина, Мишина, 2014: 117]. В ряде исследований встречаются следующие виды компетенций: «мультилингвальная» / «многоязычная» и «поликультурная». При этом многоязычная компетенция предполагает владение системой лингвистических знаний и умений находить и распознавать фонетические, лексические, структурные сходства языков, а также способность использовать языки как средство общения [Долженко, Бырдина, 2017: 194–196]. Учитывая данные лингвистических исследований, посвященных выявлению общих закономерностей для языков и существенных свойств и отношений между ними, ученые вводят понятие многоязычной рецептивной компетенции [Евдокимова, 2011: 342].

Некоторые исследователи полагают [Совет Европы, 2017: 8], что многоязычная и поликультурная компетенции личности возникают по мере расширения ее культурно-языкового опыта. В процессе получения культурно-языкового опыта формируется интегративная коммуникативная компетенция, аккумулирующая все знания и весь языковой и речевой опыт индивидуума, в котором языки взаимосвязаны и взаимодействуют. Поэтому, согласно речевой ситуации, индивидуум использует любую часть интегративной коммуникативной компетенции для эффективной коммуникации с представителем иной лингвокультуры. Также необходимо указать на асимметричность соотношений многоязычной и поликультурной компетенций, что обусловлено разным характером владения иностранными языками индивидуумом: рецептивным или продуктивным.

На наш взгляд, многоязычную и поликультурную компетенции можно соотнести с категориями дополненности и целостности, которые уточняют структурное единство содержания поликультурной компетенции и позволяют определить характер связи между компонентами содержания поликультурного образования. В основе целостного представления о многообразии окружающей действительности, способах деятельности, стратегиях поведения лежит, прежде всего, культурный базис. Владение несколькими языками индивидуумом относится к категории дополненности и служит средством познания действительности, углубления культурных знаний и развития коммуникативных способностей, а также определяет стратегии поведения индивидуума в рамках общения разных культур. Мы полагаем, что существование единой интегративной коммуникативной компетенции в структуре поликультурной и многоязычной компетенций является спорным, поскольку в большинстве случаев мультилингвы используют разные языки в зависимости от ситуации общения (быт, работа, учеба), что ставит под сомнение наличие единой коммуникативной компетенции в речевом репертуаре мультилингва.

Поэтому, учитывая взаимосвязь многоязычной и поликультурной компетенций и основываясь на целевой установке иноязычного образования, мы считаем, что многоязычная компетенция является составляющей поликультурной компетенции.

3. Содержание поликультурной компетенции в профессиональной иноязычной подготовке бакалавра-филолога

Рассмотрим содержание поликультурной компетенции в рамках программы «Зарубежная филология. Мультилингвальное обучение». Вслед за профессором А. В. Хуторским, под компетенцией мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [Хуторской, 2002]. Исходя из определения компетенции, к первому базовому компоненту построения содержания поликультурной компетенции мы относим личностно-деятельностный подход, позволяющий учитывать весь спектр личностных качеств обучающегося как субъекта социальной деятельности. К основным сферам деятельности бакалавра филологии относятся социально-коммуникативная, информационно-методологическая и общенаучная, позволяющие выпускнику легко ориентироваться на рынке труда и быть готовым к дальнейшему саморазвитию и самореализации. Также в рамках личностно-деятельностной основы построения содержания компетенции немаловажным фактом является определение специфических качеств поликультурной личности, которые в процессе обучения подлежат развитию. Так, к особенностям поликультурной личности мы относим:

- владение такими личностными характеристиками, как толерантность, активность, целеустремленность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, самоконтроль, автономность в обучении;
- владение тремя и более языками и способность к свободному переключению лингвокультурного кода в ситуациях межкультурной и профессиональной деятельности;
- осознание собственных мотивов, целей и интересов в овладении иностранными языками и общении на них;
- формирование собственного стиля изучения языков.

Вторым базовым компонентом построения содержания поликультурной компетенции является целевой подход. Формирование поликультурной компетенции направлено на достижение конкретной диагностической цели (результата). В процессе развития цели общее содержание компетенции конкретизируется согласно иерархии подцелей. Структура поликультурной компетенции состоит из трех блоков: гностического (знаниевый), функционального (умения) и ценностно-этического (способность выполнять деятельность) [Абрамов, 2008: 13].

В ряде исследований [Абрамов, 2008: 11–14] по проблемам содержания компетенций отмечается эффективность использования теории моделирования, которая ставит своей задачей целевое формирование одной и той же компетенции на разных предметах, с применением разных технологий и с учетом личностных качеств обучающихся при построении индивидуальной траектории развития. На наш взгляд, одним из преимуществ данной теории является возможность формирования поликультурной компетенции на интегративной основе в рамках других дисциплин. Так, в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета формирование поликультурной компетенции у бакалавров филологии происходит поэтапно, не только в рамках дисциплин первого, второго, третьего иностранного языков, но и дисциплин «Основы автономной учебной деятельности», «Основы мультилингвального обучения иностранным языкам», «Контрастивное страноведение», «Основы выразительной речи на иностранных языках», «Латинский язык в контексте европейских языков».

Следует подчеркнуть, что поликультурная компетенция бакалавров филологии проявляется в деятельности, поведении и поступках и включает ряд следующих компонентов. Лингвосоциокультурный компонент отражает языковую / речевую грамотность и культуроведческую осведомленность студента, позволяющие ему эффективно выбирать и использовать средства общения в соответствии с правилами и нормами

профессионального общения, типичными для своей и иной лингвокультуры. Когнитивный компонент способствует развитию способности студента выявлять, осознавать, интерпретировать, сопоставлять и обсуждать понятия, представления, нормы, правила, составляющие свою и иную (иного лингвосоциума) профессиональные картины мира, а также способность переключения лингвокультурного кода в общении на иностранных языках. Стратегический компонент предполагает формирование особого языкового поведения студента при изучении нескольких языков, а именно его учебные умения: действия и приемы, направленные на трансформацию получаемой в учебном процессе языковой и культуроведческой информации, на регулирование процесса изучения языков и культур и его контроль, а также на интегрированное использование знаний первого, второго и третьего иностранных языков и соответствующих стратегий поведения.

Процесс овладения студентами поликультурной компетенцией сопровождается переходом студента от низкого к более высокому уровню владения поликультурной компетенцией согласно шкале оценивания. В основе шкалы оценивания авторами данного исследования положены следующие компоненты таксономии достижения цели: информационно-репродуктивный, базовый и творческий. Для наглядности представляем схему содержания поликультурной компетенции.



Схема 1. Содержание поликультурной компетенции

В качестве примера рассмотрим содержание поликультурной компетенции, включающей лингвосоциокультурный, когнитивный, стратегический компоненты на базовом уровне владения иностранными языками. Гностический, функциональный и ценностно-этический блоки представляют совокупность взаимосвязанных качеств личности студента-бакалавра (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, относящихся к контексту поликультурного обучения в рамках профессиональной иноязычной подготовки бакалавров филологии, и необходимых для качественной продуктивной деятельности бакалавров филологии по отношению к ним.

Гностический блок:

- знание способов функционирования системы иностранных языков (фонетика, лексика, грамматика) на уровне: первого иностранного В 1, второго иностранного А 2, третьего иностранного А 1;
- знание системы ценностей культуры изучаемого языка (традиции, обычаи, праздники и т. п.);
- знание способов и моделей сравнения и интерпретации языковых (фонетика, грамматика, лексика) и культурных явлений;
- знание собственного учебного стиля и способов организации самостоятельной деятельности.

Функциональный блок:

- умение создавать ассоциативную лексическую базу – выявление полных, частичных и нулевых эквивалентов в нескольких языках для усвоения произвольных связей между словами и их значениями;
- умение выявлять специфическое в грамматических структурах для каждого языка и использовать грамматические отношения в общении;
- умение находить универсальное и специфическое в проявлениях родной и «чужой» культуры;
- общаться в простых типичных ситуациях (этикетные диалоги, запрос информации и т. п.), соблюдая культурный код языка согласно уровню владения иностранным языком (B 1, A 2, A 1);
- умение организовать, планировать собственную учебную деятельность.

Ценностно-этический блок:

- способность собирать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию при чтении, аудировании, говорении и письме на иностранном языке, используя газетно-журнальные материалы, художественную литературу, учебную страноведческую литературу, сеть Интернет и т. д.;
- наличие социокультурной наблюдательности и любознательности при распознавании культуроведческих и языковых реалий; наличие интереса к сопоставительному анализу концептуальных феноменов родной и иноязычной культур;
- владение стратегиями переключения речевых механизмов с минимальными социокультурными и языковыми потерями;
- владение стратегиями учения в достижении цели с учетом индивидуального стиля обучения иностранным языкам;
- осознание профессионального контекста собственной деятельности как ценностно-смыслового базиса жизненной траектории.

Чем выше уровень владения поликультурной компетенцией у студента, тем больше ее объем. Соответственно, профессиональная поликультурная подготовка бакалавра качественно улучшается, и в перспективе для бакалавра филологии открывается больше возможностей на рынке труда.

Заключение

В заключение отметим, что поликультурная компетенция является целостным интегрированным единством лингвосоциокультурного, когнитивного и стратегического компонентов, реализующихся в гностическом, функциональном и ценностно-этическом блоках на всех уровнях овладения поликультурной компетенцией (информационно-репродуктивный, базовый и творческий) в рамках поликультурной иноязычной подготовки бакалавра филологии.

Думается, что процесс овладения бакалаврами филологии поликультурной компетенцией как результативно-целевой основой поликультурного обучения будет более успешным, если учитывать положения современных научных концепций и педагогических инновационных технологий в области поликультурного образования; междисциплинарный характер формирования поликультурной компетенции; контекст будущей профессиональной деятельности бакалавра филологии в области поликультурного иноязычного образования. Мы полагаем, что к перспективным идеям повышения качества поликультурного обучения относится разработка дидактических материалов на сравнительно-сопоставительной основе, а также создание банка заданий и тестов, позволяющих измерять уровень сформированности поликультурной компетенции.

Литература:

1. Абрамов А. В. Модель целеустремленного формирования компетенций // Международный журнал экспериментального образования, 2013. N 1. С. 11–14.
2. Барышников Н. В. Дидактика многоязычия: Теория и факты // Иностранные языки в школе, 2008. N 2. С. 22–24.
3. Бахтикиреева У. М., Валикова О. А. Транслингвизм и ревитализация культуры // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. N 1. С. 57–63.
4. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога. Екб: Изд-во Уральского гос. техн. ун-та. – Уральского политех. ин-та им. Кирова, 2000. 937 с.
5. Болотина Т. В., Мишина И. А. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной (многокультурной) образовательной среде // Управление образованием: Теория и практика, 2014. Вып. 14. N 2. С. 108–129.
6. Бориско Н. В. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка // Іноземні мови, 2009. N 4. С. 10–16.
7. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: уч. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2009. 334 с.
8. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. 320 с.
9. Долженко С. Г., Бырдина О. Г. Формирование многоязычной компетенции у студентов педвуза посредством метода «семь сит» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. Ч. 2. N 4. С. 194–196.
10. Евдокимова Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: монография. Ростов-на-Дону, 2011. 342 с.
11. Моисеева И. Ю., Мельникова Е. А. Формирование семантического поля «полиязычие» в отечественной и зарубежной науке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. Ч. 4. N 12. С. 123–126.
12. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: монография (Совет Европы, французская и английская версии). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc>.
13. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность, 2017. Т. 14. N 2. С. 155–171.
14. Сафонова В. В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) // Иностранные языки в школе, 1997. N 1. С. 2–7.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Интернет-журнал «Эйдос». 23 апреля 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
16. Marsh, D. *Content and Language Integrated Learning. A Development Trajectory*. University of Cordoba, 2012.
17. Смуглова, Г. Т. Определение понятия поляязычия в общественном дискурсе и лингвистике // European Researcher. Карагандинский гос. ун-тет. им. Е. А. Букетова. Караганда, 2013. N 9-1. С. 2241–2246.
18. Garcia, O. *To Translanguage or not to Translanguage. How to...* . [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=uk0ygruQ7pw>.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-47-56

Baklovskaya O. K., Milyutinskaya N. Yu.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

COMPONENT CONTENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE IN VOCATIONAL PHILOLOGICAL TRAINING

The present paper outlines modern issues in the field of multicultural educational environment. In particular, it reveals the need to form multicultural competence as the basis of

vocational philological training. The relevance of the study is predetermined by increased requirements of effective multilingual learning technologies. The paper aims to justify the component content of multicultural competence in didactic multilingualism. Concepts and terminology analysis of modern issues in the field of multicultural education is used as the main research method. On the basis of complementarity and integrity the multilingual-to-multicultural competence ratio is cleared up in vocational philological training on a Bachelor's degree level. Person and activity centered and purpose-oriented approaches enable the authors to view multicultural competence as the integral unity of the language activity in the curriculum "Foreign Philology. Multicultural training." Multicultural competence includes linguistic and sociocultural, cognitive and strategic components. Gnostic, functional and value-ethical units provide an insight into the component content of multicultural competence. Special learning environment is requested to effectively provide students with multicultural competence in vocational philological training.

Key words: multicultural education, multicultural competence, person and activity centered approach, purpose-oriented approach.

About the authors:

Baklovskaya Olga Konstantinovna, Associate Professor, Candidate of Pedagogy; Roman Philology, Second Foreign Language and Language Pedagogy Department, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: birke@mail.ru;

Milyutinskaya Nataliya Yurievna, Associate Professor, Candidate of Pedagogy; Roman Philology, Second Foreign Language and Language Pedagogy Department, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: natalam16@mail.ru.

References:

1. Abramov, A. V. "Competence Building as a Learning Objective." *International Journal of Experimental Education*, no. 1, 2013, pp. 11–14.
2. Baryshnikov, N. V. "Didactics of Multilingualism: Theory and Facts." *Foreign Languages at School*, no. 2, 2008, pp. 22–24.
3. Bakhtikireeva, U. M., Valikova, O. A. "Translingualism and Revitalization of Culture." *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, no. 8(1), 2017, pp. 57–63.
4. Bezrukova, V. S. *Fundamentals of Spiritual Culture: Collegiate Dictionary of Teacher*. Yekaterinburg, 2000, 937 p.
5. Bolotina, T. V., Mishina, I. A. "Formation of Multicultural Competencies of Teachers by Means of Intercultural Dialogue in a Multicultural Educational Environment." *Management in Education: Theory and Practice*, no. 14(2), 2014, pp. 108–129.
6. Borisko, N. V. *Common European Competencies in Foreign Language Skills: Study, Training, Assessment*. Інземні Мови, no. 4, 2009, pp. 10–16.
7. Galskova, N. D. "Theory of Teaching Foreign Languages." *Linguodidactics and Methodology: Textbook for Students of Linguistic Universities and Faculties of Foreign Languages of Higher Pedagogical Educational Institutions*. Moscow, 2009, 334 p.
8. Gorelov, I. N. *Selected Works on Psycholinguistics*. Moscow, 2003, 320 p.
9. Dolzhenko, S. G., Byrdina O. G. "Formation of Pedagogical Students' Multilingual Competence by "Seven Sieves" Method." *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. Tambov, no. 4, 2017, pp. 194–196.
10. Evdokimova, N. V. *The Concept of Multilingual Competence Formation for Students of Non-Linguistic Specialties*. Rostov-on-Don, 2011, 342 p.
11. Moiseeva, I. Ju., Melnikova E. A. "Formation of the Semantic Field "Polylingualism" in Domestic and Foreign Science." *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. Tambov, vol. 4, no. 12, 2017, pp. 123–126.
12. *Common European Framework of Reference for Foreign Language: Learning, Teaching, Assessment*, 2017, <http://learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc>.
13. Proshina, Z. G. "Translingualism and Its Application." *Journal of Language Education and Translingual Practices*, no. 14(2), 2017, pp. 155–157.
14. Safonova, V. V. "Foreign Language in Bilingual Education of Russian Schoolchildren (In Schools with In-Depth Study of Foreign Languages)." *Foreign Languages at School*, no. 1, 1997, pp. 2–7.

15. Khutorskoi A. V. *Kliuchevye Kompetentsii i Obrazovatel'nye Standarty. Internet Journal Eidos.* 23 Aprilia 2002, <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm>.
16. Marsh, D. "Content and Language Integrated Learning." *A Development Trajectory.* University of Cordoba, 2012.
17. Smagulova, G. T. "Definition of the Concept of Polylingualism in Social Discourse and Linguistics." *European Researcher.* Karaganda State University named E. A. Buketov. Karaganda, no. 9-1, 2013, pp. 2241–2246.
18. Garcia, O. *To Translanguage or not to Translanguage. How to...*, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=uk0ygruQ7pw>.

УДК 371.3(045)

Салимова Д. А., Ахметова Л. А.

Казанский федеральный университет, Елабуга, Россия

ВЕЧНЫЙ ВОПРОС В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ: КАК ОБСТОИТ ДЕЛО С ЧИТАТЕЛЬСКИМ ИНТЕРЕСОМ У ШКОЛЬНИКОВ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ?

Данная статья освещает одну из проблем современной дидактики и методики – отсутствия читательского интереса как у иностранных студентов, так и у большинства российских школьников. В статье предпринимается попытка объяснить ряд причин, приведших к снижению интереса к чтению. Акцентируется внимание на том, что реализации компетенций ЕС, касающихся жизни в поликультурном обществе, зачастую связаны именно с процессом чтения литературы на других языках. Подчеркивается, что отношение к чтению у иностранных студентов и у отечественных школьников связано с их уровнем владения языком, а потому существенно различается. Основными методами при проведении исследования являются: анализ научно-библиографической литературы по теме; непосредственные практические, так называемые «полевые» методы (анкетирование, наблюдение за студентами и школьниками-подростками, приходящими в библиотеку, анализ данных библиотеки института и школы); математические методы обработки результатов. На материале данных опроса респондентов (всего 15 вопросов в анкете) и непосредственной практики преподавания языка и литературы обобщаются выводы по этой острой проблеме, делается неутешительный вывод о том, что иностранные студенты часто не отличают российских авторов от других зарубежных писателей и поэтов; приводится ряд конкретных предложений, способных вызвать интерес к слову и языку, к чтению у обучающихся. Указывается, что иностранным студентам следует рекомендовать, на начальном этапе обучения русскому языку детские короткие нравоучительные рассказы, которые способны как вызвать интерес к слову, так и дать лингвокультурологические знания, умения и навыки.

Ключевые слова: иностранные студенты, читательский интерес, русская литература, литература на родном языке, художественный текст.

Сведения об авторах:

Салимова Дания Абузаровна, доктор филол. наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга, Россия); e-mail: daniya.salimova@mail.ru;

Ахметова Лейсан Атласовна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга, Россия); e-mail: leisan81@mail.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-56-62

Введение

«Кто много читает – тот много знает» – гласит народная мудрость. Любовь к чтению испокон веков оценивалась людьми как ценное качество, но эти ценности сегодня сильно

изменились. О снижении интереса к книге и чтению у современной молодежи сотни трудов. Тем не менее, совершенствование читательской компетенции признается одной из главных задач обучения как на государственном уровне [Национальная программа, 2018], так и отечественными учеными-методистами [2–6]. О важности этой проблемы говорит также то, что вопрос остается спорным и актуальным и для зарубежных исследователей как теоретиков, так и методистов (см. труды А. Mangen [7–8] и др. ученых [9–12], занимающихся прикладными и теоретическими аспектами проблемы чтения).

Эта проблема давно вышла за рамки только образовательных, стала проблемой нравственной, а значит, и социальной. Причин снижения интереса к чтению несколько: 1) компьютеризация и информатизация современного общества, наличие у учащихся большого числа разнообразных способов получения информации (интернет, телевидение), помимо книг; 2) катастрофическая нехватка времени, высокая занятость как учащихся, так и родителей; 3) низкий уровень читательской культуры родителей и самих учителей, нагрузка на которых с каждым годом только усиливается, отсутствие интереса к книге у членов семьи ребенка; 4) наличие разнообразных и доступных форм проведения досуга (ночные клубы, бары, кинотеатры), помимо книг; 5) высокий спрос на спорт и спортивные занятия, активно рекламируемые СМИ (что, по сути, не может не радовать, в то же время это существенно сужает круг интересов молодых людей).

На наш взгляд, редкое обращение современной молодежи к чтению приводит к целому «букету» нежелательных последствий: 1) снижение общей грамотности, 2) переориентировка в парадигме духовно-нравственных ценностей, 3) утеря тесных связей между «отцами и детьми» (вспомним многовековые традиции в России – «семейное чтение», что сближало членов семьи) и многое другое.

Что же касается «нечитающих» иностранных студентов, то проблем здесь становится еще больше, ибо именно через чтение литературы страны, куда прибывает студент, можно прийти к диалогу культур, к совершенствованию аккультурации. Основные компетенции ЕС, формируемые у обучающихся, это именно те, которые вырабатываются в первую очередь через чтение и таким образом ознакомление с другой культурой. Вспомним, что это компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе. Они призваны препятствовать возникновению ксенофобии – распространению нетерпимости, и способствовать как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не владеет, грозит изоляция от общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, обретающее все возрастающее значение.

Предметом нашего исследования стали читательские интересы выбранного нами контингента респондентов, практические языковые компетенции иностранных учащихся. Основными методами послужили: анализ научно-библиографической литературы по теме; непосредственные практические, так называемые «полевые» методы (анкетирование, наблюдение за студентами и школьниками-подростками, приходящими в библиотеку, анализ данных библиотеки института и школы); математические методы обработки результатов исследований; применялись также приемы интерпретации и моделирования.

1. Результаты анкетирования школьников и иностранных студентов

При работе со школьниками (во время педагогической практики студентов) и на занятиях по русскому языку как иностранному на базе Елабужского института КФУ нами была разработана анкета, включающая в себя 15 вопросов. 1. Как Вы относитесь к чтению? 2. Как часто Вы обращаетесь к чтению книг? 2. Читали ли книги в Вашей семье родители (бабушки, дедушки)? 3. Кого из авторов, пишущих на Вашем родном языке, вы можете назвать самым любимым? 4. Какие произведения этого автора Вы читали? 5. Кого вы знаете из русских авторов? 6. Какие произведения написал этот автор? 7. Что Вы читали из произведений любимого вами русского писателя / поэта? (Таб. 1) 8. Что Вы знаете о жизни

этого русского писателя / поэта? 9. О ком из русских известных писателей Вы еще слышали или читали? 10. В каком виде Вы читаете произведения (печатные издания или электронные книги)? 11. Перечитывали ли Вы одно и то же произведение? 12. Как Вы считаете, почему молодые люди сейчас читают литературу реже? 13. Что бы Вы предложили своим сверстникам для чтения? 14. Согласны ли Вы с мнением о том, что грамотность напрямую связана со чтением книг? 15. Как Вам кажется: ценнее и интереснее русская литература 19-го, 20-го или 21-го века? И в качестве основного, вне рамок этих 15 вопросов, было предложено задание: назовите вашего самого любимого автора.

Анкетирование проведено среди слушателей подготовительных курсов (туркменские студенты, 40 чл.), учеников школы № 8 г. Елабуги с 6 по 7 классы (20 чл.) и 40 студентов различных вузов РФ, граждан Ирана, которые прошли подготовительные курсы по РКИ в прошлом учебном году (2017–2018). Всего в опросе участвовало 100 респондентов. Кроме анкетирования проводился опрос в тех же группах в произвольной форме об отношении к книгам, о чтении в семье, о пользе книг, о любимых произведениях художественной литературы. Данный опрос проводился выборочно, только среди тех, кто хорошо владеет русским языком.

Опрос-анкетирование был организован в двух формах: при непосредственном участии как респондентов, так и преподавателей; виртуально, через общение на сайте ВКонтакте.ру с использованием как письменных текстов, так и голосовых сообщений. Такой разноуровневый опрос (граждан Ирана и Туркменистана, татарстанских школьников и т. д.) позволил нам не только взглянуть на проблему снижения читательского интереса у учащихся в пределах одного государства и одной возрастной группы, но и расширить круг исследовательского поля, вписав проблему в целое социально-образовательное пространство, своеобразный континуум.

На вопрос «Как вы относитесь к чтению?» примерно 80% ребят ответили, что любят читать, 20% – не любят читать. Большинство опрошенных считают чтение очень увлекательным занятием, позволяющим развивать память, фантазию, мышление. Процент тех, кто считает чтение увлекательным, в среде наших отечественных школьников намного выше. На вопрос о частоте обращений к чтению 30% ребят ответили – ежедневно, 50% – изредка и 20% – не читают вообще.

Таблица 1. Вопросы и ответы с процентными показателями.

Первый столбик – вопросы. Второй – ответы (наиболее частые) елабужских школьников. Третий – ответы слушателей (туркмен) подготовительных курсов. Четвертый – ответы туркменских студентов, поступивших на русско-английское отделение ЕИ КФУ.

Вопросы / респонденты	Школьники Елабуги (5–7 классы)	Слушатели подготовительных курсов	Иностранные студенты
Как вы относитесь к чтению?	91% – хорошо 9 – плохо	70% – хорошо 30% – плохо	82% – хорошо 18% – плохо
Как часто вы обращаетесь к чтению книг?	50% – ежедневно 30% – изредка 20% – не читаю	80% – ежедневно 20% – изредка (пособия по РКИ)	70% – ежедневно, 20% – изредка, 10% – не читаю
Читали ли книги в вашей семье родители, бабушки, дедушки?	83% – да 17% – нет	28% – да 72% – нет	35% – да 65% – нет
Кого из авторов, пишущих на вашем родном языке, вы можете назвать самым любимым?	А. Пушкин, Н. Носов, Г. Тукай	Берды Кербабаяев, Сапармурат Ниязов	Махтумкули, Берды Кербабаяев, Товшан Эсенова, Сапармурат Ниязов

Какие произведения этого автора вы читали?	А. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», Н. Носов «Приключения Незнайки и его друзей», Г. Тукай «Су анасы»	Берды Кербабаяев «Небит-Даг», «Махтумкули», Сапармурат Ниязов «Дети мои»	Махтумкули: стихи, песни, Берды Кербабаяев «Небит-Даг», «Махтумкули», Сапармурат Ниязов «Дети мои», Товшан Эсенова «Дочь миллионера»
Кого вы знаете из русских авторов?	А. Пушкин, Л. Толстой, К. Чуковский, А. Барто, С. Маршак, Н. Носов	А. Пушкин, Л. Толстой	А. Пушкин, Л. Толстой, Ф. Достоевский, А. Чехов С. Есенин, М. Цветаева
Какие произведения написал этот автор?	А. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Дубровский», «Руслан и Людмила»; Л. Толстой «Хаджи-мурат», К. Чуковский «Доктор Айболит», С. Маршак «Вот какой рассеянный», «Двенадцать месяцев», А. Барто: стихи	А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», Л. Толстой «Хаджи-Мурат», детские рассказы	А. Пушкин «Руслан и Людмила», «Дубровский», Л. Толстой «Хаджи-Мурат», «Война и мир», детские рассказы, А. Чехов «Толстый и тонкий», С. Есенин: стихи, Марина Цветаева: стихи

Исследование выявило, что классическую русскую литературу регулярно читают лишь 3% опрошенных, что говорит о том, что читательские интересы как современных отечественных школьников, так и иностранных студентов действительно отличаются от предыдущих поколений. К сожалению, почти 15% туркменских респондентов в числе «любимых русских авторов» (в таблицу мы это не включили, привели лишь имена русских авторов) и произведений назвали: У. Шекспира «Ромео и Джульетта», Л. Кэррол «Алиса в стране чудес», Дж. Роулинг «Гарри Поттер». Ничего плохого в том, что эти авторы известны нашим иностранцам, плохо то, что ребята не различают русских и зарубежных писателей.

«Назовите вашего самого любимого автора» – здесь у российских школьников чаще всех были указаны К. Чуковский, Л. Кэррол, Дж. Роулинг, Г. Х. Андерсен, А. Линдгрэн; у иностранных студентов: Л. Кэррол, Дж. Роулинг, У. Шекспир.

К великому сожалению, у большинства наших туркменских слушателей практически нет информации о татарских писателях и поэтах, даже об известных в мире именах Г. Тукае и М. Джалиле. Есть надежда, что годы учебы в Татарстане смогут восполнить этот пробел. Что касается данных по городским (елабужским) школьникам, абсолютное большинство (7–8 классы русских школ) знакомы с именами татарских классиков, они называют несколько известных произведений «Су анасы», «Родной язык» Г. Тукая, «Вахшат» М. Джалиля (последнее указанное стихотворение много раз звучало со сцен во время смотров, конкурсов чтецов и концертов, посвященных Дню Победы в Елабуге) и др.

Конечно, при работе с иностранными учащимися, у которых уровень знаний русского языка очень низок, вопросы чтения непосредственно пересекаются с вопросами владения языком. Только в последние месяцы уроков РКИ, когда уже был выработан определенный базовый уровень, нам удалось вызвать интерес к чтению как к обязательному элементу учебного процесса.

2. Рекомендации по развитию интереса к чтению

В качестве рекомендуемой литературы для самостоятельного чтения иностранным студентам могут быть предложены несколько коротких рассказов великого русского

писателя Льва Толстого: «Два товарища», «Лгун», «Охотник и перепел», «Крысы и яйцо», «Жучка», «Волк и коза», «Три медведя», каждый из которых напоминает басню или притчу. Несмотря на очень короткий объем, детскую непосредственность сюжетов, эти рассказы содержат в себе народный ум, опыт, вечную мудрость простого человека. Детские рассказы, отличающиеся простым доступным языком [Sabitova, 2018: 315], наиболее эффективны для взрослых иностранцев.

Аудиторная работа с рассказами может происходить в следующей форме:

- эмоциональное прочтение преподавателем текстов;
- обсуждение незнакомых слов (например, *наземь, притворился, слез, увидел, по-всегдашнему, перерезал, перепел, заманю, санях, прийти на ум, глядь, слаще, хлопочешь*);
- определение основной мысли / идеи рассказов: 1. Нельзя бросать товарища в беде. 2. Нельзя лгать, а то не поверят, даже когда ты говоришь правду. 3. Нельзя предавать своих. 4. Нельзя отчаиваться, надо искать выход, он всегда найдется. 5. Нельзя быть жадным, а то и свое упустишь. 6. Хитрость и жадность невозможно скрыть;
- чтение по предложениям и по абзацам, позже – по ролям;
- просмотр мультипликационной экранизации произведения с остановками на отдельных словах и фразах с повтором.

Параллельно учащимся предлагается вспомнить пословицы и поговорки на обсуждаемые темы, например, «Друзья познаются в беде», «У лжи ноги коротки», «Кто ищет, тот всегда найдет», «Лучше синица в руках, чем журавль в небе», «Как ни хитри, а все выйдет наружу» и др. Почему же именно пословицы оказались самым действенным способом привлечения внимания иностранцев к русскому слову и почему именно пословицы больше всего полюбили наши ученики. Тут надо выделить несколько факторов. Во-первых, это звучание. Многие пословицы легки и просты для произнесения, рифмованы, у них есть благозвучность и приятная фоносемантика. Во-вторых, в пословицах заключены народный ум и характер, эти мини-тексты привлекательны сами по себе как миниатюрное зеркало народного ума и остроумия, языковой креативности. Как образно выражались наши ученики, изучая пословицы, они больше и лучше познавали русский характер [Salimova, 2014: 219].

Заключение

Таким образом, даже несколько занятий, направленных именно на то, чтобы вызвать читательский интерес у иностранных обучающихся, дали положительный результат: наши обучающиеся просили нас порекомендовать другие рассказы. То, что большая часть предложенных сказок и рассказов имеется в интернет-пространстве в открытом доступе, упростило нам задачу. Иными словами, как детей, так и иностранных студентов надо учить любить чтение, наслаждаться процессом чтения, так как этот процесс приносит обучающимся удовлетворение и пользу в будущем общении с окружающими. При этом несомненно важен учет уровня и владения языками, и интереса к языкам у обучающихся [Koudrjavitseva, 2014: 130]. Только констатацией известного факта (обучающиеся плохо читают) ничего не добиться, как это парадоксально ни звучит, необходимо наших и иностранных студентов учить читать и любить чтение, используя все отечественные и зарубежные технологии.

Литература:

1. Национальная программа поддержки и развития чтения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.library.ru>.
2. Гречихин А. А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология и социология чтения» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook346/01/part-005>.
3. Гринева М. И. Психолого-педагогический анализ проблемы культуры чтения подростков. Современные исследования социальных проблем, 2013. N 9(29). С. 16–32.

4. Камалова Л. А. Проблемы детского чтения в современной начальной школе // *European Research*, 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-detskogo-chteniya-v-sovremennoy-nachalnoy-shkole>.
5. Ломакина И. С. Ключевые компетенции в лиссабонской программе Евросоюза // ИТС. 2007. N 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-v-lissabonskoj-programme-evrosoyuza>.
6. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Современные стратегии чтения: Теория и практика: уч. пособие. М.: Форум, 2013. 368 с.
7. Mangen, A., Walgermo, B., Bronnick, K. "Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension." *International Journal of Educational Research*, no. 58, 2013, pp. 61–68.
8. Mangen, A., Weel, A. "The Evolution of Reading in the Age of Digitization: an Integrative Framework for Reading Research." *Literacy*, no. 50(3), 2016, pp.116–124.
9. Pezoa, J., Mendive, S., Strasser, K. "Reading Interest and Family Literacy Practices from Prekindergarten to Kindergarten: Contributions from a Cross-Lagged Analysis." *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 47, 2019, pp. 284–295.
10. Shastina, E., Shatunova, O., Bozhkova, G., Bykov, A., Trofimova, L. "Family Reading in Children Literacy Skills Formation." *Elementary Education Online*, vol. 18, no. 1, 2019, pp. 296–306.
11. Broeder, P., Stokmans, M. "Why Should I read? A Cross-Cultural Investigation into Adolescents' Reading Socialization and Reading Attitude." *International Review of Education*, vol. 59, no. 1, 2013, pp. 87–112.
12. Baker, S., Bangeni, B., Burke, R., Hunma, A. "The Invisibility of Academic Reading as Social Practice and Its Implications for Equity in Higher Education: a Scoping Study." *Higher Education Research and Development*, vol. 38, no. 1, 2019, pp. 142–156.
13. Sabitova, A., Salimova, D., Ibragimova, E. "Motivated and Unmotivated Violations from the Norm in Children's Books in Organizing Extracurricular Reading." *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 9, no. 2, 2018, pp. 306–316.
14. Salimova, D. A., Johnson, H. "Difficulties in the Teaching of Russian as a Foreign Language: the Perspectives of an Ethnically Tatar Specialist in Russian Philology and an American Student." *Life Science Journal*, no. 11(5s), 2014, pp. 219–223.
15. Koudrjavitseva, E. L., Salimova, D. A., Snigireva, L. A. "Russian as Native, Non-Native, One of Native and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency." *Asian Social Science*. T. 11. vol. 14, 2015, pp. 124–132.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-56-62

Salimova D. A., Akhmetova L. A.

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**THE ETERNAL QUESTION IN TEACHING METHODOLOGY:
WHAT IS THE SITUATION WITH READING INTEREST
OF FOREIGN STUDENTS AND RUSSIAN SCHOOL STUDENTS?**

The article deals with one of the problems of contemporary didactics and methodology – lack of reading interests of both foreign students and the majority of Russian pupils. The article presents an attempt to explain a number of reasons that led to the decrease of interest in reading in general. Special attention is given to the fact that implementation of EU competences related to the life in a multicultural society is often associated with the process of reading literature in other languages. It is emphasized that the attitude towards reading among foreign students and Russian schoolchildren is significantly different, which is associated with the level of language proficiency. The leading methods in the study were the following: analysis of scientific and bibliographic literature on the topic; direct practical, so-called "field" methods: questioning; monitoring students and teenage pupils who come to the library; data analysis of the library in the institute and at school; mathematical methods of processing the results. The article presents the conclusions made on the

acute problem discussed, which are based on the results of the respondents' interview survey (15 questions in the questionnaire in total) and direct teaching of the Russian language and literature. The article concludes that foreign students often do not distinguish Russian authors from other foreign writers and poets. A number of specific measures are suggested to draw students' interest to language, literature and reading. It is pointed out that children's short moralizing stories should be recommended to foreign students for reading, they can arouse interest in the art of using words, provide linguistic and cultural knowledge and skills.

Key words: foreign students, reading interests, Russian literature, literature in the native language, literary texts.

About the authors:

Salimova Daniya Abuzarovna, Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian Language and Literature, Kazan Federal University (Elabuga, Russia); e-mail: daniya.salimova@mail.ru;

Akhmetova Leysan Atlasovna, Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of English Philology and Cross Cultural Communication, Kazan Federal University (Elabuga, Russia); e-mail: leisan81@mail.ru.

References:

1. *National Reading Support and Development Program*, www.library.ru.
2. Grechihin, A. A. *Educational Complex for the Discipline "Psychology and Sociology of Reading,"* <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook346/01/part-005.htm>.
3. Grineva, M. I. "Psychological and Pedagogical Analysis of the Adolescents' Problem of Reading Culture." *Modern Studies of Social Problems*, no. 9(29), 2013, pp. 16–32.
4. Kamalova, L. A. "Problems of Children's Reading in Modern Elementary School." *European Research*, 2017, <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-detskogo-chteniya-v-sovremennoy-nachalnoy-shkole>
5. Lomakina, I. S. *Key Competencies in the Lisbon Program of the European Union*, no. 2, 2007, <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-v-lissabonskoy-programme-evrosoyuza>.
6. Romanicheva, E. S., Prantzova, G. V. *Modern Reading Strategies: Theory and Practice*. Moscow, 2013, 368 p.
7. Mängen, A., Walgermo, B., Bronnick, K. "Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension." *International Journal of Educational Research*, no. 58, 2013, pp. 61–68.
8. Mängen, A., Weel, A. "The Evolution of Reading in the Age of Digitization: an Integrative Framework for Reading Research." *Literacy*, no. 50(3), 2016, pp.116–124.
9. Pezoa, J., Mendive, S., Strasser, K. "Reading Interest and Family Literacy Practices from Prekindergarten to Kindergarten: Contributions from a Cross-Lagged Analysis." *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 47, 2019, pp. 284–295.
10. Shastina, E., Shatunova, O., Bozhkova, G., Bykov, A., Trofimova, L. Family Reading in Children Literacy Skills Formation. *Elementary Education Online*, vol. 18, no. 1, 2019, pp. 296–306.
11. Broeder, P., Stokmans, M. "Why Should I read? A Cross-Cultural Investigation into Adolescents' Reading Socialization and Reading Attitude." *International Review of Education*, vol. 59, no. 1, 2013, pp. 87–112.
12. Baker, S., Bangeni, B., Burke, R., Hunma, A. "The Invisibility of Academic Reading as Social Practice and Its Implications for Equity in Higher Education: a Scoping Study." *Higher Education Research and Development*, vol. 38, no. 1, 2019, pp. 142–156.
13. Sabitova, A., Salimova, D., Ibragimova, E. "Motivated and Unmotivated Violations from the Norm in Children's Books in Organizing Extracurricular Reading." *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 9, no. 2, 2018, pp. 306–316.
14. Salimova, D. A., Johnson, H. "Difficulties in the Teaching of Russian as a Foreign Language: the Perspectives of an Ethnically Tatar Specialist in Russian Philology and an American Student." *Life Science Journal*, no. 11(5s), 2014, pp. 219–223.
15. Koudrjajtseva, E. L., Salimova, D. A., Snigireva, L. A. "Russian as Native, Non-Native, One of Native and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency." *Asian Social Science*. T. 11. vol. 14, 2015, pp. 124–132.

IV. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРИЗМА И МНОГОЯЗЫЧИЯ

УДК (821.161.1+821.111)-31(045)

Malykh V. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

RUSSIAN AND AMERICAN HORROR FICTION AS A GENRE, CREATIVE WRITING AND EDUCATIONAL PHENOMENON: A PROBLEM STATEMENT

Although the genre of horror has gained an extraordinary popularity in contemporary literature, it still raises controversy among specialists. The situation in Russia is especially complicated. Until the beginning of the 20th century, Russian horror fiction used to develop concurrently with the evolution of horror genre in the U.S., but after the revolution of 1917 and until the late 1980s this tradition was interrupted in Russia. Therefore, nowadays the question “What is horror fiction?” is unclear for Russian philologists, the question “How to write horror fiction?” is unclear for Russian writers, and including the horror genre in literature syllabus is regarded by Russian professors and teachers as a forbidden topic. The situation is different in the United States where a long-standing tradition of interpreting the category of the horrible has been created. Modern American scientists, philosophers, writers and educators agree that horror fiction in its best manifestations touches upon essential problems of a human soul. It allows to exert a powerful positive influence on the formation and development of a personality. Throughout the 20th century, the genre of horror was systematically evolving in the U.S., and as of today, it is American horror fiction that sets the standards of the genre all over the world.

The aim of this research is to describe horror fiction as a dynamically developing genre from three points of view: 1) through comparative and genre analysis of horror fiction in the U.S. and Russia; 2) by studying narrative strategies which are used by horror writers in the U.S.; 3) by surveying principles of teaching the horror genre in an American multicultural educational environment.

After experiencing decades of oblivion, the genre of horror can revive in Russia thanks to the critical mastering of the U.S. experience, where the genre tradition has never been interrupted.

A list of bibliography is attached to help beginner researchers with their study of the subject.

Key words: the genre of horror, American studies, contemporary Russian literature, comparative and genre analysis of horror fiction, narrative strategies, principles of teaching the horror genre.

About the author:

Malykh Vyacheslav Sergeevich, Candidate of Philology, Translator from Chinese and English (Izhevsk, Russia); e-mail: viaclaf@yandex.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-63-69

Introduction

In the proposed article, horror fiction is theoretically described as a three-dimensional phenomenon, and each level of comprehension corresponds to three fields of study: 1) Literary Criticism (studying history of the genre and genre’s characteristics; comparative analysis of horror fiction in Russia and in the U.S.), 2) Creative Writing (studying narrative strategies and special techniques which are used by horror writers), 3) Educational Psychology (analyzing the possibility and appropriateness of introduction of some horror fiction examples in school and university

teaching, especially in a multicultural educational environment). It is worth mentioning here that the literary analysis approach is decisive and is used as a scientific dominant in relation to the other levels. Being observed from these three points of view, horror fiction appears as a many-sided phenomenon significant in the broad sphere of philosophical anthropology.

Generally speaking, the material of this article is an introduction to a more substantial research project. The necessity of this research is determined by the fact that the genre of horror in literature has a long history and is very much in demand today. This is reflected in both huge print run and an infinite number of screen versions of horror novels. It is no coincidence that Stephen King, who is the brightest representative of this genre, is considered to be one of the most widely read authors in the world.

Nevertheless, the definition of horror as a literary genre is still controversial, and there is no tradition of classification of works related to this genre in Russian philology. M. Parfyonoff, the creator of the “Horror Web,” admits that it is wrong to consider the horror genre as a variety of fantasy or confuse it with mysticism in the wide sense. Horror is an independent and dynamically developing genre which occupies a special place in world literature and is in need of being studied.

The category of the horrible has attracted attention of philosophers all around the world in all times. Ancient Greek philosophy considered the category of the horrible in cosmogonic terms and associated it with the concept of chaos. In the Middle Ages, the category of the horrible was placed in the system of theological conception [Huizinga, 2016: 679]. M. Heidegger and N. Berdyaev analyzed the category of the horrible in the field of existentialism [Heidegger, 2015: 201; Berdyaev, 2015: 314]. Ts. Todorov tried to create a general categorization of the genre of horror [Todorov, 1973: 59; Voller, 1994: 198]. American philosopher N. Carroll constructed his own “philosophy of horror” based on the trends of contemporary art [Carroll, 2004: 25].

Unfortunately, Russian scholars, with rare exceptions, ignore this genre. The situation is much better in the U.S., where has always been a long-standing tradition of interpreting the horror genre in literature as well as horror movies; in its best manifestations touches upon essential problems of a human soul. This allows to exert a powerful influence on the formation and development of a personality. In particular, L. Badley considers the category of the horrible in art to be the sphere of repressed passions of a modern society [Badley, 1996: 29]. The moral content of the genre of horror and the questions of the genre’s influence on American and world culture were analyzed in “Horror” edited by S. Hantke [Hantke, 2002], as well as in a number of other books published under the editorship of this scholar in the publishing house “University Press of Mississippi” [Hantke, 2004; 2010; 2018].

In conducting this research we contacted with almost 30 American professors from 14 universities and came to the point that usually the gothic and the horror genres are studied in the field of science fiction or speculative fiction studies. There are five universities which have special research programs and courses in speculative and gothic horror fiction and also creative writing schools: Florida Atlantic University; University of California, Riverside; The University of Kansas; Washington University in St. Louis; University of Michigan.

However, even in the U.S., as our investigation showed, there are no works in which horror fiction is studied through the integrated approach offered in the proposed article both, as a separate genre, creative writing and educational unity.

The proposed article includes three fields of scientific perception of horror fiction: Comparative Literature, Creative Writing and Educational Psychology, which correspond to the three levels of investigation of horror fiction.

1. Horror Fiction in a Comparative Aspect

The understanding of horror genre suggested in this research is dictated by current literary processes, which are deeply eclectic. In our opinion, this genre includes those works in which the poetics of the terrible is the main communicative strategy, the key technique by which an author influences the reader. In our view, “A Song of Ice and Fire” by G. R. R. Martin is an interesting

example of the horror genre as well as the works by S. King and N. Gaiman, since these authors use the category of the horrible as a leading device (although not the only one).

The origins of horror fiction in Russia and in the United States date from the same historical period, which is the first half of the 20th century. During this period, Russian horror fiction used to develop concurrently with the evolution of the horror genre in the U.S. despite the independence of literary processes in either country. It is not difficult to discover their common ground: the orientation of Russian and American authors toward the creative work of E. A. Poe and Ch. Baudelaire, and also a vast field of “occult” and “theosophical” mystical literature which was very popular at the beginning of the 20th century.

It is possible to assume that at the beginning of the 20th century the genre of horror was finally shaped in the form which continues to exist to the present day. Creative works of science fiction and horror writers who wrote at the close of the 20th and at the beginning of the 21st century (Sprague de Camp, Michael Moorcock, Dean Koontz, William Blattie, Ray Bradbury, Robert MacCammon, Stephen King, G. R. R. Martin and others) inherit the tradition of “terrible stories” of the beginning of the century. S. King, for instance, repeatedly stressed the importance of the creative universe of G. Ph. Lovecraft. Contemporary Russian authors call L. Andreev, V. Bryusov, A. Remizov, N. Gumilev their idols, and these writers lived in Russia at the beginning of the 20th century and worked in the genres close to horror fiction.

It is widely accepted that the difference between American and Russian horror fiction is caused by external historical processes. Whereas throughout the entire 20th century the genre of horror was successfully developing in the U.S., the tradition of horror fiction in Russia was interrupted after the revolution of 1917, and that genre was not welcomed by official Soviet criticism. Nevertheless, in the works of such authors as M. Bulgakov, A. Platonov, and the Strugatsky brothers the category of the terrible continued to exist, but the creative work of those writers was rendered “outside” the main literary process until the late 1980s. In the late 20th and early 21st centuries, horror fiction was “rehabilitated” in Russia, but the time was lost and it is necessary to admit that the genre slipped into a decline in Russia. Most recently published works are just imitations of American novels. Even in the creative work of Russian post-modernists and neo-realists, elements of the category of the horrible are often borrowed from American literature in a ready-made form, but cannot adapt to the Russian cultural background.

This problem results in the fact that horror fiction is one of the most commercially unpredictable genres in Russia. Publishers have no confidence in another attempt to create a “Russian horror novel,” and the rare published works can not satisfy mass readers’ demands. At the same time, Russian readership really enjoys reading translated American horror fiction, and there are dozens of sites for horror fans on the Russian Internet.

The rebirth of horror genre in Russia is a matter of time. This process cannot be reduced to the literal borrowing of American examples. It is necessary for Russian scholars and writers to analyze and understand the mechanisms of success for horror fiction in the U.S. and adapt these mechanisms to the Russian horror fiction. Only in this way will it be possible to create a new, mature and original product based on the Russian background.

2. Horror Fiction in the Aspect of Creative Writing

In addition to revealing the genre and comparative literary characteristics of horror fiction, it is important to understand narrative strategies used by the authors who work in the genre under study. This goal is closely connected with the field of Creative Writing, since the object of research is being analyzed from the inside – as a creative process, for which it is necessary to understand the internal principles of the genre and study the fundamentals of the craft.

It is important to stress here that there is a lot of room for the reflections of other writers in the field of horror fiction. Ann Radcliffe in her essay of 1826 distinguished two elements of horror fiction: “terror” and “horror” [Radcliffe, 1826: 145–152]; G. Ph. Lovecraft wrote an essay “Supernatural horror in literature,” in which he outlined the prehistory of the genre and his understanding of “supernatural horror” [Lovecraft, 1973: 11–106]. Among current publications, the

most significant are two S. King's books: "Danse Macabre" (in which, above all, four main archetypes of the category of the horrible were described), and "On Writing: A Memoir of the Craft," addressed to beginning writers [King, 1981: 2002].

It is known that, there are a lot of modern writing courses in the U.S. connected with the genre of horror. The "Horror Writers Association" contributes to promotion of the genre and inspires beginning writers. Thanks to the activities of this Association, a wonderful book "On Writing Horror" was published [Oates and others, 2006]. Publications by David Taylor (currently he is a Senior Advisor in The Effective Writing Center at the University College of Maryland) under the general title "How to Write Today's Horror" are very popular on the Internet, and some of the publications are translated into Russian and published on the Russian Internet platform "DARKER."

Publications devoted to the principles of writing prose fiction in general are also very interesting. One of the most striking examples is "Teaching and Writing Popular Fiction: Horror, Adventure, Mystery and Romance in the American Classroom" [Hubert, 2000]. There are also specialized prizes in the field of horror fiction conducted in the United States: Bram Stoker Award, Silver Hammer Award and others (mainly with the support of the "Horror Writers Association").

The situation is different in Russia. Currently, every self-respecting writing school in Russia, in addition to a classical program, promises to familiarize students with how to write horror. However, in essence, Russian instructors of such courses admit that they do not know how to teach students to write relatively long work of horror fiction, so they just try to point out that horror is a short story genre. No one has yet been able to unlock the secret of success of American writers who are famous for their novels, some of which are quite long (for example, "The Terror" by Dan Simmons). All writing courses, textbooks, programs give an idea of what "thriller" and "suspense" is, but no one in Russia has enough experience to provide beginning writers with realistic, detailed and effective recommendations on how to write a horror novel which would become an organic part of the modern Russian literary process. Furthermore, works of modern well-known Russian writers who try to create a "Russian thriller" such as A. Ivanov's "Psoglavtsy" (2011) are to be considered unsuccessful, at least as horror stories.

3. Horror Fiction in the Field of Educational Psychology

Traditionally, in Russian school and university education horror fiction used to be marked as marginal, but increasingly there are suggestions in modern teaching practice to diversify the literary syllabus by introducing creative works related to the horror genre. Such ideas are dictated, on the one hand, by a commercial success of this genre, and, on the other hand, by the interest students show to this genre at both high school and university. In this connection, it is urgent to understand the possibility and appropriateness of introducing certain examples of horror fiction in the field of school and university teaching, especially in a multinational educational environment.

In the article "Teaching Horror Fiction in a Multicultural Classroom," L. Matek analyzes this problem and offers some practical solutions to it based on the ideas of American psychologists and sociologists. The author of the article rightly considers that horror fiction is a significant resource which allows not only to increase students' interest in reading, but also to develop their capacities of empathy with and tolerance for others, which is a valuable learning outcome in a multicultural educational environment [Matek, 2015: 61–73].

A well-thought-out introduction of horror texts into the school and university literary syllabus, especially in a multicultural classroom, can neutralize many problematic moments. Our own teaching experience suggests that introduction of horror texts into the literary syllabus and the practice of teaching literature in Russia, helps to reduce aggression and promote tolerance in a multinational audience. The Udmurt Republic is a multiethnic region, and students from Udmurt, Tatar, Armenian, Ukrainian, Russian families study together. In this respect, horror fiction has a considerable emotional effect on students and reveals the commonality of people regardless of their nationality: all people are afraid of similar things, all people are united in the fight against evil, injustice, death and dread. When teaching the Russian language and literature at Izhevsk College of Law to multiethnic groups of students, we had some students who acknowledged that in addition to

the standard educational program they read G. Ph. Lovecraft, R. Bloch, N. Geiman or, more rarely, contemporary Russian horror writers. We found it necessary to encourage such reading preferences, and little by little these students made progress in the main literary syllabus. We are convinced that horror fiction in its best manifestations can develop a reader's taste, and most students inevitably turn from the horror genre to "boring" classical literature, because they begin to enjoy the art of the written word and the process of reading itself, which is a desirable effect initiated by horror fiction.

In addition, it is convenient to familiarize university students with the mythology and folklore of a particular nation by means of horror fiction. It is no coincidence that some researchers interpret "The Odyssey" by Homer, which is an invaluable source for studying ancient Greek mythology, as a predecessor of the horror genre. N. Gaiman's "American Gods" is based on various forms of folklore. But not only that. Among modern Russian writers there are also acknowledged creators of novels in which the category of the horrible has an ethnic flavour. For example, Tatar mythology inspired N. Izmailov's novel "Ubyr", and the Ural and Siberian folklore tales come to life in creative work of A. Ivanov.

Nevertheless, although the concept of the "horrible" is a frequent phenomenon even in Russian classical literature (Karamzin, Pushkin, Gogol, Dostoevsky and others), the genre of horror is introduced in Russian literary syllabus in an inconsistent and ill-conceived way. School curriculum simply does not provide opportunities for explaining the horror genre, and most university lecturers just point out, at best, the presence of "fantasy elements" in some texts even as far back as the Soviet period. However, there are some positive changes as the list for extra-curricular reading has been replenished not only by "The Lord of the Rings," but also by S. King's "The Dead Zone," and this fact alone could be considered as a positive tendency.

In the U.S., the question of teaching the horror genre attracts much more attention than in Russia. A short but quite informative manual by M. J. Weiss "A teacher's guide to selected horror short stories of Stephen King" was published as far back as in 1995, and its amateur translation into Russian was posted on the website *stephenking.ru* in 2004. An analysis of the popular American portal for teachers *lessonplanet.com* according to the request of "horror+genre" shows that learning aids devoted to the teaching of horror fiction in American schools are among the most demanded and plentiful. An interesting collection of learning aids and recommendations for American teachers is available on the website *jlbenet.com* and on many other theme sites.

The current situation in Russia is characterized by the reformation of the education system, and this is a favourable opportunity for adapting foreign experience to Russian education, especially in such an important field as teaching literature in a multiethnic classroom.

Conclusion

Thus, the integrated approach in the proposed article contributes to the perception of the horror genre as a many-sided phenomenon. The study concerns the definition of the horror genre in Russian and American Comparative Literature. It also deals with teaching beginning writers the techniques of writing horror stories. And thirdly, it is connected with teaching students the horror genre. Assimilation of the U.S. experience will allow development of the genre of horror in Russia, as well as help to find a worthy and reasonable place for it in school and university literary syllabi. After experiencing decades of oblivion, the horror genre can revive in Russia thanks to the critical mastering of the U.S. experience, where the genre tradition has never been interrupted. In this respect, it is necessary for Russian scholars not only to systematize and classify modern trends in the field of horror fiction, but also to reveal deep creative mechanisms involved in this genre.

References:

1. Huizinga, J. *Autumn of the Middle Ages*. Ivan Limbakh's Publishing House, 2016, 768 p.
2. Heidegger, M. *Being and Time*. Moscow, 2015, 460 p.
3. Berdyaev, N. *Philosophy of Freedom. Sense of Creativity. Experience of Human Justification*. Moscow, 2015, 528 p.
4. Todorov, T. *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. New York, 1973, 179 p.
5. Carroll, N. *The Philosophy of Horror: Or, Paradoxes of the Heart*. New York, London, 2004, 256 p.

6. Badley, L. *Writing Horror and the Body: The Fiction of Stephen King, Clive Barker, and Anne Rice (Contributions to the Study of Popular Culture)*. Westport, Connecticut-London, 1996, 183 p.
7. Hantke, S. (Ed.) *Horror*. University Press of Mississippi, Delta Productions, 2002, 240 p.
8. Hantke, S. (Ed.) *Horror Film: Creating and Marketing Fear*. University Press of Mississippi, 2004, 261 p.
9. Hantke, S. (Ed.) *American Horror Film: The Genre at the Turn of the Millennium*. University Press of Mississippi, 2010, 253 p.
10. Hantke, S. (Ed.) *Monsters in the Machine: Science Fiction Film and the Militarization of America after World War II*. University Press of Mississippi, 2018, 246 p.
11. Radcliffe, A. "On the Supernatural in Poetry." *The New Monthly Magazine and Literary Journal*, vol. 16, no. 1, 1826, pp. 145–152.
12. Lovecraft, H. P. *Supernatural Horror in Literature*. New York, 1973, pp. 11–106.
13. King, S. *Danse Macabre*. New York, 1981, 400 p.
14. King, S. *On Writing: A Memoir of the Craft*. New York, 2002, 320 p.
15. Oates, J. C., King, S., Carol, J., Ellison, H., Morrell, D. and others. *On Writing Horror: A Handbook by the Horror Writers Association*. New York, 2006, 272 p.
16. Hubert, K. M. *Teaching and Writing Popular Fiction: Horror, Adventure, Mystery and Romance in the American Classroom*. New York, 2000, 240 p.
17. Matek, L. "Teaching Horror Literature in a Multicultural Classroom." *English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, no. 12(1), 2015, pp. 61–73.
18. Weiss, M. J. *A Teacher's Guide to Selected Horror Short Stories of Stephen King: From the Anthologies Night Shift, Nightmares and Dreamscapes, and Skeleton Crew*. New York, 1995, 20 p.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-63-69

Малых В. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

РУССКАЯ И АМЕРИКАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА УЖАСОВ КАК ЖАНРОВЫЙ, ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Жанр ужасов (хоррор), получивший необычайную популярность в современной литературе, до сих пор вызывает споры среди специалистов. Особенно сложной является ситуация в России. До начала XX в. российская литература ужасов развивалась параллельно литературе ужасов в США, однако после революции 1917 г. и вплоть до конца 1980-х гг. данная традиция была прервана. Поэтому на настоящий момент для российских филологов неясен вопрос «что такое хоррор?», для российских писателей – «как писать хоррор?», а преподавание литературы ужасов расценивается учителями как маргинальная тема. Иначе обстоит дело в США, где уже создана определенная традиция интерпретации хоррора. Современные американские ученые, философы, писатели и педагоги сходятся в том, что литература ужасов, равно как и кино, в лучших своих проявлениях затрагивает глубинные, сущностные проблемы человеческой души, позволяя оказывать мощное воздействие на становление и развитие личности. В США на протяжении всего XX в. жанр ужасов планомерно развивался, и на сегодняшний день именно американская литература ужасов задает стандарты жанра во всем мире.

Цель статьи состоит в том, чтобы описать литературу ужасов как динамично развивающийся жанр, рассматриваемый с трех точек зрения: 1) через сравнительный и жанровый анализ литературы ужасов в США и России, 2) путем изучения повествовательных стратегий, которые используют авторы данного жанра, 3) посредством осмысления принципов преподавания литературы ужасов в многонациональном образовательном пространстве.

Пережив десятилетия забвения, жанр ужасов может возродиться в России благодаря осмыслению и критическому осваиванию опыта США, где жанровая традиция никогда не прерывалась.

Ключевые слова: жанр ужасов (хоррор), американистика, современная русская литература, сравнительный и жанровый анализ литературы, повествовательные стратегии, преподавание литературы ужасов.

Сведения об авторе:

Малых Вячеслав Сергеевич, канд. филол. наук, переводчик с китайского и английского языков (г. Ижевск, Россия); e-mail: viaclaf@yandex.ru.

Литература:

1. Хейзинга Й. Осень Средневековья. Издательство Ивана Лимбаха, 2016. 768 с.
2. Хайдеггер М. Бытие и Время. М.: Академический проект, 2015. 460 с.
3. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. М.: Русская философия, 2015. 528 с.
4. Todorov, T. *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. New York, 1973, 179 p.
5. Carroll, N. *The Philosophy of Horror: Or, Paradoxes of the Heart*. New York and London, 2004, 256 p.
6. Badley, L. *Writing Horror and the Body: The Fiction of Stephen King, Clive Barker, and Anne Rice (Contributions to the Study of Popular Culture)*. Westport, Connecticut-London, 1996, 183 p.
7. Hantke, S. (Ed.) *Horror*. University Press of Mississippi, Delta Productions, 2002, 240 p.
8. Hantke, S. (Ed.) *Horror Film: Creating and Marketing Fear*. University Press of Mississippi, 2004, 261 p.
9. Hantke, S. (Ed.) *American Horror Film: The Genre at the Turn of the Millennium*. University Press of Mississippi, 2010, 253 p.
10. Hantke, S. (Ed.) *Monsters in the Machine: Science Fiction Film and the Militarization of America after World War II*. University Press of Mississippi, 2018, 246 p.
11. Radcliffe, A. "On the Supernatural in Poetry." *The New Monthly Magazine and Literary Journal*, vol. 16, no. 1, 1826, pp. 145–152.
12. Lovecraft, H. P. *Supernatural Horror in Literature*. New York, 1973, pp.11–106.
13. King, S. *Danse Macabre*. New York, 1981, 400 p.
14. King, S. *On Writing: A Memoir of the Craft*. New York, 2002, 320 p.
15. Oates, J. C., King, S., Carol, J., Ellison, H., Morrell, D. and others. *On Writing Horror: A Handbook by the Horror Writers Association*. New York, 2006, 272 p.
16. Hubert, K. M. *Teaching and Writing Popular Fiction: Horror, Adventure, Mystery and Romance in the American Classroom*. New York, 2000, 240 p.
17. Matek, L. "Teaching Horror Literature in a Multicultural Classroom." *English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, no. 12(1), 2015, pp. 61–73.
18. Weiss, M. J. *A Teacher's Guide to Selected Horror Short Stories of Stephen King: From the Anthologies Night Shift, Nightmares and Dreamscapes, and Skeleton Crew*. New York, 1995, 20 p.

УДК 821.133.1-1:821.161.1-1(045)

Coates C. F.

*Binghamton University, State University of New York
Binghamton, New York, U.S.A*

LA FONTAINE AND KRYLOV: THE ART OF NEGLIGENCE

In the French vers libres of the seventeenth century, we expect to find, most commonly, varied sequences of long lines (alexandrines and decasyllables) and short lines (eight or fewer syllables), linked by unsystematic rhyme groups in neighboring rhyme (AABBCC...), in four-line groups (alternating rhyme, ABAB, or enclosed rhyme ABBA) or in varied groups of five or more lines on two or more rhymes. An isolated line with no answering rhyme was unknown.

Two of the great fabulists have produced one fable with a missing rhyme: La Fontaine ("La Cour du Lion") and Ivan Krylov («Купец»). Critics who have noticed the missing rhyme in "La Cour du Lion" have assumed that La Fontaine was negligent or careless. No commentator of Krylov's «Басни», so far as I can determine, has noted the missing rhyme in «Купец». Each fable

belongs to the mid-career of the poet: “La Cour...” was published in an augmented edition of the Fables in 1678; «Купец» appeared in the «Басни» of 1830, four years after Nicholas I replaced Alexander I as Tsar.

This study will consist of a close reading of “La Cour du Lion” and «Купец». The historical context for the publication of each fable will be considered and I propose that, in each case, the line with a missing rhyme be considered as a deliberate phenomenon in the poetic discourse of the fable, rather than as an act of negligence by the fabulist.

Key words: fable, anecdote, moral, versification, rhyme, Louis XIV, Nicholas I.

About the author:

Coates, Carrol Franklin, Professor Emeritus of French, Comparative Literature, and Linguistics, retired from Binghamton University-SUNY, (Binghamton, New York, U.S.A.); e-mail: ccoates@binghamton.edu.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-69-77

Introduction

In reading verse fables by La Fontaine and Krylov, it is important to keep in mind that neither was content to follow the crowd in composing “free verse” with apparently random variations of meter and rhyme. This observation has implications for understanding the fables under consideration. In a “hermeneutic reading” of the poem [Riffaterre, 1978: 5], the reader must reread the text noting not only possible double meanings, plays on words, allusions to other texts, but also aspects of versification: meter, including the vertical scheme of identical or differing line lengths and their graphic placement, rhyme quality and the vertical rhyme schemes created by groups of more than two to four lines, and other deviations from the “rules” of poetic composition, including an unexpected absence of rhyme. Along these lines, Chervenka writes of «параязыковые явления в узком смысле слова: голосовые и иные (визуальные) элементы, которые к стихотворению и впечатлению от него добавляет деятельность чтеца и – в рамках наиболее обычного способа восприятия поэзии, чтения про себя – графическая организация текста» [Червенка, 2011: 147]; “paralinguistic phenomena in the narrow sense of the word: vocal and other (visual) elements that for versification and the impression [of the word] yield the reality of the recitation and within the bounds of the most ordinary method of – perception of poetry, reading in its own right – the graphic organization of the text.” In short, the visual organization of the printed text, lines and the graphic placement of lines, is not directly linked to the syntactic and narrative qualities of a text.

According to A. Gaillard, “la critique de la Fable antique et païenne menée par les Modernes était profonde: puisqu’il n’était plus question d’établir des correspondances avec une Vérité (notamment chrétienne), le fabuleux païen se trouvait comme évidé...” [Gaillard, 1996: 118]; “criticism of the ancient and pagan Fable, carried out by the Moderns was profound: since it was no longer a matter of establishing correspondences with a Truth (specifically Christian), the pagan fabulous became as if hollow... .” The Fable was set, by all logic, in a horizontal modern time, that is, in a historical rather than a mythical space. La Fontaine’s fables belong on the side of the Moderns, in that great quarrel between “les Anciens et les Modernes”; “the Ancients and the Moderns.”

1. La Fontaine’s “La Cour du Lion”

Among 241 numbered fables, “La Cour du Lion” stands out as Jean de La Fontaine’s only fable with a missing rhyme. La Fontaine’s text was published in a new edition of “The Fables” in 1678, and with modernized orthography in Collinet’s excellent edition [Collinet, 1991]. Following is La Fontaine’s text in French and English (translated by the author of the article):

LA COUR DU LION	LION’S COURT
Sa Majesté Lionne un jour voulut connaître De quelles nations le Ciel l’avait fait maître. Il manda donc par Députés Ses Vassaux de toute nature,	His Lionic Majesty one day wanted to learn Of what nations Heaven had made him master. So he sent forth as deputies His vassals of all species,

<p>5 Envoyant de tous les côtés Une circulaire écriture, Avec son sceau. L'écrit portait Qu'un mois durant le Roi tiendrait Cour plénière, dont l'ouverture 10 Devait être un fort grand festin, Suivi des tours de Fagotin. Par ce trait de magnificence Le Prince à ses sujets étalait sa puissance. En son Louvre il les invita. 15 Quel Louvre! un vrai charnier, dont l'odeur se porta D'abord au nez des gens. L'Ours boucha sa narine: Il se fût bien passé de faire cette mine, Sa grimace déplut. Le Monarque irrité L'envoya chez Pluton faire le dégoûté. 20 Le Singe approuva fort cette sévérité; Et flatteur excessif il loua la colère Et la griffe du Prince, et l'antre, et cette odeur: Il n'était ambre, il n'était fleur, Qui ne fût ail au prix. Sa sottise flatterie 25 Eut un mauvais succès, et fut encor punie. Ce Monseigneur du Lion-là Fut parent de Caligula. Le Renard étant proche: Or çà, lui dit le Sire, Que sens-tu? dis-le moi: parle sans déguiser. 30 L'autre aussitôt de s'excuser, Alléguant un grand rhume: il ne pouvait que dire Sans odorat; bref, il s'en tire. Ne soyez à la Cour, si vous voulez y plaire, 35 Ni fade adulateur, ni parleur trop sincère; Et tâchez quelquefois de répondre en Normand. (La Fontaine, <i>Fables</i>, VII, vi.)</p>	<p>5 Sending to all parts A circular writ With his seal. The text said That during one month the King would hold Plenary Court, of which the inauguration 10 Was to be an extraordinary festival, Followed by the acrobatics of Fagotin. Through this gesture of munificence The Prince displayed to his subjects his power. To his Louvre he invited them. 15 What a Louvre! a real charnel, from which the odor struck At once people's noses. Bear pinched his nostrils: He should have avoided making that face. His grimace displeased. The Monarch, irritated, Sent him to Pluto's realm to make his face. 20 Monkey approved of this severity, And, excessive flatterer, he praised the rage And the claws of the Prince, and the lair, and that odor: There was no amber nor flower, That was not, in comparison, garlic. His foolish flattery 25 Brought poor success, and was also punished. That Monseigneur Lion Was related to Caligula. Fox, was standing nearby: Well, said to him the Sire, What do you smell? Tell me. Speak without pretense. 30 The former immediately excused himself, Stating he had a bad cold: he could only speak Without smelling: in short, he escaped. May this serve you as a lesson, At Court, if you want to please, be 35 Neither a pale adulator nor too sincere a speaker; And try often to speak Norman.</p>
--	---

A number of scholars have commented on the missing rhyme for “colère” (l. 21), “anger.” In an edition of selected fables, Pierre Coste moved “le dégoûté” from line 19, leaving “faire” to rhyme with “colère” [Coste, 1778: 78]:

Sa grimace déplut. Le monarque irrité
L'envoya chez Pluton faire
20 Le dégoûté.
Le Singe approuva fort cette sévérité;
Et, flatteur excessif, il loua la colère,
Et la griffe du Prince, et l'antre, et cette odeur...
His grimace displeased. The Monarch, irritated,
Sent him to Pluto's realm to make
His face.
Monkey heartily approved of this severity;
And, excessive flatterer, he praised the rage
And the claws of the Prince, and the lair, and that odor... .

Some seventy years later, Charles Nodier commented that La Fontaine's line

21 (“Et flatteur excessif il loua la colère”) “ n’a point de rime, et c’est une grande négligence de La Fontaine” [Nodier, 1818: vol. 2, 25–26]; “[line 21] has no rhyme, and this is great negligence by La Fontaine.” Toward the end of the nineteenth century, Étienne Souriau wrote of La Fontaine’s “distraction”: “La rime semble avoir occupé un rang si secondaire dans ses préoccupations poétiques qu’il lui est arrivé une distraction unique: il a oublié une fois la seconde rime [...] et a laissé imprimer le passage fautif dans toutes les éditions qu’il a pu corriger” [Souriau, 1893: 212]; “Rhyme seems to have held such a secondary rank that, in his poetic preoccupations, a unique absentmindedness came over him: for once, he forgot the second rhyme [...] and the erroneous passage has been printed in all the editions he might have corrected... .” Skipping other similar mentions, I conclude this selective list of negative suppositions with the relatively recent observation of É. Évrard, who finds that the missing echo “est vraiment trop isolé pour qu’on puisse y voir autre chose qu’une distraction ou un accident” [Évrard, 2005: 299, n. 1]; “is really too isolated for us to see anything other than absentmindedness or an accident... .”

By narrative structuration, “La Cour du Lion” falls into three unequal segments. In an introductory section (ll. 1–14), the narrator states King Lion’s desire to summon all his subjects to a plenary session to the Louvre and offers details of the festivities. The second section (ll. 15–32) relates the reactions of Bear, Monkey, and Fox. The final section (ll. 33–36) is the moral of the story.

The first section opens with a couplet of alexandrines – a formal, classical statement of His Lionic Majesty’s will. The enticing text of the “lettre circulaire,” in contrast, speaks of a great feast followed by performances of the famous monkey, Fagotin. Both the Louvre and Fagotin are allusions to historical reality in the era of Louis XIV. The circular flows in ostensibly light-hearted octosyllabic lines, with the exception of one alexandrine (l. 13), which closes the details of the festivities: “Le prince à ses sujets étalait sa puissance.”

The second section begins in alexandrines once more (ll. 15–22). The animals accept the King’s invitation, but the stench of a charnel strikes the nose of everybody who enters. Bear puts a paw to his nose and is rewarded with execution by the angry King. Monkey reacts with an exaggerated expression of approval of the King’s severity and praise of the aroma, which once more displeases the King and is also punished by execution. When the King invites Fox to give his opinion frankly, the latter escapes regal wrath by pretending to have a cold that prevents him from smelling anything.

Beginning with a line in free indirect discourse (Monkey’s own words in the imperfect tense with no first-person pronoun), the second section alternates between alexandrines and octosyllabic lines, creating a metrical dance between classical and narrative style.

The opening line of the moral, “Ceci vous sert d’enseignement” (l. 33), “May this serve you as a lesson,” is a dry, unadorned invitation to pay attention to the three concluding alexandrines in which the narrator states that, at Court, one should not flatter insipidly nor be too frank, but should rather speak Norman – that is, speak little and express no opinions.

At least three specific details of the fable merit special attention. In the sequence of animal courtiers coming into this Louvre, the reactions of Bear and Monkey displease the King and incur an immediate condemnation. The case of Bear’s frankness is clear: it is dangerous to express a frank opinion before the King.

The reason for Monkey’s fate is less clear. Does his blatant flattery offend the King? It was not improper to flatter Louis XIV nor, we suppose, King Lion. The prevalent behavior at the Court of Louis XIV was that of the “honnête homme,” a gentleman properly schooled in acting and speaking with “la mesure,” moderation. This involved training in swordsmanship, in proper behavior at court affairs, including the mode of courtly dance and the art of speaking in clear but gracious tones and diction, including the ability to turn out a graceful and flattering poem for a lady. P. Hourcade speaks of Louis XIV’s love of dance: “Comme son père Louis XIII, le Roi [Louis XIV] a appris très tôt la danse, y excellait et s’y complaisait. Une politique bien entendue requérait de bien mettre en valeur la bonne santé du monarque, son adresse, sa grâce, sa magnificence” [Hourcade, 2005: 152]; “Like his father, Louis XIII, the King learned dancing quite early, excelled

in it, and enjoyed it. A well-known custom required giving notice of the good health of the Monarch, his dexterity, his charm, his splendor.” No courtier would have dared create the illusion of trying to compete with the King in any manner whatsoever.

Critics have failed to notice that a missing echo for “colère” occurs (improperly) twelve lines later, in the middle of the moral:

Ne soyez à la Cour, si vous voulez y plaire,
Ni fade adulateur, ni parleur trop sincère... (ll. 34–35).

The rhyme of “plaire” and “sincère” with “colère” would have made a second group of tripled rhymes, but the twelve-line separation of the latter rhyme pair has kept them from being seen as deliberate echoes of Monkey’s expression, “colère.” The irony of this culminating “mistake” is that the narrator’s reference to the unhappy fate of both Bear and Monkey constitutes a distant, technically “non-poetic” echo. This improper distant echo serves as a technical (poetic) reinforcement by the narrator of the catatonic quality of Monkey’s courtly speech.

The word “Louvre” clearly constitutes a syllepsis in that it represents two unrelated entities. It is useful to refer to L. Pushina’s statement that «силлепс выступает в качестве смыслового, стилистического узла...» [Пушина, 2012: 140]; “a syllepsis stands out by its quality as a semantic, stylistic, and syntactical knot... .” in the fable, the “Louvre” is the “lair” of King Lion, but the allusion to Louis XIV’s residence is unavoidable.

Although the modern Louvre, the museum in Paris, was originally a royal residence, I would suggest that La Fontaine was transparently alluding also to Versailles. On 17 August 1661, Nicolas Fouquet, Superintendent of Finances, invited Louis XIV to a sumptuous evening at his newly revamped château, Vaux-le-Vicomte. Louis Le Vau (architect), André Le Nôtre (landscape architect), and Charles Le Brun (painter) were famous collaborators at Vaux [Petitfils, 2001: 77].

It is not surprising that Louis XIV was so angered by Fouquet’s display of wealth that he ended up (with insidious pressure from his other financial adviser Jean-Baptiste Colbert) having Fouquet arrested. It is likely that this provocation played a role in the development of Louis’s project for making of Versailles an awe-inspiring royal palace. The inaugural event, on 7–9 May 1664, was an elaborate feast, “Les Plaisirs de l’Île enchantée” (Pleasures of the Enchanted Island [Levant, 2009: vol. I, 232]. This was the first in a decade of great entertainments “orientés vers le merveilleux visuel, la transposition féerique des jardins et des résidences royales” [Choné, 2005: 587]; “oriented toward visual marvels, the magical transformation of royal residences.” The last lines of King Lion’s circular inviting his courtiers to the Louvre unambiguously reflect Louis’s plans for the spectacular events at Versailles.

In his chapter on “La Cour affublée,” P. Dandrey examines the last two thirds of La Fontaine’s “La Cour du Lion,” stating that the fabulist pointed to the cruel realities of Louis XIV’s Louvre (he does not mention the possible allusion to Versailles) during his reign under the guise of an “allégorie animalière,” animal allegory [Dandrey, 2009: 212]. While I am confident that Dandrey cannot have missed the lack of a rhyme for “colère,” he apparently does not consider the missing rhyme of interest. Louis XIV’s expectation to be obeyed, respected, entertained was as absolute as that of King Lion, with the exception that Louis XIV exiled rather than executing courtiers, such as Nicolas Fouquet, that he disliked.

2. Krylov’s «Купец»

Ivan Andreevich Krylov’s fable, «Купец», “The Merchant” (VIII, xi; [Могилианский, 1956: 228]) is the only fable with a missing rhyme among 190 pieces in the final collective edition of the Басни. There is no overt thematic link between these two “faulty” fables of La Fontaine and Krylov. Scholars have particularly noted the humor of Andrei’s discovery that his Uncle’s triumph in selling a worthless piece of Polish cloth as a fine English fabric is illusory: the сотняжка (one-hundred ruble note) he accepted is counterfeit. Following is Krylov’s text in Russian and English (translated by the author of the article):

КУПЕЦ	THE MERCHANT
<p>«Поди-ка, брат Андрей! Куда ты там запал? Поди сюда скорей, Да подивуйся дяде! Торгуй по-моему, так будешь не в накладе».</p>	<p>“Get over here, brother Andrey! Where did you go? Come here, quickly, And admire your uncle! Trade like me and you will not be in need.”</p>
<p>5 Так в лавке говорил племяннику Купец. «Ты знаешь польского сукна конец, Который у меня так долго залежался, Затем, что он и стар, и подмочен, и гнил: Ведь это я сукно за английское сбыл!</p>	<p>5 So spoke the Merchant to his nephew in the shop. “You know that piece of Polish cloth, That has been lying around here so long, Because it was old, damp, and rotten: Well, I sold it off as English cloth!</p>
<p>10 Вот, видишь, сей лишь час взял за него сотняжку: Бог олушка послал». — «Все это, дядя, так», племянник отвечал: «Да в олухи-то, я не знаю, кто попал: Вглядишь-ко: ты ведь взял фальшивую бумажку».</p>	<p>10 Look here, I took this hundred-ruble note for it: God sent me a great oaf.”— “That, uncle, may be true,” answered his nephew: “But, as for oafs, I don’t know who got caught: Just look: in fact you got a counterfeit bill.”</p>
<p>15 Обманут! Обманул Купец: в том дива нет; Но если кто на свет Повыше лавок взглянет, — Увидит, что и там на ту же стать идет; Почти у всех во всем один расчет: 20 Кого кто лучше проведет, И кто кого хитрей обманет. (Басни, VIII, xi)</p>	<p>15 They cheat! The Merchant cheated: no wonder there! But if anyone in the world Looks above the shops, It will be clear that the same thing happens; Almost everyone uses one calculation : 20 Who can mislead others better, Who can cheat others more cleverly. <i>[As with La Fontaine’s “La Cour...,” this English version strives to follow closely the Russian, not to recreate Krylov’s style or form.]</i></p>

«Купец» is typographically divided into two sections: the anecdote, which consists of the conversation between the Merchant and his nephew Andrei (ll. 1–14), and a relatively long moral (ll. 15–21). The merchant’s short-lived delight in pawning off the worthless cloth as a fine English fabric for an exorbitant price is shattered by Andrei. In the moral, the narrator expresses no surprise that merchants cheat, but he counters that, in looking up the social ladder beyond merchant culture, almost everyone cheats, competing with one another in cheating more cleverly.

Among notable commentators, Vinogradov quoted the anecdote (ll. 1–11), stressing that the speech contains typical expressions of a cloth merchant such as a «сотняжка» [Виноградов, 1990: 160]. Serman cited the same passage, noting in particular that Krylov has the Merchant reveal his “successful” sale mostly in his own words, with little narrative intervention. Serman concludes that, in contrast to Gogol or Ostrovskii, Krylov ends his story «в авторском итоговом высказывании...» [Серман, 1975: 269]; “with concluding authorial discourse.” Neither Vinogradov nor Serman notices the missing rhyme for «залежался» [l. 7].

As in the case of La Fontaine, I believe that Krylov is far too knowledgeable and too careful in his poetic discourse to have left a final word without an answering rhyme. The first eleven lines of «Купец» are the words of the Merchant, with the sole exception of line 5, a case of narratorial *verbum dicendi* (reported speech): “So spoke the Merchant....” In fact, the Merchant is so delighted at having fooled the customer that he neglects a rhyme in his triumphant statement to Andrei. His acceptance of a counterfeit bill is paralleled by the slip in his poetic discourse, the absence of a rhyme for «залежался», “was lying around.” In the excitement of presenting their knowledgeable interpretations of fables or poems, scholars, like the Merchant, may sometimes overlook important details.

The moral’s invitation to look beyond the Merchant’s cheating to the behavior of everyone “above” him would seem to be more directly aimed at the corruption of officialdom at all

intermediate levels between the people and the Tsar. Unlike the story in La Fontaine's "La Cour du Lion," where the sylleptic allusion to a historical royal residence is inescapable, there is no clear evidence of any allusion to Nicholas I himself in «Купец». "The emperor's sense of duty and his straightforward religious convictions were closely connected to the general sincerity and honesty of his character" [Riasanovsky, 1959: 16]. Nikolay I was likely more concerned with establishment of his own regime and the troubled international situation between Russia, the Greeks, and the Ottomans. Excepting Nicholas I himself, the reference to cheating by everyone, from merchants up the social hierarchy toward the Tsar, is an implicit indictment of the society.

Conclusion

Without documentation of any sort, it seems quite possible that Krylov read La Fontaine's Fables with an exceptional perception of the full range of poetic discourse, meter, rhythm, and rhyme along with anecdote and narrative commentary. Krylov may well have noted the missing rhyme in "La Cour du Lion" and understood the contextual justification for the missing rhyme.

If either La Fontaine or Krylov had published other fables with a missing line, critics might have been quick to consider the possibility of a deliberate, even meaningful poetic gesture. One example in a sizeable collection of fables, however, left open the alternative that the fabulist overlooked the "mistake." It should be considered that in each case, the lack of a rhyme for one line was quite possibly a conscious decision, part of the poetic strategy of a poet seeking to invite unsuspecting readers into imitating the inattentive character of the fable – La Fontaine's Monkey, Krylov's Merchant – into committing (or failing to notice) a "careless" poetic mistake.

Along with the phenomenon of the missing rhyme in both fables, there is the possibly less obvious parallel between the historical moment of composition of each fable. When "La Cour du Lion" was written (some time before publication in 1678), Louis XIV was the recognized sole authority of an absolute monarchy. Expressions of opinion were to be carefully controlled, even avoided, if one expected to survive in proximity to the Monarch. That situation, apart from linguistic and other cultural differences, was roughly similar in Tsarist Russia under Nicholas I. «Купец» (composed before 1 November 1828 [Mogilianskii, 1956: 590]), appeared in 1830 under roughly parallel circumstances, under a new absolute Tsar, Nicolas I, who was still in the process of exercising absolute power. Although there is no transparent allusion to the Tsar, the narrative "moral" makes clear the allusion to widespread cheating by everyone from the shops upward. It would seem that Nicholas I was not a close reader of literature, especially of the low genre of fables.

References:

1. Riffaterre, M. *Semiotics of Poetry*. Bloomington, Indiana, 1978.
2. Chervenka, M. *Meaning and Verse. Works on the Theory of Poetry*. Moscow, 2011, 463 p.
3. Gaillard, A. *Fables, Mythes, Contes. L'esthétique de la Fable et du Fabuleux (1660–1724)*. Paris, 1996.
4. Collinet, J. P. , ed. *La Fontaine, Oeuvres Complètes. Fables, Contes et Nouvelles*. Paris, 1991.
5. Coste, P., (Ed.) *Fables de La Fontaine*. Leiden, vol. 2, 1778.
6. Nodier, C., (Ed.) *Fables de La Fontaine*. 2 vols. Paris, 1818.
7. Souriau, É. *L'Évolution du Vers Français au Dix-Septième Siècle*. Paris, 1893.
8. Évrard, É. *Rime et récit dans les Fables de La Fontaine. Essai statistique. Poétique de la Rime*. Paris, 2005, pp. 297–312.
9. Hourcade, P. B. Bluche, F. (Eds.) *Dictionnaire du Grand Siècle, Nouvelle Edition Revue et Corrigée*. Paris, 2005, pp. 152–154.
10. Pushina, L. A. "Sylleptical Usage of Vocabulary in La Fontaine's and I. A. Krylov's Fables." *Vestnik of the Udmurt State University*, N 2, 2012, pp. 135–141.
11. Petitfils, J. C. *La chute de l'Écureuil. Louis XIV. L'ordre et la gloire*. Paris, 2001, pp. 76–78.
12. Levantal, C. *Louis XIV. Chronographie d'un règne*. Paris, 2009.
13. Choné, P. F. Bluche, F. *Dictionnaire du Grand Siècle. Nouvelle Edition Revue et Corrigée*. Paris, 2005, pp. 586–588.

14. Dandrey, P. *Quand Versailles Etait Conté. La Cour de Louis XIV par les Ecrivains de son Temps*. Paris, 2009.
15. Krylov, I. A. *Fables*. Moscow, Leningrad, 1956, 635 p.
16. Vinogradov V. V. "Language and Style of Krylov's Fables." *The Language and Style of Russian Writers from Karamzin to Gogol*. Moscow, 1990, 390 p.
17. Serman, I. Z. "Krylov the Fabulist." *Ivan Andreevich Krylov. Problems of Creative Work*. Leningrad, 1975, 280 p.
18. Riasanovsky, N. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825–1855*. Berkeley, 1959.
19. See reference 15.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-69-77

Коутс К. Ф.

*Бингемтонский университет, Государственный университет Нью-Йорка,
Бингемтон, Нью-Йорк, США*

ЛАФОНТЕН И КРЫЛОВ: ИСКУССТВО НЕБРЕЖНОСТИ¹

Во французских *vers libres* семнадцатого века содержатся, как правило, различные комбинации длинных строк (двенадцатисложный и десятисложный стих) и коротких строк (восемь или меньше слогов), произвольно объединяемых в сочетания смежных рифм (ААББВВ...), а также в группы из четырех строк (с перекрестной рифмовкой по типу АБАБ или опоясывающей рифмовкой по типу АББА) или в различные группы по пять или более строк, связанных двумя или более рифмами. Холостой стих – строка, оставшаяся без ответной рифмы, – не встречается.

Тем не менее, в творчестве двух великих баснописцев имеется по одной басне с холостым стихом: у Лафонтена ("La Cour du Lion") и И. А. Крылова («Купец»). Критики, которые заметили пропущенную рифму в "La Cour du Lion", предположили, что Лафонтен допустил этот случай по невнимательности. Ни один комментатор басен Крылова, насколько нам известно, не заметил холостого стиха в «Купце». Каждая басня относится к зрелому этапу творчества обоих поэтов: "La Cour ..." была опубликована в дополненном издании *Fables* в 1678 г.; «Купец» появился в «Баснях» 1830 г., через четыре года после того, как Николай I сменил Александра I на троне.

В настоящем исследовании уделяется внимание басням "La Cour du Lion" и «Купец». Привлекается исторический контекст публикации каждой басни, а также высказывается предположение, что в обоих случаях холостой стих был включен авторами в поэтический дискурс басни намеренно, он не является проявлением небрежности со стороны баснописца.

Ключевые слова: басня, сюжетная композиция, мораль, стихосложение, рифма, Людовик XIV, Николай I.

Сведения об авторе:

Коутс Керрол Франклин, почетный профессор Бингемтонского университета, кафедры французского языка, сравнительного литературоведения и лингвистики, (Бингемтон, Нью-Йорк, США); e-mail: ccoates@binghamton.edu.

Литература:

1. Riffaterre, M. *Semiotics of Poetry*. Bloomington, Indiana, 1978.
2. Червенка М. Смысл и стих. Труды по поэтике. М.: Языки славянской культуры, 2011, 463 с.
3. Gaillard, A. *Fables, Mythes, Contes. L'esthétique de la Fable et du Fabuleux (1660–1724)*. Paris, 1996.
4. Collinet, J. P. (Ed.) *La Fontaine, Oeuvres Complètes.. Fables, Contes et Nouvelles*. Paris, 1991.
5. Coste, P. (Ed.) *Fables de La Fontaine*. Leiden, vol. 2, 1778.
6. Nodier, C. (Ed.) *Fables de La Fontaine*. 2 vols. Paris, 1818.

¹Редколлегия журнала выражает благодарность Малых Вячеславу Сергеевичу, канд. филол. наук, за перевод аннотации к статье на русский язык, также за перевод источников, указанных на русском языке, на английский.

7. Souriau, É. *L'Évolution du Vers Français au Dix-Septième Siècle*. Paris, 1893.
8. Évrard, É. *Rime et récit dans les Fables de La Fontaine. Essai statistique*. Poétique de la Rime. Paris, 2005, pp. 297–312.
9. Hourcade, P., Bluche, F. *Ballet*. Dictionnaire du Grand Siècle, Nouvelle Edition Revue et Corrigée. Paris, 2005, pp. 152–154.
10. Пушина Л. А. Силлептическое употребление лексики в баснях Ж. Лафонтена и И. А. Крылова // Вестник Удмуртского университета, 2012. N 2. С. 135–141.
11. Petitfils, J. C. *La chute de l'Écureuil. Louis XIV. L'ordre et la gloire*. Paris, 2001, pp. 76–78.
12. Levantal, C. *Louis XIV. Chronographie d'un règne*. Paris, 2009.
13. Choné, P. F., Bluche, F. *Dictionnaire du Grand Siècle*. Nouvelle Edition Revue et Corrigée. Paris, 2005, pp. 586–588.
14. Dandrey, P. *Quand Versailles Etait Conté. La Cour de Louis XIV par les Ecrivains de son Temps*. Paris, 2009.
15. Крылов И. А. Басни. Л.: Изд-во АН СССР, 1956, 635 с.
16. Виноградов В. В. Язык и стиль басен Крылова. Язык и стиль русских писателей от Карамзина до Гоголя. М.: Наука, 1990, 390 с.
17. Серман И. З. Крылов – баснописец // Иван Андреевич Крылов. Проблемы творчества. Л.: Наука, 1975, 280 с.
18. Riasanovsky, N. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825–1855*. Berkeley, 1959.
19. See reference 15.

V. ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 821.111-2'255(045)

Борисенко Ю. А., Макаров С. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ Д. ЭДГАРА «ТЕСТИРУЯ ЭХО»)

Статья посвящена одной из проблем художественного перевода – переводу драматического текста. Актуальность обращения к данной теме обусловлена отсутствием фундаментальных теоретических трудов, посвященных переводу сценических произведений. В статье подробно разбираются особенности данного типа текстов с точки зрения специфики жанра и вида литературы, рассматриваются их структурные характеристики и специфика организации сценического текста. Особое внимание уделено подходам к построению стратегии их перевода. Анализируются разные подходы к исследованию драматического текста в лингвистике и переводоведении, такие как коммуникативный, культурологический, герменевтический. В качестве примера для подробного предпереводческого анализа, выявления и решения наиболее значимых переводческих проблем было выбрано произведение британского писателя Дэвида Эдгара «Тестируя эхо». Выбор этого произведения обусловлен наличием сложных с точки зрения перевода ситуаций, нестандартным принципом построения сюжета, а также отсутствием перевода данной пьесы на русский язык. Анализ предваряют краткое изложение сюжета пьесы и некоторые сведения о главных действующих лицах. В статье рассматриваются примеры наиболее проблемных мест пьесы с точки зрения перевода, предлагается собственный вариант перевода, разъясняются переводческие решения, например, некоторые трансформации, к которым пришлось прибегнуть в процессе перевода пьесы. В результате делается вывод о том, что перевод драматических произведений носит междисциплинарный характер, существуя на пересечении художественного и сценического дискурсов. В связи с этим наиболее эффективной переводческой стратегией при обращении к тексту драмы следует считать сочетание интерпретации, конкретизации и адаптации.

Ключевые слова: перевод, драма, драматический текст, стратегия перевода, сценичность, сценическая речь.

Сведения об авторах:

Борисенко Юлия Александровна, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: julie_bor@mail.ru;

Макаров Станислав Сергеевич, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: makstas96@mail.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-78-86

Введение

Согласно жанрово-стилистической классификации В. Н. Комиссарова, существуют два основных вида перевода: литературный (перевод художественных произведений) и информационный (специальный), т. е. перевод текстов, основная функция которых заключается в том, чтобы сообщать сведения (материалы научного, делового, общеполитического, бытового характера, а также детективные рассказы, описания

путешествий, очерки, где преобладает чисто информационное повествование). Несомненно, каждый из перечисленных типов текста нуждается в индивидуальном подходе и тщательном подборе переводческой стратегии, так как все они имеют свои особенности и трудности.

Одним из самых сложных видов перевода по праву считается художественный перевод, поскольку он требует исключительного уровня знания не только двух языков, но и культурных особенностей жизни их носителей. По мнению В. Н. Комиссарова, художественный перевод – это вид переводческой деятельности, задача которого заключается в создании речевого произведения на языке перевода, способного оказывать то же (или максимально близкое) художественно-эстетическое воздействие на читателя, что и оригинал на носителя исходного языка [Комиссаров, 2009: 102].

Существует значительное количество исследований отечественных ученых, посвященных переводу художественного текста: М. И. Михайлов (2006), Г. Н. Поспелов (1988), С. Н. Потапенко (2000), Н. С. Ференц (2011), В. Е. Хализев (2013), Т. Э. Шестакова (2005) и др. Кроме того, к изучению художественного текста в аспекте перевода обращались многие зарубежные исследователи: S. Bassnett (2005), J. Che Suh (2002), J. Levý (2011), U. Eco (2006), Ph. Zatlin (2005) и др. На основании анализа их трудов можно сделать вывод о том, что изучение художественного текста в рамках лингвистики и перевода ведется давно и плодотворно. Самыми трудными произведениями для перевода большинство исследователей называет драматические (сценические) тексты, поэтому перевод данного вида текстов принято выделять как отдельную переводческую проблему. Одним из первых, кто дал проблеме перевода драматических текстов научное обоснование, стал представитель чешской переводческой школы Иржи Левый (Jiří Levý) [Levý, 2011]. Сам драматический текст определяется как текст драматического произведения, обладающий особой структурой (список действующих лиц, реплики персонажей, авторские ремарки) и организацией (разделение на действия) [Хализев, 2013: 308].

1. Лингвистические особенности драматических произведений

Специфика и вместе с тем сложность работы переводчика с пьесой состоит в ее синкретизме и особой художественной организации. В первую очередь, особенной структурой обладает речь: в тексте отсутствует привычное для прозы авторское повествование, поэтому создается иллюзия отсутствия автора. На самом деле авторское сознание выражается имплицитно, через вспомогательные средства (список действующих лиц, описания сценической обстановки, ремарки к отдельным репликам и т. д.) [Хализев, 2013: 39]. На внешнем уровне главенствующую роль в развитии действия выполняют реплики самих персонажей, они и занимают большую часть текста.

Еще одной особенностью драматических текстов является их сравнительно небольшой объем: 70-80 страниц. В связи с этим для сюжета характерна быстрота действия. Основой является одна сюжетная линия, все дополнительные линии обычно не получают подробного развития. Кроме того, как и в любом художественном тексте, в пьесе особую роль играет внутренний конфликт, как определяющая доминанта сценического действия и главная проблема в произведении.

С точки зрения организации словесной структуры, слово в драме носит диалогический и сценический характер, поскольку «обладает экспрессивно-выразительным смыслом, раскрывающим внутренний мир человека» [Михайлов, 2006: 10]. Общение между действующими лицами и их поступки несут в себе динамику взаимодействия с окружающим миром, что помогает зрителям и читателям лучше понять темперамент героев, а также по-своему интерпретировать их образы [Олицкая, 2012: 22]. В связи с этим И. Левый видоизменяет определение диалогической речи в драме и вводит понятие сценического диалога – «особого случая произносимой речи, которому присущи три функциональные связи» [Levý, 2011: 110]:

- 1) с общей нормой разговорного языка, т. е. с живой речью;
- 2) с адресатом, т. е. с другими персонажами и со зрительным залом;

3) с самим говорящим, т. е. с персонажем.

Таким образом, любой драматический текст можно рассматривать как коммуникацию. Опираясь на это утверждение, Е. Г. Логинова определяет драму как ряд соположенных коммуникативных ситуаций, в которых происходит общение между автором пьесы, пьесой как литературным произведением, читателем / зрителем при участии ряда посредников, которыми являются режиссер, актеры, служащие театра [Логинова, 2015: 14]. Успех данной коммуникации зависит от того, насколько успешно автор сможет построить диалогическую речь, т. к. именно она является основой драматургического письма.

Последняя особенность драматических произведений – их культурная обусловленность. По мнению американского театроведа Джона Гасснера (John Gassner), «каждая новая драматургическая концепция всегда возникала на основе реальных и актуальных исторических коллизий» [Gassner, 1954: 700]. Наиболее развернуто смысл данного высказывания представил С. В. Владимиров: драма отражает развитие общества с позиции «тех потерь и обретений, которые историческое развитие приносило человеку. Для целой эпохи в развитии искусства эффект сопротивления, гибели старого, появлении нового, взятого в своем идеальном и высоком содержании, составлял генеральный источник конфликта» [Владимиров, 2007: 192].

Суммируя все вышеперечисленные характеристики, можно заключить, что драматическое произведение – это культурно-обусловленный текст сравнительно небольшого объема, предназначенный для постановки на сцене и обладающий особой структурой, организацией художественной и сценической речи и внутренним конфликтом.

2. Подходы к стратегии перевода драматического произведения

В соответствии с вышеперечисленными особенностями драматического произведения, к стратегии его перевода предъявляются строгие требования, выходящие за рамки традиционного подхода к переводу поэзии и прозы, т. к. при переводе драмы необходимо учитывать, что данный текст предназначен не столько для чтения, сколько для постановки на сцене. Как отмечал К. Беднарц, «требование распознать театральные и сценические условия в концепции драматургического текста как партитуры и сделать их зримыми в переводе на другой язык является специфическим, т. к. не соотносится с задачами перевода поэзии и прозы» [Олицкая, 2012: 19].

Однако, как отмечают многие исследователи, предназначенность того или иного драматического произведения для сценического воплощения определить трудно. В современном переводоведении для обозначения данной категории текста используется термин *performability*, или «сценичность». Следует отметить, что И. Левый называл эту категорию *playability*. Как указывает Е. А. Кузнецова, данное понятие не имеет устоявшегося эквивалента в русском языке, поэтому автор предлагает определять его как свойство текста драматического произведения, обусловленное его сложной природой и определяющее его несамодостаточность вне реализации в спектакле [Кузнецова, 2016: 119–120]. В связи с этим у переводчиков возникает закономерный вопрос, как выстроить переводческую стратегию. Говоря о сути стратегии перевода, мы придерживаемся определения В.Н. Комиссарова, который называет ее генеральной линией поведения переводчика, построенной на следующих постулатах: вторичность характера творчества переводчика, уважение к тексту оригинала, критическое отношение к своим действиям, определение цели и условий выполнения перевода [Комиссаров, 2009: 57–59].

В современной лингвистике наиболее известным исследованием на тему выбора переводческой стратегии для драматических произведений являются труды британского переводоведа Сьюзан Басснетт (Susan Bassnett). По ее мнению, поскольку не всегда удается идентифицировать какие-либо внешние проявления сценичности, переводчику следует уделить больше внимания реальным лингвистическим закономерностям построения текста драмы: «сценичность может быть зашифрована в пределах письменного текста, а способы ее расшифровки практически безграничны в любом сценарии» [Bassnett, 2005: 125–135]. Таким

образом, начиная работать с текстом оригинала, переводчик должен искать в нем микро- и макроструктуры, генерирующие возможность сценического прочтения, и переносить их в текст перевода. Для этого необходимо обращаться к лингвистическим механизмам (эллиптичность реплики, пресуппозиции и импликации как средства создания подтекста). Также переводчику нужно уметь распознавать ключевые слова, позволяющие сохранить целостность интерпретации и многозначность, поскольку каждое ключевое слово представляет собой точку пересечения многочисленных контекстов драматического высказывания. На этом фоне переводчику следует уважать «сдержанность» оригинала. Вольный перевод здесь недопустим.

Если речь идет именно о постановке переводимого текста, переводчик должен несколько изменить и расширить стратегию перевода. Как отмечает французский театролог Патрис Пави (Patrice Pavis), в данном случае переводчик должен провести текст через серию конкретизаций:

- на этапе первой, письменной конкретизации переводчик осуществляет макротекстуальный перевод (воссоздание драматургии, системы персонажей, пространства и времени, идеологической позиции автора и эпохи);
- вторая конкретизация осуществляется театральным драматургом, который является посредником между переводчиком и режиссером и готовит текст для постановки;
- третья конкретизация представляет собой конкретизацию сценического высказывания в процессе соприкосновения переведенного текста со сценой, в результате которого возникает «зрелищный текст» как система отношений между текстовыми и театральными знаками;
- четвертая, рецептивная конкретизация подразумевает восприятие зрителем конкретной постановки [Pavis, 2003: 370–375].

Обратим внимание на то, что восприятие зрителем также является важным этапом перевода. Переводчик должен учитывать главную идею произведения и цель перевода, понимать и даже предугадывать реакцию реципиента. В таком случае, помимо роли писателя, критика и соавтора переводчик примеряет на себя амплуа независимого и объективного медиатора культур. Следовательно, сценичность перевода требует прагматической адаптации текста оригинала.

Таким образом, к основным проблемам перевода сценических произведений, связанным с их структурными и лингвистическими характеристиками, можно отнести несовпадение социальных явлений, культурологических и идеологических фреймов порождающей и принимающей культур, подлежащих осмыслению и объяснению, наличие ряда реалий в исходной культуре, отсутствующих в культуре и языке перевода, а также учет требований конкретной театральной постановки.

3. Предпереводческий анализ пьесы Д. Эдгара «Тестируя эхо»

В качестве материала для предпереводческого анализа была выбрана пьеса «Тестируя эхо» (англ. “Testing the Echo”) современного британского писателя и сценариста Дэвида Эдгара (David Edgar). Выбор этого произведения обусловлен наличием в нем сложных с точки зрения перевода культурно-специфичных ситуаций, нестандартным принципом построения сюжета, а также отсутствием на сегодняшний день перевода этой пьесы на русский язык.

На основании анализа текста пьесы можно выделить четыре основные линии сюжета, четыре истории, т. е. четыре главных персонажа: Махмуд, Эмма, Чонг и Татьяна. Каждый из них находится по разные стороны жизни в Великобритании: Махмуд пытается избавиться от наркотической зависимости и вернуться к исламу, Эмма старается помочь иностранным студентам адаптироваться к жизни в новой стране и, в то же время, разобраться в себе, Чонг и Татьяна усердно готовятся к тесту для получения гражданства, но преследуют разные цели.

К основным лингвистическим особенностям пьесы, создающим переводческие проблемы, необходимо отнести использование разнообразных реалий, характерных для мульти-

культурной Великобритании, использование в речи героев разговорной и стилистически сниженной лексики и манеры общения персонажей-иностранцев между собой.

Все встретившиеся в тексте реалии представляется возможным разделить на следующие группы:

- абсолютные (полные) реалии, т. е. слова, встречающиеся только в одной культуре, в одном языке (имена собственные, особенно географические названия, названия праздников, национальных блюд, обычаев, предметов одежды, напитков и т. д.);
- частичные реалии (безэквивалентная лексика, имеющая аналоги в принимающей культуре).

Поскольку среди основных героев пьесы много мусульман и одной из главных проблем является несовместимость ролей мусульманина и британца (в основном, с точки зрения религии), в тексте встречается большое количество иностранных вкраплений арабского происхождения: *jilbab* («джильбаб» – цельная женская одежда для мусульманок, укрывающая все тело), *gulab jamun* («гулаб джамун» – молочные шарики в сиропе), *haram* («харам», т. е. «грех») и т. п.

<i>JAMAL. 'When can you drink alcohol in a pub or enter a betting shop or gambling club?' The answer's never, it's haram</i>	<i>ДЖАМАЛ. «В каком возрасте можно употреблять алкоголь в пабе, заходить в букмекерскую контору или игорный клуб?» Ответ – никогда, это харам</i>
<i>MARTIN. They bring gulab / jamun</i>	<i>МАРТИ. Они угощают гулаб / джамуном</i>

Данные реалии относятся к разряду безэквивалентной лексики. Использование описательного перевода в самом тексте или поиск аналогов в данном случае представляется недопустимым, т. к. эти лексические единицы указывают на конкретные реалии другой культуры, демонстрация которых является одной из основных целей пьесы. Кроме того, их отсутствие изменит общую атмосферу и исказит национальные портреты героев.

Смысл многих реалий было сложно понять без широкого информационного фона. Например:

<i>JAMAL. Of course you can't see your kufr girlfriend</i>	<i>ДЖАМАЛ. Разумеется, ты не увидишь свою шлюху</i>
<i>JAMAL. What, your slag kufr girlfriend buys books from Waterstone's?</i>	<i>ДЖАМАЛ. Что, твоя шлюха покупает там книги?</i>

Слово *kufr (girlfriend)* в английском языке звучит так же, как и на русском («куфр»). В арабском языке оно означает самый страшный грех в исламе – «неверие». Человека, впавшего в куфр, называют кафиром, т. е. неверным. Таким образом, учитывая отношение Джамала к Берни, именование *kufr (girlfriend)* (далее – *slag kufr girlfriend*) следует, исходя из общего контекста, перевести русским соответствием с оскорбительной коннотацией – «шлюха» или «проститутка».

Еще одним проблемным с точки зрения перевода моментом является использование стилистически-сниженной лексики. В речи героев пьесы встречаются следующие элементы разговорного стиля:

- сленг (*man, bang out of order, She's clean, cold turkey, wassup, don't give a shit, ..., like, ..., lad*);
- междометия (*ay*);
- сокращения (*dunno, summat, s'for, 'tis, 'Couse, T'int*);
- обценная лексика (*fucking, fuck, shit*).

В основном, концентрация данных лексических единиц и выражений прослеживается в диалогах между Махмудом, Берни и Джамалом. Последний подталкивает Махмуда

отказаться от наркотиков и начать новую жизнь, вновь обратившись к мусульманскому образу жизни.

<i>JAMAL. Mahmood. His name. BERNIE. Ay, 'tis. You going?</i>	<i>ДЖАМАЛ. Он сказал, его зовут Махмуд. БЕРНИ. Ой, да знаю я. Может, выйдешь, нет?</i>
<i>BERNIE. Cupcake. T'int that easy</i>	<i>БЕРНИ. Кексик мой, эт ваще не просто</i>

Некоторые сленговые выражения оказались достаточно простыми для перевода. Учитывая, что герои – молодые люди, находящиеся в дружеских отношениях, в русском языке можно подобрать соответствующие разговорные выражения, характерные для современной молодежной лексики:

<i>MAHMOOD. Man, what's happening?</i>	<i>МАХМУД. Эй, чел, что случилось?</i>
<i>CHLOE. Wassup?</i>	<i>ХЛОЯ. Привет! Че как?</i>

Другие высказывания пришлось развернуть, обобщить, какие-то – перевести описательно:

<i>MAHMOOD. Look, man, I'm freezing. Goosebumps</i>	<i>МАHMOOD. Слушай, мне холодно. Мурашки пошли</i>
<i>JAMAL. That's why it's called "cold turkey"...</i>	<i>ДЖАМАЛ. Да тебя просто ломает</i>

Обращает на себя внимание выражение *cold turkey*. Согласно словарю *Cambridge English Dictionary*, *cold turkey* (дословно «холодная индейка») – это период страданий, наступающий сразу после того, как человек перестал принимать наркотики. В русском языке для обозначения такого состояния используется слово «ломка». К сожалению, передать игру слов не представляется возможным. Рассмотрим следующую ситуацию:

<i>JAMAL. She don't bring you nothing</i>	<i>ДЖАМАЛ. Она ниче тебе не принесет</i>
<i>MAHMOOD. Done</i>	<i>МАХМУД. Без проблем</i>
<i>JAMAL. She's clean</i>	<i>ДЖАМАЛ. Придет пустая, без дозы</i>

Махмуд, страдая от наркозависимости, хочет увидеть свою девушку Берни (Bernie) в надежде, что она принесет ему дозу и избавит от «ломки». Согласно словарю американского сленга (*Dictionary of American Slang and Colloquial Expression*), (to be) clean означает, что человек не принимает наркотики и не имеет их при себе (также может иметься в виду оружие или контрабанда).

Для передачи некоторых лексических элементов в пьесе можно использовать логическое развитие и конкретизацию:

1. *This is where you stay until the job's done.* – Ты останешься здесь, пока не излечишься.
2. *This is where you'll be until you're finished.* – Здесь ты будешь жить, пока не «завяжешь».

Поскольку фразы *until the job's done, until you're finished* в оригинале очень широки по семантике, неподготовленному читателю поначалу будет сложно понять, о чем идет речь, и что должен закончить Махмуд. То, что Махмуд наркоман, станет ясно к концу сцены, с этой целью Джамал и приводит его в комнату и оставляет «отрезанным» от остального мира для того, чтобы тот избавился от пагубной привычки.

Наиболее сложной в процессе перевода данной пьесы была передача коммуникации между студентами и Эммой, преподавателем, на уроке английского языка. Известно, что

в английском языке существует достаточно много синонимичных фраз с почти схожими компонентами. Например, в следующем отрывке Эмма «раскручивает» тему вежливых фраз в общении, большинство которых основано на употреблении одних и тех же слов. Основная переводческая проблема в данном случае связана с поиском соответствующих коллокаций в русском языке:

<i>EMMA. And of course I see your...</i>	ЭММА. И, конечно, я понимаю вашу...
<i>JASMINKA. Point</i>	ЖАСМИНКА. точку зрения.
<i>HALIMA. Good point</i>	ХАЛИМА. Я разделяю вашу точку зрения.
<i>EMMA. Or another sort of point?</i>	ЭММА. Какой еще может быть точка зрения?
<i>BABA. Fair point</i>	БАБА. Справедливой
<i>EMMA. Or fair...</i>	ЭММА. Лучше сказать, «справедливый...
<i>RANJIT. Fair view?</i>	РАНДЖИТ. взгляд»?
<i>EMMA. Fair enough. But even so...</i>	ЭММА. Или просто «справедливое замечание». Но можно сказать и так...
<i>DRAGOSLAV. But in my fair view with most respect I must say what you talk is quite baloney</i>	ДРАГОСЛАВ. На мой взгляд, при всем уважении, я должен сказать, что то, что вы говорите, полная чушь
<i>EMMA. Brilliant. 'In my view.' 'View' means?</i>	ЭММА. Молодец! «На мой взгляд». Что означает слово «взгляд»?
<i>RANJIT. Opinion.</i>	РАНДЖИТ. Мнение.
<i>EMMA. But it can also mean...</i>	ЭММА. Да, но также оно может означать...
<i>Shading eyes</i>	Моргает глазами
<i>HALIMA. Look</i>	ХАЛИМА. Смотреть
<i>EMMA. And...</i>	ЭММА. И...
<i>Gestures across the group</i>	Обводит рукой всю группу
<i>BABA. ESOL class</i>	БАБА. Наш класс
<i>EMMA. When you look, what you see</i>	ЭММА. Не совсем. Как еще сказать, что вы что-то понимаете, но с глаголом «видеть»?
<i>DRAGOSLAV. See where you come from</i>	ДРАГОСЛАВ. Я вижу, откуда ноги растут
<i>EMMA. Excellent</i>	ЭММА. Отлично

Кроме того, хочется отметить наличие в тексте пьесы значительного количества пунктуационных и других знаков, формирующих динамику общения внутри сцен: (–), (/), (...), (2). Понимание их предназначения упрощает небольшое приветственное слово от автора, который объясняет их смысл: «тире (–) означает, что персонажа перебили. Косая черта (/) означает, что следующий персонаж начинает говорить с этого места (то, что следует за косой чертой, не обязательно должно быть проговорено до конца, это указывает лишь на ход мысли персонажа). Многоточие (...) указывает на то, что персонаж сам себя прервал. Когда персонажи говорят сами с собой или обращаются к аудитории, их имена сопровождаются цифрой «2» [Edgar, 2008: 7]. В тексте перевода они органично смотрятся и никак не заменяются.

Заключение

Подводя итог, необходимо отметить, что процесс перевода выбранной нами пьесы сопровождался значительным количеством переводческих проблем. Основными доминантами при переводе сценического произведения следует считать проблему сохранения речевых характеристик персонажей, а также проблему передачи реалий. В целом, о переводе драмы можно сказать, что данный вид деятельности действительно носит междисциплинарный

характер. Он обусловлен, с одной стороны, «пограничным» положением драмы между литературой и театром, а с другой – статусом самой теории перевода. Именно поэтому описание специфики перевода драмы в современных исследованиях чаще всего осуществляется на пересечении переводческого и театрального (сценического) дискурсов. В этом общем пространстве происходит органичное сближение перевода и постановки на основе таких понятий, как интерпретация, конкретизация и адаптация.

Литература:

1. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. М.: УРСС, 2009. 176 с.
2. Хализев В. Е. Теория литературы. М.: Академия, 2013. 405 с.
3. Михайлов М. И. Эпос, драма, лирика как роды литературы: Сущность, специфика, соотношение: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 43 с.
4. Олицкая Д. А. Перевод драмы: Специфика, проблемы, подходы // Вестник Томского государственного университета, 2012. N 357. С. 19–24.
5. Levy, J. *The Art of Translation. The Benjamins Translation Library*, 2011. 322 p.
6. Логинова Е. Г. Перевод драмы с позиции кодовых переходов // Вестник Московского государственного областного университета, 2015. N 5. С. 14–23.
7. Gassner, J. *Masters of the Drama*. New York, 1954. 890 p.
8. Владимиров С. В. Действие в драме, 2-е изд. СПб.: Издательство Российского института сценических искусств, 2007. 192 с.
9. Кузнецова Е. А. Для чтения или для сцены? К проблеме сценичности перевода // Критика и семиотика, 2016. N 1. С. 118–126.
10. Bassnett, S. *Translation Studies*. New York, 2005. 176 p.
11. Bassnett, S. Translating for the Theatre: The Case against Performability. *Traduction, Terminologie, Redaction*. vol. 4(1), 1991. pp. 99–111.
12. Pavis, P. *Dictionary of the Theatre*. Translated by Shantz, C., 2003. 672 p.
13. Edgar, D. *Testing the Echo*. London, 2008. 110 p.
14. Hassantavakoli, S. *Incompatibilities of Being British and Muslim in David Edgar's Play "Testing the Echo,"* vol. III(VIII), 2015, pp. 58–64.
15. *Cambridge English Dictionary* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org>.
16. Spears R. *Dictionary of American Slang and Colloquial Expression*. New York, 2005. 576 p.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-78-86

Borisenko Yu. A., Makarov S. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATING DRAMA: ANALYSIS OF DAVID EDGAR'S PLAY "TESTING THE ECHO"

The article focuses on one of the problems of literary translation – the translation of dramatic texts. The article examines this type of texts in terms of the specificity of the genre and type of literature, their structural and other specific characteristics. Special attention is given to existing approaches to the development of translation strategies in drama. Different approaches to dramatic texts in linguistics and translation studies are analyzed, such as communicative, cultural, and hermeneutic ones. The play of the contemporary British writer David Edgar "Testing the Echo" was selected for a detailed pre-translation analysis, identification and solution of the most significant translation problems. The choice of the play was determined by the presence of complex culture-specific situations (interesting from the point of view of translation), the unusual principle of plot construction, as well as the lack of a translated version of the play. A detailed analysis of the play is preceded by the summary of the plot and some information about the main characters. The paper discusses the most "problematic" extracts from the translation point of view, accounts for

translation decisions and lists some of the transformations that had to be resorted to in the process of translating. As a result, a conclusion is made that translation of drama has an interdisciplinary character, involving both theatrical and literary issues. Thus, the most effective strategy of translating drama is a combination of concretization and adaptation.

Key words: translation, drama, dramatic text, translation strategy, performability, stage speech.

About the authors:

Borisenko Yulia Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German), the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: julie_bor@mail.ru;

Makarov Stanislav Sergeevich, Master Student of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: makstas96@mail.ru.

References:

1. Komissarov, V. N. *Linguistics of Translation*. Moscow, 2009, 176 p.
2. Halizev, V. E. *Theory of Literature*. Moscow, 2013, 405 p.
3. Mikhailov, M. I. *Epic, Drama, Lyrics as a Kind of Literature: Essence, Specificity, Correlation*. Moscow, 2006, 43 p.
4. Olitskaya, D. A. "Translation of Drama: Specifics, Problems, Approaches," *Vestnik of Tomsk State University*, no. 357, 2012, pp. 19–24.
5. Levy, J. *The Art of Translation. The Benjamins Translation Library*, 2011, 322 p.
6. Loginova, E. G. "Translation of Drama from the Position of Code Transitions." *Vestnik of Moscow State Regional University*, no. 5, 2015, pp. 14–23.
7. Gassner, J. *Masters of the Drama*. New York, 1954, 890 p.
8. Vladimirov, S. V. *Action in Drama*, 2nd ed. Saint-Petersburg, 2007, 192 p.
9. Kuznetsova, E. A. "For Reading or for the Scene? On the Problem of the Performability of Translation," *Criticism and Semiotics*, no. 1, 2016, pp. 118–126.
10. Bassnett, S. "Translating for the Theatre: The Case against Performability." *Traduction, Terminologie, Redaction*. vol. 4(1), 1991, pp. 99–111.
11. Bassnett, S. *Translation Studies*. New York, 2005, 176 p.
12. Pavis, P. *Dictionary of the Theatre*. Translated by Shantz, C., 2003, 672 p.
13. Edgar, D. *Testing the Echo*. London, 2008, 110 p.
14. Hassantavakoli, S. *Incompatibilities of Being British and Muslim in David Edgar's Play "Testing the Echo,"* vol. III(VIII), 2015, pp. 58–64.
15. *Cambridge English Dictionary*, <https://dictionary.cambridge.org>.
16. Spears, R. *Dictionary of American Slang and Colloquial Expression*. New York, 2005, 576 p.

УДК 81'34(045)

Шамлиди Е. Ю.

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

О ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена одному из важных аспектов лингвистической компетенции переводчиков – ее фонетической составляющей. Новизна данного исследования заключается в том, что оно является одним из немногих работ, анализирующих типичные ошибки при произнесении английских слов русскоязычными переводчиками, преподавателями, студентами и прочими лицами, изучающими английский язык и практикующими его использование в различных прагматических целях.

В лингвистической литературе существует множество учебников и учебных пособий по теоретической и практической фонетике английского языка, которые освещают аспекты

формирования правильных фонетических навыков, однако они не фокусируются в нужной мере на конкретных наиболее распространенных ошибках в акцентном словесном ударении, в произнесении гласных, дифтонгов, согласных, навешанных произносительной системой русского языка. Автор статьи рассматривает наиболее типичные словесные произносительные ошибки, которые он собирал и систематизировал в течение ряда лет своей преподавательской и переводческой деятельности с опорой на собственный опыт и опыт своих коллег – переводчиков и преподавателей. Данное исследование представляется актуальным еще и потому, что впечатление об устном переводчике и преподавателе во многом формируется качеством произношения на рабочем иностранном языке. Автор статьи придерживается мнения, что произношение переводчика есть его «визитная карточка», допуская при этом, что переводчику вовсе не обязательно стремиться говорить вообще без акцента до такой степени, чтобы его можно было принять за носителя языка, но произношение должно быть четким, приятным, без видимых фонетических ошибок, вызываемых интерференцией фонетической системы русского языка. Хочется надеяться, что данная статья поможет изучающим английский язык избавиться от некоторых проанализированных в статье фонетических ошибок.

Ключевые слова: фонетическая компетенция, переводчик, фонетические ошибки, фонема, гласные, дифтонги, согласные, звуки, ударение.

Сведения об авторе:

Шамлиди Евгений Юрьевич, канд. филол. наук, профессор кафедры теории и практики перевода Института переводоведения и многоязычия, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск, Россия); e-mail: evgeny.yu@yandex.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-86-97

Введение

В самом общем плане переводческая компетентность, как известно, представляет собой совокупность лингвистической (языковой и речевой) компетенции и экстралингвистических знаний – общих, относящихся к культуре, обычаям, традициям обществ исходного и переводящего языков, и специальных, относящихся к специфике переводимых текстов [Васильева, Громова, Курникова, 2014: 142]. В данной статье в рамках лингвистической компетенции вообще и речевой компетентности в частности, акцент сделан на практическую фонетическую составляющую, поскольку именно ей в трудах, посвященных переводческим компетенциям, уделяется мало внимания, а имеющиеся работы освещают, в основном, общие теоретические аспекты формирования фонетических навыков, не затрагивая конкретных фонетических ошибок, совершаемых переводчиками [Хомутова, 2013: 71–76].

Речевая компетенция представляет собой своего рода надстройку над базисом, а именно, языковой компетенцией, которая включает владение фонетикой, грамматикой и лексикой как языка-источника, так и языка перевода, а это в свою очередь предполагает умение переводить тексты с глубоким проникновением в их предметную соотнесенность (специальные тексты), учет стилистического своеобразия (например, художественная литература), прагматической направленности (например, тексты СМИ), различий синтаксического строя исходного языка (ИЯ) и языка перевода (ПЯ), что постулирует владение искусством применения переводческих трансформаций, переводческой компрессии и т. д. [Герасимова, 2010: 65–73; Жданова, 2015: 162; Котлярова, 2007: 57–58]

Как известно, речевая компетентность переводчика предполагает адекватное восприятие и понимание на слух иноязычной речи, быструю лингвистическую реакцию (речевую реактивность) – особенно при синхронном и быстром последовательном переводе, умение переключаться с одного языка на другой при переводе диалогической речи во время переговоров, семинаров и диспутов, развитую кратковременную оперативную переводческую память, владение УПС (упрощенной переводческой скорописью) и проч. При этом немаловажное значение имеет хорошая фонетика речи переводчика, включая

правильное произнесение фонем, лексем, акцентное ударение, интонацию, хорошие дикционные навыки и, даже, тембр голоса [Абрамова, 2017].

Не секрет, что на языковых факультетах университетов и в самих лингвистических университетах становлению нормативной фонетики изучаемого иностранного языка уделяется недостаточно внимания, поскольку вводно-коррективный фонетический курс, как правило, ограничен рамками первого курса, а иногда – рамками первого семестра. Часто имеет место несоответствие между отличной отметкой по теоретической фонетике изучаемого иностранного языка и реальными произносительными навыками студента, что лишний раз подтверждает старинный тезис о нежелательности отрыва теории от практики.

Исходя из собственного опыта преподавания английского языка на переводческом факультете, на курсах повышения квалификации преподавателей ВУЗов и на курсах повышения квалификации переводчиков нефтяных компаний, могу сказать, что количество студентов переводческих факультетов, работающих переводчиков и прочих слушателей с хорошим нормативным произношением английского языка, будь то британский или американский вариант, измеряется единицами. Как в светском обществе новичка принимают по «одежке», так и первое впечатление об устном переводчике формируется по оценке его произношения. Другими словами, произношение переводчика на рабочем иностранном языке есть его «визитная карточка». Переводчику не обязательно стремиться говорить вообще без акцента до такой степени, чтобы его можно было принять за носителя языка, но произношение должно быть четким, приятным, без видимых фонетических ошибок.

В течение всей своей трудовой деятельности профессиональный переводчик работает над совершенствованием и оттачиванием умений в области нормативной и коммуникативной грамматики, над пополнением общего и специального лексикона. При всем при этом он должен уделять не меньше внимания отработке произносительных навыков, улучшению и совершенствованию своего произношения. Переводчики, работающие в англо-русской и русско-английской переводческой комбинации, не могут быть застрахованы от совершения произносительных ошибок, что, собственно говоря, относится не только к рабочему иностранному, но и к родному языку. Поэтому при малейшем сомнении в правильности произнесения того или иного слова или словоформы необходимо обращаться к современным словарям произношения, которые предоставляют в виде транскрипции разные варианты произнесения слов как в британском, так и в американском вариантах [Cordry, 1997; Forster, 1982; Jones, 2015; Kenyon, 2009; Lewis, 2002; O'Connor, 1998; Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English, 2001; Stormonth, 2012; Webster's English Dictionary (with pronunciation guides), 2015; Wells, 2008].

В лингвистической литературе существует множество учебников и учебных пособий по теоретической и практической фонетике английского языка [Hannisdal, 2006; Foulkes, Docherty, 2007; Avery, Ehrlich, 1992; Gomez, 2009; Евстифеева, 2012; Шевченко, 2011; Шамлиди, Геворгян, 2016; Шевякова, 1968; Шахбагова, 1982; Лебединская, 2005; Бурая, Карташевская, 2008; Дубовский, Докуто, Переяшкина, 2016]. Однако работы, освещающие типичные произносительные ошибки будущих и работающих российских переводчиков, практически отсутствуют.

Ниже приведены фонетические ошибки, которые, по наблюдениям автора этой статьи, типичны для студентов переводческих факультетов, начинающих переводчиков, хотя иногда встречаются у переводчиков с опытом и у преподавателей английского языка. В этой статье анализируются самые грубые ошибки, устранение которых на профессиональном уровне является не только желательным, но и обязательным требованием. Ввиду ограниченности объема статьи ошибки, связанные с аллофоническими характеристиками, получили весьма ограниченное описание. Неверные варианты произношения отмечены астериском (*).

1. Ошибки при произнесении гласных и дифтонгов

1. Несоблюдение артикуляционных и, следовательно, качественных различий между звуками [e] и [æ] или их замена русскими звуками «е» или «э». Так, трактовка значения

фразы *bad luck* ['bæd'lʌk] «незевение» в произносительном варианте [*'bed'lʌk] неожиданно принимает пикантный характер, впрочем, как и выражение *to be on bad terms with smb.* «быть в плохих отношениях с кем-либо», если *bad* произнести как *bed* [*'bed].

Вспоминается эпизод, когда члены английской делегации (мужчины) согласились посетить балет, поскольку в исполнении переводчицы фраза *ballet dance* ['bæleɪ,dɑ:ns] прозвучала как *belly dance* ['belɪ,dɑ:ns] «танец живота», хотя, как оказалось позднее, они были равнодушны к балету.

2. Нечеткость различия между долгими звуками [ɔ:] и [z:], и их произнесение как нечто среднее между русскими звуками «о» и «е», приводит к смешению таких слов, как *sore – sir, bore – bur, walk – work, form – firm, torn – turn, etc.*, а иногда и к курьезам. Так, на одной конференции русскоязычный докладчик, выступая на английском языке, произносил слово *course* не как [kɔ:s], а как *curse* [kɜ:s] «проклятие», вызывая тем самым улыбку со стороны англоязычных участников.

3. Игнорирование различий между краткими и долгими гласными в таких словах как *beat* [bi:t] vs. *bit* [bit], *cart* [kɑ:t] vs. *cut* [kʌt], *pot* [pɒt] vs. *port* [pɔ:t], *pull* [pu:l] vs. *pool* [pu:l], *corpse* [kɔ:ps] «роща» vs. *corpse* [kɔ:ps] «труп», etc. В быстрой непринужденной речи долгие гласные могут произноситься почти кратко, особенно если они находятся в позиции между глухими согласными, как, например, в слове *shoot* [ʃu:t], однако качественные артикуляционные различия между краткими и долгими гласными все равно сохраняются.

Однако не все переводчики относятся к этим различиям с должным вниманием. Так, при просмотре британского фильма «*Yes, Minister*,» я с удивлением прочел перевод в титрах к прозвучавшей в фильме фразе «*Shipyards on the river Clyde are empty*» «Фермы на реке Клайд пусты» вместо правильного перевода «Верфи на реке Клайд пусты». Понятно, что переводчик неверно интерпретировал слово «*shipyards*», восприняв его как «*sheep yards*».

4. Забвение того факта, что не во всех безударных слогах присутствует нейтральный гласный [ə]; в них может иметь место полный гласный, который, хотя и произносится слабее, чем в полноценном ударном слоге, тем не менее, в нейтральный гласный звук не превращается. Приведем примеры: *campaign* [kæm'peɪn] (но не [*kæm'peɪn]), *canteen* [kæn'ti:n] (но не [*kæn'ti:n]), *captain* ['kæptɪn] (но не [*'kæptən]), *comment* /n., v./ ['kɒment] (но не [*'kɒmənt] и, тем более, не [*'kə'ment]), *complex* n. ['kɒmpleks] (но не [*'kɒmpləks]), *compact* n. ['kɒmpækt] (но не [*'kɒmpækt]), *conduct* n. ['kɒndʌkt] (но не [*'kɒndəkt]), *contact* /n./ ['kɒntækt] (но не [*'kɒntəkt]), *content* n. ['kɒntent] (но не [*'kɒntənt]), *context* ['kɒntekst] (но не [*'kɒntəkst]), *contrast* ['kɒntrɑ:st / -æst (Am.E)] (но не [*'kɒntræst]), *diagram* ['daɪəgræm] (но не [*'daɪəgrəm]), *dialogue* ['daɪələg] (но не [*'daɪələg]), *monologue* ['mɒn(ə)ləg] (но не [*'mɒn(ə)ləg]), *electron* ['ɪlektɹən] (но не [*'ɪlektɹən] и, тем более, не [*'elektrən]), *proton* ['prəʊtən] (но не [*'prəʊtən]), *robot* ['rəʊbɒt] (но не [*'rəʊbɒt]), *football* ['fʊtbɔ:l] (но не [*'fʊtbəl]), *Japanese* [ˌdʒæp(ə)'ni:z] (но не [*dʒæp(ə)'ni:z]), *participate* [pɑ:'tɪsɪpeɪt] (но не [*pɑ:'tɪsɪpeɪt]), *pedagogy* ['pedəgɒdʒɪ] (но не [*'pedəgɒdʒɪ]), *program* ['prəʊgræm] (но не [*'prəʊgrəm]), *technology* [tek'nɒlədʒɪ] (но не [*tək'nɒlədʒɪ]), *record* n. ['rekɔ:d] (но не [*'rekəd]), хотя в американском варианте действительно возможен вариант с нейтральным звуком во втором слоге с последующим призывком «r»: ['rekəd].

5. Несоблюдение различий между дифтонгами и трифтонгами в таких словах, как *tied* [taɪd] и *tired* [taɪəd], *island* ['aɪlənd] и *Ireland* ['aɪələnd], etc.

6. Ложная уверенность в том, что фонетическая форма производящей основы всегда остается неизменной в производных словах. Действительно, в большинстве случаев именно так и происходит: *clear* [kliə] → *clearance* ['kliərəns], *danger* ['deɪndʒə] → *dangerous* ['deɪndʒərəs], etc. Однако это правило иногда не соблюдается: *South* [sauθ] → *Southern* ['sʌðən] (но не [*'sauðən]), *nature* ['neɪtʃə] → *natural* ['nætʃ(ə)r(ə)l] (но не [*'neɪtʃ(ə)r(ə)l]), *advantage* [əd'vɑ:ntɪdʒ] → *advantageous* [ˌædvən'teɪdʒəs] (но не [*əd'vɑ:ntɪdʒəs]), *admire* [əd'maɪə] → *admirable* ['ædm(ə)rəbl] (но не [*əd'maɪərəbl]), *compare* [kəm'peə] → *comparable* ['kɒmp(ə)rəbl] или [kəm'pærəbl] (но не [*kəm'peərəbl]) и т. п.

7. Замена дифтонга [eɪ] монофтонгом [æ] в таких словах, как ancient [*'ænf(ə)nt] вместо правильного ['eɪnf(ə)nt]), radiation [*'rædɪ'eɪf(ə)n] (верно [ˌreɪdɪ'eɪf(ə)n], dangerous [*'dæŋdʒ(ə)rəs] (верно ['deɪndʒ(ə)rəs]), emaciation [*ɪ,mæsi'eɪf(ə)n, -ʃɪ-] (верно [ɪ,mɛɪʃɪ'eɪf(ə)n, -sɪ-] и т. д.

8. Уподобление произнесения некоторых суффиксов как, например, -ous, -um, -us, их графической форме, что приводит к фонетическим ошибкам, например: famous [*'feɪməs] (верно ['feɪməs]), dangerous [*'deɪndʒ(ə)rəs] (верно ['deɪndʒ(ə)rəs]); museum [*'mju:zi:əm] (верно [mju:zi:əm]), maximum [*'mæksɪməm] (верно ['mæksɪməm]), minimum [*'mɪnɪməm] (верно ['mɪnɪməm]); octopus [*'ɒktəpəs] (верно ['ɒktəpəs]), cactus [*'kæktəs] (верно ['kæktəs]).

Произносительные ошибки в приводимых ниже словах навеяны, как мне кажется, не только их графической формой, но и произнесением этих слов в русском транслитерационном варианте (см. ниже Кембридж, гейзер, сейсмический): surface [*'sɜ:feɪs] вместо правильного ['sɜ:fis], preface [*'pri:feɪs] или [*'prɪ'feɪs] вместо правильного ['prefɪs], purchase n., v. [*'pɜ:ʃeɪs] вместо правильного ['pɜ:ʃəs], special [*'speʃiəl] вместо правильного ['speʃ(ə)l], Cambridge [*'kæmbrɪdʒ] вместо правильного ['keɪmbrɪdʒ], sew «шить» [*s(j)u:] (по непонятной причине этот неверный фонетический вариант фигурирует в словаре Мультитран) вместо правильного [səu], cleanse v. [*'klɛnz] или [*'klɛnz] вместо правильного [klenz], geyser [*'geɪzə] вместо Br.E ['gi:zə] или Am.E ['gaɪzə], caution [*'kæʊʃ(ə)n] вместо ['kɔ:ʃ(ə)n], precaution [*'pri:kæʊʃ(ə)n] вместо [prɪ'kɔ:ʃ(ə)n], lead «свинец» [*li:d] вместо правильного [led], variable [*və'raɪəbl] (видимо, по ложной ассоциации с фонетической формой слова variety [və'raɪəti]) вместо ['veəriəbl], catastrophe [*'kætəstrəʊf] вместо [kətəstrəfi], iron [*'aɪ(ə)n] вместо ['aɪən], хотя варианты [aɪə'n] или [aɪrən] могут иметь место в американском варианте, seismic [*'seɪzmɪk] вместо правильного ['saɪzmɪk], realm [*ri:elm] вместо [relm], Reading (названия городов в Великобритании и США) [*'ri:dn] вместо правильного ['redɪn], что отражается в русском топониме «Рединг».

9. Невнимание к тому факту, что правила произнесения гласных в открытых и закрытых слогах не всегда соблюдаются. Так, музыкальный термин bass, несмотря на закрытый слог, всегда произносится [beɪs], как в сочетаниях bass clef ['beɪs,kleɪf] «басовый ключ», bass drum ['beɪs,drʌm] «большой барабан», bass guitar ['beɪsgɪ'tɑ:] «бас-гитара», double bass [ˌdʌbl'beɪs] или bass viol ['beɪs,vaɪəl] «контрабас». Лексема bass с «правильным» произношением [bæs] означает зоол. «окунь». Приведем еще примеры с открытым слогом, которые произносятся вопреки правилам: ration ['ræʃ(ə)n] «порция, паек, рацион» (но не [*'reɪʃ(ə)n]); flange [flændʒ] тех. «фланец» (но не [*'fleɪndʒ]), plait [plæt] «коса (волос)», хотя в американском английском это слово произносится «по правилам» [pleɪt], т. е. так же как тарелка «plate», baton 1) дирижерская палочка; 2) спорт. эстафетная палочка; 3) полицейская дубинка ['bæt(ə)n] (но не [*'beɪt(ə)n]). В американском английском это слово произносится [bə'tɑ:n] [Шамлиди, 2018: 130].

10. Ошибочное произнесение наречного суффикса -wards в словах типа afterwards либо с долгим [*ɔ:], либо с долгим [*z:], в то время как нормативным произношением является нейтральный звук [ə]. Приведем примеры: afterwards ['ɑ:ftəwədʒ] (но не [*'ɑ:ftəwɜ:dʒ] и, тем более, не [*'ɑ:ftəwɔ:dʒ]), backwards ['bækwədʒ], eastwards ['i:stwədʒ], northwards ['nɔ:θwədʒ], southwards ['sauθwədʒ], westwards ['westwədʒ], homewards ['həʊmwədʒ]. В американском варианте, наряду с прочими изменениями, как α:→æ, в afterwards и выпадением конечного “s”, в указанном суффиксе после нейтрального [ə] может слышаться призвук [r]: afterward [æftərwəd]. Исключение составляет слово towards, которое имеет несколько произносительных вариантов: Br.E: [tə'wɔ:dʒ, twɔ:dʒ, 'tɔ:dʒ], Am.E: [tə'wɔ:(r)dʒ, tɔ:(r)dʒ].

11. По отношению к некоторым словам – ложное следование установленному произносительному образцу. Так, под влиянием принятого в британском варианте произнесения суффикса -ile [aɪl] (в американском английском этот суффикс чаще произносится как [ɪl], [əl] или [i:l]) в таких словах как chamomile ['kæməmaɪl], fertile ['fɜ:taɪl], missile ['mɪsaɪl], mobile ['məʊbaɪl], projectile [prɒ'dʒektəɪl], puerile ['pjʊərəɪl], versatile ['vɜ:sətəɪl], слова automobile и snowmobile ошибочно произносятся как [*'ɔ:təmə(u)baɪl]

и [*'snəʊmə(u),baɪl], хотя единственно правильными фонетическими формами являются [Br.E. – 'ɔ:təmə(u),bi:l; Am.E. – 'ɑ:təmə(u),bi:l] и [Br.E. – 'snəʊmə(u),bi:l; Am.E. – 'snəʊmə(u),bi:l] соответственно. Сюда же можно отнести слово imbecile ['ɪmbəsi:l] «слабоумный, идиот; умственно отсталый», которое в последнем слоге произносится с долгим [i:] как в Br.E., так и в Am.E.

Подобным образом существительные circuit ['sɜ:kɪt] и biscuit ['bɪskɪt] иногда произносятся ошибочно по аналогии со словом banquet ['bæŋkwɪt].

Стоит также упомянуть слово suite [swi:t] n. 1) комплект, набор: suite of furniture «мебельный гарнитур» 2) номер в гостинице, как например, luxury suite «номер-люкс», которое по аналогии с suit «костюм» иногда неверно произносится [*s(j)u:t].

12. Игнорирование различия в произнесении функционального суффикса -ed, образующего глагольные формы, как в «He has learned [lɜ:nd] the poem», и деривационного суффикса -ed, образующего прилагательные, как в «He is a learned ['lɜ:nd] person» «Он эрудированный человек», или в «She crooked [kru:k] her arm» «Она согнула руку в локте» и «He is a crooked [kru:kɪd] person» «Он мошенник». Деривационный суффикс -ed, в отличие от идентичного функционального суффикса, произносится с гласной фонемой [ɪ]: a ragged ['ræɡɪd] fellow «оборванец, оборвыш»; rugged ['rʌɡɪd] terrain «труднопроходимая местность»; jagged ['dʒæɡɪd] mountain range «остроконечный горный хребет»; with the naked ['neɪkɪd] eye «невооруженным глазом». Однако это правило не всегда соблюдается. Так, прилагательные, оканчивающиеся на звук [k], чаще произносятся без [ɪ]: cracked [krækt], как в cracked glass «треснувшее стекло», marked [mɑ:kt], как в marked change «значительные перемены» (но markedly adv. ['mɑ:kɪdli] «заметно; явно»). Прилагательное beloved «возлюбленный/ая, любимый/ая» может произноситься как [bɪ'lʌvd], так и [bɪ'lʌvɪd]. Правило, согласно которому beloved в препозиции к существительному (e.g. my beloved girl) произносится [bɪ'lʌvɪd], а при отсутствии последнего (e.g. she is my beloved) произносится как [bɪ'lʌvd], носителями языка часто игнорируется.

13. Невнимание со стороны некоторых переводчиков к различиям в произнесении суффикса -ate исходя из категориальной принадлежности производного, которые произносятся, например, слово certificate как [*sə'tɪfɪkət], а не [sə'tɪfɪkət] (правильным является именно этот вариант). В данном случае забвению предается то правило, что суффикс -ate, образующий существительные или прилагательные, обычно произносится как [ət]-или [ɪt], в то время как глаголообразующий суффикс -ate произносится как [eɪt]. Уподобление произнесения существительного associate «коллега, компаньон, партнер» глаголу associate [ə'səʊsɪeɪt, -ʃɪeɪt] «объединять(ся)» (правильно сущ. [ə'səʊsɪət, -ʃɪət]) может и не привести к непониманию, но на профессиональном переводческом уровне упомянутое правило не стоит нарушать, например, separate ['sep(ə)rət] прил. «отдельный» vs. separate ['sep(ə)reɪt] гл. «отделять». В большинстве случаев в англоговорящих странах это правило соблюдается, хотя бывают отклонения: (1) дань моде, когда, например, существительные candidate и delegate наряду с традиционным произношением ['kændɪdət] и ['delɪɡət] могут также произноситься как глаголы ['kændɪdeɪt] и ['delɪgeɪt]; (2) некоторые субстантивные и адъективные терминологические образования не подчиняются упомянутому выше правилу: condensate ['kɒnd(ə)nseɪt] сущ. «конденсат», прил. «конденсатный»; nitrate ['naɪtreɪt] сущ. «нитрат»; sulphate ['sʌlfeɪt] сущ. «сульфат»; phosphate ['fɒsfɪt] сущ. «фосфат»; carbonate ['kɑ:bəneɪt] сущ. «карбонат».

2. Ошибки в слоговом ударении

14. Неверная постановка слогового ударения в суффиксальных производных глаголах, оканчивающихся на -ize, -ate и некоторые другие суффиксы, в которых ударение должно падать на основу слова, а не на суффикс: recognize ['rekəɡnaɪz] (но не [*rəkəɡ'naɪz]), specialize ['speʃəlaɪz] (но не [*speʃə'laɪz]), negotiate v. [[nɪ'ɡəʊʃi/sɪeɪt]] (но не [*nɪɡəʊʃi/sɪ'eɪt]), separate v. ['sep(ə)reɪt] (но не [*səp(ə)'reɪt]). Эти же ошибки иногда переносятся на производные от этих глаголов существительные, например, operator [*ɔpə'reɪtə] вместо правильного ['ɔp(ə)reɪtə].

15. Игнорирование второстепенного ударения в четырехсложных и многосложных словах, а ведь именно второстепенное ударение не позволяет гласному звуку, находящемуся под этим ударением, превратиться в нейтральный звук [ə], e.g. examination [ɪg,zæmɪ'neɪʃ(ə)n] (но не [*ɪgzæmɪ'neɪʃ(ə)n]), collaboration [kə,læbə'reɪʃ(ə)n] (но не [*kələbə'reɪʃ(ə)n]), congratulation [kən,græʃu'leɪʃ(ə)n, -tju-] (но не [*kəngrəʃu'leɪʃ(ə)n, -tju-]), fermentation [ˌfɜ:mən'teɪʃ(ə)n] (но не [*fəmen'teɪʃ(ə)n]), conductivity [ˌkɒndʌk'tɪvəti] (но не [*kəndʌk'tɪvəti]), pedagogy ['pedə,gɒdʒi] или ['pedə,gɔ:gi] (но не [*'pedəgɒdʒi]), etc. Конечно, гласный звук под второстепенным ударением произносится не столь энергично, как под главным ударением, но второстепенное ударение не позволяет нивелировать его до нейтрального [ə].

16. Неверное акцентное ударение во фразе and so on [*ən(d) səu 'ɒn], в то время как носители языка обычно делают акцент на наречный элемент so [ən(d) 'səu, ɒn].

17. Ошибочное перемещение ударения на первый слог в некоторых именах нарицательных и именах собственных. Приведем примеры с правильным ударением: hotel [hə(u)'tel] (но не [*'hə(u)tel]), colleague ['kɒli:g] (но не [*kə'li:g] или [*kə'li:g] и тем более не [*kə'li:g] или [*'kɒlik]), Nobel prize winner «лауреат нобелевской премии» [nəu'bel] (но не [*'nəubel]), the Strait of of Magellan «Магелланов пролив» [mægələn] (но не [*'mægələn] и, тем более, не [*'mægələn]), etc.

3. Ошибки при произнесении согласных звуков

18. Из-за влияния фонетической системы русского языка – смягчение согласных перед узкими гласными переднего ряда в словах типа meet, read, tea, bed, led, any, many, condition, indivisibility и проч., что недопустимо, поскольку в английском языке (за редким исключением, как между темным и светлым «l», хотя и здесь светлый «l» гораздо тверже мягкого русского «л») практически все согласные – твердые.

19. Смешение звуков [v] и [w] в сочетаниях типа very well [*'veri'vel] вместо ['veri'vel] и в таких словах, как supervisor [*'s(j)u:pəvaɪzə] вместо правильного ['s(j)u:pəvaɪzə], university [*'ju:nɪ'wɜ:səti] вместо [ˌju:nɪ'vɜ:səti], universe [*'ju:nɪwɜ:s] вместо [ˌju:nɪvɜ:s], environment [*'ɪn'vaɪər(ə)nment] вместо [ɪn'vaɪər(ə)nment], envisage [*'ɪn'vɪzɪdʒ] (правильно [ɪn'vɪzɪdʒ]), environs [*'ɪn'vaɪər(ə)nɪz] «окрестности (города, местности)» (правильно [ɪn'vaɪər(ə)nɪz]), acquire [*'ə'kvaɪə] вместо правильного [ə'kvaɪə], equivalent [*'ɪ'kwɪv(ə)lənt] или [*'ɪ'kwɪv(ə)lənt] вместо правильного [ɪ'kwɪv(ə)lənt]), etc.

20. Появление нежелательного гласного призвука [ə] в сочетаниях согласных [t, d, n, s, z, l] с межзубными звуками [θ], [ð], e.g. this theatre [*'ðɪs ə 'θɪətə], is thinking [*'ɪz ə 'θɪŋkɪŋ], next theme [*'nekst ə 'θi:m], clothes [*'kləʊðəz], paths [*'pɑ:ðəz], etc. Причиной этой ошибки является невнимание к аллофоническому варианту альвеолярных согласных t, d, n, s, z, l, которые в сочетании с межзубными звуками [θ], [ð] произносятся не в альвеолярном, а в дентальном положении. Нужно сказать, что эта проблема не обходит стороной и самих носителей английского языка, которые в особо сложных случаях прибегают к упрощению фонетической формы слова, например, asthma ['æsmə] → ['æsmə] или в американском варианте даже ['æzmə]; isthmus “перешеек” ['ɪsməs → 'ɪsməs → 'ɪsməs].

21. Замена назального звука [ŋ] альвеолярным [n], что приводит к смешению таких слов, как sing и sin, ran и rang, singer и sinner, ton и tongue. Кстати говоря, такой заменой иногда грешат и сами носители языка, в основном, на американском континенте, что может отражаться в графической форме слова (графон), как, например, в песне Боба Дилана "The times they are a-changin'."

22. Грубейшей ошибкой является произнесение английского щелевого [h] в таких словах, как house, his, have и проч., с сильным фрикативным шумом, как в русском [x], что недопустимо, поскольку английский звук [h] представляет собой энергичный выдох с более открытой гортанью, вследствие чего сильный фрикативный шум исчезает. В непринужденной речи в сочетаниях типа of him, with her звук [h] может вообще опускаться: [əv'(h)ɪm], [wɪð'(h)z:]. Однако опущение [h] в начальной позиции в словах типа

huge, human (что, кстати, характерно для речи Д. Трампа), все же, является нарушением нормы [Шамлиди, 2018: 92].

23. Полное оглушение конечных звонких согласных или звонких согласных, примыкающих к глухим. Так, некоторые переводчики нефтяных компаний произносят термин rig (сокр. от drilling rig – «буровая установка») как [*rɪk], т. е. как rick «скирда». Такие же ошибки совершаются в словах типа news [*nju:s] вместо правильного [nju:z], solid [*'sɒlɪt] вместо ['sɒlɪd], viscid [*'vɪsɪt] вместо ['vɪsɪd] и проч. В естественной быстрой речи носителей английского языка конечные звонкие согласные могут слегка оглушаться, но они никогда не превращаются в полностью глухой согласный звук.

Подобная ошибка происходит при оглушении звука [b], расположенного после гласной фонемы перед глухими согласными в словах типа absent [*'æps(ə)nt] вместо правильного ['æbs(ə)nt], substance [*'sʌpstəns] вместо ['sʌbstəns], absolute [*'æpsəlu:t] вместо ['æbsəlu:t], subterranean [*'sʌpt(ə)'reɪniən] вместо [sʌbt(ə)'reɪniən], subsoil [*'sʌpsɔɪl] вместо ['sʌbsɔɪl], substratum [*'sʌp'strɑ:təm] вместо [sʌb'strɑ:təm], subtraction [*səp'trækʃ(ə)n] вместо [səb'trækʃ(ə)n]. Аналогичная ошибочная ассимиляция имеет место на стыке слов, как, например, в сочетании this book [*'ðɪz'bʊk] (правильно – ['ðɪs'bʊk]).

24. Оказиональное превращение глухого межзубного звука [θ] в [*t] или [*f], как, например, в theory [*'tɪəri] или [*'fiəri]), а звонкого межзубного [ð] в [*d] или [*z], как, в at this time [*'ət'dɪs (или *'ət'zɪs) 'taɪm]. Избежать этих ошибок можно достижением плоского оскала, оттягиванием нижней губы и уменьшением плотности прижатия кончика языка в межзубном положении к резцам верхних и нижних зубов.

25. Несоблюдение различий между звонкими и глухими согласными в сходных по написанию словах или в разных однокоренных частях речи. Так, слово dose [dəʊs] «порция, доза» нельзя произносить с конечным звуком [z] как doze [dəʊz] “дремать”, как и прилагательное close (правильно [kləʊs]), поскольку с конечным [z] произносится глагол close [kləʊz]). Подобное различие существует между существительными advice [əd'vaɪs] и device [dɪ'vaɪs] с одной стороны, и глаголами advise [əd'vaɪz] и devise [dɪ'vaɪz] с другой, между существительным house [haʊs] и глаголом house [haʊz] «предоставить жилище», причем во множественном числе существительного house обе буквы «s» озвончаются: houses n. pl. ['haʊzɪz], хотя в США фонетический вариант houses n. pl. ['haʊsɪz] также возможен.

26. Ошибочное озвончение согласной фонемы [s] в следующих случаях:

- 1) в префиксе dis-, особенно, когда он располагается перед гласным звуком или звонкой согласной фонемой: disagree (правильно [dɪsə'grɪ:], но не [*dɪzə'grɪ:]); disbelief (правильно [dɪsbɪ'li:f], но не [*dɪzbɪ'li:f]). Однако слово dissolve вопреки указанному правилу произносится со звонким [z]: [dɪ'zɒlv].
- 2) в словах leasing «аренда; лизинг» ['li:ʃɪŋ] (но не [*li:zɪŋ]); increase v. [ɪn'kri:s] (но не [*ɪn'kri:z]), decrease [dɪ'kri:s] (но не [*dɪ'kri:z]), а также в производных от этих слов: increasing [ɪn'kri:ʃɪŋ] (но не [*ɪn'kri:zɪŋ]), decreasing [dɪ'kri:ʃɪŋ] (но не [*dɪ'kri:zɪŋ]).
- 3) В именах собственных Coliseum [kə'lɪ'si:əm] «Колизей» (но не [*kə'lɪz'i:əm] и не [*kə'li:zɪəm]); Vesuvius «Везувий» [vɪ'su:vɪəs] (но не [*vɪ'zu:vɪəs]).

27. Аспирирование глухой согласной фонемы перед гласной после звука [s] в таких словах, как speak [*spʰi:k], school [*skʰu:l], stop [*stʰɒp] (правильно [spi:k], [sku:l], [stɒp] без аспирации глухого согласного звука, следующего после [s]). Приведем другие контрастные примеры (аспирация vs. отсутствие аспирации) подобного рода: cf. table [tʰeɪbl], но stable ['steɪbl]; tool [tʰu:l], но stool [stu:l]; cool [kʰu:l], но school [sku:l]; pace [pʰeɪs], но space [speɪs]; passionate [pʰæʃ(ə)nət], но dispassionate [dɪs'pæʃ(ə)nət], etc. Это правило необходимо соблюдать и на стыках слов: toy [tʰɔɪ], но this toy ['ðɪs'tɔɪ], table [tʰeɪbl], но this table [ðɪs'teɪbl] [Шамлиди, 2018: 134].

4. Недостаточное внимание к правильному произнесению имен собственных

Неверное произнесение имен собственных нередко приводит к непониманию, поскольку различия в фонетической форме бывают разительными. Приведем некоторые контрастные примеры на русском и английском языках:

28. Географические названия (топонимы) [Леонович Е.О, Леонович О.А., 2014]: рус. Карфаген и англ. Carthage ['kɑ:θɪdʒ], рус. Лейпциг и англ. Leipzig ['laɪpsɪɡ], рус. Гаага и англ. the Hague [ðə'heɪɡ], рус. Мюнхен и англ. Munich ['mju:nɪk], рус. Версаль и англ. Versailles [veə'saɪ], рус. геогр. р. Ганг и англ. the Ganges ['gændʒi:z], рус. геогр. р. Рейн и англ. the Rhine [raɪn], рус. геогр. р. Дунай и англ. the Danube ['dænju:b], рус. геогр. р. Днепр и англ. the Dnieper [(d)'ni:pə], рус. геогр. Приднестровье и англ. Transnistria [ˌtrænz'nɪ:striə], рус. геогр. Черногория и англ. Montenegro [ˌmɒntɪ'ni:grəʊ], рус. геогр. р. Тигр и англ. the Tigris ['taɪgrɪs], рус. геогр. р. Евфрат и англ. the Euphrates [ju:'freɪtɪ:z] и т. д.

29. Антропонимы (вымышленные и реальные): рус. библ. Иаков и англ. Jacob ['dʒeɪkəb], рус. библ. Иоанн Креститель и англ. John the Baptist ['dʒɒndə 'bæptɪst], рус. миф. Ясон и англ. Jason ['dʒeɪs(ə)n], рус. Пенелопа и англ. Penelope [pɪ'neləpi:], рус. истор. Сократ и англ. Socrates ['sɒkrəti:z], рус. истор. Навуходоносор и англ. Nebuchadnezzar [ˌnebjəkəd'nezə], рус. истор. Пифагор и англ. Pythagoras [pɪ'θæɡərəs], рус. Эйнштейн и англ. Einstein ['aɪnstəɪn], рус. Магеллан и англ. Magellan [mæ'ɡelən], рус. Дуглас (Майкл) и англ. (Michael) Douglas ['dɒɡləs], рус. Барбра Стрейзанд и англ. Barbra Streisand ['straɪsænd], рус. Рузвельт и англ. Roosevelt ['ru:zəvəlt], etc.

30. Торговые марки и бренды. Ср., например, русс. Мерседес и англ. Mercedes [mə'seɪdɪz], рус. Самсунг и англ. Samsung ['sæmsʌŋ], рус. Найк и англ. Nike ['naɪki] и т. д.

Заключение

В данной статье приведены самые грубые фонетические ошибки, устранение которых в рамках профессиональной переводческой деятельности является обязательным требованием. Помимо правильного артикулирования и произнесения звуков переводческая деятельность требует постоянной работы над дикцией и риторическими навыками. Сюда можно включить декламирование текстов и стихотворений, скороговорок, запись собственного голоса и сравнение начитываемых текстов с теми же текстами, начитанными носителями языка, дикторами, актерами и проч. Работа над интонацией также играет немаловажную роль. Такие упражнения изложены во многих учебных пособиях и публикациях и часто применяются в учебной практике [Сахарова, Романова, 2009; Хромов, 2012; Хохлова, 2012]. Однако если эти упражнения время от времени не повторять, тогда возможен возврат к прежнему неправильному произношению.

Для переводчиков допускается акцент, навеянный фонетической системой родного языка, однако этот акцент не должен препятствовать восприятию на слух иноязычной речи переводчика носителями языка и не должен «резать слух». Для переводчиков более высокой категории, например, синхронных переводчиков, акцент должен быть легким или едва заметным. Однако в идеале переводчики всех категорий должны постоянно работать над своей фонетикой, стараясь приблизить произношение и мелодику собственной иноязычной речи к речи высокообразованных носителей языка.

Литература:

1. Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. С. Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2014. N 2 (82). С. 141–147.
2. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: Структура, содержание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистика, 2013. Т. 10. N 2. С. 71–76.
3. Герасимова Н. И. Курс лекций по дисциплине «Теория перевода» для бакалавров. Ростов-на-Дону, 2010. 135 с.

4. Жданова Е. Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2015. N 2(32-1). С. 161–164.
5. Котлярова Ю. П. Переводческая компетентность как многоаспектное теоретическое понятие // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2007. Т. 13. С. 55–58.
6. Абрамова И. Е. Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. 2-е изд. М.: Флинта, 2017. 289 с.
7. Cordry, H. V. *A Dictionary of American English Pronunciation*. Lanham: Austin and Winfield U.S., 1997, 286 p.
8. Forster, K. *A Pronouncing Dictionary of English Place-Names: Including Standard Local and Archaic Variants*. Routledge and Paul, 1982, 308 p.
9. Jones, D. *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. New 18th ed. Cambridge University Press, 2015, 624 p.
10. Kenyon, J. S. *A Pronouncing Dictionary of American English*. Merriam-Webster Publishing Co., 2009, 544 p.
11. Lewis, N. *Dictionary of Pronunciation Say It Right*. Delhi, 2002, 539 p.
12. O'Connor, J. D. *Better English Pronunciation*. 2nd ed. Cambridge University Press, 1998, 150 p.
13. *Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English*. Oxford University Press, 2001, 1232 p.
14. Stormonth, J. *Etymological and Pronouncing Dictionary of the English Language*. Rare Books Club, 2012, 544 p.
15. Webster's *English Dictionary (with Pronunciation Guides)*. Waverley Books Publisher, 2015, 384 p.
16. Wells, J. *Longman Pronunciation Dictionary*, 3-d ed. London, 2008, 922 p.
17. Hannisdal, B. R. *Variability and Change in Received Pronunciation. A Study of Six Phonological Variables in the Speech of Television Newsreaders*. PhD Dissertation. Bergen, 2006, 271 p.
18. Foulkes, P., Docherty, G. *Phonological Variation in England. Language in the British Isles*, 2nd ed. Cambridge University Press, 2007, pp. 52–74.
19. Avery, P., Ehrlich, S. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press, 1992, 254 p.
20. Gomez, P. *British and American English Pronunciation Differences*. Mayflower Press, 2009, pp. 3–8.
21. Евстифеева М. В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения: уч. пособие. М.: Флинта, 2012. 168 с.
22. Шевченко Т. И. Фонетика и фонология английского языка: курс теоретической фонетики английского языка для бакалавров. Дубна: Феникс+, 2011. 256 с.
23. Шамлиди Е. Ю., Геворгян А. А. Коррективный фонетический практикум по английскому языку для студентов-переводчиков: уч.-метод. пособие. 3-е изд. Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. ун-та, 2016. 154 с.
24. Шевякова В. Е. Коррективный фонетический курс английского языка. М.: Наука, 1968. 179 с.
25. Шахбагова Д. А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка. М.: Высшая школа, 1982. 128 с.
26. Лебединская Б. Я. Практикум по английскому языку: Английское произношение: уч. пособие для вузов. М.: Астрель: АСТ, 2005. 175 с.
27. Бурая Е. А., Карташевская Ю. В. Вводный курс практической фонетики английского языка: уч. пособие. М.: Рема, 2008. 128 с.
28. Дубовский, Ю. А., Докуто Б. Б., Переяшкина Л. Н. Основы английской фонетики: уч. пособие, 4-е изд. М.: Флинта, 2016. 344 с.
29. Шамлиди Е. Ю. Фонетические различия между британским и американским вариантами английского языка как фактор переводческой деятельности // Многоязычие в образовательном пространстве, 2018. Вып. 10, С. 123–137.
30. Шамлиди Е. Ю. Британский или американский вариант? (Проблема выбора для переводчиков) // Вестник Пятигорского государственного университета, 2018. N 3. С. 91–95.
31. Шамлиди Е. Ю. Особенности коррекции произношения у студентов переводческих факультетов и работающих переводчиков // Университетские чтения-2018: материалы науч.-метод. чтений Пятигорского государственного университета. 2018. Ч. 5. С. 129–142.
32. Леонович Е. О., Леонович О. А. Заметки об английских собственных именах: уч. пособие. М.: Флинта. Наука, 2014. 192 с.

33. Сахарова З. А., Романова Т. А. Учебное пособие по практической фонетике английского языка. Барнаул: Изд-во Алтайской государственной педагогической академии, 2009. 224 с.
34. Хромов С. С. Фонетика английского языка: уч.-практ. пособие. М.: Университетская книга, 2012. 56 с.
35. Хохлова И. Н. Практическая фонетика английского языка: уч. пособие. М.: НВИ-Тезаурус, 2012. 156 с.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-86-97

Shamlidi E. Yu.

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

**ON THE ISSUE OF INTERPRETERS' PHONETIC COMPETENCE
(BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE)**

The article deals with one of the most important aspects of translators' linguistic competence – their phonetics, since interpreters' good pronunciation is of great practical value, including enunciation of phonemes, lexemes, intonation, articulation, stress placement, and even voice timbre. The novelty of this research consists in the fact that it is one of the few works analyzing typical pronouncing errors of Russian learners of English – mainly interpreters, but also teachers and other students of English – who use their English for various pragmatic purposes.

Linguistic literature is replete with textbooks and teaching aids in theoretical and practical phonetics of the English language highlighting theoretical and practical aspects of forming correct pronunciation habits; however, they do not pay sufficient attention to most common pronouncing errors, i.e. stress misplacement, wrong articulation of vowels, diphthongs, consonants, etc., enforced by the interference of Russian phonetic system. The writer of this article analyses most common errors gleaned in the course of his career of a professional interpreter and university lecturer by drawing on his own experience and that of his colleagues – teachers and interpreters. This research seems topical due to the fact that audiences form their first impression of an English teacher or an interpreter by the proximity of his/her pronunciation to that of native speakers. The writer of this article holds an opinion that an interpreter's pronunciation is his/her “business card,” allowing for the fact, however, that an interpreter does not have to speak without any foreign accent at all, but if the accent is still there it must not jar on native speakers' ear; the enunciation has to be clear, distinct, pleasant, without obvious phonetic errors affected by the phonetics of the Russian language. Hopefully this article will help some Russian learners of English correct their pronunciation errors in their mastery of the English language, should those errors be taken notice of.

Key words: phonetic competence, interpreter, phonetic errors, phoneme, vowels, diphthongs, consonants, sound, stress.

About the author:

Shamlidi Evgenij Yuryevich, Associate Professor, Candidate of Philology, Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), e-mail: evgeny.yy@yandex.ru

References:

1. Vasilyeva, E. N., Gromova, E. N., Kurnikova, N. S. “Forming Professional Competences with Future Interpreters.” *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Universiteta Imeny I. Y. Yakovleva*, no. 2, 2014, pp. 141–147.
2. Khomutova, A. A. “Phonetic Competence: Structure, Content.” *Vestnik Yuzhnouralskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. Chelyabinsk, series “Linguistics,” vol. 10, no. 2, 2013, pp. 141–147.
3. Gerasimova, N. I. *Lecture Course on Theory of Translation for Bachelor Students*. Rostov-on-Don, 2010, 135 p.
4. Zhdanova, E. Y. “Linguistic Competence as the Basis of Students Independent Scientific Research.” *Science Vector of TGU*. Tolyatti, no. 2(32–1), 2015, pp. 161–164.

5. Kotlyarova, Y. P. "Translation Competence as a Multiple-Aspect Theoretical Notion." *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta imeny N. A. Nekrasova*, vol. 13. Kostroma, 2007, pp. 55–58.
6. Abramova, I. E. *Phonetic Variability Outside National Linguistic Environment*. 2nd reprint. Moscow, 2017, 289 p.
7. Cordry, H. V. *A Dictionary of American English Pronunciation*. Lanham: Austin and Winfield U.S., 1997, 286 p.
8. Forster, K. *A Pronouncing Dictionary of English Place-Names: Including Standard Local and Archaic Variants*. Routledge and Paul, 1982, 308 p.
9. Jones, D. *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. New 18th ed. Cambridge University Press, 2015, 624 p.
10. Kenyon, J. S. *A Pronouncing Dictionary of American English*. Merriam-Webster Publishing Co., 2009, 544 p.
11. Lewis, N. *Dictionary of Pronunciation Say It Right*. Delhi: W.R., 2002, 539 p.
12. O'Connor, J. D. *Better English Pronunciation*. 2nd ed. Cambridge University Press, 1998, 150 p.
13. *Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English*. Oxford University Press, 2001, 1232 p.
14. Stormonth, J. *Etymological and Pronouncing Dictionary of the English Language*. Rare Books Club, 2012, 544 p.
15. *Webster's English Dictionary (with Pronunciation Guides)*. Waverley Books Publisher, 2015, 384 p.
16. Wells, J. *Longman Pronunciation Dictionary*. 3-d ed. London, 2008, 922 p.
17. Hannisdal, B. R. *Variability and Change in Received Pronunciation. A Study of Six Phonological Variables in the Speech of Television Newsreaders*. PhD Dissertation. Bergen, 2006, 271 p.
18. Foulkes, P., Docherty, G. *Phonological Variation in England. Language in the British Isles*, 2nd ed. Cambridge University Press, 2007, pp. 52–74.
19. Avery, P., Ehrlich, S. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press, 1992, 254 p.
20. Gomez, P. *British and American English Pronunciation Differences*. Mayflower Press, 2009, pp. 3–8.
21. Evstipheeva, M. V. *Theoretical Phonetics of the English Language. Lectures, Seminars, Drills*. Moscow, 2012, 168 p.
22. Shevchenko, T. I. *Phonetics and Phonology of the English Language for Bachelor Degree Students*. Dubna, 2011, 256 p.
23. Shamlidi, E. U., Gevorgyan, A. A. *Remedial Practical Phonetic Course of the English Language for Students of Translation*. 3rd ed. Pyatigorsk, 2016, 154 p.
24. Shevyakova, V. E. *Remedial Phonetic Course of the English Language*. Moscow, 1968, 179 p.
25. Shakhbagova, D. A. *Phonetic Peculiarities of English Pronunciation Variants*. Moscow, 1982, 128 p.
26. Lebedinskaya, B. Y. *The English Language Practicum; English Pronunciation*. Moscow, 2005, 175 p.
27. Buraya, E. A., Kartashevskaya U.V. *Introductory Course of Practical Phonetics of the English Language*. Moscow, 2008, 128 p.
28. Dubovski, Y. A., Dokuto B. B., Pereyashkina L. N. *Basics of English Phonetics*, 4th reprint. Moscow, 2016, 344 p.
29. Shamlidi, E. Y. "Phonetic Differences between British and American Variants of the English Language as the Feature of Translation Activity." *Multilingualism and Education*. Izhevsk, no. 10, 2018, pp. 123–137.
30. Shamlidi, E. Y. "British or American Variant? (Choice Problem for Interpreters)." *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. Pyatigorsk, no. 2, 2018, pp. 91–95.
31. Shamlidi, E. Y. "Specifics of Pronunciation Correction with Students of Translation and Acting Interpreters." *University Readings-2018: Materials of Pyatigorsk State University Scientific Readings on Methods of Teaching*. Pyatigorsk, vol. 5, 2018, pp. 129–142.
32. Leonovich, E. O., Leonovich, O. A. *Notes on English Proper Names*. Moscow, 2014, 192 p.
33. Sakharova, Z. A., Romanova, T. A. *Teaching Aid on Practical Phonetics of the English Language*. Barnaul, 2009. 224 p.
34. Khromov, S. S. *English Phonetics*. Moscow, 2012, 56 p.
35. Khokhlova, I. N. *Practical Phonetics of the English Language*. Moscow, 2012, 156 p.

Шутова Н. М., Адыева Г. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АВСТРАЛИЙСКИХ КУЛЬТУРОНИМОВ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА К. МАККАЛОУ «ПОЮЩИЕ В ТЕРНОВНИКЕ»)**

В статье рассматриваются особенности передачи на русском языке значения культуронимов австралийского варианта английского языка на примере романа Колин Маккалоу «Поющие в терновнике». В ходе сравнения оригинала и его перевода, выполненного Норой Галь, проводится детальный анализ семантики культуронимов, их стилистических функций в конкретном контексте и эффективности использованных переводчицей приемов их передачи. Актуальность работы обусловлена тем, что проблемы перевода культурно-маркированной лексики являются одними из самых сложных проблем художественного перевода. Полная передача всех аспектов значений подобных слов затруднена (а порой и невозможна), однако переводчику все равно необходимо стремиться избежать значимых потерь, как в области семантики этих лингвистических единиц, так и в области стилистики и прагматики. Адекватная передача рассматриваемой лексики, ее адаптация к русскому контексту необходимы для представления читателю перевода полной картины жизни той страны, о которой идет речь в тексте на языке оригинала.

Цель исследования состояла в рассмотрении и оценке использованных способов перевода культуронимов в конкретном художественном произведении. Применялись следующие методы анализа материала: сравнительно-сопоставительный, лексикографический, методы контекстуального и коммуникативного анализа. Исследование позволило выявить случаи утраты культурно значимой информации, а также ее деформации, т. е. искаженного толкования и неоправданной прагматической адаптации под принимающую культуру. Рассмотренный материал позволил сделать некоторые выводы относительно наиболее оптимальных способов актуализации австралийских культуронимов в русском контексте, в ряде случаев предлагались свои переводческие решения.

Ключевые слова: художественный перевод, культуроним, адекватность, эквивалентность, адаптация, прагматический аспект.

Сведения об авторах:

Шутова Нелла Максимовна, канд. филол. наук, доцент, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: Nella_Shutova@mail.ru;

Адыева Гузель Назифовна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: guzel.adyeva@mail.ru.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-98-108

Введение

Известно, что в процессе перевода происходит столкновение не только языков, но и различных культур, причем понятие культуры на стыке веков приобрело новое звучание [Дьячков, 2001: 317]. Если раньше было принято рассматривать, в основном, так называемые культурные ценности – произведения искусства, литературы и т. д. [Колшанский, 1990: 85], то в настоящее время возрастает важность более широкого понимания культуры, включающего описание и интерпретацию национальных традиций людей, их образа жизни, специфики поведения, мышления и восприятия окружающего мира в целом [Кубрякова, 2004: 431]. Многие исследователи считают, что самое удачное определение понятия

«культура» было дано английским этнографом Э. Тейлором еще в 1871 г. Этот исследователь рассматривал культуру как некоторое сложное целое, которое включает в себя знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи и другие способности и привычки, приобретаемые и достигаемые человеком как членом общества [Тейлор, 1871: 315].

Носителем национально-культурного кода того или иного народа является язык, этот код составляют лексические единицы, в значении которых особенно отчетливо проявляется связь языка и культуры [Томахин, 1986: 13]. Такие слова получали различные наименования в лингвистических исследованиях. В прошлом самым популярным был термин «реалии». В настоящее время для обозначения таких лексических единиц используются такие сочетания как: «культурно-коннотированная лексика», «национально-самобытная лексика», «лингвоспецифичная лексика», «этнокультурологическая лексика», «лакуны», «безэквивалентная лексика», «культуроносная лексика», «культуремы», «культуронимы». Несмотря на большое количество научных работ, посвященных рассмотрению культурно-маркированной лексики, в лингвистике и смежных дисциплинах до сих пор нет единого термина, обозначающего такие слова.

Термин «культурема» или «лингвокультурема» используется, например, В. В. Воробьевым. Автор отмечает, что изучение лингвокультуремы целесообразно рассматривать с точки зрения ее содержания и формы выражения. Согласно этому исследователю, в отличие от слова и лексико-семантического варианта как собственно языковых единиц, лингвокультурема включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком. Лингвокультурема, как комплексная межуровневая единица, представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания. Это единица более «глубокая» по своей сути, чем слово [Воробьев, 1997: 45].

Данный термин мы находим также в пособии по лингвокультурологии, авторами которого являются Н. Н. Кириллова и А. Л. Афанасьева. Эти авторы рассматривают лингвокультурему как «абстрактную сущность, конкретным выражением которой является языковая единица определенной структуры (лексема или фразеологическая единица, включающая в себя не только денотативно-сигнификативное значение, но и культууроносные семы, выражающие определенные культурные коннотации)» [Афанасьева, Кириллов, 2008: 212].

В. В. Кабакчи принадлежит другой термин – «культуроним», именно он используется нами в настоящем исследовании. Под этим термином автор также понимает слова, закрепленные за специфическими элементами какой-либо культуры. Исследователь отмечает, что разного рода элементы культуры, используемые в художественных текстах для придания им национально-специфической окраски, могут быть совершенно незнакомы и непонятны носителям других культур. Они порождают проблемы перехода с одного национального кода на другой [Кабакчи, 2005: 167].

Выяснение закономерностей функционирования культурно-маркированной лексики в оригинальном художественном тексте и способов адаптации таких лексических единиц при переводе представляет, на наш взгляд, значительный интерес для переводческого исследования. Еще В. В. Виноградов отмечал, что для полного и глубокого понимания оригинала и воспроизведения сведений о соответствующей культуре в переводе с помощью языка другой национальной общности, необходимо тщательно изучать «национальный социокультурный фонд» [Виноградов, 2001: 201].

Основные положения, позволяющие изучать адекватность передачи культурных смыслов в процессе перевода английских текстов, были сформулированы в работах таких авторов, как В. В. Богданов (1990), Н. К. Гарбовский (2007), Т. А. Казакова (2016), В. И. Карасик (2002), В. Н. Телия (1994).

Анализ проявлений культурной семантики в дискурсе того или иного автора и степени их отражения в переводах на русский язык требует, прежде всего, культурологического предпереводческого анализа оригинала и сопоставительного исследования нескольких переводов. По мнению В. Н. Телия, культурная семантика включает в себя культурные семы,

культурные концепты, культурный фон и культурные коннотации. Согласно ее определению, культурные семы представляют собой культурно-маркированные смыслы, входящие в денотативный аспект значения, обозначающего этнические реалии, которые являются предметом рассмотрения лингвострановедения [Телия, 1994: 151].

Большой интерес для исследователя-лингвиста представляют этнографические реалии австралийского варианта английского языка, они ярко представлены, например, в творчестве таких австралийских писателей, как К. С. Причард, К. Маккалоу, Дж. М. Кутзее, П. Уайт, Т. Кеннили, П. Кэри, Э. Каттон, Р. Флэнаган, М. Зусак, А. Маршалл.

1. Основные разряды культуронимов в рассматриваемом романе и проблемы их передачи при переводе

Существует несколько классификаций культуронимов, основанных на разных признаках. В нашей работе мы опираемся на классификацию В. С. Виноградова. Этот автор рассматривает и систематизирует запас лексических единиц, передающих фоновую информацию, он считает, что культуронимы охватывают, прежде всего, специфические факты истории и государственного устройства нации, особенности географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия и т. п. Его классификация культуронимов выглядит следующим образом:

- 1) лексика, называющая бытовые реалии: а) жилище, имущество; б) одежда, уборы; в) пища, напитки; г) виды труда и занятия; д) денежные знаки, единицы меры; е) музыкальные инструменты, народные танцы и песни, исполнители; ж) народные праздники, игры; з) обращения;
- 2) лексика, называющая этнографические и мифологические реалии: а) этнические и социальные общности и их представители; б) божества, сказочные существа, легендарные места;
- 3) лексика, называющие реалии мира природы: а) животные; б) растения; в) ландшафт, пейзаж;
- 4) лексика, называющая реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические): а) административные единицы и государственные институты; б) общественные организации, партии и т. п., их функционеры и участники; в) промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения; г) основные воинские и полицейские подразделения и чины; д) гражданские должности и профессии, титулы и звания;
- 5) лексика, называющая ономастические реалии: а) антропонимы; б) топонимы; в) имена литературных героев; г) названия компаний, музеев, театров, ресторанов, магазинов, пляжей, аэропортов и т. п.;
- б) лексика, отражающая ассоциативные реалии: а) вегетативные символы; б) анималистские символы; в) цветовая символика; г) фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии. В них содержатся намеки на образ жизни, поведение, черты характера, деяния и т. п. исторических, фольклорных и литературных героев, на исторические события, на мифы, предания и т. п.; д) языковые аллюзии. Они обычно содержат намек на какой-либо фразеологизм, пословицу, поговорку или крылатую фразу.

В. С. Виноградов отмечает, что предлагаемая им и, видимо, неполная классификация единиц, содержащих в себе фоновую информацию, неопровержимо свидетельствует о том, насколько глубоко уходят в народный язык и сколь широко разветвляются в нем корни национальной культуры [Виноградов, 1978: 97].

Для определения оптимальных путей передачи культуронимов оригинала на языке перевода необходимо учитывать значимость конкретного контекста, время создания оригинала, время перевода, специфические культурные особенности адресата и т. д. Именно способы передачи австралийских культуронимов в контексте перевода составляют предмет нашего исследования, которое базируется на романе австралийской писательницы

К. Маккалоу «Поющие в терновнике». Эта семейная сага была опубликована в 1977 г., роман сразу же стал бестселлером. В Советском Союзе «Поющих в терновнике» перевели в 1980 г., а в 1983 г. вышел одноименный телесериал. Перевод романа был выполнен Норой Галь – одной из блистательных представительниц отечественной школы художественного перевода. В центре сюжета романа – жизнь семьи Клири, проделавшей путь от новозеландских бедняков до управляющих одного из крупнейших австралийских поместий Дрохеды. В романе встречается большое количество этнографических культуронимов, которые можно разделить на несколько групп. Рассмотрим некоторые из них в аспекте перевода.

2. Ономастические реалии Австралии

Роман «Поющие в терновнике» насыщен именами собственными, это помогает сохранить историческую память, в том числе память о традициях австралийского именования, которые уже частично исчезли или значительно изменились в современном английском языке.

Большинство используемых в произведении имен собственных – имена английского происхождения. Это объясняется тем, что значительная часть австралийцев – потомки переселенцев из Англии, Шотландии и Ирландии. Заселение Австралии выходцами с Британских островов началось в 1788 г., когда на восточном берегу Австралии была высажена первая партия ссыльных и основано первое английское поселение Порт-Джексон (будущий Сидней). Добровольная иммиграция из Англии приняла значительные размеры лишь в 20-х гг. XIX в., когда в Австралии стало быстро развиваться овцеводство. После открытия в Австралии месторождений золота сюда из Англии, и отчасти из других стран, прибыла масса иммигрантов. За 10 лет (1851–1861) население Австралии увеличилось почти втрое, превысив 1 миллион человек.

Рассмотрим пример, в котором присутствует ономастический культуроним:

*A miracle indeed. Only once in her life had Meggie been into **Wahine**; all the way back in May, because she had been a very good girl* [McCullough, 1988: 33].

Для культуронима *wahine*, который произносится как [wa:'hi:ni], электронные словари предлагают такие варианты перевода: «девушка», «женщина», «полинезийка». Однако совершенно очевидно, что лексическое значение данного культуронима в конкретном рассматриваемом контексте таковым не является, а речь идет о каком-то географическом названии. Поиск в сети Интернет выявил, что когда-то существовал одноименный паром, который потерпел крушение в 1968 году при входе в гавань Веллингтона (столицы Новой Зеландии) [Okeanius. Австралия; www.okeanius.ru]. На русском языке эта информация представлена как «крушение парома Уахайн». Как известно, для передачи имен собственных используются обычно два приема – переводческая транскрипция (передача по произношению) и транслитерация (передача по написанию). Тогда могли быть следующие варианты: «Уахини» и «Вахине». Последний вариант нам удалось обнаружить в Википедии. Обратимся к переводу Норы Галь:

*Конечно, это чудо. За всю свою жизнь Мэгги только раз была в **Уэхайне** – давно-давно, еще в мае, ее туда взяли, потому что она была пай-девочкой* [McCullough, 1988: 39].

Таким образом, переводчица предлагает еще одну версию передачи этого имени собственного. Думается, что версии «Уахайн» и «Уэхайн» являются результатом неправильного прочтения слова носителями английского языка, самым правильным вариантом (соответствующим произношению) был бы «Уахини».

3. Именования блюд национальной кухни

Слова, связанные с бытом австралийцев, очень широко представлены в исследуемом материале. Эта группа культуронимов включает наименования предметов и явлений традиционного быта, то есть таких явлений, которые имеют длительный исторический генезис и не устарели до нашего времени. В ходе анализа романа были выявлены лексические единицы – историзмы, которые обозначают предметы и явления предшествующих исторических периодов и составляют часть культурного наследия

австралийцев как национальной общности. Обратимся к конкретным примерам и рассмотрим приемы перевода, использованные в опубликованном варианте романа.

*You and Cat fetch all the beer and rum we've got, then start making **dampner bread** while I carry on with the stew. And hurry, hurry!* [McCullough, 1988: 83].

Dampner bread – это хлеб, особым образом испеченный на золе в австралийской печи. Интернет поиск выявил, что данный хлеб имеет форму лепешки. По-видимому, Нора Галь была осведомлена о том, как выглядит описываемый хлеб, так как именно это слово она употребила в переводе:

*Подите с Кэт, притащите все пиво и ром, сколько есть, потом принимайтесь печь **лепешки**, а я буду тушить мясо. Да поскорей вы, поскорей!* [Маккалоу, 2017: 93].

Таким образом, переводчица использовала прием конкретизации – замены слова, имеющего более широкое значение, на слово с более узким значением. При переводе культуронимов с английского языка на русский прием конкретизации можно считать вполне обоснованным в тех случаях, когда реалия нерелевантна для переводящего языка или если название самой реалии не имеет никакого коммуникативно-прагматического назначения и не совпадает с действительностью переводящего языка.

Особое место в романе занимают культуронимы, которые характеризуют уникальную кухню Австралии. Гастрономические культуронимы вызывают значительные трудности при переводе и требуют особого подхода. По наблюдениям многих ученых, ни в переводоведении, ни в общей лингвистике, не существует четких критериев определения гастрономических реалий и специфики их перевода. Многие культуронимы этой группы требуют не только перевода, но и пояснения, а зачастую – подробных комментариев, т. к. пищевые пристрастия разных этносов, различия в стереотипах пищевого поведения нередко приводят к нарушению межкультурной коммуникации и отсутствию взаимопонимания. Обратимся к рассматриваемому произведению и проанализируем способы передачи культуронимов данной группы.

*And how the twins ate! **Army tucker** was never like this, they said, laughing. **Pink and white fairy cakes, chocolate-soaked lamingtons rolled in coconut, steamed spotted dog pudding, pavlova dripping passionfruit and cream from Drogheda cows*** [McCullough, 1988: 223].

Слово *tucker* в разговорном варианте австралийского языка означало «дневной рацион золотоискателя». Данный культуроним вошел в речь австралийцев в период активной золотодобычи в австралийском штате Виктория, начавшийся в 1851 году и продолжавшийся вплоть до конца 1860-х годов. Он получил название золотой лихорадки. Спустя время данный культуроним вошел в активную речь австралийцев, и теперь уже используется в значении «пища» в других вариантах английского языка. Приведем вариант перевода Норы Галь:

*А как они набросились на еду! «**В армии так не кормят**», – со смехом говорили они.*

Пирожные с белой и розовой глазурью, ореховый рулет в шоколаде, горячий сливовый пудинг, гренадиллы, сливки от дрохедских коров [Маккалоу, 2017: 230].

Как видим, значение словосочетания *army tucker* передано путем генерализации.

Следующий культуроним *pink and white fairy cakes* переведен с помощью лексического добавления «пирожные с белой и розовой глазурью». Название характерного для Австралии десерта *chocolate-soaked lamingtons rolled in coconut* Нора Галь передала с помощью приближенного перевода – «ореховый рулет в шоколаде». Мы уточнили, как выглядит данный десерт, и узнали, что это бисквит прямоугольной формы, покрытый шоколадной глазурью и обвалянный в кокосовых стружках, орех в рецептуре десерта отсутствует. По всему миру в англоговорящих странах этот десерт знают под названием «ламингтон». Однако транслитерация «ламингтон» в русском тексте потребовала бы комментария. Думается, что возможен описательный перевод, поясняющий все в контексте – «шоколадный рулет с кокосовой стружкой».

Следующий культуроним *steamed spotted dog pudding* переведен как «горячий сливовый пудинг». Согласно рецептуре этого десерта, в нем не должно быть слив, а должна присутствовать коринка (черный мелкий виноград без косточек) или изюм, т. е. снова при

переводе допущена неточность. Перевод «пудинг с изюмом» был бы вполне адекватным. Последний гастрономический культуроним *pavlova dripping passionfruit* также требует особого внимания, это название другого популярного десерта, названного в честь балерины Анны Павловой. Долгие годы велись споры между Австралией и Новой Зеландией относительно авторства этого рецепта, впервые он был приготовлен и опубликован в 1926 г. поваром одного из отелей Веллингтона. Повар находился под впечатлением от гастролей Павловой в Австралии и Новой Зеландии и соорудил нечто очень воздушное и обворожительное. Но название «Павлова» десерт получил все-таки в Австралии, в городе Перт, в 1935 г. [Кухарка, www.kuharka.ru]. Таким образом, очень важная культурологическая информация совсем не была отражена в переводе.

4. Реалии флоры и фауны

Следует, прежде всего, отметить, что именно названия флоры и фауны лежат в основе специфики австралийского варианта английского языка и особенно часто употребляются в речи. В рассмотренном выше примере встретилось название типично австралийского фрукта – *passionfruit* («плод страсти»), он также входит в состав десерта «Павлова». *Passionfruit* переводится на русский язык как «маракуйя» или «гренадилла». Следовательно, снова информация об особенностях, на этот раз флоры Австралии, не дошла до русского читателя. Интересен и другой культуроним из мира австралийской растительности – *gum*. Обратимся к тексту романа и его переводу:

... *Meggie adored to climb trees and thought Australian gums were marvelous, of infinite variety and difficulty* [McCullough, 1988: 235].

... Мэгги любила сама лазить по деревьям и с восторгом жевала смолу: ее в Австралии так много, и вся разная! [Маккалоу, 2017: 237].

Культуроним *Australian gums* переведен как «смола». Русский читатель, по меньшей мере, не понимает, смолу каких деревьев имеет в виду автор, утрачивается очень важная информация о том, что речь идет о смоле австралийских эвкалиптов. В Австралии насчитывается около 525 их видов. Эвкалипт является неотъемлемой частью не только пейзажа этой страны, но и общей картины мира ее жителей, их образа жизни. В приведенном примере подчеркивается важность этих деревьев и в жизни героини романа, которая восторгалась их разнообразием и вкусом смолы. Предлагаем следующий вариант перевода:

... Мэгги обожала лазить по деревьям и удивлялась тому, какой вкусной и разной была смола австралийских эвкалиптов!

Наиболее часто употребляемым названием эвкалипта в Австралии является *gumtree*, образованное по модели N + N (*gum* + *tree*). *Gum* – «смолистое выделение», *tree* – «дерево» [Орлов, 1978: 26]. Древесина многих разновидностей эвкалипта выделяет сок, затвердевающий на воздухе, отсюда и произошло это название. Слово *gumtree* практически вытеснило в Австралии слово *eucalyptus*, и теперь большинство названий видов эвкалипта включает лексему *gum*. Известны следующие разновидности эвкалипта: *apple gum*, *black gum*, *blue gum*, *desert gum*, *flooded gum*, *gumghost gum*, *scribbly gum*, *sugar gum*. Эти словосочетания образованы по модели A + N, где на первом месте стоит уточняющее прилагательное, а на втором – существительное *gum*. Например, название *blue gum* связано с голубоватым цветом древесины. Широкое распространение слова *gum* в австралийском варианте английского языка привело к образованию большого количества фразеологизмов: *to be up a gumtree* – «быть в затруднительном положении», *fix the old gumtree* – «зажить оседлой жизнью» и т. п.

Рассмотрим еще один пример из романа, в котором встречается большое количество культуронимов, относящихся к флоре и фауне Австралии:

He had felt the miles from Gilly in every cell of his body, inhaled the odors of the bush, the sheep, the dry grass sparkling restlessly in the sun. Kangaroos and emus, galahs and goannas, millions of insects buzzing and flipping, ants marching across the road in treacly columns, fat pudgy sheep everywhere [McCullough, 1988: 244].

Культуроним *bush* – «кустарник» раньше использовался аборигенами в Австралии для обозначения незнакомого ландшафта и всех растений, которые не были посажены человеком [Ощепкова, 2001: 47].

Культуроним *kangaroo* является символом Австралии, он вошел в лексическую систему современного английского языка и даже стал интернациональным. *Emu* – название крупнейшей австралийской птицы, это вторая по величине птица после страуса. *Gala* – какаду (семейство попугаеобразных) с розовыми подкрыльями. *Goanna* – разновидность австралийской ящерицы, которая, в отличие от других видов ящериц, не может вырастить недостающий хвост. Приведем перевод Норы Галь:

Всем своим существом, всем телом Ральф узнавал каждую милую дорожку от Джилли, вдыхал запахи кустарника, овец, переменчиво поблескивающих на солнце сухих трав. Кенгуру и эму, гала с розовыми подкрыльями и ящерицы гоанны; жужжат, гудят, трепещут крыльями мириады насекомых, потоками темной патоки пересекают дорожку муравьиные походные колонны; и повсюду – тучные сытые овцы [Маккалоу, 2017: 321].

Как видим, переводчица демонстрирует разный подход при переводе перечисленных культуронимов, конкретизация используется только по отношению к ящерице гоанне, думается, что можно было прибегнуть к ней и в других случаях: «Кенгуру и огромные птицы эму, розовые попугаи гала и ящерицы гоанны».

5. Культуронимы, относящиеся к трудовой деятельности австралийцев

Известно, что для экономики Австралии особое значение имеют овцеводство и производство шерсти. Овцы были завезены в Австралию еще в XVII в. из Южной Африки, благодаря благоприятным природным условиям они достаточно быстро прижились в этой стране. В австралийском языке существует достаточно много реалий, связанных с овцеводством и смежными с ним производствами. Рассмотрим пример:

Jack and Hughie were off with their father learning to be stockmen, jackaroos, the young apprentices were called [McCullough, 1988: 347].

Слово *jackaroo* употребляется в Австралии по отношению к молодому человеку, обычно англичанину, стремящемуся приобрести опыт работы и управления овцеводческой фермой. В своем переводе Нора Галь использует русское слово, которое лишь очень обобщенно передает смысл австралийской лексемы, но привносит в контекст некий «детский оттенок»:

Джек и Хьюги разъезжали с отцом, учились ходить за овцами – новичков в этом деле здесь называли желторотиками.

Наверное, лучше было постараться избежать употребления слова с такой эмоциональной коннотацией и использовать соответствие более приемлемое для номинации мужчин в русском языке – «новобранцами».

Следующий культуроним обозначает еще одну популярную у австралийцев профессию – *postie* («почтальон»). Стоит отметить, что с течением времени, данное наименование начали применять для обозначения только женщины-почтальона:

And every mail they're there hanging over the front gate waiting for the postie, hoping the bastard's sent them a little money.

Нора Галь снова использует прием генерализации:

И каждый раз, как приходит почта, несчастные жены торчат у ворот, все надеются, может, негодяй послал им хоть немножко денег.

Такой перевод может вызвать недоумение у русского читателя по поводу способа доставки почты в Австралии, в контексте романа это очень важно, так как «жены торчали у ворот». Думается, что вполне приемлемым был бы перевод «ожидая местную почтальоншу».

Обратимся к следующему примеру:

After the First World War most of the big stations had gone through the same partial resumption, but it had been poorly done, the fledgling graziers without training or experience;

gradually the squatters bought their filched acres back at rock-bottom prices from discouraged veterans [McCullough, 1988: 99].

Интернет поиск обнаружил, что *squatter* – это фермер, который занимался животноводством на определенной территории, но не имел реальных прав на используемую землю. При переводе очень важно подчеркнуть этот факт. Однако Нора Галь переводит следующим образом:

После первой мировой войны у большинства крупных поместий тоже отрезали часть земли, но тогда новоявленные хозяева, не имея ни знаний, ни опыта, не сумели с толком и выгодой разводить на ней скот; постепенно ветераны отчаялись в успехе, и прежние владельцы за гроши вновь скупили отнятые у них участки.

Если следовать переводу, то получается, что фермеры и раньше имели земли в своей собственности, а затем их снова выкупили, что противоречит значению рассматриваемого культуронима. Сохранить значение культуронима и достичь переводческой адекватности позволяет следующий перевод: «...фермеры смогли выкупить отнятые у них участки земли по довольно дешевой цене».

В тексте романа встретился еще один культуроним – *billy*, который означает «жестяной походный котелок». Австралийским пастухам приходилось проводить много времени в пути, поэтому данный предмет помогал им выполнять свои профессиональные обязанности. Позднее этот предмет стал популярен и у представителей других профессий. Рассмотрим данный культуроним в контексте:

Hour after hour it trundled its erratic, grumpy way northeast, stopping interminably every time the engine driver felt like brewing a billy of tea for himself, or to let a mob of sheep wander along the rails, or to have a yarn with a drover [McCullough, 2017: 156].

Приведем перевод, предложенный Норой Галь:

Час за часом, дергаясь, грохоча и раскачиваясь, состав тащился на северо-восток, и счету не было остановкам – то машинисту пришла охота вскипятить себе чайку, то ему надо пропустить забредшую на рельсы отару овец, то вдруг захотелось поболтать с гуртовщиком [Маккалоу, 2017: 161].

Как видим, переводчица снова доводит до русского читателя лишь общий смысл высказывания, даже не пытаясь отразить национально-культурную окрашенность используемого слова. Можно предложить следующий вариант: «...то машинист вдруг доставал свой пастуший котелок, чтобы вскипятить в нем чай, то вдруг останавливался поболтать с гуртовщиком».

Обратимся к следующему австралийскому культурониму – *station*:

But last night when the station hand brought me the news that Arthur Teviot had packed his traps and gone, I suddenly thought of Padraic [McCullough, 1988: 233].

Station – это именно австралийское именование фермы, основной деятельностью которой является выращивание крупного рогатого скота [Парафраз. 10 удивительных фактов об Австралии; www.parafraz.org]. К сожалению, при переводе невозможно передать эту культурную составляющую слова, можно передать лишь общее значение культуронима, что и делает Нора Галь, конкретизируя при этом вид деятельности работника:

А вот вчера вечером, когда с фермы пришел скотник и сказал, что Артур Тевьет собрал свои пожитки и дал тягу, я вдруг подумала о Падрике [Маккалоу, 2017: 238].

Заключение

В настоящей статье представлена лишь небольшая часть культуронимов, встречающихся в романе Колин Маккалоу «Поющие в терновнике». Проведенный анализ опубликованного перевода позволяет сделать вывод о наличии двух основных трудностей при передаче культуронимов при переводе: 1) отсутствие в языке перевода эквивалента или аналога из-за отсутствия у носителей языка обозначаемого культуронимом объекта; 2) необходимость, наряду с семантикой культуронима, передать и его колорит – национальную и историческую окраску. Выбор переводческого решения обычно бывает

обусловлен тремя факторами – лингвистическими знаниями переводчика, его когнитивным «багажом» и личным «эмоциональным опытом».

В связи с этим при переводе культуронимов возникает необходимость использовать различные переводческие трансформации, являющиеся разнообразными межъязыковыми преобразованиями, которые осуществляются для достижения переводческой адекватности, вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков. Проанализировав перевод Норы Галь, можно сделать вывод о том, что хорошо известные широкому кругу реципиентов перевода культуронимы она передает, как правило, при помощи транскрипции и транслитерации. Лексические единицы, которые неизвестны реципиентам перевода, иногда передаются с помощью калькирования или описательного перевода. Если культуроним, используемый в оригинале, не несет важной смысловой нагрузки, то он иногда передается функциональным аналогом, либо вовсе опускается.

Необходимо, однако, осознавать, что выполнить перевод, абсолютно идентичный подлиннику, невозможно, так как в процессе трансляции с одного языка на другой текст «переселяется» из одного культурного пространства в другое. Именно здесь возникает вопрос о требующейся мере адаптации, «приспособления» оригинального текста к новому адресату. Единого мнения по этому поводу нет до сих пор. Однако большинство как теоретиков, так и практиков перевода, признает необходимость сохранения национально-культурного своеобразия подлинника, доведения до читателя перевода особенностей описываемой жизни представителей иного сообщества, обитающих в совершенно иной среде. К сожалению, переводчики иногда этого не делают, хотя такая возможность существует.

Литература:

1. Дьячков А. Н. Культурное наследие. Культурные ценности // Российская музейная энциклопедия. М. Т. 1, 2001. 416 с.
2. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 108 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Язык славянской культуры, 2004. 555 с.
4. Тейлор Э. Б. Первобытная культура. Библиотека атеистической литературы. М.: Политическая литература, 1989. 537 с.
5. Воробьев В. В. Лингвокультурология: Теория и методы. М.: Российский университет Дружбы Народов, 1997. 331 с.
6. Афанасьева А. Л., Кириллова Н. Н. Практическое пособие по лингвокультурологии. Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, 2008. 365 с.
7. Кабакчи В. В., Белоглазова Е. В. Введение в интерлингвокультурологию: уч. пособие для вузов, Авторский учебник. 2-е изд., М.: Юрайт, 2005. 250 с.
8. Виноградов В. С. Введение в переводоведение: Общие и лексические вопросы. М.: Российская академия образования, 2001. 579 с.
9. Телия В. Н. Номинативный состав языка как объект лингвокультурологии // Национально-культурный компонент в тексте и в языке: Минск, 1994. С. 14–15.
10. Орлов Г. А. Современный английский язык в Австралии. М.: Высшая школа, 1978. 172 с.
11. Ощепкова В. В., Петриковская А. С. Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь. 2-е изд. М.: Русский язык, 2001. 216 с.
12. McCullough, C. *The Thorn Birds*, 1977. 651p.
13. Маккалоу К. Поющие в терновнике. Эксклюзивная классика. [пер. с англ. Норы Галь]. М.: АСТ, 2017. 640 с.
14. Dixon, R. M. W., Ramson, W. S., Mandy T. *Australian Aboriginal Words in English, their Origin and Meaning*, 1990. 531 с.

Shutova N. M., Adyeva G. N.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**ON THE ISSUE OF TRANSLATING
AUSTRALIAN CULTURE–BOUND LEXEMES INTO RUSSIAN
(BASED ON COLLEEN McCULLOUGH’S NOVEL “THE THORN BIRDS”)**

The article is devoted to the study of the peculiarities of transferring Australian culture-bound lexemes into the Russian language taking the novel by Colleen McCullough “The Thorn Birds” as an example. The comparison of the original and its translation made by Nora Gal made it possible to analyze in detail the semantics of culture-bound lexemes, their stylistic functions in the specific context and the effectiveness of translation techniques employed by the translator. The relevance of the problem discussed is determined by the fact that the problems of translating culturally marked vocabulary are the most difficult problems in literary translation. It is very difficult (and sometimes impossible) to transmit the meaning of such words in full, but the translator should still strive to avoid significant losses in conveying their semantics, stylistic functions and pragmatics. Adequate translation of the considered lexemes, their adaptation to the Russian context are necessary for presenting to the Russian reader a complete panorama of the life in the country described. The purpose of the study was to consider and assess the methods used by the translator for translating culture-bound lexemes in one particular novel. The following methods of analyzing the data were employed: comparative analysis, lexicographic analysis, contextual analysis. The study revealed some losses of culturally significant information, as well as its deformation, i. e. distorted interpretation and unjustified pragmatic adaptation to the host culture. The conducted research allowed to make some conclusions concerning the most optimal ways of presenting Australian culture-bound lexemes in the Russian context, in some cases we offered our own translation solutions.

Key words: literary translation, culture-bound lexemes, adequacy, equivalence, adaptation, pragmatic aspect.

About the authors:

Shutova Nella Maksimovna, Candidate of Philology, Associate Professor, the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German), the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: Nella_Shutova@mail.ru;

Adyeva Guzel Nazifovna, Master Student of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: guzel.adyeva@mail.ru.

References:

1. Dyachkov, A. N. “Cultural Heritage. Cultural Values,” *Russian Museum Encyclopedia*. Moscow. T. 1, 2001, 416 p.
2. Kolshansky, G. V. *An Objective Picture of the World in Cognition and Language*. Moscow, 1990, 108 p.
3. Kubryakova, E. S. *Language and Knowledge: On the Way to Gaining Knowledge of the Language: Parts of Speech from a Cognitive Point of View. The Role of the Language in the World Cognition*. Moscow, 2004, 555 p.
4. Taylor, E. B. “Primitive Culture,” *Library of Atheistic Literature*. Moscow, 1989, 537 p.
5. Vorobjev, V. V. *Linguoculturology: Theory and Methods*. University of Friendship of Peoples. Moscow, 1997, 331 p.
6. Afanasyeva, A. L., Kirillova, N. N. *Practical Guide for Linguocultural Studies*. Saint-Petersburg, 2008, 365 p.
7. Kabakchi, V. V., Beloglazova, E. V. “Introduction to Interlinguoculturology: Textbook for Universities.” *Author’s Textbook*. 2nd ed. Moscow, 2005, 250 p.

8. Vinogradov, V. V. *Introduction to Translation Studies: General and Lexical Issues*. Moscow, 2001, 579 p.
9. Teliya, V. N. "The Nominative Composition of the Language as an Object of Linguoculturology." *National-Cultural Component in the Text and in the Language*. Minsk, 1994, pp. 14–15.
10. Orlov, G. A. *Modern English in Australia*. Moscow, 1978, 172 p.
11. Oshchepkova, V. V., Petrikovskaya, A. S. *Australia and New Zealand. Lingvostranovedcheskiy Dictionary*. 2nd ed. Moscow, 2001, 216 p.
12. McCullough, C. *The Thorn Birds*, 1977, 651p.
13. McCullough, C. "Singing in the Blackthorn," *Exclusive classic*. Translated by Nora Gal. Moscow, 2017, 640 p.
14. Dixon, R. M. W., Ramson, W. S., Mandy, T. *Australian Aboriginal Words in English, their Origin and Meaning*, 1990, 531 p.

VI. ОБЗОР КОНФЕРЕНЦИЙ

УДК 81'27:17(045)

Мишланова С. Л., Полякова С. В., Яковлева Е. В.

Пермский государственный национальный исследовательский университет

БИОЭТИКА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР²

Ключевые слова: биоэтика, межкультурная коммуникация, онтология биоэтики, биоэтическое сознание, образовательные проекты

Сведения об авторах:

Мишланова Светлана Леонидовна, доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь, Россия); e-mail: mishlanovas@mail.ru;

Полякова Светлана Валентиновна, канд. филол. наук, доцент, кафедра лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь, Россия); e-mail: polsvetlana@yandex.ru;

Яковлева Елена Владимировна, преподаватель, кафедра лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь, Россия); e-mail: ena@mail325@gmail.com.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-109-113

Двадцатый век ознаменовался не только небывалым развитием научно-технического прогресса, но и появлением новых отраслей знания. Одним из таких молодых направлений науки, насчитывающим несколько десятилетий, является биоэтика. Термин «биоэтика» впервые употребил в 1927 г. немецкий ученый Ф. Яр для определения характера отношений человека ко всему живому, к растениям и животным. Однако становление биоэтики как науки связывают с появлением в 1970-х гг. еще более широкого понятия биоэтики, с одной стороны, и с возникновением биоэтических событий, с другой. Так, исторически появление биоэтики связывают с работами В. Р. Поттера и определением биоэтики как науки о выживании, объединяющей биологическое знание и общечеловеческие ценности, включающей в мировое сообщество не только человека и других живых существ, но и почву, воду, неорганическую природу, утверждающей ценность биоразнообразия и, в целом, этику жизни [Potter, 1971, 1988]. В то же время одним из триггерных факторов становления биоэтики считают появление первого аппарата «искусственная почка», когда перед врачами возникла необходимость определения приоритетов оказания медицинской помощи с применением новой технологии. Тогда же впервые ответственность в решении этого вопроса была перенесена на группу людей разных профессий, взглядов, социальных статусов, т.е. впервые широкая общественность была вовлечена в решение медицинских вопросов, не имеющих единственно верного решения [Кожевникова, 2017: 95]. Таким образом, становление биоэтики как науки соотносится с ее широким определением, в основе которого лежит модель биоэтического события, включающая медицинский, технологический, этический и правовой компоненты.

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-143-590009 р-а

Интенсивное развитие науки и техники обусловило востребованность биоэтики и включением ее в образовательный процесс (в российских университетах биоэтика как учебная дисциплина преподается с 2001 г.) [Петров, Юдин, 2008: 389; Чучалин, 2019: 7]. Неуклонно растет количество научных публикаций и учебных изданий по вопросам биоэтики. Регулярно проводятся научные конференции, обсуждаются документы международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, ВОЗ, Международными этическими комитетами), создаются образовательные программы по биоэтике [Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, 2019: 4].

Так, 5–8 ноября 2019 г. в г. Перми прошел Международный евро-азиатский конгресс по биоэтике, молекулярной и персонализированной медицине. Организаторами Конгресса выступили ФГБОУ ВО ПГМУ им. академика Е. А. Вагнера Минздрава России, ПФИЦ УрО РАН, Министерство здравоохранения Пермского края и Профессиональное медицинское сообщество Пермского края. Общее количество участников Конгресса составило 3122 чл., из них 476 иностранных участников. Из 52 спикеров Конгресса 11 иностранных граждан. В рамках Конгресса состоялись 33 научных симпозиума, 5 круглых столов. Один из симпозиумов конгресса был посвящен вопросам биоэтики в аспекте межкультурной коммуникации.

Проводимый в рамках Международного евро-азиатского конгресса по биоэтике, молекулярной и персонализированной медицине симпозиум «Биоэтика и межкультурная коммуникация», который состоялся 6 ноября 2019 г. на площадке Пермского государственного национального исследовательского университета, включал 11 докладов, в том числе 7 зарубежных. В работе симпозиума участвовало около 50 чл. из университетов Перми, Санкт-Петербурга, Ижевска, Кирова, Екатеринбурга.

Симпозиум открылся докладом докторов филологических наук, профессоров ПГНИУ Л. М. Алексеевой и С. Л. Мишлановой «Биоэтика и ее терминология». Цель доклада – на основе онтологии молодой, интенсивно развивающейся предметной области «Биоэтика» выявить специфику ее терминологии. В докладе отмечено, что терминология представляет собой совокупность номинаций, репрезентирующих систему научных понятий. В основе формирования системы научных понятий лежит спецификация предметной области, или онтология. Авторы считают, что основой онтологии биоэтики является модель биоэтического события как единицы биоэтического знания. Построение онтологии позволяет наглядно представить междисциплинарный характер биоэтики и ее интеграцию с другими научными отраслями. В качестве структурно-семантических особенностей терминологии биоэтики можно отметить преобладание синтаксического способа терминообразования, распространенность лексической вариативности терминов, а также многообразие семантических отношений. Так, для терминологии биоэтики, как и для терминологии любой формирующейся науки, характерно наличие многокомпонентных терминов. Лексическая вариативность представлена в терминологии биоэтики сосуществованием полных и кратких вариантов термина, словообразовательных вариантов, наличием аббревиатур, заимствованных терминов, эпонимов.

В докладе преподавателя ПГНИУ Е. В. Яковлевой «Биоэтика, лингвистика и межкультурная коммуникация» был представлен обзор основных этических стандартов лингвистических исследований в зарубежных организациях, перечислены предпосылки возникновения и названия организаций, которые формируют и следят за соблюдением прав участников экспериментов при выполнении научных работ в области лингвистики. Были представлены три этические модели лингвистических исследований в зависимости от степени вовлеченности участников экспериментов, а также другие элементы этических стандартов: информированное согласие и риски, защита авторских прав на полученные данные, защита прав всех участников исследования. Данный материал был представлен на основе работ зарубежных авторов. Также было сказано о перспективах исчезающих языков и возможности обучения иностранным языкам с помощью искусственного интеллекта,

представлена новая инициатива Сбербанка России в этой области – создание чат-ботов, говорящих на редких языках.

В докладе «Инклюзивное обучение и развитие биоэтического сознания», представленном доктором психологических наук С. Ю. Ждановой обсуждалась концепция биоэтики в широком и узком смысле. Объектом биоэтики в широком смысле является все живое, сохранение жизни и качество жизни вообще. С позиции психологии инклюзивного образования биоэтические аспекты проявляются в когнитивном, эмоциональном и деятельностном компонентах образования. Биоэтическое сознание развивается во время формирования у иностранных и российских студентов межкультурной компетенции, с учетом принципа взаимной интеграции.

Доклад кандидата филологических наук ПГНИУ С. В. Поляковой «Обсуждение биоэтических проблем на международных телеконференциях» был посвящен обзору десятилетней истории межкультурных междисциплинарных проектов ПГНИУ. Главные темы российско-американских телемостов, в которых затрагивались проблемы биоэтики, включали вопросы качества воды и уровня жизни в странах-участниках, здоровый образ жизни студентов, экологическое право и экологическое правосудие, экологические и социальные права человека. В таких телеконференциях принимают участие и преподаватели разных образовательных дисциплин, что дает возможность обсуждать биоэтику как междисциплинарное явление.

В докладе профессора Университета Ковентри Анны Богуш (Ковентри, США) «Биоэтика и агроэкономика, вода и ее способность к быстрому восстановлению» были подняты актуальные вопросы сохранения природных ресурсов, освещена работа Центра агроэкологии, воды и ее сохранения (CAWR). Данная организация была создана на базе Университета Ковентри. В рамках деятельности CAWR ученые из Европы, США, Южной Африки, Китая и Бразилии участвовали в более чем 60 совместных проектах. А. Богуш представила концепцию устойчивого развития, охарактеризовала цели этой концепции в соответствии с докладом ООН 2015 г., а также подчеркнута важность биоэтики как науки для осмысления глобальных проблем человечества.

Доклад профессора М. Э. Ортиза из Университета Дуэсто (Дуэсто, Испания) «Юридические проблемы сбора и использования персональных данных, предназначенных для медицинских целей» был посвящен биоэтическим правам граждан стран Европейского Союза, рассматриваемым в контексте GDPR (Общий регламент защиты прав данных, ЕС № 2016/679). В докладе представлен сравнительный анализ решения проблемы защиты персональных данных в пяти странах ЕС (Испании, Италии, Франции, Германии и Нидерландах) на основе местного законодательства. Особое внимание было уделено трансграничной передаче данных, псевдонимизации в медицинских исследованиях, гарантиям защиты персональных данных испытуемых и пациентов.

Презентация Марка Ротстина, доктора юридических наук, директора Института биоэтики, политики здравоохранения и права Университета Луисвилля, (Луисвилль, США) «Что такое биоэтика? И почему она важна?» отразила ряд современных тенденций взаимодействия права и биоэтики в США и во всем мире. В частности, было отмечено, что круг профессий, связанных с биоэтикой, очень широк. В качестве примера было приведено международное исследование генома человека, ключевым моментом которого является взаимодействие исследователей и пациентов. Кроме того, были обозначены основные направления биоэтики XXI в. – технологии, частная жизнь и социальная справедливость.

Доклад доктора философии Элины Ерзиковой, профессора факультета журналистики Центрального Мичиганского Университета (г. Мон-Плезант, Мичиган, США) «Развитие биоэтического сознания через образовательные проекты: доступность и инклюзия» перекликался с докладами С. В. Ждановой и С. В. Поляковой. В нем рассматривался образовательный проект «Чистый Мичиган», созданный студентами и молодыми учеными под руководством профессора Центрального Мичиганского университета Э. Ерзиковой. Этот проект нацелен на информирование общественности о доступе к природным памятникам,

паркам и заповедным местам штата Мичиган и расширение культурных, социальных и экологических прав людей с ограниченными возможностями.

Профессор Майкл Лосавио из Университета Луисвилля (Луисвилль, США) и профессор Антонио Лосавио из Центрального Университета Флориды (Орlando, США) представили доклад «Транснациональные биомедицинские исследования и соответствие этическим требованиям: роль этических комитетов». В докладе были подчеркнуты исторические предпосылки возникновения этических комитетов: Нюрнбергский процесс и осуждение широкой общественностью фашистских экспериментов над людьми; печально известное Таскиги исследование с участием больных сифилисом, а также ряд других экспериментов над слабоумными детьми и взрослыми с психическими отклонениями. Далее была представлена процедура получения разрешения на любого рода исследования с участием людей и порядок прекращения экспериментов в случае непредсказуемого развития событий, был дан обзор нормативных актов и документов, регулирующих деятельность ученых, проводящих исследования с участием людей.

Доклад «Медицинская этика отношения к пациенту: симуляционное обучение врача общению с пациентом» доктора медицинских наук Т. Картера из Университета Кентукки (Лесингтон, США) представил практику использования анатомических фантомов в процессе обучения врачей и медицинских сестер, а также моделирование ситуаций общения «врач – пациент» с участием специально подготовленных актеров.

Профессор Дж. Лейн из Университета Дельта (Кливленд, США) представил доклад «Интеграция биоэтики в традиционные и нетрадиционные формы обучения». Автор поделился опытом включения вопросов биоэтики в проектную деятельность с вовлечением студентов, экспертов и широкой общественности. Подчеркнута важность обсуждения вопросов биоэтики и проблем окружающей среды.

Все участники симпозиума отметили высокую значимость биоэтики в жизни современного общества, ее интегративный и подлинно межкультурный характер.

Литература:

1. Кожевникова М. Биоэтика: возвращение к истокам // Проблемы биоэтики: Знание. Понимание. Умение. М., 2017. N 1. С. 94–102.
2. Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО 2019 // Медицинская этика, 2019. N 1. С. 3–66.
3. Петров Р. В., Юдин Б. Г. Развитие биоэтики в России // Казанский медицинский журнал, 2008. Т. 89. N 4. С. 387–394.
4. Чучалин А. Г. Предисловие к переводу на русский язык // Йоханссон И., Липё Н. Медицина и философия (Введение в XXI столетие): уч. пособие / Пер. с англ. под ред. А. Г. Чучалина. (Библиотека биоэтики). М.: Атмосфера, Вече, 2019. С. 7–18.
5. Potter, V. R. *Bioethics: Bridge to the Future*. Englewood Cliffs, 196 p.
6. Potter, V. R. *Global Bioethics. Building on the Leopold Legacy*. Michigan: Michigan State University Press, 1988, 203 p.

DOI: 10.35634/2500-0748-2019-11-109-113

Mishlanova S. L., Polyakova S. V., Yakovleva E. V.

Perm State University (Perm, Russia)

BIOETHICS IN THE INTERCULTURAL DIALOGUE

Key words: bioethics, intercultural communication, bioethics ontology, bioethic awareness, educational projects

About the authors:

Mishlanova Svetlana Leonidovna, Doctor of Philology, Professor, Head of Linguodidactics Department, Perm State University (Perm, Russia); e-mail: mishlanovas@mail.ru;

Polyakova Svetlana Valentinovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Linguodidactics Department, Department of English for Cross Cultural Communication, Perm State University (Perm, Russia); e-mail: polsvetlana@yandex.ru;

Yakovleva Elena Vladimirovna, Lecturer, Linguodidactics Department, Perm State University (Perm, Russia); e-mail: enaemail325@gmail.com.

References

1. Kozhevnikova, M. "Bioethics: back to Basics." *Problems of Bioethics: Knowledge. Comprehension Skill*, no. 1, 2017, pp. 94–102.
2. "Commission of the Russian Federation for UNESCO." *Medical Ethics*, no. 1, 2019, pp. 3–66.
3. Petrov, R. V., Yudin, B. G. "Development of Bioethics in Russia." *Kazan Medical Journal*, vol. 89, no 4, 2008, pp. 387–394.
4. Tchutchalin, A. G., Johansson, I., Linóe, N. "Preface to the Russian Translation," *Medicine and Philosophy. A Twenty-First Century Introduction*. Bioethics Library. Moscow, 2019, pp. 7–18.
5. Potter, V. R. *Bioethics: Bridge to the Future*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 196 p.
6. Potter, V. R. *Global Bioethics. Building on the Leopold Legacy*. Michigan: Michigan State University Press, 1988, 203 p.

Н а у ч н ы й ж у р н а л

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Том 11
2019**

Ответственный за выпуск: М. Н. Виардо
Оригинал-макет: А. О. Талашев

Подписано в печать 12.12.2019. Вышел в свет 21.12.2019. Формат 60x84 1/8
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 19,07. Уч.-изд. л. 14,01.
Тираж 100 экз. Заказ № 2356.
Цена свободная

Редакция:
426034, Удмуртская Республика,
г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, к. II, ауд. 310
Тел.: (3412) 916-267, e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

Издательство:
Издательский центр «Удмуртский университет»,
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.
Тел./факс: +7(3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru

Типография:
Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 2.
Тел.: 68-57-18

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-74921 от 21 января 2019 г.
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций