

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

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

2021

**RUSSIAN JOURNAL
OF MULTILINGUALISM
AND EDUCATION**

ТОМ 13

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. Мишиланова* (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 *T. Easley-Giraldo* (Джонсон Каунти Комьюнити Колледж, Канзас, США)
профессор, д-р филол. наук, *R. G. Tirado* (член президиума МАПРЯЛ Гранадский университет, Гранада, Испания)

Ответственный секретарь:

И. С. Тарасова

Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»



Редакция:

426034, Удмуртская Республика,
г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, корп. 2, ауд. 310
Тел.: (3412) 916-267, e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

Министерство науки и высшего образования 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 13

Научный журнал

DOI 10.35634/2500-0748-2021-13

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

Материалы журнала размещаются на платформах:
Российской универсальной научной электронной библиотеки (РИНЦ):
https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=64145;
Российской государственной библиотеки;
Российской научной электронной библиотеки КиберЛенинка;
Электронно-библиотечной системы Лань;
Электронно-библиотечной системы Znanium;
Международной мультидисциплинарной базы данных научных журналов ResearchBible;
Научной библиотеки УдГУ;
Международной базы данных научных журналов The CiteFactor;
Международной электронной базы научных работ Scilit;
Международной библиографической базы данных WorldCat;
Журналов открытого доступа DOAJ (Directory of Open Access Journals).



Ижевск 2021

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. Koudrjajtseva (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)

E. V. Stoyanova (Bishop Konstantin Preslavski Shumen University, Shumen, Bulgaria)

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

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

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

Managing Editor:

I. S. Tarasova

Founder of the Journal is Udmurt State University



Address for Correspondence:

Editorial Office, Russian Journal of Multilingualism and Education

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

Izhevsk 426034, Russia

phone: (3412) 916-267

e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

**RUSSIAN JOURNAL
OF MULTILINGUALISM AND EDUCATION**

Volume 13

DOI 10.35634/2500-0748-2021-13

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

Russian State Library;

“CyberLeninka”;

Electronic Library System “Lan”;

Electronic Library System “Znanium”;

Academic Resource Index “Research Bible”;

International Database of Scientific Journals “The CiteFactor”;

International Electronic Database of Scientific Papers “Scilit”;

International Bibliographic Database “WorldCat”;

Directory of Open Access Journals (DOAJ);

The Scientific Library of Udmurt State University.



Izhevsk 2021

СОДЕРЖАНИЕ

I. МНОГОЯЗЫЧИЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД.....	9
Беляева Е. Г. (Россия, Санкт-Петербург) ПРЕПОДАВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ: ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ ИЛИ СМЕШЕНИЕ КОДОВ?	9
Колин К. К. (Россия, Москва) РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	22
Малых Л. М., Шутова Н. А. (Россия, Ижевск) МНОГОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	34
Рубинов Евгения (Швеция, Стокгольм) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ПЕДАГОГИКА ТРАНСЪЯЗЫЧИЯ	46
II. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР.....	58
Дубкова О. В. (Китай, Сиань) СВОБОДА ПО-КИТАЙСКИ: АНАЛИЗ КОНЦЕПТА 自由 / СВОБОДА В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	58
Сибгатуллина А. А. (Россия, Казань) СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ» В РУССКОМ, ТАТАРСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....	66
III. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА	76
Малых В. С. (Россия, Ижевск) «ДЕНЬ ГНЕВА» В ЗЕРКАЛЕ ГИБРИДНОЙ ФАНТАСТИКИ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СХОДСТВА «ПЕСНИ ЛЬДА И ОГНЯ» ДЖ. МАРТИНА И «ТРУДНО БЫТЬ БОГОМ» А. И Б. СТРУГАЦКИХ	76
Сузанская Т. Н. (Молдова, Бельцы) ОБРАЗЫ ПРЕДГРОЗЬЯ И ГРОЗЫ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ, СИМВОЛИКА И ПОЛИФОНИЯ.....	88
IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	97
Борисенко Ю. А., Сайтаева К. С. (Россия, Ижевск) ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИДИОСТИЛИЯ АВТОРА ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА S. CHVOSKY «THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER»).....	97

Медведева Д. И. (Россия, Ижевск) ВАРИАТИВНОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В ДВУХ РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ РОМАНА Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»	106
Шутова Н. М., Семенова Н. С. (Россия, Ижевск) КОМИЧЕСКОЕ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ КИНОКОМЕДИИ «ШЕСТНАДЦАТЬ СВЕЧЕЙ»)	116
V. НАШИ СОВРЕМЕННОКИ: ПОЛИГЛОТЫ, ЛИНГВИСТЫ, ПЕДАГОГИ	126
Ж.-Л. Моро (Франция, Париж), Зеленина Т. И., Федорова И. А. (Россия, Ижевск) ПУТЬ К МНОГОЯЗЫЧИЮ ИЛИ О ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ И ЯЗЫКОВ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА.....	127

CONTENTS

I. MULTILINGUALISM: INTERDISCIPLINARY APPROACH	9
Belyaeva E. G. (Russia, Sankt-Petersburg) UNIVERSITY TEACHING THROUGH THE MEDIUM OF ENGLISH: CODE MIXING OR CODE SWITCHING?	20
Kolin K. K. (Russia, Moscow) THE RUSSIAN LANGUAGE AS A STRATEGIC FACTOR OF INTELLECTUAL SECURITY OF MODERN SOCIETY	32
Malykh L. M., Shutova N. A. (Russia, Izhevsk) MULTILINGUAL READING AS A TOOL OF LANGUAGE LEARNING INTEGRATION.....	45
Rubinov E. (Sweden, Stockholm) MAKING USE OF MULTILINGUALISM AT SCHOOL: A PEDAGOGY OF TRANSLANGUAGING	56
II. CONTRASTIVE STUDIES OF LANGUAGES AND CULTURES.....	58
Dubkova O. V. (China, Xi'an) THE CONCEPT OF 自由 / FREEDOM IN THE CHINESE LANGUAGE AND TRADITIONS	64
Sibgatullina A. A. (Russia, Kazan') WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY "DEFINITENESS – INDEFINITENESS" IN RUSSIAN, TATAR AND GERMAN LANGUAGES (COMPARATIVE ASPECT).....	74
III. LITERARY PROCESS IN A MULTICULTURAL AND MULTILINGUAL WORLD ...	76
Malykh V. S. (Russia, Izhevsk) "DAY OF WRATH" IN THE MIRROR OF HYBRID FANTASY: TYPOLOGICAL SIMILARITIES OF "A SONG OF ICE AND FIRE" BY G. R. R. MARTIN AND "HARD TO BE A GOD" BY THE STRUGATSKY BROTHERS	87
Suzanskaya T. N. (Moldovan, Balti) IMAGES OF PRE-THUNDER AND THUNDERSTORMS IN THE NOVEL OF F. M. DOSTOEVSKY "THE IDIOT": PSYCHOLOGICAL PARALLELISM, SYMBOLISM AND POLYPHONY.....	95
IV. TRANSLATION PROBLEMS IN CROSS-CULTURAL AND CROSS-LANGUAGE COMMUNICATION.....	97
Borisenko Yu. A., Saytaeva K. S. (Russia, Izhevsk) CONVEYING THE INDIVIDUAL STYLE OF A YOUNG ADULT LITERATURE AUTHOR IN TRANSLATION (BASED ON "THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER" BY S. CHBOSKY).....	105
Medvedeva D. I. (Russia, Izhevsk) VARIATION IN PORTRAYING THE MAIN CHARACTER OF CH. BRONTË'S NOVEL "JANE EYRE" (BASED ON TWO RUSSIAN TRANSLATIONS).....	115

Shutova N. M., Semenova N. S. (Russia, Izhevsk)

HUMOUR IN AUDIOVISUAL TEXTS: TRANSLATION ISSUES (BASED ON THE AMERICAN COMEDY “SIXTEEN CANDLES”).....123

V. LIVING LEGENDS: POLYGLOTS, LINGUISTS, METHODOLOGISTS 126

Moreau J. L. (French, Paris), Zelenina T. I., Fedorova I. A. (Russia, Izhevsk)

JOURNEY TO MULTILINGUALISM, OR ABOUT THE LIFE OF PEOPLE AND LANGUAGES: YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW.....141

I. МНОГОЯЗЫЧИЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-9-22

УДК 372.8:378(045)

Беляева Е. Г.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия*

ПРЕПОДАВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ: ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ ИЛИ СМЕШЕНИЕ КОДОВ?

Интернационализация российского высшего образования способствует неуклонному росту числа курсов и программ на языке-посреднике, которым в большинстве случаев является английский язык, уверенно завоевывающий статус международного языка обучения. В статье рассматриваются языковые явления кодового переключения и кодового смешения в контексте вузовского преподавания специальных дисциплин на английском языке, который является иностранным или вторым языком для всех участников образовательного процесса – преподавателя и студентов. Особое внимание уделено разграничению терминов «переключение кодов» и «смешение кодов», что имеет практическую значимость для становления методики преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике как специальной области профессиональной лингводидактики, а также для формирования содержания программ профессионального развития вузовских преподавателей. Обсуждаемое в статье явление кодового переключения заслуживает пристального внимания лингвистов и психолингвистов, однако в данной статье автор ограничивается изучением речевого поведения вузовских преподавателей билингвов с лингводидактической точки зрения. Таким образом, данное исследование лежит в области педагогики и является попыткой определить природу переключения с английского языка как языка обучения или языка-посредника на русский язык как родной в аспекте англо-русского «смешения кодов» (code mixing) и «переключения кодов» (code switching). Исследуемый предмет в данном случае – отношение русскоязычных вузовских преподавателей-билингвов к роли родного языка в процессе обучения предмету на английском языке методом опроса. Полученные результаты опроса, при всей их субъективности, все же позволяют сделать первичное утверждение о том, что наблюдаемые переходы в речи преподавателя билингва с языка обучения (английского) на родной (русский) представляют собой случаи осознанного «переключения кодов», осуществляемого в контексте образовательного процесса, а не являются «смешением кодов». Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского государственного университета, в состав участников вошли преподаватели специальных дисциплин широкого спектра гуманитарных и точных наук.

Ключевые слова: переключение кодов, смешение кодов, «вкрапления», язык-посредник, английский язык как язык обучения, интернационализация высшего образования, билингвальное высшее образование в России.

Сведения об авторе:

Беляева Елена Геннадьевна, кандидат педагогических наук, магистр прикладной лингвистики английского языка, старший преподаватель кафедры междисциплинарных исследований в области языков и литератур, факультет свободных искусств и наук СПбГУ (г. Санкт-Петербург, Россия); e-mail: e.g.belyaeva@spbu.ru.

ORCID ID: 0000-0001-5749-0061. Researcher ID: C-9275-2016.

Введение

Становление глобальной сети высшего образования и мирового академического сообщества способствует формированию многоязычной среды в глобальном образовательном пространстве. Высшее образование в странах Европы и Азии больше не является исключительно монолингвальным и требует обновленных педагогических подходов [Knight, 2013].

Двуязычие стало характерной чертой высшего образования во многих странах Европы и Азии, а английский язык (АЯ), на рубеже веков завоевавший статус языка межнационального общения, стремительно превращается в *lingua franca* в области высшего образования и науки. Устойчивая позиция АЯ как доминирующего языка в сфере высшего образования и академической коммуникации обусловлена неуклонно растущим объемом публикаций научных трудов и статей на АЯ, международных научно-исследовательских проектов, академической мобильности, а также постоянно растущим количеством университетских курсов и образовательных программ на АЯ. Ведущие университеты, стремясь к интернационализации образовательного процесса, все чаще используют АЯ как *lingua franca* академического сообщества и как язык обучения в странах, где он не является родным, о чем пишут исследователи интернационализации высшего образования и роли АЯ европейских стран [Dearden, 2015; Aery at al., 2017; Baker, Huttner, 2017; Fenton-Smith at al., 2017; Macago at al. 2018] и стран Азии [Kirkpatrick, 2011]. Масштаб этого явления нередко называют англификацией высшего образования [Lanvers, Hultgren, 2018; Wilkinson, Gabriels, 2021].

Интернационализация российского высшего образования и его интеграция в мировое образовательное пространство также сопровождается усилением роли АЯ. С момента присоединения России к Болонскому процессу в 2003 г. российская высшая школа нацелена на повышение своего экспортного потенциала, а российские ведущие вузы стремятся повышать свои рейтинговые показатели и международный престиж в целом для привлечения иностранных студентов и финансового обеспечения дальнейшего стабильного развития [Belyaeva, Kuznetsova, 2018]. Вследствие этого, вопрос преподавания специальных дисциплин на АЯ более не является дискуссионным, количество учебных курсов, преподаваемых на АЯ, и англоязычных образовательных программ ежегодно растет, несмотря на то, что единства мнений среди ведущих деятелей российского высшего образования относительно преподавания специальных дисциплин на АЯ пока нет, как не выработаны пока и единые подходы к решению задачи внедрения АЯ в образовательный процесс российских вузов.

Преподавание специальных дисциплин на АЯ постепенно охватывает различные направления и специальности. Русскоязычный вузовский преподаватель сегодня читает лекции и / или ведет практические или семинарские занятия на АЯ для русскоязычных студентов, при этом иностранных студентов на данном курсе, побуждающих к взаимодействию на АЯ, может и не быть. АЯ в данном контексте является языком-посредником или языком обучения и одновременно иностранным / вторым языком для всех участников образовательного процесса. В русскоязычной терминологической системе устойчивый термин, обозначающий язык обучения, пока не сформировался. Встречается термин «язык-посредник» [Жура, Рудова, 2017], который чаще используется в контексте обучения иностранному языку, где языком-посредником является родной язык обучающихся. Для обозначения АЯ как «универсального контактного инструмента» процесса интернационализации и специализированной коммуникации в образовательной среде был предложен несколько громоздкий термин «предметно-ориентированный английский лингва франка» [Мележик, 2016: 151]. Британский Совет предлагает использовать термин «*lingua academica*». В работах зарубежных авторов используется устойчивое словосочетание «English as a medium of instruction», сокращенно ЕМІ, который

можно перевести на русский язык как «английский как язык обучения». Этот термин уже признан и стал частью английской терминологической системы. Термин «язык-посредник» не предполагает доминирующей роли АЯ и вследствие этого представляется политически корректным и нейтральным.

Преподавание специальных дисциплин на английском языке в вузах тех стран, где АЯ не является государственным как явление билингвизма, привлекло внимание специалистов и стало предметом исследований, а объектом таких исследований зачастую становится речевое поведение преподавателя или преподавательский дискурс на языке-посреднике или языке обучения, отличном от родного. Результаты исследований свидетельствуют о наличии в речевом поведении всех участников учебного процесса – преподавателя и студентов, – такого явления, как переключение с языка обучения на родной язык [Macayo, 2009; Barnard, McLellan, 2014]. Обзор литературы позволил обнаружить лишь четыре статьи зарубежных авторов, представивших результаты исследований переключения кодов (ПК) в контексте преподавания специальных дисциплин в вузах. Наибольший интерес представляет исследование педагогических функций переключения кодов в речи 8 испаноязычных вузовских преподавателей, в основе которого лежит качественный метод – лингвистический анализ дискурса, записанного во время их лекций и занятий [Sanchez-Garcia, 2018]. Не менее фундаментальное исследование было проведено в университетах Индонезии, где для исследования отношения индонезийских университетских преподавателей к преподаванию специальных дисциплин на АЯ были также использованы качественные методы: фокус группы и интервью, в которых приняли участие 28 преподавателей [Simbolon et al., 2020]. Большой интерес представляет также фундаментальное исследование явления ПК с ряда африканских языков на АЯ, целью которого было изучение взаимодействия языка-посредника и родного языка преподавателя и студентов [Auer et al., 2014]. Другое масштабное исследование переключения кодов на базе китайских университетов было нацелено на выявление языковых потребностей университетских преподавателей, обучающихся студентов на языке-посреднике (АЯ) и было проведено с использованием количественного метода опроса [Jiang et al., 2016].

Отметим, что высшее образование является также наиважнейшей сферой взаимодействия языковых кодов. Увеличение количества курсов и программ на языке-посреднике неизбежно приведет к становлению педагогических подходов и методических принципов, отражающих специфику преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что феномен переключения кодов и смешения кодов в контексте преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике в российских вузах представляется недостаточно изученным. Наше исследование вопроса кодового смешения и кодового переключения на русский язык в контексте преподавания специальных дисциплин на АЯ является попыткой восполнить этот пробел.

Цель данного исследования – определить природу переключения с языка-посредника на родной язык в речи вузовских преподавателей-билингвов, а также выяснить причины этого переключения и отношение респондентов к использованию родного языка в контексте преподавания вузовских дисциплин на языке-посреднике в целом.

Новизна исследования обусловлена тем, что языковые явления переключения кодов и смешения кодов в преподавательском дискурсе вузовских преподавателей билингвов впервые стали предметом изучения в отечественной лингводидактике. Анализ результатов проведенного опроса и первичные выводы могут иметь практическую значимость для становления отечественной методики преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике как специальной области профессиональной лингводидактики, а также для формирования содержания программ профессионального развития профессорско-преподавательского состава российских вузов.

1. Разграничение понятий «переключение кодов» и «смешение кодов»

Языковые явления переключения кодов (ПК) и смешения кодов (СК) обсуждаются в зарубежной лингвистике на протяжении последних четырех десятилетий. Исследование проблем языкового контакта сложилось в самостоятельное направление лингвистики, в рамках которого ПК и СК считаются наиболее распространенными моделями речевого поведения билингвов. Попытки построения единой теории в процессе осмысления эмпирических данных пока не увенчались успехом, предлагаемые подходы полемичны и используют различные терминологические системы. В зарубежной лингвистике существуют различные трактовки явлений ПК и СК, и единства в определении этих явлений среди ученых не наблюдается. Наряду с исследователями, рассматривающими только понятие ПК или использующими термины ПК и СК как синонимичные, немало и тех, кто пытается разграничить эти два явления. Разграничение понятий и терминов ПК и СК представляется чрезвычайно важным для данного исследования.

Значимым для понимания сущности ПК является предложенное К. Майерс-Скоттон противопоставление маркированного и немаркированного выбора при ПК, при этом маркированное ПК имеет место в том случае, если говорящий сознательно производит переключение таким образом, что это замечается собеседником [Myers-Scotton, 1993]. Противопоставление ПК на границе предложений (интерсентенциальное) и ПК внутри предложения (внутрисентенциальное) является важным, хотя трактуется по-разному. Так, К. Майерс-Скоттон объединяет оба вида ПК, рассматривая его как внутренне единое явление [Myers-Scotton, 1993], а П. Мэйскен, напротив, противопоставляет оба явления и отождествляет внутрисентенциальное ПК с СК [Meysken, 2000]. К. Майерс-Скоттон также ввела противопоставление матричного и включенного языков, участвующих во внутрисентенциальном ПК. Таким образом, в случае внутрисентенциального ПК выделяется основной язык (язык грамматической рамки предложения) и включенный язык (из которого делаются «вставки» или «вкрапления»). П. Мэйскен, как и другие исследователи, выделяет внутри внутрисентенциального ПК «включение» (insertion) материала (лексических единиц или целых составляющих) из одного языка в структуру другого языка, но он также выделяет и «альтернацию» (alternation) между структурами контактирующих языков. Очевидно, что К. Майерс-Скоттон и П. Мэйскен по-разному представляют процесс порождения речи при ПК. Е. Эплер описывает еще два типа переключения кодов: плавное («smooth») и сигнальное («flagged») [Eppler, 1994]. Плавное ПК характеризуется как бессознательный процесс и соотносится с немаркированным ПК по Майерс-Скоттон, в то время как сигнальное ПК является намеренным и функционально маркированным.

Отсутствие единства мнений и взглядов на определение понятий ПК и СК свидетельствует о сложности данных явлений в двуязычной речи, что не позволяет принять точку зрения К. Майерс-Скоттон, считающей, что «введение наряду с ПК понятия СК вносит лишнюю путаницу в проблему» [Чиршева, 2008: 69]. В своей статье «О разграничении понятий «переключение кодов» и «смешение кодов» А. Ю. Мутылина анализирует психолингвистическую природу явлений ПК и СК на примере русско-китайской речи билингвов. Для введения критериев разграничения этих двух понятий были использованы не только словарные толкования терминов «переключение» и «смешение», но и интерпретация рассматриваемых процессов с точки зрения физиологии и психолингвистики. Таким образом, по отношению к лингвистическим кодам мы можем говорить о полной смене, о переходе с одного на другой при переключении и о неразделении кодов при смешении [Мутылина, 2011: 55].

Разграничение терминов ПК и СК может опираться и на семантику слов – «смешение» и «переключение». СК чаще встречается при низкой языковой компетенции. По сути, СК или процесс использования в речи двух и более языков, имеет тенденцию к превращению в устойчивую характеристику говорящего. СК или «смешанный язык» характеризуется

грамматикой одного языка и лексикой двух языков, в то время как ПК содержит грамматику и лексику двух языков, а следовательно, звучит как более грамотная речь [Хилханова и Папинова, 2018].

Нельзя сказать, что отечественная лингвистика не проявляет интереса к явлениям ПК и СК. Вопросы ПК рассматриваются преимущественно в связи с различными проблемами заимствования и билингвизма. А. В. Жиганова, исследовавшая явления ПК и СК в рекламном дискурсе, утверждает: «Явление кодового переключения, в отличие от смешения кода, представляет собой мотивированный процесс, так как оно выполняет определенную функцию в ситуации общения. СК является спонтанным, происходит зачастую внутри тесно связанного словосочетания и функционально не мотивировано» [Жиганова, 2011: 34]. Сама способность к ПК свидетельствует о достаточно высокой степени владения языком и об определенной коммуникативной и общей культуре человека. Механизмы ПК обеспечивают взаимопонимание между людьми и относительную комфортность самого процесса речевой коммуникации [Багана, Блажевич, 2010: 66].

Согласимся с предложенным разграничением понятий ПК и СК, и в данной статье будем рассматривать ПК как осознанный переход с одного языка на другой, а СК как неосознанный переход с одного языка на другой. Таким образом, нас более всего интересует прагматический аспект ПК, при котором ПК используется говорящим осознанно и имеет целью добиться определенного результата. Сознательно переключаясь с одного языка на другой, говорящий реализует определенную прагматическую интенцию. Таким образом, переключение с одного языка на другой рассматривается нами как функциональное и сознательно управляемое явление.

Рассматривая ПК и СК, нельзя не упомянуть также англоязычный термин «insertion», переводимый на русский язык как «вставки» или «вкрапления». Этот термин обозначает механизм употребления в речи на одном языке отдельных лексем другого языка, которые представляют собой, по сути, именно «вставки» или «вкрапления» элементов включенного языка в процессе говорения на матричном или основном языках. Термины «вставки» и «вкрапления» фактически не имеют смысловых различий, так как используются для обозначения одного и того же англоязычного понятия «insertions», переведенного на русский язык двумя синонимичными словами. Русскоязычные термины «вкрапления» и «вставки» употребляются как взаимозаменяемые, и выбор зависит лишь от предпочтения автора. В данной статье в дальнейшем для обозначения вставляемых в язык-посредник слов, выражений и предложений на родном языке будет использоваться термин «вкрапления». Причины «вкраплений» при этом могут быть разные: эмфатическое выделение, отражение новых явлений, стремление к экономии речевых усилий и др. «Вкрапления», таким образом, являются примерами явления ПК.

Внутрисентенциальное ПК, при котором «вкраплениями» являются отдельные лексические единицы (слова, словосочетания, устойчивые выражения и др.) называют кратковременным, а интерсентенциальное ПК, при котором «вкраплениями» являются одно или несколько предложений, называют длительным, однако вне зависимости от его продолжительности данное явление категоризируется как ПК.

Таким образом, в рамках данного исследования процесс ПК рассматривается с точки зрения степени намеренности и сознательности перехода на другой язык. ПК характеризуется заданной коммуникативной функцией или прагматической интенцией говорящего. ПК используется говорящим сознательно и имеет целью добиться определенного результата.

А. П. Проценко полагает, что в основе всех современных исследований ПК и СК лежат три основных комплекса факторов переключения кодов, которые, соответственно, делят исследования на три направления: внешние, экстралингвистические или социолингвистические (on the spot); внутренние, психолингвистические (in the head); собственно лингвистические (out of mouth) [Проценко, 2004]. В данной работе исследуются

педагогические факторы переключения кодов, относящиеся к внутренним или психолингвистическим факторам (in the head).

2. Цели, задачи и метод исследования

Объектом данного исследования является речевая деятельность вузовских преподавателей-билинггов, способных объясняться в рамках своего предмета более чем на одном языке, а именно на русском и английском. Мы разделяем господствующее в лингвистике широкое понимание билингвизма и допускаем, что языковую компетенцию следует рассматривать на разных уровнях владения языком. Под кодовым переключением в широком понимании в данном исследовании понимается переключение с одного языка на другой в процессе обучения или преподавания. Природа кодового переключения, как было описано выше, может иметь осознанный или маркированный (ПК) или неосознанный (СК) характер. Речевая ситуация, социальный статус и роли участников остаются неизменными, меняется лишь тематика взаимодействия в рамках учебного курса или учебной дисциплины.

Основной целью данного исследования является определение природы переключения с английского языка как языка обучения на русский язык как родной в аспекте англо-русского «смещения кодов» (СК) и «переключения кодов» (ПК). В центре исследования – вопрос о том, является ли переключение с языка-посредника на родной язык в преподавательском дискурсе переключением кодов (ПК) или смешением кодов (СК).

Предметом исследования явилось отношение русскоязычных вузовских преподавателей билинггов к совместному функционированию английского и русского языков в довольно атипичной ситуации, когда английский язык является доминантным или основным языком обучения, а русский язык, являющийся родным для преподавателя и большинства студентов, является «вспомогательным». Выбор в качестве предмета исследования переключения с английского языка на русский не случаен. Он обусловлен тем, что такого рода переключение является характерной чертой преподавательского дискурса в условиях обучения на АЯ студентов, для которых русский язык является родным.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд задач: определить ключевые понятия и терминологический аппарат исследования; изучить природу и характер англо-русского кодового переключения и смешения, принимая во внимание предмет взаимодействия и образовательный контекст; определить прагматическую функцию употребления элементов русского языка в преподавательском дискурсе; определить факторы, стимулирующие англо-русское ПК и / или СК в речи преподавателя-билингва.

Целевой группой данного исследования являются русскоязычные вузовские преподаватели-билингвы, которые ведут семинарские и практические занятия и / или читают курсы лекций по различным вузовским дисциплинам на английском языке, не являющимся для них родным языком. Участниками анонимного опроса в рамках данного исследования стали преподаватели различных факультетов Санкт-Петербургского государственного университета. Среди 23 респондентов, принявших участие в опросе, были преподаватели факультетов международных отношений, права, лечебной медицины, психологии, физики, института земли, социологии, экономики, филологии, журналистики, высшей школы менеджмента. Среди респондентов были преподаватели с опытом преподавания дисциплин на английском языке или языке-посреднике от 1 до 7 лет и с общим педагогическим стажем от 5 до 23 лет. Все участники опроса являлись слушателями интенсивного курса «Английский язык для преподавателей специальных дисциплин в вузе», организованного для желающих преподавателей СПбГУ как повышение их квалификации. В рамках данного курса респонденты познакомились с понятиями «переключение кодов» (ПК), «смещение кодов» (СК) и «вкрапления», что являлось необходимым условием для получения корректных ответов в ходе опроса.

Характеризуя целевую группу преподавателей СПбГУ, важно отметить, что уровень владения английским языком респондентов находится в диапазоне от B1+ до B2+ по Общеввропейской шкале CEFR (Common European Framework of Reference for Languages).

Основным методом исследования стало анонимное анкетирование целевой группы, проведенное с помощью широко известной онлайн-платформы MonkeySurvey, предлагающей облачное программное обеспечение для разработки, администрирования и визуализации результатов онлайн-опросов. Опрос состоял из вопросов закрытого типа «Да / Нет», вопросов множественного выбора и вопросов открытого типа. Кроме того, опросник содержал ряд вопросов о характеристиках респондентов (пол, возраст, педагогический стаж, опыт преподавания специальных дисциплин на английском языке). Объем статьи не позволяет привести опросник в полном объеме.

3. Анализ полученных результатов исследования и первичные выводы

В рамках данной статьи будут проанализированы ответы респондентов на следующие 5 вопросов:

1. Каково Ваше отношение к использованию родного (русского) языка в процессе преподавания учебной дисциплины на языке-посреднике (АЯ)? (варианты ответов: положительное или отрицательное);

2. Переходите ли Вы в ходе занятия на родной (русский) язык? (да / нет);

3. Если Вы ответили «да» на предыдущий вопрос, укажите пожалуйста, делаете ли Вы это осознанно и с определенным намерением? (да / нет);

4. Как часто Вы переходите на родной (русский язык)? (варианты ответов: изредка / на каждом занятии);

5. С какой целью Вы переходите на родной (русский) язык? (цели могут быть педагогические, учебные / образовательные, организационные и др.) Приведите примеры ситуаций, в которых Вы делаете «вкрапления» родного языка.

Центральной гипотезой данного исследования было предположение о том, что в англоязычной речи вузовских преподавателей специальных дисциплин происходит ПК, а не СК на основании того, что переключение с языка обучения (АЯ) на родной язык происходит не только осознанно, но и с определенным намерением. В данном случае среди респондентов выявлено абсолютное единство (вопрос 2–100%), свидетельствующее о процессе ПК как об осознанном процессе намеренного переключения на родной язык с определенной коммуникативной целью.

Анализ полученных в ходе данного опроса ответов респондентов убедительно свидетельствует о том, что русскоязычные вузовские преподаватели переходят на родной (русский) язык с языка посредника (английского) осознанно и имеют вполне определенную цель. 100% респондентов ответили на данный вопрос положительно. Подавляющее большинство респондентов (ответившие «да» на вопрос 1–94%) выразили уверенность в том, что переключение на родной язык бывает необходимо и оказывает положительное влияние на качество обучения. Респонденты, выступившие за необходимость исключить родной язык из процесса обучения, оказались в меньшинстве (ответившие «нет» на вопрос 1–6%). Это позволяет сделать вывод о том, что большинство респондентов являются сторонниками включения родного языка в процесс обучения на английском языке (языке-посреднике). Таким образом, ответ на ключевой исследовательский вопрос данного исследования о том, являются ли русскоязычные вузовские преподаватели приверженцами включения (инклюзивности) родного языка, был получен, однако делать обобщения и выводы на основе описываемого в данной статье исследования представляется несколько преждевременным по причине относительно небольшой репрезентативной выборки респондентов в рамках проведенного опроса.

Большинство респондентов указали на то, что переключение на русский язык происходит на каждом занятии (вопрос 4: редко – 2%; на каждом занятии – 98%).

Данные опроса позволяют сделать первичный вывод о том, что ПК является средством или инструментом для решения осознанной коммуникативной, часто педагогической, задачи или проблемы. Общий культурный и интеллектуальный уровень вузовских преподавателей, а также высокий уровень профессиональной компетенции побуждает их пользоваться ПК в педагогических целях, что позволяет сделать вывод о том, что ПК может рассматриваться как одна из педагогических стратегий в условиях обучения на языке-посреднике для реализации различных образовательных целей.

Перейдем к более подробному анализу того, какие именно педагогические цели и задачи решают преподаватели в ходе ПК. Отметим, что многие респонденты настаивали на принципе целесообразности при использовании ПК. Интересно, что все респонденты (вопрос 5–100%) определили цели ПК как педагогические, хотя использовали для этого различные формулировки: «обучающие», «учебные», «методические» или «образовательные» цели.

Больше половины респондентов (68%) указали административные цели ПК, находящиеся в зоне решения организационных вопросов учебного процесса, а не в зоне преподаваемой дисциплины. В качестве примеров ПК были приведены разъяснения системы оценивания, тонкостей балльно-рейтинговой системы, требований к студентам и вопросов дисциплины, ссылаясь на ПК как на способ упрощения и ускорения решения организационных и административных вопросов на родном языке.

Небольшое количество респондентов (12%) также указали, что использовали ПК как способ сократить дистанцию со студентами, установить контакт с учебной группой и сформировать позитивную атмосферу на занятии.

Другие ответы респондентов на вопрос о целях ПК содержали формулировки, указывающие на намерение преподавателя «добиться полного понимания студентами ключевых понятий и / или терминов», «преодолеть непонимание студентами материала курса», «повысить эффективность учебного процесса», «убедиться в том, что студенты поняли материал курса», «установить контакт с группой», «помочь студентам» и др. Несмотря на различия в формулировках, все же есть основания полагать, что ПК нацелено на решение педагогических задач, которые педагог ставит себе вполне осознанно. Ряд приведенных выше формулировок указывает на исключительно педагогические цели. Формулировки об установлении контакта с группой имеют и коммуникативно-социальную природу, однако, строго говоря, и эти задачи можно отнести к педагогическим, особенно учитывая стремление высшей школы сделать учебный процесс ориентированным на студента или студентоцентрированным.

В ответ на просьбу в вопросе 5 привести примеры ситуаций, когда преподаватель принимает осознанное решение перейти на родной язык и/или сделать «вкрапления» родного языка, респонденты в свободной форме описали частотные ситуации, являющиеся триггером ПК. Анализ полученных данных, при всем разнообразии сформулированных ответов, позволил выделить ряд наиболее частотных ситуаций ПК и представить в рамках данной статьи лишь те, которые не вызвали сомнений и разночтений при анализе предоставленных ответов.

Наиболее частотной ситуацией ПК, при которой происходят «вкрапления» (insertions) родного языка в язык-посредник (АЯ), оказалась ситуация введения нового понятия или термина по преподаваемой дисциплине, так или иначе описанная в ответах 87% участников опроса. Респонденты объясняли это тем, что в процессе получения знаний по предмету они стараются сформировать у студентов терминологические системы как на языке-посреднике (АЯ), так и на родном языке. Многие респонденты указывали на ПК как на стратегию, помогающую студентам установить соответствия между терминами на английском и русском языках. Они отмечали важность формирования понятийного аппарата по дисциплине с тем, чтобы студенты могли читать и понимать литературу по предмету как на английском, так и на родном языках. Это вполне естественное стремление преподавателя

обучить специалиста, способного полноценно вести научно-исследовательскую деятельность на двух языках и становиться билингвальным профессионалом в своей области. Такая аргументация звучала особенно настойчиво от преподавателей дисциплин и областей знаний, в которых в отечественной науке сделан выдающийся вклад и имеются фундаментальные научные труды на русском языке, к которым студентам следует приобщиться. В ситуации введения новых понятий и терминов преподаватель сознательно делает «вкрапление» в виде русскоязычного термина, таким образом устанавливая соответствие между двумя терминологическими системами – англоязычной и русскоязычной. В данном случае можно говорить о ПК как о способе семантизации новой терминологической лексики, наряду с переводом или наглядной семантизацией [Шифман, 2020].

Немногим более половины респондентов (52%) также указали, что пользуются ПК для повторения на родном языке того, что было сказано на языке-посреднике в тех случаях, когда получают вербальные и невербальные сигналы от студентов об испытываемых трудностях в понимании услышанного на языке-посреднике. Получив такой сигнал, преподаватель сначала повторяет сказанное четко и медленно на языке-посреднике и, в случае получения дополнительного коммуникативного сигнала и / или просьбы о помощи, пользуется ПК сначала точно, делая «вкрапления» родного языка, а затем, в случае низкой эффективности, пользуется интерсентенциальным ПК. ПК с целью повторения сказанного на языке, известном адресату, гарантирует адекватность понимания [Артамонова, 2016: 54]. В данном случае вопрос о функции ПК остается открытым: выполняет ли ПК в данном случае функцию чисто речевую или все же педагогическую.

Языковые системы языка-посредника (в нашем случае АЯ) и языка включения, в нашем случае русского языка, взаимно дополняя друг друга, составляют в образовательном контексте не только социально-коммуникативную, но и профессионально-ориентированную систему у преподавателя-билингва. ПК у двуязычного преподавателя является важной компетенцией, свидетельствующей о коммуникативной маневренности личности, о способности изменять и адаптировать свою речь в зависимости от речевой ситуации, условий и факторов общения. Маркированное и осознанное ПК, таким образом, «является одним из звеньев, формирующих полилингвальную и поликультурную языковую личность, обладающую социальным интеллектом высокого уровня» [Быкова, 2021: 17].

Заключение

Проведенный опрос, таким образом, позволил предположить, что в речи преподавателей билингвов мы имеем дело с «переключением кодов», а не с «кодовым смешением» на том основании, что это кодовое переключение является осознанным и имеет определенные педагогические цели. Это утверждение, безусловно, нуждается в подтверждении и более масштабных исследованиях с гораздо более репрезентативной выборкой целевой группы вузовских преподавателей. Опрос как количественный метод исследования не может дать результатов высокой степени надежности в силу субъективности получаемых ответов. В дальнейшем исследовании преподавательского дискурса необходимо использовать и качественные методы, которые в сочетании с количественными обеспечат гораздо более высокую степень надежности результатов.

Вопросы о том, каковы механизмы переключения кодов в речи преподавателя-билингва на языке-посреднике, что представляют собой межъязыковые связи и как они работают, какие наиболее частотные языковые единицы их объединяют и какие педагогические факторы их обуславливают, требуют дальнейшего изучения и исследования именно в образовательном контексте российской высшей школы.

На сегодняшний день ПК представляет собой активно изучаемое явление, и каждое научное направление акцентирует свое внимание на отдельных его аспектах. Лингвистика исследует структурные аспекты ПК в рамках системы языка, социолингвистика определяет

внеязыковые факторы, влияющие на ПК, а психолингвистика изучает внутренние механизмы, лежащие в основе ПК, однако наиболее глубокого проникновения в сущность такого сложного явления, как ПК, возможно достичь лишь в ходе междисциплинарных исследований [Остапенко, 2014]. ПК преподавательского дискурса заслуживает также пристального внимания специалистов в области профессиональной лингводидактики, педагогики и андрагогики.

Необходимо разрешить ключевое противоречие между потребностью российской высшей школы в преподавании специальных дисциплин на АЯ и необходимостью формирования педагогических подходов и методических принципов, учитывающих специфику данной области вузовской педагогики. Важно также предотвратить попытки переноса традиционных систем обучения в область преподавания специальных дисциплин на языке-посреднике, ориентированных на внедрение новейших образовательных технологий высшего образования на языке-посреднике. Ключевая задача отечественной лингводидактики – удовлетворить потребность российской высшей школы в вузовских преподавателях, готовых к профессиональной деятельности на языке-посреднике в условиях двуязычия и многоязычия образовательного пространства.

Литература:

1. Knight J. The Changing Landscape of Higher Education Internationalization – for Better or Worse? // *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2013. Vol. 17 (3). P. 84–90. DOI:10.1080/13603108.2012.753957
2. Dearden J. English as a Medium of Instruction – a Growing Phenomenon. Manchester: British Council, 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.teachingenglish.org.uk.
3. Airey J., Lauridsen K.M., Räsänen A., Salö L., Schwach V. The Expansion of English-Medium Instruction in the Nordic Countries: Can Top-Down University Policies Encourage Bottom-Up Disciplinary Literacy Goals? // *Higher Education*. 2017. Vol. 73 (4). P. 561–576.
4. Baker W., Hüttner J. English and More: a Multisite Study of Roles and Conceptualizations of Language in English Medium Multilingual Universities from Europe to Asia // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2017. Vol. 38 (6). P. 501–516. DOI:10.1080/01434632.2016.1207183
5. Fenton-Smith B. et al. (eds.). English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific: From Policy to Pedagogy. Multilingual Education. New York: Springer, Cham, 2017. DOI:10.1007/978-3-319-51976-0
6. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education // *Language Teaching*. 2018. Vol. 51 (1). P. 36–76. DOI:10.1017/S0261444817000350
7. Kirkpatrick T.A. Internationalization of Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education, Centre for Governance and Citizenship, 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://repository.lib.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/201705439.pdf>.
8. Lanvers U., Hultgren A.K. The Englishization of European Education: Concluding Remarks // *European Journal of Language Policy*. 2018. Vol. 10 (1). P. 147–152. DOI:10.3828/ejlp.2018.7
9. Wilkinson R., Gabriels R. The Englishization of Higher Education in Europe. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.
10. Belyaeva E., Kuznetsova L. Implementing EMI at a Russian University: A Study of Content Lecturers' Perspectives // *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2018. Vol. 6 (3). P. 325–439.
11. Жура В. В., Рудова Ю. В. Обучение при помощи языка-посредника в российских медицинских вузах // *Медицинское образование и вузовская наука*. 2017. № 2 (10). С. 73–77.
12. Мележик К. А. Языковая политика и языковая реальность интернационализации университетского сообщества // *Политическая лингвистика*. 2016. № 1. С. 151–158.
13. Macaro E. Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom // *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 35–49.

14. Barnard R., McLellan J. Codeswitching in English Medium Classes: Case Studies and Perspectives from East Asian Contexts. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
15. Sanchez-Garcia D. Codeswitching Practices in the Discourse of Two Lecturers in English-Medium-Instruction at University // ELIA (Estudios de lingüística inglesa aplicada). 2018. Vol. 18. P. 105–135.
16. Simboon N. E., Oliver R., Mercieca P. Lecturers' Perceptions of English Medium Instruction (EMI) Practice at a University in Indonesia // Pertanika Journal of Social Science and Humanities. 2020. Vol. 28 (2). P. 1065–1081.
17. Auer P., Moyer M., Muysken P. Connecting Approaches to Code-Switching in West Africa // International Journal of Bilingualism. 2014. Vol. 18 (4). P. 447–454.
18. Jiang Li, Zhang L. J., May S. Implementing English-Medium Instruction (EMI) in China: Teachers' Practices and Perceptions, and Students' Learning Motivation and Needs // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. Vol. 22 (2). P. 1–13. DOI:10.1080/13670050.2016.1231166
19. Myers-Scotton C. Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press, 1993.
20. Muysken P. Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
21. Eppler E. Code-Switching in “Emigranto” // Vienna English Working Papers. 1994. Vol. 3. P. 75–94.
22. Чиршева Г. Н. Кодовые переключения в общении русских студентов // Язык, коммуникация и социальная среда. 2008. Выпуск 6. С. 63–79.
23. Мутьлина А. Ю. О разграничении понятий «переключение» и «смешение кодов» (на примере устной речи русско-китайских билингвов в Пекине) // Вестник Иркутского гос. лингвист. ун-та. 2011. Выпуск 1. С. 52–60.
24. Хилханова Э. В., Папинова Ж. Б. К вопросу о терминах переключение кодов, смешение кодов, вкрапления и критериях их разграничения // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 668–671.
25. Жиганова А. В. Роль переключения языкового кода в рекламе // Вестник Нижегородского гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 13. С. 33–41.
26. Багана Ж., Блажевич Ю. С. К вопросу о переключении кодов // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 12 (83). С. 63–67.
27. Шифман Д. В. Проблема переключения языковых кодов в обучении иностранному языку // Творчество и современность. 2020. № 1 (12). С. 209–218.
28. Артамонова Т. С. Процессы контактирования языков: билингвизм, переключение кода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (58): в 3-х ч. Ч. 1. С. 51–55.
29. Быкова Н. О. Переключение языковых кодов как характеристика полилингвальности // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XII-ой всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Саратов, 25–26 февраля 2020 г. Саратов: Саратовский источник, 2021.
30. Проценко Е. А. Проблема переключения кодов в зарубежной лингвистике (краткий обзор литературы за последние десятилетия) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 1. С. 123–127.
31. Остапенко Т. С. Становление понятия «переключение кодов»: Междисциплинарный подход // Социо- и психолингвистические исследования. 2014. № 2. С. 171–176.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Belyaeva E. G.

St Petersburg State University, St Petersburg, Russia

UNIVERSITY TEACHING THROUGH THE MEDIUM OF ENGLISH: CODE MIXING OR CODE SWITCHING?

The internationalization of Russian higher education contributes to the steady increase in the number of courses and programmes in the intermediary language, which in most cases is English, steadily gaining the status of the language of instruction. The article deals with the linguistic phenomena of code-switching and code-mixing in the context of university teaching of special disciplines in English, which is a foreign or a second language for all participants in the educational process – teachers and students. Particular attention is paid to the distinction between the terms “code-switching” (PC) and “code-mixing” (SC), which is of practical significance for the formation of the methodology of teaching special disciplines in an intermediate language as a special field of professional linguodidactics, as well as for the formation of the content of professional development programmes for university teachers. The phenomenon of code switching discussed in the article deserves close attention of linguists and psycholinguists, but in this article the author limits herself to studying speech behaviour of bilingual university teachers from the linguodidactic point of view. Thus, this study lies in the field of pedagogy and is an attempt to determine the nature of switching from English as the language of instruction or intermediary language to Russian as the native language in the aspect of the English-Russian code mixing and code switching. The subject under study in this case is the attitude of Russian-speaking university teachers to the role of the native language in the process of teaching the subject in English by means of a survey. The results of the survey, though subjective, allow us to make a primary statement that the observed transitions from the language of instruction (English) to the native language (Russian) in the teacher’s speech represent cases of marked and conscious code switching, carried out in the context of the educational process, rather than code mixing. The study was conducted at St. Petersburg State University, the participants included teachers of special disciplines of a wide range of the humanities and sciences.

Key words: code-switching (CS), code-mixing (CM), “insertions,” language as a medium of instruction, English as a medium of instruction, internationalization of higher education, bilingual higher education in Russia.

About the author:

Belyaeva Elena Gennadyevna, Candidate of Pedagogy, Master of Arts in Applied English Linguistics, Senior Lecturer of the Liberal Arts and Sciences Faculty, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia); e-mail: e.g.belyaeva@spbu.ru.

ORCID ID: 0000-0001-5749-0061. Researcher ID: C-9275-2016.

References:

1. Knight, J. “The Changing Landscape of Higher Education Internationalization – for Better or Worse?” *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, no. 17 (3), 2013, pp. 84–90, DOI:10.1080/13603108.2012.753957
2. Dearden, J. *English as a Medium of Instruction – a Growing Phenomenon*. British Council, 2015, www.teachingenglish.org.uk.
3. Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., Schwach, V. “The Expansion of English-Medium Instruction in the Nordic Countries: Can Top-down University Policies Encourage Bottom-up Disciplinary Literacy Goals?” *Higher Education*, vol. 73 (4), 2017, pp. 561–576.
4. Baker, W., and Hüttner, J. “English and More: a Multisite Study of Roles and Conceptualizations of Language in English Medium Multilingual Universities from Europe to Asia.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38 (6), 2017, pp. 501–516, DOI:10.1080/01434632.2016.1207183
5. Fenton-Smith, B. et al. “English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific.” *Multilingual Education*. New York: Springer, Cham, 2017, DOI:10.1007/978-3-319-51976-0

6. Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., Dearden, J. "A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education." *Language Teaching*, vol. 51 (1), 2018, pp. 36–76, DOI:10.1017/S0261444817000350
7. Kirkpatrick, T. A. *Internationalization of Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education, Centre for Governance and Citizenship, 2011, <http://repository.lib.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/201705439.pdf>.
8. Lanvers, U., Hultgren, A. K. "The Englishization of European Education: Concluding Remarks." *European Journal of Language Policy*, vol. 10 (1), 2018, pp. 147–152.
9. Wilkinson, R., Gabriels, R. *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.
10. Belyaeva, E., Kuznetsova, L. "Implementing EMI at a Russian University: A Study of Content Lecturers' Perspectives." *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, vol. 6 (3), 2018, pp. 325–439.
11. Zhura, V. V., Rudova, J. V. "Foreign Language Medium Instruction in Russian Higher Medical Schools: Problems and Prospects." *Medicinskoe Obrazovanie i Vuzovskaya Nauka*, no. 2(10), 2017, pp. 73–77.
12. Melezhik, K. A. "Linguistic Policy and Linguistic Reality of Internationalization of the University Community." *Politicheskaya Lingvistika*, no. 1, 2016, pp. 151–158.
13. Macaro, E. "Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom." *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, pp. 35–49.
14. Barnard, R., McLellan, J. *Codeswitching in English Medium Classes: Case Studies and Perspectives from East Asian Contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
15. Sanchez-Garcia, D. "Codeswitching Practices in the Discourse of Two Lecturers in English-Medium-Instruction at University." *ELIA (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada)*, vol. 18, 2018, pp. 105–135.
16. Simboon, N. E., Oliver, R., Mercieca, P. "Lecturers' Perceptions of English Medium Instruction (EMI) Practice at a University in Indonesia." *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, vol. 28 (2), 2020, pp. 1065–1081.
17. Auer, P., Moyer, M., Muysken, P. "Connecting Approaches to Code-Switching in West Africa." *International Journal of Bilingualism*, vol. 18(4), 2014, pp. 447–454.
18. Jiang, Li, Zhang, L. J., May, S. "Implementing English-Medium Instruction (EMI) in China: Teachers' Practices and Perceptions, and Students' Learning Motivation and Needs" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 22 (2), 2016, pp. 1–13, DOI:10.1080/13670050.2016.1231166
19. Myers-Scotton, C. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
20. Muysken, P. *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
21. Eppler, E. "Code-Switching in 'Emigranto'." *Vienna English Working Papers*, vol. 3, 1994, pp. 75–94.
22. Chirsheva, G. N. "Code Switching in Communication of Russian Students." *Yazyk, Kommunikaciya Isocial'naya Sreda*, vol. 6, 2008, pp. 63–79.
23. Mutylina, A. Yu. "On the Differentiation of the Concepts of "Switching" and "Mixing Codes" (Using the Example of Oral Speech of Russian-Chinese Bilinguals in Beijing)." *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta*, vol. 1, 2011, pp. 52–60.
24. Khilkhanova, E. V., Papinova, Zh. B. "On the Question of the Terms Code Switching, Code Mixing, Inclusions and Criteria for Their Differentiation." *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, no. 2 (69), 2018, pp. 668–671.
25. Zhiganova, A. V. "The Role of Switching the Language Code in Advertising." *Vestnik Nizhegorodskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta im. N. A. Dobrolyubova*, no. 13, 2011, pp. 33–41.
26. Bagana, Zh., Blazhevich, Yu. S. "On the Issue of Switching Codes." *Nauchnye Vedomosti. Seriya Gumanitarnye Nauki*, no. 12 (83), 2010, pp. 63–67.
27. Shifman, D. V. "The Problem of Switching Language Codes in Teaching a Foreign Language." *Tvorchestvo i Sovremennost'*, no. 1 (12), 2020, pp. 209–218.

28. Artamonova, T. S. "Language Contact Processes: Bilingualism, Code Switching." *Filologicheskie Nauki. Voprosy Teorii i Praktiki*, no. 4 (58), 2016, pp. 51–55.
29. Bykova, N. O. "Switching of Language Codes as a Characteristic of Polylinguality." *Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication: Reports of the XIIth All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Saratov, 2021.
30. Protsenko, E. A. "The Problem of Code Switching in Foreign Linguistics (a Brief Review of the Literature over the Past Decades)." *Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Lingvistika i Mezhdul'turnaya Kommunikaciya*, no. 1, 2004, pp. 123–127.
31. Ostapenko, T. S. "The Formation of the Concept of "Code Switching": an Interdisciplinary Approach." *Socio- i Psiholingvisticheskie Issledovaniya*, no. 2, 2014, pp. 171–176.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-22-33

УДК 811.161.1:316.3(045)

Колин К. К.

*Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН,
г. Москва, Россия*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Системный анализ причин, породивших современный кризис цивилизации, показывает, что одной из них является снижение интеллектуального потенциала общества, т. е. способности людей, включая интеллектуальную элиту, адекватно понимать, анализировать и прогнозировать возможные последствия их дальнейшего развития. Причины этого феномена окончательно не установлены, хотя его существование и актуальность изучения сомнений не вызывают. Очевидно то, что речь идет о гуманитарной проблеме, связанной с национальной и глобальной безопасностью. Целью настоящей работы является анализ роли русского языка в решении проблем обеспечения интеллектуальной безопасности России и других стран. В качестве основных методов исследования используется метод системного анализа и информационный подход, позволяющий более глубоко раскрыть сущность когнитивного потенциала русского языка и его значимость для развития интеллектуального потенциала личности. Показано, что русский язык обладает большим когнитивным потенциалом, который может эффективно использоваться в условиях новой глобальной научно-технологической революции и формирования общества знаний. Рассмотрены современные угрозы для русского языка в России и в мире, на постсоветском пространстве и в дальнем зарубежье, в том числе: засилие англицизмами, криминализация русской речи, снижение качества обучения русскому языку и литературе, не способствующее развитию способностей к абстрактному и творческому мышлению, ослабление позиций филологического образования, которое обеспечивает высокое качество образования в целом, а также связь поколений. Приведен перечень первоочередных задач, которые должны решаться для сохранения русского языка как важнейшего фактора русской культуры и интеллектуального потенциала личности в современном обществе. К ним относится повышение филологической культуры современного российского общества. Сделан также вывод, что России необходима новая государственная политика воссоединения разделенной нации, рассчитанная на долгосрочную перспективу. И в качестве одной из задач здесь должно быть возвращение наших бывших соотечественников на их историческую родину. Сохранение русского языка, русской культуры, русскоязычного образования на постсоветском пространстве является необходимым условием для сохранения национальной безопасности современной России в будущем.

Ключевые слова: русский язык, глобализация, интеллектуальная безопасность, когнитивный потенциал, филологическая культура, национальная безопасность, разделенная нация.

Сведения об авторе:

Колин Константин Константинович, доктор технических наук, профессор, главный научный сотрудник Института проблем информатики Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук, директор Центра стратегических гуманитарных исследований Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета (г. Москва, Россия); e-mail: kolinkk@mail.ru.

Введение

В последние годы появилась новая глобальная гуманитарная проблема, которую стали называть проблемой интеллектуальной безопасности общества [Колин, 2019]. Ее признаки проявляются в самых различных сферах жизнедеятельности общества, оказывая существенное влияние на его состояние и перспективы развития. В этом можно убедиться на многочисленных примерах из области геополитики, теории и практики социально-экономического развития различных стран и мирового сообщества в целом. Анализ причин системного кризиса показывает, что многие вызовы и угрозы развитию цивилизации обусловлены не природными катаклизмами и не объективными закономерностями процесса глобальной эволюции, а глубоко ошибочным пониманием интеллектуальной элитой этих закономерностей, что и привело к доминирующим сегодня концепциям рыночной экономики, техногенной цивилизации и потребительского общества [Колин, 2016]. Однако сама проблема интеллектуальной безопасности еще не осознана и поэтому должным образом не изучена.

Попытка привлечь внимание мировой общественности к формированию нового мировоззрения, необходимого для разработки стратегии преодоления системного кризиса современной цивилизации, была сделана в 2018 г. в докладе Римского клуба (международной общественной организации), посвященном его 50-летию [Weizsaecker, 2018]. В нем анализируется состояние современной цивилизации и актуальность определения стратегии ее дальнейшего развития. В числе наиболее важных проблем отмечены следующие: опасность геополитики «ядерного сдерживания», концепция постиндустриального общества и несостоятельность капитализма как стратегии экономического развития в условиях быстрого роста населения и исчерпания природных ресурсов, а также необходимость формирования нового мировоззрения интеллектуальной элиты и широкого научного просвещения общества.

Практическое решение этих проблем станет возможным лишь при условии развития интеллектуального потенциала общества до некоторого минимально необходимого уровня. К сожалению, в настоящее время наблюдается прямо противоположная тенденция – его деградация. Причем, происходит это повсеместно, как в бедных, так и в экономически развитых странах. Поэтому на повестку дня выдвигается серьезная глобальная проблема – обеспечение когнитивной безопасности, являющейся важной составной частью более широкой проблемы – интеллектуальной безопасности [Зиновьев, 2006; Колин, 2020].

В настоящее время происходит становление нового глобального информационного общества, в котором главенствующую роль, несомненно, выполняют языки. Ученые выражают серьезную озабоченность сохранением языкового многообразия в мире. На наш взгляд, сегодня целесообразно говорить о сохранении в информационном пространстве и русского языка, на котором представлены многие труды, технологии и информационные ресурсы современного общества. Русский язык необходимо рассматривать не только как национальное богатство России, но и как весьма важную часть мирового интеллектуального потенциала [Колин, 2019; Колин, 2008].

Целью настоящей работы является анализ роли русского языка в решении проблем обеспечения интеллектуальной безопасности России и других стран. В качестве основных методов исследования используется метод системного анализа и информационный подход, позволяющий более глубоко раскрыть сущность когнитивного потенциала русского языка и его значимость для развития интеллектуального потенциала личности. Новизна исследования заключается в системном рассмотрении и комплексном подходе к изучению ситуации с русским языком в условиях становления неоглобального информационного общества, с одной стороны, и нарастания комплекса глобальных проблем, для решения которых необходим высокий уровень интеллектуального потенциала общества, – с другой.

1. Русский язык в Российской Федерации

Проведем анализ состояния русского языка в мире. Согласно исследованию Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, на русском языке сегодня говорит 258 млн чел. Это 8-й показатель в мире, в то время как он занимает 2-е место по количеству сайтов в сети интернет.

В России русский язык является родным для 130 млн чел. Он служит основным средством общения людей в полиэтническом государстве, а также основным языком, на котором осуществляются все функции государственного управления. Кроме того, он является средством сохранения и передачи последующим поколениям истории и культуры не только русского народа, но и других народов, входящих сегодня и входивших ранее в состав Российской Федерации и Советского Союза.

Русский язык в России служит также основным языком фундаментальной науки и системы высшего образования. Подавляющая часть научных трудов представлена именно на русском языке, и поэтому его роль в продвижении научных знаний является определяющей. Эта роль становится особенно значимой на современном этапе развития цивилизации, когда происходит становление цифровой экономики и общества, основанного на знаниях, и когда осуществляется формирование его нового технологического уклада, предполагающего широкое использование наукоемких технологий [Зацаринный, 2018; Соколов, 2008].

Рассмотрим современное состояние русского языка в нашей стране. Остановимся на некоторых факторах, вызывающих у нас чувство тревоги за его судьбу.

Прежде всего, беспокоит засорение устной и письменной речи *многочисленными англицизмами*, которые все шире используются не только в рекламе и названиях торговых предприятий, но также в бытовом общении и даже в выступлениях общественных и политических деятелей. Этот процесс не только продолжается, но и весьма активно нарастает. К сожалению, серьезных мер для противодействия этому явлению в России не принимается, хотя его реальная опасность в виде информационной угрозы существует [Колин, 2006]. Хорошим примером для России в решении данного вопроса могла бы послужить Франция, где забота о сохранении чистоты французского языка является одной из основных задач Национальной Академии наук.

Криминализация русской речи. Русский язык в современной речи все больше насыщается жаргонными выражениями, характерными для представителей криминального мира. Нередко мы слышим их и в публичных выступлениях наших политиков. И уж совсем недопустимым является употребление нецензурных выражений, которое в последнее время становится модным у российской молодежи. Но как можно осуждать молодых людей, когда нецензурные выражения звучат сегодня даже на сценах некоторых столичных театров? Все это очень серьезно и требует адекватной реакции не только со стороны культурной общественности России, но и ее руководителей.

Русский язык и литература в российских школах. По мнению многих отечественных ученых и педагогов, происходит резкое снижение качества обучения русскому языку

и литературе в общеобразовательной школе и, как следствие, снижение интереса к этим предметам у школьников. Наши дети перестали читать, они получают отрывочные знания о литературе из интернета. Проблема эта является сегодня настолько острой, что о ней уже говорят и пишут не только преподаватели и специалисты в области гуманитарных наук, но также наши ученые, физики и математики, которые хорошо понимают, что язык – это важнейшее средство для развития способностей к абстрактному мышлению и моделированию явлений окружающего нас мира. Хорошее знание богатого по своим выразительным возможностям языка является необходимым условием для развития личности, способной к творческому мышлению.

Вполне возможно, что именно языковое развитие привело индийских математиков и программистов к тому, что они добились впечатляющих успехов в разработке программного обеспечения для компьютерных систем. Хорошо известно, что эти специалисты владеют не только английским языком, но также языком хинди, близким к санскриту, который считается весьма выразительным и развивающим способности к абстрактному мышлению. А ведь русский язык, к счастью, по своим выразительным возможностям является одним из самых богатых в мире языков. И это богатство нужно особенно беречь.

Филологическая культура в современной России. Хотелось бы особо подчеркнуть, что сегодняшнее качество преподавания русского языка и литературы в российской общеобразовательной школе является лишь вершиной айсберга, т. е. составной частью другой, более важной и сложной проблемы. Речь идет о филологической культуре и филологическом образовании в России, которые находятся сегодня в весьма плачевном состоянии. По мнению авторитетных специалистов, существовавшая ранее в стране система классического филологического образования сегодня почти полностью разрушена, и на ее восстановление потребуются многие годы.

Современными прагматиками от образования ставится под сомнение сама необходимость получения хорошего филологического образования. Эта тенденция представляется исключительно опасной для будущего нашей страны, так как без хорошего филологического образования не может быть обеспечено высокое качество образования вообще – ни гуманитарного, ни естественнонаучного, ни технического. Издавна в России высокообразованным считался человек начитанный, хорошо владеющий навыками устной и письменной речи не только на русском, но также на двух-трех других языках. Установка в российском образовании на один английский в качестве иностранного языка вызывает у нас серьезную озабоченность.

Необходимо помнить, что связь поколений в обществе осуществляется именно через язык. По мнению некоторых специалистов, сегодня российское общество утрачивает традиционные ценности и нравственные ориентиры, необходимые человеку для адекватной ориентации в поле смыслов. Пренебрежение филологической культурой свидетельствует об ослаблении связи поколений. Для национальной безопасности страны это уже явная угроза, которую далее нельзя игнорировать [Колин, 2012].

Русский язык как *стратегический фактор обеспечения национального единства России.* Единство нации является важнейшим условием для противостояния агрессивной политике современного неоглобализма, направленной на разрушение суверенных национальных государств, само существование которых является сегодня главным препятствием для бесконтрольного доступа транснациональных корпораций к национальным ресурсам независимых государств [Астафьева, 2010]. Стратегическая значимость этого фактора не сформулирована четко в теоретическом плане учеными и, соответственно, недостаточно осознана в российском обществе.

Обратимся к опыту Сингапура в решении проблемы национального единства. Весьма интересной представляется точка зрения на эту проблему национального единства доктора Марка Хонга – Чрезвычайного и полномочного посла Республики Сингапур в России и на

Украине, с которым у автора настоящей работы состоялась личная встреча и довольно продолжительная беседа по данному вопросу. Господин Хонг является не только опытным дипломатом, но и ученым. Он имеет степени доктора наук по философии и экономике, длительное время занимал ответственные посты в Министерстве иностранных дел Сингапура.

По мнению доктора Хонга, исключительно важным фактором в достижении национального единства страны является общегосударственный язык, которым должно хорошо владеть все население страны. Психологические исследования свидетельствуют, что тот язык, на котором человек не только говорит, но и мыслит, на подсознательном уровне формирует у него и соответствующие данному языку духовные ценности.

Для того чтобы понять сущность концепции формирования национального единства, которая в настоящее время реализуется в Республике Сингапур, рассмотрим, какое содержание вкладывается сегодня руководством этой страны в понятие «нация». По мнению доктора Хонга, нация представляет собой такое сообщество людей, которое на подсознательном уровне одинаково реагирует на внешние и внутренние угрозы для своей страны [Хонг, 2000]. Таким образом, главной отличительной чертой нации является единство жизненно важных духовных ценностей проживающих совместно людей, а не их этническая, политическая или религиозная принадлежность.

В нашей стране сегодня происходит смешение между понятиями «нация» и «национальность». В политическом лексиконе термины «нация» и «национальный» стремятся не использовать и заменяют их такими как «государственный», «федеральный», «общероссийский» и т. п. А ведь это далеко не равноценные термины. Только те государства, которые будут обладать высоким уровнем национального единства, смогут в современном мире противостоять разрушительному воздействию глобализации на их экономику, культуру и духовные ценности [Колин, 2012]. Наша задача – сохранять и развивать многочисленные национальные языки (русский, удмуртский, татарский и др.) и формировать духовные ценности общей российской нации.

Таким образом, обеспечение национального единства для современной России, несомненно, актуально. В связи с этим следует указать на продолжающееся возрастание социального неравенства между отдельными группами населения страны, в чем мы убеждаемся постоянно. Действительно, какое дело до проблем деградации российской деревни или же положения нашего учительства тем, у кого дети учатся за границей, а родные и близкие проживают в другой стране. Да и русский язык им нужен лишь потому, что их бизнес находится в России. Ведь свою дальнейшую судьбу они с нашей страной не связывают. Поэтому чувства патриотизма от этих людей ожидать не приходится, как и защиты национальных интересов России.

Россия как разделенная нация. Необходимо признать, что сегодня Россия является страной с разделенной нацией, где значительная часть коренного населения, длительное время проживавшая в ней и сформировавшая общую национальную культуру, совершенно неожиданно для себя оказалась за пределами своей Родины. Понятие «разделенная нация» наши политики стараются не употреблять, да и само явление в течение многих лет замалчивалось. А ведь это трагедия для всей страны, а не только для миллионов наших бывших соотечественников, оказавшихся иностранцами, хотя сами они из своих домов никуда не уезжали и своего согласия на новый статус никому не давали. Разделенными на долгие годы оказались многие семьи, родственники, друзья, близкие люди, коллеги, научные и образовательные школы, культурные и творческие сообщества.

По-настоящему в России эта ситуация никого особенно не волновала вплоть до последнего времени, когда на бедственное положение наших бывших соотечественников за рубежом обратил внимание Президент РФ В. В. Путин в своем очередном Послании к Федеральному Собранию России. Но пока эта проблема лишь обозначена. Ни государственной программы, ни стратегии ее эффективного решения в России на данный

момент не сформировано. И это в условиях, когда в стране катастрофически быстро сокращается численность населения, пустеют деревни и не хватает рабочих рук даже в областях, связанных с жизнеобеспечением страны.

Таким образом, России необходима новая государственная политика воссоединения разделенной нации, рассчитанная на долгосрочную перспективу. И одной из задач необходимо просматривать возвращение наших бывших соотечественников на их историческую родину. Опыт успешной реализации такой политики мы наблюдаем, например, в Израиле. У нас же важнейшим направлением должна стать активная государственная и общественная поддержка русскоязычного информационного пространства за рубежом. Сохранение русского языка, русской культуры и русскоязычного образования на постсоветском пространстве является необходимым условием для сохранения национальной безопасности современной России в будущем.

2. Русский язык в странах ближнего зарубежья

Рассмотрим ситуацию с русским языком за пределами Российской Федерации. В бывших советских республиках русский язык сегодня считают родным около 26 млн чел., а говорят на нем почти 60 млн чел.

Недостаточное использование русского языка в ближнем зарубежье зачастую рассматривается лишь как проблема лингвистическая и политическая, связанная с положением нашей русскоязычной диаспоры. На самом деле она гораздо значительнее и шире, так как напрямую связана с интеллектуальным развитием также и коренного населения этих стран.

Важный аспект данной проблемы заключается в необходимости осмысления роли русского языка в обеспечении международной информационной безопасности в условиях глобализации общества и агрессивной политики неоглобализма, которая проводится сегодня со стороны США по отношению, в частности, к странам Евразии. Наши исследования показали, что подобная политика представляет собой серьезную угрозу не только для национальной безопасности многих государств ближнего зарубежья, но и для всего мирового сообщества [Колин, 2005].

В большинстве вновь созданных государств, бывших союзных республиках, русский язык был утрачен в качестве государственного сразу же после распада Советского Союза. Исключение составляет Белоруссия, сохранившая его в статусе второго государственного языка. Правда, Казахстан и Киргизия в 90-х гг. минувшего века объявили русский языком официальных документов, однако сегодня правительства этих стран в таком качестве русский язык практически не используют.

С 2008 г. в Казахстане проводится государственная политика по сокращению русскоязычного информационного пространства, а в 2017 г. начался перевод казахской письменности с кириллицы на латиницу, который должен завершиться в 2024 г. Делается это под предлогом модернизации гуманитарной сферы Казахстана и его разрыва с наследием советского строя. Начиная с 2018 г., в Казахстане стала проводиться планомерная государственная политика вытеснения русского языка и русской культуры из всех сфер общественной жизни страны, хотя численность русскоязычных граждан в ней сегодня составляет 3,5 млн чел., а 85% населения свободно говорит на русском языке [Угланов, 2021].

В основном, русский язык выступает в странах ближнего зарубежья как язык межнационального общения. Даже в странах Прибалтики (Латвии, Литве, Эстонии), где государственная политика в отношении русского языка не является благоприятной, он все еще служит средством общения не только внутри русскоязычной диаспоры, но также и между представителями титульных наций – латышами, литовцами и эстонцами.

К сожалению, быстро сокращается использование русского языка и в системе образования ближнего зарубежья. Практически повсеместно преподавание в школах этих

стран ведется на их государственных языках, а количество русскоязычных школ неуклонно сокращается, что ставит русскоязычное население в исключительно сложное положение.

Еще в 1997 г. автором была опубликована статья, где утверждалось, что сохранение русского языка не только в России, но и на всем постсоветском пространстве должно стать на ближайшие годы одной из главных задач как для российского правительства, так и руководителей новых независимых государств, бывших республик Советского Союза, так как оно самым тесным образом связано с обеспечением их собственной национальной безопасности [Колин, 1977]. К сожалению, реальная ситуация с сохранением русского языка, которую мы наблюдаем сегодня, подтвердила наихудшие прогнозы. Наглядно это проявляется, например, на Украине, где русский язык сегодня запрещен на государственном уровне, несмотря на то, что русским разговорным языком владеет большая часть населения Украины (92%), а украинским – только 86%. Поэтому три четверти граждан этой страны хотят, чтобы в школах Украины русский язык и литература изучались как отдельные предметы. Эти сведения были получены в рамках социологических исследований, проведенных среди жителей всех областей Украины на предмет их отношения к русскому языку [Травин]. В результате исследований 52% опрошенных высказались за введение на Украине двух государственных языков – русского и украинского. Однако в дальнейшем политика насильственной «украинизации» русскоязычного населения была усилена, а результатом стало формирование Донецкой и Луганской народных республик.

Сегодня на Украине закрыты русские школы, запрещена трансляция русскоязычных телевизионных программ, а также продажа газет, журналов, технической и художественной литературы на русском языке. От такой политики страдают не только этнические русские, но и люди других национальностей, которые считают русский язык родным, говорят и думают на нем и хотели бы им пользоваться как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере. Количество таких людей на Украине сегодня составляет около 70% [Титова].

Особого внимания заслуживает тот факт, что на русском языке представлены литературные труды, многие научные знания, технологии и другие информационные ресурсы, созданные на протяжении десятилетий в едином государстве – Советском Союзе – носителями разных языков и культур. Это интеллектуальный потенциал всего советского общества, принадлежащий не только русским. Поэтому свободное владение русским языком является важным фактором когнитивного развития, являющегося необходимым условием для развития интеллектуального потенциала личности, значение которого в XXI в. будет непрерывно возрастать. Однако политика, проводимая в отношении русского языка в большинстве государств на постсоветском пространстве, этот фактор игнорирует. Сужение сфер использования русского языка наносит ущерб, прежде всего, самим этим государствам и является одной из угроз для их собственной национальной безопасности.

3. Русский язык в дальнем зарубежье

Во времена Советского Союза русский язык за рубежом изучало около 50 млн чел. Для поддержки и стимулирования этого процесса регулярно выделялись необходимые средства, издавалась и рассылалась учебная и художественная литература, т. е. проводилась целенаправленная государственная политика, которая способствовала повышению авторитета нашей страны.

Благодаря грамотной языковой политике развивались и советская культура, и образование в разных странах мира [Колин, 2011]. Характерным примером могут служить Куба и Монголия. Когда во время визита в 2019 г. в Монголию Президент РФ В. В. Путин выступал в парламенте этой страны на русском языке, перевод на монгольский практически не потребовался, так как многие депутаты парламента учились в российских вузах и поэтому неплохо знают русский язык.

Приходится констатировать, что русский язык за рубежом изучается и используется в настоящее время в существенно меньших масштабах, чем во времена Советского Союза. Нет надобности обвинять в этом российское руководство, поскольку самостоятельное существование российского государства требовало усилий для развития собственной страны. В последнее время наблюдается интерес зарубежных граждан к России и русскому языку, особенно это проявляется в системе образования. Так, интерес к русскому языку проявляют китайские граждане. Сегодня русский язык в Китае изучают более 40 тыс. студентов, обучающихся в 150 китайских вузах. В целом русский язык в стране изучают около 2 млн чел. [Гулимире, 2018].

В дальнем зарубежье русский язык используют и наши соотечественники. Многие представители русской диаспоры в языковом плане ассимилируются с местным населением, и зачастую их дети теряют навыки русской речи. Исключением служит ситуация в Израиле, где русский язык имеет хорошие позиции. Русскоязычная часть населения Израиля составляет 17% общей численности населения. Государственным языком является иврит, особый статус имеет арабский язык. Существует даже мнение о необходимости придания и русскому языку особого статуса. Это решение открыло бы ряд новых возможностей не только для русскоязычной части населения, но и для коренного населения этой страны, а именно: получение образования в российских вузах, в том числе в режиме дистанционного электронного обучения, которое находит все более широкое распространение [Соколов, 2008].

Несмотря на уменьшение доли русскоязычного информационного пространства в последние десятилетия, в дальнем зарубежье имеются перспективы его развития.

Русскоязычное пространство является основным условием для распространения влияния российской культуры, духовных ценностей, науки, образования и технологий, спорта в зарубежных странах, многие из которых хотели бы более активно развивать свое сотрудничество с Россией. Так, например, Испания, Португалия, Бразилия, Греция и даже Сингапур считают современный уровень своего сотрудничества с Россией явно недостаточным.

Хорошие перспективы сотрудничества в области технологий, науки и образования открываются в настоящее время для России в странах БРИКС и ШОС. Для этого необходимо, чтобы технические специалисты, ученые, преподаватели и бизнесмены этих стран достаточно хорошо знали русский язык и могли бы общаться со своими российскими партнерами. А российские специалисты изучали не только английский – как язык-посредник, но и языки народов других стран. Развитие русскоязычного информационного пространства в этих странах могло бы стать хорошим стимулом и для развития сотрудничества, что реально содействовало бы сохранению многоязычного мира в будущем.

Русский язык является важным фактором для взаимодействия России со своими диаспорами в странах дальнего зарубежья. В настоящее время уровень этого взаимодействия является явно неудовлетворительным, и потенциал русскоязычных диаспор за рубежом в интересах России практически не используется, в то время как он является весьма значительным. Ведь только в США сегодня работает большое количество российских ученых и специалистов с высшим образованием, многие из которых занимают видные посты в американских компаниях.

Примером для России в этом плане мог бы послужить опыт Китая, Индии и Сингапура, где взаимодействие со своими диаспорами за рубежом хорошо организовано и является весьма эффективным. Так, например, значительный вклад в экономику Китая вносят так называемые «хуацяо», т. е. выходцы из Китая, проживающие за рубежом. Аналогичным образом поступают также и выходцы из Индии и Сингапура, содействующие в получении

своими странами заказов из США и Канады на производство средств электроники и создание программного обеспечения для иностранных компаний. В значительной степени именно благодаря этим заказам Индия уже в 2007 г. вышла на объемы экспорта программного обеспечения порядка 100 млрд долларов, и сегодня она прочно удерживает второе место по этому показателю (после США) на мировом рынке.

Русский язык является одним из шести основных языков международного сотрудничества (английский, арабский, испанский, китайский, русский, французский), признанных авторитетными международными организациями: ООН, ЮНЕСКО, ВОЗ, ЮНЕП и др. Однако в международной практике сфера его использования весьма ограничена. Сегодня трудно назвать международную конференцию за пределами России, где бы русский использовался в качестве одного из рабочих языков, хотя это не соответствует научному, образовательному и культурному потенциалу современной России.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Сохранение и использование русского языка в общественной жизни, науке, образовании и культуре России и других стран в настоящее время является острой и актуальной проблемой, так как она связана с обеспечением национальной безопасности. К сожалению, это явление пока еще не рассматривается как проблема ни в России, ни в странах ближнего зарубежья, а все попытки свести ее к чисто лингвистическому и политическому аспекту, связанному с положением русской диаспоры, никак не содействуют ее решению.

Любой язык является не только средством коммуникации между людьми, передачи их знаний и опыта новым поколениям. Это также и важнейший инструмент познания природы и общества, развития и использования когнитивных способностей человека. Язык – это «пространство мысли», средство моделирования в сознании человека наблюдаемых и прогнозируемых им событий в окружающем мире. Поэтому богатый язык – это богатство нации и всего мирового сообщества.

Русский язык по своим выразительным возможностям – один из самых богатых в мире, поэтому он является важнейшей частью национального богатства России и должен находиться под особой защитой государства в качестве одного из объектов национальной безопасности страны. Свободно владеющие русским языком люди имеют большие преимущества в области интеллектуальной деятельности, а также при получении качественного образования и новых знаний, представленных на этом языке.

Сегодня существуют серьезные угрозы для русского языка внутри самой России: засилье англицизмами, криминализация русской речи, снижение качества обучения русскому языку и литературе, не способствующее развитию способностей к абстрактному и творческому мышлению, ослабление позиций филологического образования, которое обеспечивает высокое качество образования в целом, а также связь поколений.

В новых государствах, входивших ранее в состав Советского Союза, в результате проводимой ими политики русскоязычное пространство быстро сокращается. Это является серьезным препятствием для развития взаимного сотрудничества, нарушает право выбора языка у представителей русскоязычного населения, а главное – снижает интеллектуальный потенциал стран ближнего зарубежья в целом.

Сохранение русского языка и русскоязычного образования на постсоветском пространстве может стать условием для восстановления национального единства России, которая сегодня является разделенной нацией. На это должна быть направлена долгосрочная, целенаправленная и последовательная политика государства.

Русскоязычное информационное пространство в дальнем зарубежье сегодня не имеет необходимой поддержки со стороны России и поэтому быстро сокращается. Если эту тенденцию не изменить, то уже через 30 лет русский язык рискует потерять статус мирового языка, так как количество его носителей сократится до уровня начала XX в.

Таким образом, изучение современного состояния русскоязычного пространства и тенденции его дальнейшего сокращения объективно выдвигают на первый план проблему обеспечения интеллектуальной безопасности российского общества. На примере русского языка представлена ситуация, которая сегодня присуща большинству языков. Сохранение языкового многообразия выдвигает гуманитарную неоглобальную проблему – обеспечение интеллектуальной безопасности не только России, но и каждой отдельно взятой страны, а значит, и мирового сообщества в целом.

Литература:

1. Колин К. К. Интеллектуальная безопасность – новая глобальная проблема XXI века // Стратегические приоритеты. 2019. № 3–4. С. 99–111.
2. Колин К. К. Интеллектуальный потенциал общества в стратегии глобальной безопасности // Стратегические приоритеты. 2016. № 1. С. 57–70.
3. Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. NY: Springer, 2018.
4. Зиновьев А. А. Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006.
5. Колин К. К. Интеллектуальная культура и когнитивная безопасность // Интеллектуальная культура Беларуси: духовно-нравственные традиции и тенденции инновационного развития: материалы V междунар. науч. конф., Минск, 19–20 ноября 2020 года. Минск: Четыре четверти, 2020. С. 138–140.
6. Колин К. К., Кошкин Р. П., Сибиряков П. Г. Лингвистическая безопасность России и проблема защиты русского языка // Стратегические приоритеты. 2019. № 1. С. 91–128.
7. Колин К. К. Русский язык и актуальные проблемы национальной безопасности России и стран Евразии // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 1. С. 38–48.
8. Зацаринный А. А., Киселев Э. В., Козлов С. В., Колин К. К. Информационное пространство цифровой экономики. Концептуальные основы и проблемы формирования. М.: Информатика и управление, 2018.
9. Соколов И. А., Колин К. К. Новый этап информатизации общества и актуальные проблемы образования // Информатика и ее применения. 2008. Т. 2. № 1. С. 67–76.
10. Колин К. К. Информационная безопасность как гуманитарная проблема // Открытое образование. 2006. № 1. С. 86–93.
11. Колин К. К. Биосоциология молодежи и проблема интеллектуальной безопасности в информационном обществе // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 104–111.
12. Астафьева О. А., Колин К. К. Концептуальные основы государственной политики в области духовной культуры для обеспечения единства российского народа и национальной безопасности Российской Федерации. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ин-та культуры, 2010.
13. Хонг М. Секреты успеха Сингапура: Двенадцать статей господина Марка Хонга Тат Сун, Посла Республики Сингапур в России и на Украине. М., 2000.
14. Колин К. К. Биосоциология молодежи и проблема интеллектуальной безопасности в информационном обществе // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 104–111.
15. Колин К. К. Неоглобализм и культура: Новые угрозы для национальной безопасности // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 2. С. 104–111.
16. Угланов А. Казахская элита прощается с русскими // Аргументы недели. 2021. № 40(784). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/70680184>.
17. Колин К. К. Русский язык и национальная безопасность // Безопасность. 1977. № 1–2. С. 30–40.
18. Травин Р. О реальной роли русского языка в современной Украине [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://iarex.ru/articles/28568.html>.

19. Титова В. «Семьдесят процентов Украины говорит на русском». Кто отказывается от книг на украинском [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ukraina.ru/exclusive/20211013/1032455831.html>.
20. Колин К. К. Информационное пространство культуры: многоязычие в информационном обществе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 15. С. 8–17.
21. Гулимире А., Титкова С. И. Русский язык в Китае: Традиции и перспективы // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. № 2(38). С. 68–78.
22. Соколов И. А., Колин К. К. Новый этап информатизации общества и актуальные проблемы образования // Информатика и ее применения. 2008. Т. 2. № 1. С. 67–76.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Kolin K. K.

*Federal Research Center “Computer Science and Control”
of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

THE RUSSIAN LANGUAGE AS A STRATEGIC FACTOR OF INTELLECTUAL SECURITY OF MODERN SOCIETY

A systematic analysis of the causes that gave rise to the modern crisis of civilization shows that one of them is a decrease in the intellectual potential of society, i.e. the ability of people, including the intellectual elite, to adequately understand, analyze and predict the possible consequences of their further development. The causes of this phenomenon have not been definitively established, although its existence and the relevance of the study do not cause doubts. It is obvious that we are talking about a humanitarian problem related to national and global security. The purpose of this work is to analyze the role of the Russian language in solving the problems of ensuring intellectual security in Russia and other countries. The main research methods used are the method of system analysis and an information approach that allows to reveal more deeply the essence of the cognitive potential of the Russian language and its significance for the development of the intellectual potential of the individual. It is shown that the Russian language has great cognitive potential, which can be effectively used in the conditions of a new global scientific and technological revolution and the formation of a knowledge society. Russian is considered to be a modern threat to the Russian language in Russia and in the world, in the post-Soviet space and abroad, including: the dominance of Anglicisms, criminalization of Russian speech, a decrease in the quality of teaching Russian language and literature, which does not contribute to the development of abstract and creative thinking abilities, weakening the position of philological education, which provides high quality education in general, as well as the connection of generations. Russian is a list of priority tasks that must be solved in order to preserve the Russian language as the most important factor of Russian culture and the intellectual potential of the individual in modern society. These include the improvement of the philological culture of modern Russian society. It is also concluded that Russia needs a new state policy of reunification of a divided nation, designed for the long term. And one of the tasks here should be the return of our former compatriots to their historical homeland. Russian language, Russian culture, and Russian language education preservation in the post-Soviet space is a necessary condition for the preservation of the national security of modern Russia in the future.

Key words: Russian language, globalization, intellectual security, cognitive potential, philological culture, national security, divided nation.

About the autor:

Kolin Konstantin Konstantinovich, Doctor of Technical Sciences, Professor, Chief Researcher at the Institute of Informatics Problems of the Federal Research Center “Computer Science and Control” of the Russian Academy of Sciences, Director of the Center for Strategic Humanitarian Studies of the Institute of Fundamental and Applied Research of the Moscow Humanitarian University (Moscow, Russia); e-mail: kolinkk@mail.ru.

References:

1. Kolin, K. K. “Intellectual Security – a New Global Problem of the XXI Century.” *Strategicheskie Prioritety*, no. 3–4, 2019, pp. 99–111.
2. Kolin, K. K. “Intellectual Potential of Society in the Global Security Strategy.” *Strategicheskie Prioritety*, no. 1, 2016, pp. 57–70.
3. Weizsaecker, E., Wijkman, A. *Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet*. New York: Springer, 2018.
4. Zinoviev, A.A. *Factor of Understanding*. Moscow: Algorithm, 2006.
5. Kolin, K. K. “Intellectual Culture and Cognitive Security” *Intellectual Culture of Belarus: Spiritual and Moral Traditions and Trends of Innovative Development: Reports of the Fifth International Scientific Conference*. Minsk, 2020, pp. 138–140.
6. Kolin, K. K., Koshkin, R. P., Sibiryakov, P. G. “Linguistic Security of Russia and the Problem of Protecting the Russian Language.” *Strategicheskie Prioritety*, no. 1, 2019, pp. 91–128.
7. Kolin, K. K. “Russian Language and Current Problems of National Security of Russia and the Countries of Eurasia.” *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2008, no. 1, pp. 38–48.
8. Zatsarinny, A. A., Kiselev, E. V., Kozlov, S. V., Kolin, K. K. *Information Space of the Digital Economy. Conceptual Foundations and Problems of Formation*. Moscow: Federal’nyj issledovatel’skiy centr “Informatika i Upravlenie”, 2018.
9. Sokolov, I. A., Kolin, K. K. “A New Stage of Informatization of Society and Actual Problems of Education.” *Informatika i ee Primeneniya*, vol. 2, no. 1, 2008, pp. 67–76.
10. Kolin, K. K. “Information Security as a Humanitarian Problem.” *Otkrytoe Obrazovanie*, no. 1, 2006, pp. 86–93.
11. Kolin, K. K. “Biosociology of Youth and the Problem of Intellectual Security in the Information Society.” *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 2, 2012, pp. 104–111.
12. Astafyeva, O. A., Kolin, K. K. *Conceptual Foundations of State Policy in the Field of Spiritual Culture to Ensure the Unity of the Russian People and the National Security of the Russian Federation*. Chelyabinsk: Chelyabinskij Gosudarstvennyj Institut Kul’tury, 2010.
13. Hong, M. *Secrets of Singapore's Success: Twelve Articles by Mr. Mark Hong Tat Sun, Ambassador of the Republic of Singapore to Russia and Ukraine*. Moscow, 2000.
14. Kolin, K. K. “Biosociology of Youth and the Problem of Intellectual Security in the Information Society.” *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 2, 2012, pp. 104–111.
15. Kolin, K. K. “Neoglobalism and Culture: New Threats to National Security.” *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2005, no. 2, pp. 104–111.
16. Uglanov, A. “Kazakh Elite Says Goodbye to the Russians.” *Argumenty Nedeli*, no. 40 (784), 2021, <https://dlib.eastview.com/browse/doc/70680184>.
17. Kolin, K. K. “Russian Language and National Security.” *Bezopasnost’*, no. 1–2, 1977, pp. 30–40.
18. Travin, R. *About the Real Role of the Russian Language in Modern Ukraine*, <https://iarex.ru/articles/28568.html>.
19. Titova, V. “Seventy Percent of Ukraine Speaks Russian.” *Who Refuses Books in Ukrainian*, <https://ukraina.ru/exclusive/20211013/1032455831.html>.
20. Kolin, K. K. “Information Space of Culture: Multilingualism in the Information Society.” *Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta Kul’tury i Iskusstv*, no. 15, 2011, pp. 8–17.
21. Gulimire, A., Titkova, S. I. “Russian language in China: Traditions and Prospects.” *Sovremennye Lingvisticheskie i Metodiko-Didakticheskie Issledovaniya*, no. 2(38), 2018, pp. 68–78.
22. Sokolov, I. A., Kolin, K. K. “A New Stage of Informatization of Society and Actual Problems of Education.” *Informatika i ee Primeneniya*, vol. 2, no. 1, 2008, pp. 67–76.

Малых Л. М., Шутова Н. А.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

МНОГОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности использования многоязычного чтения для повышения эффективности соизучения иностранных языков в языковом вузе. Актуальность подобного исследования определяется необходимостью поиска продуктивных видов учебной деятельности, которые помогают обучающемуся интегрировать опыт в изучении нескольких языков и культур. Многоязычное чтение рассматривается как вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание нескольких письменных текстов на разных языках, переведенных с одного оригинального произведения. Цель статьи – продемонстрировать возможности многоязычного чтения как средства формирования метакогнитивных стратегий сравнения, переноса и переключения с языка на язык на примере французского как второго иностранного, английского как первого иностранного и русского (родного) языков. Рассматриваются причины обращения к чтению как к источнику пополнения арсенала мультилингвальных практик со студентами, изучающими два и более иностранных языков; цель и задачи мультилингвального чтения; подходы к чтению, уже существующие в современной образовательной практике, приближающие к идее мультилингвального чтения. Делается вывод, что для осуществления многоязычного чтения требуется наличие определенной базы владения изучаемыми иностранными языками. Вводится методика многоязычного чтения, начиная со второго иностранного языка, когда студента можно охарактеризовать как опытного читателя, у которого хорошо развиты стратегии чтения на родном и первом иностранном языках. Основная задача многоязычного чтения в разрабатываемой методике – формирование метакогнитивных стратегий сравнения, переноса и переключения с языка на язык. Оптимальным жанром для начального этапа обучения многоязычному чтению являются научно-популярные тексты. Сравнительная простота внутреннего построения научно-популярных статей дает читателям возможность понять их содержание, не углубляясь в специфические приемы, используемые автором в художественном тексте. Научно-популярный жанр речи впитал в себя черты научного, разговорного, публицистического и художественного стилей, что делает его универсальным средством многоязычного чтения на соизучаемых языках.

Ключевые слова: многоязычное чтение, сравнение, перенос, переключение языковых кодов, второй иностранный язык, французский язык, научно-популярный жанр речи.

Сведения об авторах:

Малых Людмила Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: ludmilamalykh@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0001-7491-4305.

Шутова Надежда Алексеевна, бакалавр филологии, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: msweiner@bk.ru.

Введение

В статье речь пойдет о разновидности чтения, у которого пока нет общепринятого названия и определения. Условно, но, возможно, достаточно точно, его можно назвать «многоязычным чтением». Понятие «многоязычное чтение» родилось в среде родителей, желающих видеть своих детей многоязычными (билингвами и мультилингвами), в том числе

в связи с обсуждением вопроса о создании библиотеки для детей, читающих на нескольких языках. Их интересует вопрос, нужно ли читать одну и ту же книгу на разных языках, особенно если человек живет в многоязычной среде.

Появляются первые научные исследования многоязычного чтения, из которых становится очевидным, что под многоязычным чтением на данный момент понимается вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание нескольких письменных текстов на разных языках, переведенных с одного оригинального произведения [Жернакова, Малых, 2019: 2]. Экспериментальная база слишком мала, чтобы однозначно судить, какие жанры письменных текстов являются предпочтительными для многоязычного чтения. С учетом потребностей юных читателей в первую очередь, это художественная литература. В упомянутом исследовании материалом для педагогического эксперимента в средних классах общеобразовательной школы послужили детские комиксы на английском языке, переведенные на русский и испанский языки.

Представляется, что идея многоязычного чтения актуальна не только для детей-мультилингвов, но и для студентов, изучающих несколько иностранных языков в вузе. Реализуя интегративный подход к обучению многоязычию и формированию профессиональных основ обучающихся, преподаватели находятся в постоянном поиске наиболее продуктивных видов учебной деятельности, которые в полной мере формируют личность студента-мультилингва [Ярмина, 2020: 46]. Многоязычное чтение, на наш взгляд, является одним из перспективных видов учебной деятельности, так как способствует осознанию студентами взаимосвязи между изучаемыми ими языками, воспитывает эстетический вкус, нравственные и художественные ценности, мировоззренческие ориентиры.

Цель статьи – продемонстрировать возможности многоязычного чтения как способа формирования метакогнитивных стратегий сравнения, переноса и переключения с языка на язык на примере французского как второго иностранного, английского как первого иностранного и русского (родного) языков. В статье рассматриваются причины обращения к чтению как к источнику пополнения арсенала мультилингвальных практик со студентами, изучающими два и более иностранных языков; цель и задачи мультилингвального чтения; подходы к чтению, уже существующие в современной образовательной практике, приближающие к идее мультилингвального чтения. Описывается пилотажный этап педагогического эксперимента по организации мультилингвального чтения в студенческой группе 3-го курса Института языка и литературы Удмуртского государственного университета на материале французского, английского (иностранных) и русского (родного) языков обучающихся.

Новизна статьи заключается в самой теме многоязычного чтения, которая, по нашим данным, впервые поднята как самостоятельная проблема и является практически неисследованной в современной лингводидактике; предложенный комплекс упражнений по формированию метакогнитивных стратегий многоязычного чтения также, насколько известно авторам статьи, не имеет аналогов, хотя и не претендует на большую глубину и законченность.

1. Характеристика многоязычного чтения, его цель и задачи

Многоязычное чтение определяется нами как вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание текста на изучаемом (как правило, втором / третьем и т. д.) иностранном языке с опорой на тексты на других, известных обучающимся языках. Один из текстов, – как правило, это текст на изучаемом языке, – является оригинальным, другие представляют собой переводы (дословные / подстрочные или художественные) на языки, которыми обучающийся владеет на достаточно высоком уровне. Для многоязычного чтения могут использоваться художественные, газетно-публицистические или научно-познавательные (научно-популярные) тексты. Это те литературные жанры, которые наиболее востребованы

при обучении иностранным языкам в целом. Возможна адаптация текстов с учетом уровня подготовленности студентов к чтению оригинальной литературы.

Многоязычное чтение, как и вообще чтение как вид речевой деятельности, имеет своей перспективной целью обеспечить достаточно свободное понимание оригинальной художественной и общественно-публицистической литературы и получение необходимой информации из читаемого текста [Лapidус, 1980: 111; Багрова]. Эту цель многоязычного чтения можно рассматривать как долгосрочную, рассчитанную на длительное время использования данного вида чтения. Выпускник вуза должен уметь быстро просматривать литературу на втором / третьем и т. д. иностранном языке и находить нужную информацию, т. е. владеть тремя основными видами чтения: с полным пониманием текста (изучающее чтение), просмотрным и поисковым чтением. По нашему мнению, многоязычное чтение может помочь в развитии и совершенствовании этих умений в комплексе.

На данный момент мы находимся на первом этапе внедрения многоязычного чтения, когда обучающийся лишь знакомится с возможностями использования нескольких текстов на разных языках в процессе чтения. Нам представляется, что на этом этапе, когда обучающийся овладевает самой технологией многоязычного чтения, важной задачей является формирование метакогнитивных стратегий сравнения, переноса и переключения между языками, крайне необходимых для процесса соизучения языков и интеграции всего языкового опыта мультилингвального обучающегося. От овладения данными стратегиями во многом зависит поставленная исследователями задача обучения преодолеть языковые трудности, понимание которых достигается через анализ (в широком смысле) формы читаемого текста [Лapidус, 1980: 112]. Речь идет, в первую очередь, о языковом компоненте опыта студентов, когда обучающийся, опираясь на тексты на других, хорошо известных ему языках, учится распознавать и устранять непонимание (на уровне лексики, грамматики, структуры текста), а также по необходимости обращаться к словарям и справочникам. Безусловную помощь оказывает многоязычное чтение и в совершенствовании операционного опыта читателя: его способности к функционально-смысловой обработке содержательной стороны текста.

Использование метакогнитивных стратегий сравнения, переноса и переключения позволяет студенту-мультилингву более осознанно подходить к восприятию и осмыслению структуры и функционирования изучаемых языков, анализировать коммуникативные и когнитивные процессы, которыми сопровождается их изучение [Bialystok, 2010: 20]. Владение данными метакогнитивными стратегиями обостряет внимание обучающихся к языковым формам выражения мысли относительно изучаемых ими иностранных и родного языков, к тому же формирует обучающихся как «лингвистически интересных личностей» [Барышников, 2003: 20].

Следует в связи с этим подчеркнуть, что в процессе многоязычного чтения задействован механизм переводного чтения (понимания), как это явление определяет А. А. Леонтьев: понимание общего и детального смысла текста становится доступным в том случае, когда после первоначального прочтения осуществляется перевод текста [Леонтьев, 2001: 316] или, как в нашем случае, происходит знакомство обучающегося с уже существующими переводами данного текста на другие языки. Сравнение оригинала с его переводами на другие языки обогащает студента новыми знаниями. При знакомстве с переводами, например, художественного произведения, обучающийся может столкнуться с рядом номинаций, не имеющих аналогов на языке оригинала. В таком случае он не только отрабатывает собственные навыки чтения и перевода, но и раскрывает для себя новые грани языковой картины мира языка оригинала / перевода, учится определять особый авторский стиль. Чтение литературы в переводе предоставляет читателю хорошую возможность посмотреть на ранее прочитанный оригинал под другим углом зрения. Зачастую бывает и так, что читатель делает свой выбор не в пользу оригинала, а в пользу одного из переводов, так как находит его более красочным и интересным. Так, например,

книга шведской писательницы Астрид Линдгрэн «Малыш и Карлсон», переведенная в свое время на русский язык, стала популярна в России даже больше, чем у себя на родине. По утверждениям некоторых профессиональных переводчиков, это произошло потому, что перевод Л. Лунгиной оказался лучше оригинала. Еще один пример великолепной работы переводчика – это перевод произведения «Маленький принц» французского писателя Антуана де Сент-Экзюпери на русский язык, который был выполнен Норой Галь – классиком художественного перевода. Текст Норы Галь имеет особый шарм, его приятно читать, сравнивая с оригиналом.

Таким образом, можно утверждать, что, выполняя общие для курса иностранного языка цели, многоязычное чтение позволяет ставить задачи, более непосредственно связанные с развитием мультилингвальной личности обучающегося: его умением опираться на предшествующий опыт в изучении языков, сравнивать языки и культуры, переносить положительный опыт, осознанно переключаться с языка на язык, обогащать себя новыми лингвокультурологическими знаниями, навыками и умениями. В связи с этим стоит подчеркнуть, что на первом этапе обучения многоязычному чтению умение читать с разной глубиной понимания текстов, написанных на изучаемых студентом языках, является не основной, но важной сопутствующей задачей, способствующей интеграции всего языкового опыта мультилингвального обучающегося.

Чтобы перейти к методике организации работы над многоязычным чтением, следует остановиться на своего рода «предыстории» вопроса: использовалось ли многоязычное чтение или нечто, подобное ему, ранее, как можно назвать тексты, предлагаемые для многоязычного чтения, и как они должны располагаться относительно друг друга для организации процесса чтения.

2. Особенности текстов для многоязычного чтения

На данный момент нами выявлено три основных подхода, которые в той или иной степени подводят к идее многоязычного чтения. Так, например, метод Ильи Франка представляет собой чтение текста на иностранном языке, разбитого на небольшие абзацы. Вначале, согласно авторской методике, идет адаптированный отрывок оригинального художественного текста на иностранном языке. В него добавляются слова и фразы с литературным и буквальным переводом на родном языке. После этого предлагается тот же адаптированный отрывок текста, однако уже без подсказок на родном языке обучающегося. Главным условием эффективного использования данного метода является обязательное прохождение обоих этапов чтения: после чтения текста на изучаемом языке с вкраплениями перевода (1) необходимо сразу переходить к этому же тексту без подсказок (2). Возвращаться к отрывку с подсказками нежелательно.

При анализе эффективности обучения чтению по данной методике следует отметить наличие двух переводов текста оригинала (буквального и литературного), пояснение необычных языковых конструкций, необходимых для понимания строя изучаемого языка. Перевод выполняет роль детального объяснения языковых сложностей, поэтому он представлен для удобства читающего как «смесь» с текстом оригинала. Сам Илья Франк отмечает, что разработанный им метод чтения больше подходит для обучающихся с нулевым и начальным уровнями иностранного языка, поскольку буквальный перевод позволяет разобраться в том, как построено предложение на иностранном языке, и его наличие очень важно для начинающего читателя. Метод направлен на формирование умений понимания текста на изучаемом языке и запоминания слов в контексте предложения. Он не преследует цель обучения говорению и письму на основе прочитанного материала [Метод чтения Ильи Франка].

Другой метод, подводящий к идее многоязычного чтения, нередко называют «методом параллельного чтения» или «методом параллельных текстов» [Кушнир, 2018]. Такой метод предполагает обучение иностранному языку путем чтения оригинального текста на

иностранным языке с художественным переводом на родной язык. Этот метод более сложный по своей организации, поскольку он предполагает определенную базу знаний у читателей. Они должны понимать правила чтения, знать базовую грамматику и лексику. Следовательно, уровень языка обучающихся в данном случае должен быть В 1 и выше, иначе понимание текста оригинала и сопоставление его с художественным переводом на родном языке может оказаться крайне затруднительным, а интерес к чтению быстро «угаснет». При таком формате чтения текст на языке оригинала написан на одной странице (как правило, на развороте слева), а текст на языке перевода – на другой странице (справа). О том, что это достаточно популярный вид чтения, можно судить по количеству издаваемых книг в формате параллельных текстов в издательстве «Билингва Bestseller», которое специализируется на выпуске книг с параллельным переводом.

Следует отметить, что понятие «параллельные тексты» не всегда несет идею чтения оригинала и его перевода в методике обучения иностранным языкам. Н. Ф. Коряковцева также отмечает пользу работы с параллельными текстами при обучении иностранным языкам, т. е. текстами на родном и иностранном языках «на одну и ту же тему, проблему, вопрос», «выражающих аналогичные коммуникативные задачи различными языковыми средствами» [Коряковцева, 2002: 76, 115]. Идея того, что параллельные тексты могут быть написаны на разных языках и не быть переводами с одного источника, уже активно апробируется в методических исследованиях на материале второго / третьего и т. д. иностранных языков в вузе. В одном из исследований такие тексты называются «полилингвальными». К ним относятся аутентичные тексты, подвергшиеся небольшой адаптации с целью их упрощения под уровень обучающихся. Они написаны разными авторами, но их объединяет общая тема (проблема) обсуждения и уровень сложности текстов. Это тексты, как правило, познавательного характера, представляющие образцы диалогической или монологической речи. Важно, что число предъявляемых текстов не ограничено двумя языками. Это могут быть трехязычные тексты и более, в зависимости от количества языков, которыми владеют обучающиеся. Стоит также подчеркнуть, что полилингвальные тексты используются авторами для организации речевого общения на занятии. Чтение самих текстов и их понимание носит предваряющий основную деятельность характер. Тексты расположены по два в ряд для удобства их восприятия обучающимися [Бакловская, 2020].

Небольшой обзор существующих практик чтения в обучении иностранным языкам показал актуальность обращения к идее многоязычного чтения в разных вариантах. Предлагаемая в данной статье методика и текстовая база многоязычного чтения частично пересекаются с уже существующими, частично отличаются от них. Уточним наше понимание многоязычного чтения. Для многоязычного чтения нами используются многоязычные тексты, представляющие собой оригинал и переводы на известные обучающимся языки. Переводы являются либо художественными, либо подстрочными, но с соблюдением норм языка перевода. Возможна определенная адаптация оригинала и переводов под уровень обучающихся. В качестве материала могут использоваться оригинальные тексты разных жанров, приемлемые для учебных целей. Одновременно могут предъявляться от трех и более текстов на изучаемых языках и родном языке обучающихся (по необходимости). Стоит отметить для сравнения, что метод чтения Ильи Франка и метод параллельного чтения основываются на одновременном чтении двух текстов на разных языках. Для рассматриваемого в статье многоязычного чтения требуется наличие определенной базы владения изучаемым иностранным языком. Вводится методика многоязычного чтения, начиная со второго иностранного языка, когда студента можно охарактеризовать как опытного читателя, у которого хорошо развиты стратегии чтения на родном и первом иностранном языках. Основная цель многоязычного чтения в разрабатываемой нами методике – формирование метакогнитивных стратегий сравнения, переноса и переключения с языка на язык. Понимание текста на изучаемом языке с разным охватом содержания, безусловно,

важно, но выполняет роль сопутствующей задачи. На данный момент цели использования многоязычного чтения для организации практики в говорении не ставится.

3. Комплекс упражнений, направленных на формирование метакогнитивных стратегий многоязычного чтения

Овладение многоязычным чтением требует сформированных метакогнитивных стратегий особого типа, которые позволяют читателю с легкостью переключаться с одного языка на другой в процессе чтения, сравнивать их языковое (лингвокультурологическое) наполнение, выявляя сходства и различия в форме и содержании читаемого материала, использовать стратегию осознанного переноса языкового и операционного опыта на новый язык обучения. Для того чтобы многоязычное чтение приносило удовольствие и, самое главное, читатель понимал, на что и как распределять свои усилия, требуется разработанный комплекс упражнений, с помощью которого многоязычный читатель может освоить технику многоязычного чтения. В пилотажном этапе педагогического эксперимента предлагается комплекс из четырех упражнений. Эксперимент проходил в четыре этапа: отбор испытуемых для эксперимента, их анкетирование; отбор текстов для многоязычного чтения; разработка комплекса упражнений для формирования стратегий многоязычного чтения; апробация комплекса упражнений и подведение итогов.

Эксперимент проходил на группе студентов из семи человек третьего курса Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, которые обучаются по направлению «мультилингвальная филология». Ими изучаются английский язык как первый иностранный (уровень владения В 2–С 1), французский язык как второй иностранный (А 2) и испанский язык как третий иностранный (А 1). Родным языком для всех студентов является русский язык (С 1–С 2). Двое из семи человек также знают удмуртский язык (В 1–В 2). Студенты читают свободно на русском и достаточно свободно на английском языках. При этом студентам непросто дается чтение на французском языке, тем не менее, они читают на французском языке в социальных сетях новостную ленту и несложные аутентичные разножанровые тексты с использованием электронных и бумажных словарей. Испанский язык, к изучению которого студенты лишь только приступили, как средство для чтения оригинальной литературы ими пока не используется. Двое студентов из группы имеют опыт параллельного чтения для изучения французского языка. Метод Ильи Франка использовался тремя студентами для изучения английского языка, однако на данный момент никто из группы его не использует. Кроме того, студенты знакомы с понятием «стратегии чтения», тем не менее, лишь двое обучающихся из семи смогли привести пример их использования (например, составление определенного плана 20–40 мин. чтения в день).

3.1. Критерии отбора текстов для многоязычного чтения

Для эксперимента было решено предложить чтение трех текстов: оригинала на французском языке и двух переводов на русский и английский языки. Французский язык как основа для обучения чтению был выбран в связи с тем, что он больше соответствует критериям отбора текстов для многоязычного чтения: испытуемые были уже знакомы с основами грамматики французского языка, имели определенную лексическую базу и опыт чтения на этом языке. Однако уровень владения им, как показало анкетирование, у студентов средний и требует дальнейшего совершенствования, чему может послужить многоязычное чтение.

Авторами было принято решение использовать для эксперимента научно-популярный жанр текстов. Чтение художественной литературы, как известно, связано с большими временными затратами. Оно направлено на понимание не только основного содержания текста, но и его глубинного смысла, а также художественных приемов выражения смысла произведения. В то же время в век новых технологий роль информации в жизни каждого человека возрастает, соответственно, это приводит к расширению функций научно-

популярного стиля в чтении на каждый день. Ему присуще наличие несложных терминов, общенаучной лексики, базовых синтаксических конструкций. Такой текст понятен не только специалистам в конкретной области, но и рядовым читателям. Сравнительная простота внутреннего построения научно-популярных статей дает читателям возможность понять их содержание, не углубляясь в специфические приемы, используемые автором в художественном тексте. Также хорошо известно, что данный стиль представляет собой межжанровое образование. Он впитал в себя черты научного, разговорного, публицистического и художественного стилей. Это делает его универсальным средством знакомства с изучаемыми языками.

За основу для чтения был взят оригинальный научно-популярный текст на французском языке «Comment apprenons-nous les mots étrangers?» (Как изучать иностранные слова?) [memorysecrets.ru]. В тексте речь идет о том, как работает наша память в процессе усвоения новой информации, как активировать долговременную память, а также дается несколько советов по эффективному запоминанию иностранных слов и расширению словарного запаса. Как видно из названия текста, данная тематика достаточно актуальна для студентов языкового вуза. Отметим, что разработчиками сайта указан примерный уровень владения французским языком, который необходим для прочтения данного языкового материала. Он соответствует уровню В 1. Поскольку общий уровень экспериментальной группы равен А 2, мы предполагаем, что больший процент лексики будет уже известен студентам, а значит, текст окажется не очень сложным для понимания. Таким образом, текст на французском языке является основным (оригинальным) и содержит актуальную для студентов информацию, написан в доступном для успешного усвоения научно-популярном жанре, лишен сложных синтаксических конструкций, имеет сбалансированный уровень знакомой и незнакомой лексики, соответствующей знаниям и запросам экспериментальной группы.

Два других текста на английском и русском языках являются литературными переводами с французского оригинала и взяты с сайта, что и основной текст. Они не должны представлять сложности для понимания студентами, так как уровень владения данными языками у обучающихся достаточно высокий. В эксперименте они используются как опора при затруднениях, вызванных чтением текста на французском языке. В соответствии с нашим видением, когда студенты выполняют разработанные авторами эксперимента упражнения и последовательно обращаются ко всем трем текстам, у них развиваются и совершенствуются стратегии сравнения, переноса и переключения с языка на язык в процессе многоязычного чтения.

В эксперименте была поставлена задача формирования стратегий многоязычного чтения, направленных на понимание содержания прочитанного. Следует отметить, что в иноязычной дидактике методисты работают с тремя уровнями понимания текста: изучающим, ознакомительным и поисковым чтением [Бим, 2001: 13]. В процессе эксперимента мы также работали на этих трех уровнях понимания читаемых текстов.

3.2. Апробация экспериментального комплекса упражнений, направленных на формирование метакогнитивных стратегий многоязычного чтения

Апробируемый комплекс состоит из четырех упражнений. Каждое из упражнений отправлялось студентам онлайн по одному в день в качестве самостоятельной работы. Очередное упражнение отправлялось только после завершения работы над предыдущим упражнением. Выполнение упражнений сопровождалось рефлексией студентов, которые письменно отвечали на вопросы авторов комплекса.

При выполнении первого упражнения студентам предъявляется текст только на французском языке. Перед ними ставится задача прочитать текст на французском языке про себя, не обращаясь к помощи электронных либо бумажных словарей, и составить его

пересказ на русском языке. Для того чтобы понять, какие элементы текста вызвали затруднения у студентов, им было предложено подчеркнуть сложные для понимания места в самом тексте.

Следует отметить, что в процессе выполнения первого задания у студентов не возникло существенных трудностей. Анализ письменного пересказа текста показал, что содержание оригинала усвоено ими на 70%, т. е. студенты продемонстрировали навык чтения на ознакомительном уровне, когда большая часть текста является доступной для понимания. Так как студенты при выполнении данного задания подчеркнули только лексические единицы, следующие упражнения были направлены на работу с лексикой с опорой на другие тексты.

Задача второго упражнения – приступить к формированию метакогнитивных стратегий многоязычного чтения сравнения, переноса и переключения. Студентам предлагаются два текста: уже знакомый им текст на французском языке и его перевод на английский язык. В английском тексте имеются пропуски тех слов, которые они не поняли, читая текст на французском языке, и подчеркнули в первом упражнении. На месте пропусков в английском тексте в скобках вставлен русский перевод пропущенных слов. Задача студентов – вставить соответствующее английское слово, найти его эквивалент во французском тексте и также внести его в скобки вместе с русским соответствием данного слова.

Образец упражнения:

This question is very ... (... , важный) for every person who wants to ... (... , освоить) a foreign ... (... , язык). A new word makes its ... (... , путь) into the memory until it ... (... , остается), there.

Заканчивается работа детальным письменным пересказом текста на русском языке. Эта часть задания необходима авторам эксперимента для того, чтобы оценить уровень понимания текста на французском языке после работы с незнакомой лексикой.

В процессе выполнения этого упражнения студенты переключались попеременно на каждый из трех языков. Они увидели, как много французских слов можно легко запомнить, если сравнить их с аналогичными английскими словами, например, *important* (англ.) – *importance* (фр.), *language* (англ.) – *langue* (фр.), *necessary* (англ.) – *necessaire* (фр.). В меньшей степени, но и русский язык может служить опорой при изучении новой французской лексики, например: психологи (рус.) – *psychologues* (фр.), эффективный (рус.) – *efficace* (фр.).

В результате, студенты справились с поставленной во втором упражнении задачей, все лексические единицы были вставлены правильно. Несмотря на это, по отзывам самих студентов, при выполнении этого упражнения они столкнулись с такими трудностями, как чтение с переключением с одного языка на другой, самостоятельный перевод и поиск необходимой лексики в тексте. Именно поэтому на выполнение данного упражнения ушло больше времени, чем на первое. Тем не менее, после выполнения второго упражнения все студенты успешно выполнили детальный пересказ текста на русский язык, продемонстрировав изучающий уровень понимания французского текста.

Стратегии сравнения, переноса и переключения продолжают формироваться в ходе выполнения следующего упражнения. Задача третьего упражнения – дать более полное представление о стратегиях сравнения и переноса с помощью приема моделирования лексики на материале трех языков. Вслед за И. Л. Бим, в данной работе используются четыре основных модели взаимодействия языковых единиц в сравниваемых языках [Бим, 2001: 8]. Студентам предлагается изучить памятку о том, какие результаты может дать сравнение лексики трех языков (она попадет в одну из четырех моделей) и в каких случаях можно осуществлять положительный перенос при изучении нового языка из имеющегося языкового опыта.

Таблица 1 – Памятка «Как сравнивать лексику трех языков с помощью приема моделирования и осуществлять положительный перенос из ранее усвоенных языков»

Модель взаимодействия С – франц. яз. А – англ. яз. В – рус. яз.	Пример	Описание
С ~ А ~ В	<i>Histoire ~ history ~ история</i>	Конкретное языковое явление в языке С имеет сходство (~) и с родным языком (В), и с первым иностранным языком (А), отсюда большие возможности для переноса, т. е. имеются опоры во всех трех языках
С # ~ В С # ~ А	<i>Livre # ~ книга Livre # ~ book</i>	Языковое явление в языке С не имеет сходства (# ~) ни с родным языком (В), ни с первым иностранным (А), т. е. опора для переноса отсутствует
С ~ В, но С # ~ А	<i>Chapeau ~ шапка, Chapeau # ~ hat</i>	Языковые явления в языке С имеют сходство (~) в родном языке (В), но не имеют сходства (# ~) в первом иностранном (А). Значит, опорой является родной язык, а язык А является источником для интерференции
С ~ А, но С # ~ В	<i>Forêt ~ forest, Forêt # ~ лес</i>	Языковое явление в языке С имеет сходство (~) с аналогичным явлением в языке А, но не имеет сходства (# ~) с языком В. Здесь язык А является опорой для переноса в язык С

Студентам вновь предлагаются те же тексты на французском, английском и – впервые – русском языках. Далее студентам выдается составленная нами таблица (см. Табл. 2), в каждой строке которой вписано только одно из трех слов, выбранных из трех представленных текстов, на одном из трех языков (французском, английском или русском). Обучающимся необходимо вписать два недостающих слова с этим же значением из других языков. Чтобы не ошибиться, обучающимся предлагается проверить себя, используя предложенные тексты на французском, английском и русском языках. В конце каждой строки следует вписать ту модель (используя предложенную ранее памятку), которая соответствует данным словам.

Таблица 2 – Моделирование лексики во французском, английском и русском языках

	Французский (С)	Английский (В)	Русский (А)	Модели
1.	<i>Psychologues</i>			
2.			<i>Список</i>	
3.		<i>Nonreliable</i>		
4.	<i>Contexte</i>			
5.			<i>Активировать</i>	
6.	<i>Question</i>			
7.		<i>Result</i>		
8.			<i>Первый</i>	
9.		<i>Memory</i>		
10.	<i>Mot</i>			

После того, как студенты полностью выполнили задание, им было предложено ответить на следующие вопросы: много ли слов в предложенных для чтения текстах, легких для запоминания и использования, так как они похожи по форме и лексическому значению на слова в русском и английском текстах? Есть ли трудные для усвоения слова? Какие? Почему? Какой из этапов выполнения данного упражнения вам показался трудным?

На выполнение третьего упражнения у студентов ушло больше времени, чем на выполнение первого, второго или четвертого упражнений, так как данный этап многоязычного чтения предполагал одновременную работу с тремя текстами на разных языках. В результатах моделирования лексики и ответах на вопросы после табл. 2 не было обнаружено ошибок. На данном этапе студенты применяли навыки поискового чтения, что оказалось достаточно сложной для них задачей. По отзывам студентов, основной проблемой был непосредственно процесс поиска необходимой лексики в трех текстах, а также потеря ориентации при переключении с текста на одном языке на текст, написанный на другом языке. Такой переход был сложен даже в переключении на родной язык после прочтения отрывка на иностранном языке.

Задача четвертого упражнения состоит в закреплении использования стратегий многоязычного чтения сравнения, переноса и переключения и в совершенствовании умения поискового чтения на материале трех текстов. Для этого студентам предлагается один многоязычный текст на основе всех трех текстов, первая часть которого представлена на французском, вторая – на русском, а третья – на английском языке. Обучающиеся должны прочитать данный текст и ответить на шесть вопросов, которые расположены после текста. Ответ должен быть дан на том же языке, на котором был задан вопрос. Для усложнения их задачи вопросы на английском языке касались части текста, написанного по-французски, вопросы на французском языке касались части текста, написанного по-русски, а вопросы на русском языке – части текста, написанного по-английски.

В ходе выполнения последнего упражнения у студентов возникли трудности с переключением с одного языка на другой в процессе ответов на вопросы. Так, двое обучающихся из семи допустили ошибки, ответив на вопрос не на том языке, на котором он был задан (как предполагалось в упражнении), а на языке, на котором был написан фрагмент текста. Несмотря на это, все ответы по содержанию были правильные.

В целом, студенты высказались положительно о данном эксперименте и отметили его пользу и эффективность в изучении иностранных языков. Они также подчеркнули, что данный комплекс упражнений полезен не только при организации многоязычного чтения на изучаемых языках, но он оказывает положительное влияние на развитие памяти, концентрации внимания и активизацию работы мозга. Они отметили, что в дальнейшем хотели бы продолжить изучать языки с помощью подобной методики многоязычного чтения при наличии подобранных текстов и разработанных комплексов упражнений.

Заключение

Понятие «многоязычное чтение» не является четко описанным и достаточно исследованным в лингводидактике, чтобы делать однозначные и далеко идущие выводы о его практической востребованности в ближайшем будущем. Однако как идея, как руководство к действию со стороны любознательных родителей и их многоязычных детей оно существует не первый год и используется стихийно, в той или иной степени, на разных образовательных ступенях при обучении иностранным языкам в вузе, при работе с многоязычными классами в школе.

Многоязычное чтение предоставляет обучающемуся возможность ознакомиться с текстом оригинала на нескольких (иностранном и родном) языках с целью более эффективного усвоения иноязычного материала. Для того, чтобы процесс многоязычного чтения был более успешным, необходимы сформированные метакогнитивные стратегии многоязычного чтения, которые представляют собой определенную последовательность

действий обучающегося, направленных на активизацию языкового и операционного опыта студентов-мультилингвов, которыми сопровождается процесс многоязычного чтения. К таким стратегиям относятся сравнение, перенос и переключение с одного языкового кода на другой. Чтобы выяснить, как можно сформировать у обучающихся стратегии многоязычного чтения, практическая часть данной работы была направлена на разработку и апробацию специального комплекса упражнений. В качестве экспериментальной группы выступили студенты языкового вуза. Комплекс состоит из четырех упражнений, каждое из которых направлено на работу с текстами научно-популярного жанра на трех языках: французском, английском и русском (родном языке обучающихся). Использование комплексных заданий при обучении многоязычному чтению позволило: 1) познакомить обучающихся со стратегиями многоязычного чтения (сравнения, переноса и переключения) и отработать их применение на материале трех многоязычных текстов; 2) совершенствовать умение чтения текстов на разных языках с тремя уровнями понимания: изучающем, ознакомительном и поисковом; 3) научить студентов моделировать лексику на трех языках в процессе многоязычного чтения с целью формирования умений осознанного применения стратегий сравнения и переноса; 4) помочь им лучше запомнить новые лексические единицы в соизучаемых языках; 5) выявить проблему низкого уровня сформированности стратегии переключения с языка на язык, др.

Учитывая, что прием многоязычного чтения только начинает осваиваться в дидактике многоязычия, надо отметить, что предложенный комплекс не претендует на законченность и глубокую последовательность. Это «первая ласточка», которая, хочется верить, будет иметь продолжение в других теоретических и практических исследованиях данного феномена.

Литература:

1. Ярмина Т. Н. Методические находки в обучении многоязычию // Иностранные языки в школе. 2020. № 12. С. 43–48.
2. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1980.
3. Багрова А. Я. Обучение чтению в курсе второго иностранного языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/677322/obuchenie-chteniyu-v-kurse-vtorogo-inostrannogo-yazyka>.
4. Bialystok, E., Craik, F.I.M. Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind // Current Directions in Psychological Science. 2010. Vol. 19. № 1. P. 19–23.
5. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003.
6. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. тр. М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001.
7. Метод чтения Ильи Франка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.franklang.ru/index.php/metod-chteniya-ili-franka>.
8. Кушнир А. М. «Параллельные тексты» как методическая универсалия // Народное образование. 2018. № 8–9 (1470). С. 151–156.
9. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Изд-во АРКТИ, 2002.
10. Бакловская О. К., Милютинская Н. Ю., Брим Н. Е. Дидактический потенциал полилингвальных текстов в профессиональной подготовке бакалавров филологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4. С. 68–75.
11. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского): учеб. пособие. Обнинск: Титул, 2001.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

MULTILINGUAL READING AS A TOOL OF LANGUAGE LEARNING INTEGRATION

The paper explores the effects of multilingual reading with students studying several foreign languages. The importance of this study is determined by the search for better practices leading to the incorporation of all language experience of the students when proceeding with a new language. Multilingual reading is defined as a skill aiming at simultaneous perception and comprehension of several written texts in different languages translated from one authentic text. The aim of the paper is to demonstrate the potential of multilingual reading in the formation of metacognitive strategies of comparison, transfer and code switching in the process of studying French and English after Russian (the students' native tongue). The paper examines the causes of referring to reading as a universal language skill for the enrichment of the students' repertoire of multilingual activities; the goals of multilingual reading; existing approaches to reading in a foreign language which have led to the idea of multilingual reading. The conclusion is drawn that to implement multilingual reading a certain level of mastery of a language under study is expected. Multilingual reading is best for incorporating into the language teaching after second foreign language is introduced. This is the time when a student is considered to be a sophisticated reader in his / her native tongue and first foreign language. The main goal of multilingual reading is to form the students' metacognitive strategies of comparison, transfer and code switching. The most appropriate literary genre for starting multilingual reading is popular science. Relative simplicity of its structural organization allows the readers to comprehend its meaning avoiding difficulties of reading a work of fiction full of specific stylistic devices. Besides, popular science incorporates features of science, colloquial, journalistic and feature literature styles. All things considered, popular science becomes a universal tool of multilingual reading.

Key words: multilingual reading, comparison, language transfer, code switching, second foreign language, the French language, popular science.

About the authors:

Malykh Ludmila Mikhailovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romance, Second Foreign Language and Lingodidactics, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: ludmilamalykh@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0001-7491-4305.

Shutova Nadezhda Alekseevna, Bachelor of Philology, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: msweiner@bk.ru.

References:

1. Yarmina, T. N. "Methodological Findings in Multilingual Education." *Inostrannye Yazyki v Shkole*, no. 12, 2020, pp. 43–48.
2. Lapidus, B. A. *Teaching Second Foreign Language as a Specialty*. Moscow, 1980.
3. Bagrova, A. Ya. Teaching Reading in Second Foreign Language, <https://studylib.ru/doc/677322/obuchenie-chteniyu-v-kurse-vtorogo-inostrannogo-yazyka>.
4. Bialystok, E., Craik, F.I.M. "Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind." *Current Directions in Psychological Science*, vol. 19, 2010, pp. 19–23.
5. Baryshnikov, N. V. *Methodology of Teaching Second Foreign Language at School*. Moscow, 2003.
6. Leont'ev, A. A. *Language and Speech in General and Pedagogical Psychology*. Moscow, 2001.
7. Method of Reading by Il'ya Frank, <http://www.franklang.ru/index.php/metod-chteniya-ili-franka>.
8. Kushnir, A. M. "Parallel Texts" as a Methodological Universal." *Narodnoe obrazovanie*, no. 8–9 (1470), 2018, pp. 151–156.
9. Koryakovceva, N. F. *Modern Methods of Arranging Self-Work in Language Learning*. Moscow, 2002.
10. Bim, I. L. *The Concept of Teaching Second Foreign Language*. Obninsk, 2001.

11. Baklovskaya, O. K., Milyutinskaya, N. Yu., Brim, N. E. "Didactic Potential of Multilingual Texts in Professional Training of Bachelors of Philology." *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, no. 4, pp. 68–75.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-46-57

УДК: 811`246.3(045)

Рубинов Евгения
CIFS, Соллентуна, Швеция

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ПЕДАГОГИКА ТРАНСЪЯЗЫЧИЯ

В статье рассматривается педагогика трансъязычия (Translanguaging) – новое направление работы с многоязычными учащимися школ Западной Европы и Америки. Цель данной статьи – познакомить читателя с особенностями работы в многоязычных классах в рамках педагогики трансъязычия. Усилившиеся миграционные потоки последних лет крайне обострили проблему обучения детей мигрантов в школе. Педагогика трансъязычия позволяет системно опираться на возможности родного языка учащихся. Фоновые знания многоязычных учащихся при таком подходе активизируются, а осознание своей идентичности положительно влияет как на школьную деятельность, так и на развитие когнитивных способностей всех учащихся, обучающихся в многоязычных классах. Работа с многоязычными учащимися в классе требует специально продуманной и отработанной методики. В данной статье рассматривается применение методов трансъязычной педагогики при работе с лексикой, морфологией и синтаксисом, в обучении чтению и письму, а также в групповой проектной работе. Статья написана на основе изучения научной литературы по вопросам педагогики трансъязычия, наблюдения за работой учителей в многоязычных классах г. Соллентуна (Швеция), а также на примерах личного опыта работы с русскоязычными учащимися многоязычных классов. В статье приводятся примеры того, как использование трансъязычных практик позволяет всем учащимся, вне зависимости от их владения языком обучения, высказывать, объяснять и обсуждать свои идеи, работать над проектами, создавать письменные тексты и аудиовизуальные презентации. Основной акцент сделан на групповой работе, для успеха которой как учитель, так и члены учебной группы должны принять тот факт, что многоязычному ученику нужно дать возможность использовать все свои языковые ресурсы для приобретения новых знаний и умений. Роль учителя при этом состоит в том, чтобы организовать и направить этот процесс так, чтобы он приносил максимальную пользу всем учащимся.

Ключевые слова: многоязычие, образование, педагогика трансъязычия, перенос навыков, родной язык, русский язык, язык обучения, дети мигрантов, когнитивные способности.

Сведения об авторе:

Евгения Рубинов, PhD, учитель русского как родного языка, Центр интеграции и многоязычия (г. Соллентуна, Швеция); e-mail: rubinovevgenia@gmail.com.

Введение

Цель данной статьи – познакомить педагогов и всех, кто интересуется особенностями работы с многоязычными классами, с некоторыми наиболее эффективными приемами и методами, предлагаемыми в рамках подхода Translanguaging (Трансъязычие). В статье использованы работы американских и британских ученых, в частности, Офелии Гарсия

и Ли Вей, разработавших данный подход в работе с многоязычными классами [García, 2009, García, Li Wei, 2014], а также выводы и наблюдения, сделанные автором в процессе работы в шведской системе образования в качестве учителя русского как родного языка. Элементы техники работы с многоязычной группой, представленные в данной статье, могут быть дополнены и расширены, исходя из состава и интересов каждой конкретной учебной группы. Советы по практическому использованию многоязычия в учебной группе намеренно не привязаны к возрасту учащихся, так как их можно адаптировать к любой возрастной группе.

Усилившиеся миграционные потоки последних лет крайне обострили проблему обучения в школе детей мигрантов. В крупных городах Швеции таких детей в классе иногда может быть настолько много, что носители шведского языка составляют в нем меньшинство. Тем не менее, в школах по-прежнему господствует убеждение, что смешение двух или более языков – это всегда плохо, а идеальный ученик – это монолингв, в полной мере владеющий языком обучения, используемым в данной школе. В Швеции, например, существует должность помощника в учебе для недавно прибывших в страну учеников. Учитель родного языка (в нашем случае, русского) 1–2 часа в неделю помогает ученику, чаще всего работая с ним индивидуально в отдельном кабинете. Следует, однако, подчеркнуть, что, с точки зрения трансязычной педагогики, работа на родном языке внутри учебной группы предпочтительней индивидуальной работы, так как в этом случае многоязычный ученик не изолируется на основании языкового признака. Вынуждая ученика и его учителя-помощника выходить из класса, школьная система сигнализирует ученику и его окружению, что его родной язык менее важен, чем язык, на котором происходит обучение всего класса (язык обучения). Родной язык ученика воспринимается школьной системой как нефункциональный шум.

В последнее время усилилась критика одностороннего подхода к обучению многоязычных учеников, при котором их собственные лингвистические ресурсы игнорируются системой образования [Otheguy, García, Reid, 2015]. Возник новый подход к обучению таких учеников, называемый «педагогика трансязычия» (Translanguaging) Согласно данному подходу, вместо того, чтобы рассматривать недостаточное знание языка, которому обучают в школе, как препятствие, учителя стараются использовать возможности родного языка, который ученик приносит с собой в класс. Речь идет о том, чтобы позволить ученикам пользоваться во время учебного процесса языками, на которых им удобно говорить, но при этом организовать процесс обучения так, чтобы многоязычие в классе не мешало, а помогало учебной деятельности. Это и должно стать новой задачей учителя в условиях педагогики Translanguaging.

Использование языкового потенциала многоязычных учеников в обучении приводит к положительным результатам как с точки зрения языковых и предметных знаний, так и с точки зрения развития личности [Cummins, 2008]. Фоновые знания многоязычных учащихся при таком подходе активизируются, что способствует развитию их когнитивных способностей. Использование уже имеющихся лингвистических ресурсов также приводит к более глубокому пониманию языка, используемого в обучении [Creese, Blackledge, 2010]. Таким образом, в рамках педагогики трансязычия опора на многоязычие учеников школьной системой должна только приветствоваться. Однако в реальности не все так просто, как хотелось бы энтузиастам педагогики трансязычия. Переход к работе в рамках этого подхода, как и любые другие перемены и перестройки, требует, прежде всего, продуманного и взвешенного планирования и правильного психологического настроя всех участников этого процесса.

1. Подготовка к применению педагогики трансязычия в школе

Для использования многоязычных ресурсов учащихся в классе необходимо, прежде всего, изменить отношение самой системы образования и ее представителей к тому, что во время учебной деятельности в классе будет употребляться не только один язык. Это

означает, что учитель должен положительно относиться ко всем языкам, звучащим в классе, рассматривать их как равные в качестве источника обучения и активно работать над тем, чтобы ученики и их родители также положительно относились к многоязычию обучающихся. Изменение предвзятого отношения к многоязычию в школьной системе – нелегкий процесс, учитывая, что многоязычные языковые практики традиционно воспринимаются как нежелательные в рамках традиционного образования. Учитель может чувствовать, что он теряет контроль над классом, когда ученики переходят на другой язык в его присутствии. Более того, одноклассники этих учеников тоже могут почувствовать себя исключенными из процесса обсуждения, если они не владеют этим языком. Необходим большой запас терпения для того, чтобы допустить, что учитель или ученик как участник акта коммуникации необязательно сможет участвовать в нем полностью. Данная проблема касается общей атмосферы в классе и, конечно же, процент умения учителя выстроить ее надлежащим образом, прежде всего, подавая пример собственного внимания и уважения к многоязычным компетенциям своих учащихся.

Однако даже добрых намерений и красиво оформленного классного помещения недостаточно для успешной работы в многоязычном классе. У учителя должна быть разработана четкая педагогическая стратегия того, как все языки учащихся могут быть интегрированы в обучение. Учитель должен осознавать, что многоязычие необходимо развивать совместными усилиями всех участников образовательного процесса, и что эта работа требует времени. В данной ситуации оказывается необходимым определенным запас доверия, уверенность в том, что многоязычие на уроке ни в коем случае не мешает, а только поможет усвоению сложных понятий школьной программы и развитию навыков использования языка обучения в различных образовательных ситуациях.

2. Групповая работа в многоязычных классах

В рамках трансязычной педагогики задания часто выполняются в группах, которые могут состоять из учащихся с одним и тем же или с разными родными языками. Работа в многоязычных группах готовит многоязычных учеников к постепенному переносу своих знаний и умений в контекст языка, которым владеет большинство в классе. Они получают возможность стать активными участниками группы и не чувствовать себя скованными участниками из-за недостаточности знания языка обучения, взаимодействуя с участниками группы на родном языке. Диалог на родном языке при совместной работе в многоязыковой группе необходим для успешного изучения как содержания изучаемого предмета, так и языка, на котором он преподается [Swain, Lapkin, 2013].

Особое внимание необходимо уделять правильному подбору групп учащихся как по индивидуальной совместимости, так и по языковым возможностям. Неограниченная иерархическими рамками, неформальная и свободная в языковом плане атмосфера группы ровесников может стать идеальной площадкой для развития языковых и научных знаний и умений многоязычного ученика. С помощью опоры на родной язык ученикам удастся лучше осознавать семантические отношения между различными понятиями на разных языках, а также обнаруживать, как эти понятия соотносятся с более крупными тематическими блоками и встраивать усваиваемые новые знания в общую картину мира [Lemke, 1990]. Высказывая свои рассуждения по данной теме, они смогут опираться на понятия, тщательно проработанные на родном языке, что поможет им сосредоточиться на предлагаемом им содержании, а не на форме его выражения, когда им придется перейти на язык обучения.

Приведу пример из собственной практики работы с недавно прибывшим в Швецию учеником. На уроке истории ученики работают над темой «Первая мировая война» и получают задание обсудить в небольших группах готовность к войне стран-участниц. Среди различных типов оружия упоминается *eldkastare* (огнемет). Русскоязычный ученик не знает такого слова. Шведские одноклассники объясняют, что речь идет об оружии, которое мечет огонь (*kastar eld*). Рассуждаем с ним по-русски, существует ли название такого

оружия в русском языке и, если да, то как именно оно мечет огонь. Ищем в русском Интернете информацию об огнеметах. В результате, ученик узнал о неизвестном ему прежде виде оружия, исследуя материал на русском языке, и выучил его название по-шведски. В течение этого урока он подобным же образом работал с другими новыми для него словами и понятиями из области военной техники, и, благодаря этому, смог обсудить в группе проблему гонки вооружений во время Первой мировой войны на шведском языке. Таким образом, участвуя в обсуждении, мой ученик использовал родной язык для прояснения изучаемых понятий и усвоения новой лексики в шведском языке. Члены группы спокойно и доброжелательно отнеслись к использованию учеником родного языка в ходе выяснения значений непонятных шведских слов и к поиску информации на русском языке. Наша маленькая группа говорила на разных языках, но занималась общим делом. Учительница истории, сама иммигрант в первом поколении, относилась к работе многоязычной группы как к чему-то само собой разумеющемуся и не пыталась ее каким-либо образом направить или структурировать.

3. Языковой портфель и многоязычный класс

Языковой портфель необходим для определения языкового профиля многоязычного класса, т. е. обобщенной характеристики языковых возможностей учащихся. Наиболее известный и успешно апробированный – это Европейский языковой портфель, разработанный Отделом языковой политики при Совете Европы [Council of Europe, 2021], но вполне можно составить и собственную, облегченную версию портфеля, подходящую для нужд конкретного учителя или класса. Европейский языковой портфель состоит из языковой биографии, языкового паспорта и языкового досье. Эти инструменты можно использовать как для определения языкового профиля учеников и планирования работы в многоязычном классе, так и для последующей оценки языкового развития учащихся. Остановимся более подробно на компонентах языкового портфеля.

Языковая биография – это документ, в котором ученики могут фиксировать свой опыт обучения на разных языках и в разных культурах. Здесь они могут описывать свои цели в изучении языков, свое понимание межкультурной проблематики, оценивать свои языковые способности. Такую языковую биографию каждый ученик заполняет в начале учебного года. Однако после создания языковой биографии рекомендуется продолжить ведение языкового дневника. Дневник каждый ученик ведет самостоятельно, записывая туда собственные наблюдения над языками, их использованием и приемами их изучения. Можно устраивать обмены языковыми дневниками в микрогруппах, где участники смогут обсуждать и комментировать наблюдения одноклассников. По желанию учеников их родители также могут быть привлечены к созданию языковой биографии. Создание общей, семейной языковой биографии может превратиться в отдельный, полноценный учебный проект.

Следующим компонентом языкового портфеля является языковой паспорт, являющийся инструментом рефлексии и самооценки уровня владения всеми языками, на которых говорит многоязычный учащийся. В языковой паспорт входят различные типы рубрик и таблиц, позволяющие учащимся самостоятельно оценивать и описывать свои знания и умения на разных языках. Каждый раз в конце или в начале учебного года учащиеся редактируют свой языковой паспорт и добавляют в него новые умения и навыки, приобретенные за прошедший учебный год. Этот инструмент языковой рефлексии и самооценки может использоваться как основа для собеседования учителя с учеником о его достижениях в языковом развитии и о том, над чем еще нужно поработать.

По результатам заполнения языковой биографии и языкового паспорта всеми учениками учитель сможет составить языковой профиль всего класса, например, в виде таблицы, перечисляющей все языки, используемые учениками данного класса и примерные уровни навыков и умений учеников на разных языках. Лучше всего сделать такую таблицу в электронном виде, тогда данные можно группировать по необходимости. Таким образом

будет создана общая картина языковых возможностей всего класса, исходя из которой учитель сможет создать предварительное планирование работы с многоязычием в классе, заранее подобрать необходимые справочные и учебные материалы.

Языковое досье – это хранилище работ ученика на разных языках. Многоязычные продукты учебной деятельности могут принимать самые разные формы, но все они должны помогать многоязычным учащимся демонстрировать свои умения и способности на разных языках. Языковое досье собирается самим учеником в течение всего учебного года. Ученик отбирает те материалы, которые, по его мнению, наилучшим образом демонстрируют его развитие как многоязычной личности. В конце полугодия или учебного года языковое досье обсуждается совместно преподавателем и учеником. При наличии добрых, доверительных отношений в учебной группе и с согласия самих учеников, представление языкового досье может происходить публично, желательно внутри небольших рабочих групп, состоящих из 2–3 учеников.

Я использовала отдельные части языкового портфеля в своей группе по изучению русского языка как родного, состав которой далеко не однороден. Здесь есть как дети, свободно говорящие, читающие и пишущие по-русски, так и те, у кого знание русского языка ограничивается знакомством с алфавитом и набором из нескольких наиболее распространенных слов и фраз. При этом у многих учеников, помимо русского и шведского языков, родители владеют и говорят дома на других языках. Для того, чтобы лучше понять языковой профиль своей группы, а также вовлечь учеников в обучение с помощью повышения их языкового самосознания и рефлексии, я попросила их ответить на вопросы в бланке «Языковой биографии», а затем составить на основе собственных ответов текст на тему «Я и мои языки». Это была самостоятельная работа, которая учитывалась при выставлении оценки. Я не стала переводить вопросы из «Языковой биографии» на русский язык, т. е., вопросы были заданы по-шведски, но отвечать на них надо было по-русски. Таким образом, была реализована стратегия трансязычия, при которой ученики, в разной степени владеющие русским языком, получили возможность вступить в этот проект с опорой на шведский язык. Ученики получили помощь в формулировке ответов и в написании текстов. Оценка выставлялась не только за готовый продукт, но и за сам процесс работы над текстом, в частности, над правильностью выбора слов и их правописанием.

4. Работа с лексикой в многоязычном классе

Пространство классной комнаты должно включать как можно больше возможностей подчеркнуть многоязычность находящегося в ней коллектива учащихся: это могут быть плакаты на разных языках, презентации письменных работ или рисунков и фотографий с подписями, библиотечка многоязычной литературы и т. д. У всех учащихся должен быть доступ к словарям и электронным переводчикам, а также к многоязычным энциклопедиям и информационным порталам, видео- и аудиоматериалам и т. д. Крайне важно обеспечить учащимся возможность работать в маленьких группах, не мешая друг другу.

Эффективный способ работы с многоязычием в школе – это создание в классной комнате многоязычной стены слов, когда на стене вывешиваются слова на языке обучения и их эквиваленты на всех, знакомых каким-либо ученикам в классе языках. Карточки со словами на нескольких языках можно разместить рядом друг с другом, выстраивая многоязычные цепочки или же сложить в наклеенные на стену кармашки, внутри которых могут также находиться предложения, включающие данные слова. Возможность увидеть слова на разных языках, написанными рядом и услышать, как они произносятся, станет толчком к тому, чтобы учащиеся наладили смысловые связи между своими языками и обогатили свой словарный запас. Осознание общих черт и связей между языками – мощный способ укрепить понимание учениками новой лексики [Малых, 2017].

Учащиеся часто встречаются на уроках слова, имеющие сходство в написании или звучащие одинаково в разных языках (интернациональная и родственная лексика).

Необходимо поощрять учащихся отмечать эти слова, когда они читают или слышат их на любом языке. Можно обсудить с учениками, почему в некоторых языках много слов для обозначения какой-либо идеи или объекта, а в других их нет; что одно и то же слово может иметь разные значения в разных языках. Такие примеры есть в шведском и русском языках. Например, по-шведски слово *banderoll* обозначает то, что сейчас по-русски называется «растяжка». Можно также сравнивать идиоматические выражения на разных языках. В нашей группе изучения русского как родного языка мы изучали русские поговорки и пословицы и искали к ним шведские эквиваленты. Ученики могут также использовать многоязычную стену слов для творческой активности, например, писать рассказы или стихи со словами на стене, придумывать и играть в игры с этими словами, создавать собственные многоязычные словарики и т. д. Настоящая сила многоязычной стены слов заключается в постоянном взаимодействии с ней учащихся. Ученики сами должны нести ответственность за обновление определенного участка стены.

5. Работа с морфологией, синтаксисом и структурой текста в многоязычном классе

Многоязычная среда укрепляет метаязыковое сознание и помогает всем ученикам, в том числе и монолингвам, лучше понять структуру используемого языка [Протасова, Родина, 2015]. В процессе работы бывает необходимо выделять время на уроке для обсуждения сугубо лингвистических проблем: разбирать грамматические конструкции с помощью морфологического и синтаксического анализа, сравнивая все языки, знакомые учащимся, обсуждать стилистические, лексические и грамматические маркеры академического стиля речи по сравнению с разговорным и т. д. Сравнение морфологических маркеров и их функций, порядка слов и типичных образцов предложений на разных языках позволит учащимся лучше понять, как устроен новый язык. Это также расширит их общие метакогнитивные знания о том, как грамматика создает смысл.

Обсуждение синтаксиса может происходить фронтально или в небольших группах. Такое обсуждение может быть запланировано на уроке на основе какой-то конкретной проблемы, которую учитель наблюдает в письменной или устной речи учащихся, или это может произойти спонтанно во время урока. Ученики могут по ходу работы отмечать сходства и различия в структуре предложения на разных языках, углублять свое понимание различных компонентов грамматики и развивать способность создавать все более сложные предложения. Например, можно регулярно делать упражнения на ступенчатое построение предложений, постепенно добавляя в них новые грамматические элементы, анализируя при этом, как меняется значение предложения вместе с изменением его структуры. Например, в шведском языке для того, чтобы из повествовательного предложения сделать вопросительное, требуется изменение порядка слов, в то время как в русском языке достаточно изменить интонацию. Можно сравнивать, как трансформируются русские и шведские предложения при добавлении новых членов предложения. Свободный порядок слов в русском языке резко контрастирует с четко установленным порядком слов в шведском.

Следует отметить, что в шведской школе на уроках шведского языка обучение теоретическим аспектам грамматики сведено до минимума. Акцент делается на самовыражении, передаче собственных мыслей доступными лингвистическими средствами и создании текстов в различных жанрах. Таким образом, подробная работа над сравнением грамматических особенностей разных языков может оказаться непривычной и тем более полезной для учеников шведских школ.

6. Чтение, письмо и трансязычие

Отдельно хотелось бы затронуть тему чтения и письма с точки зрения трансязычной педагогики. Формирование и развитие навыков чтения и письма являются краеугольным

камням обучения в средней школе. Без успешного овладения этими умениями ученик не сможет полноценно участвовать в учебном процессе. Данные умения имеют сходную структуру и порядок освоения на всех языках, и многие из них достаточно легко поддаются переносу на новый лингвистический материал [Saiegh-Haddad, Geva, 2010].

Без сомнения, у процесса чтения и письма на разных языках есть свои специфические особенности, связанные с их фонетической и грамматической структурой [Kim, Piper, 2019]. Однако существуют общие принципы перекодирования графических и звуковых символов, а также стратегии поиска ответов на вопросы по пониманию прочитанного текста или же построения собственного текста. В принципе, данные навыки достаточно усвоить один раз на одном из доступных языков, затем можно работать над перенесением усвоенных навыков на чтение или создание собственных текстов на другом языке. Есть, например, общее правило о том, что каждое новое предложение или имя человека начинается с большой буквы. У более старших школьников универсальным будет понятие о том, что каждая новая тема в тексте обычно оформляется в отдельный параграф.

При чтении достаточно легко переносятся, например, навыки контекстуальной догадки, когда о значении новых слов можно догадаться по контексту. Такого рода умениям искать в тексте то, что прямо не говорится, уделяется довольно много внимания на уроках чтения в шведской школе. Например, ученики учатся «читать между строк» или предсказывать, о чем будет текст на основе заголовка или иллюстраций.

6.1. Чтение в многоязычном классе

Вполне допустимо, даже желательно, просить многоязычных учеников выбрать книгу для чтения на любом языке. В школе должна быть создана многоязычная библиотека, в которой будут представлены все языки, актуальные для учеников данной школы. Книги из этой библиотеки могут использоваться на уроках, но могут и выдаваться домой для чтения самостоятельно или с помощью родителей. Желательно подобрать как можно больше изданий одной и той же книги на разных языках. Ученикам также должна быть предоставлена возможность приносить из дома собственные книги, читать онлайн и т. д.

В случае, если ученик читает книгу, которая существует только на его родном языке, он может сделать презентацию этой книги или написать на нее рецензию на языке обучения. Возможно также делать подобные презентации прочитанной книги в рамках группы, читавшей одну и ту же книгу на разных языках. В многоязычных читательских группах можно читать книгу вслух, обсуждать особенности сюжета, отдельных персонажей, точку зрения писателя в повествовании. Можно распределять различные задания среди учеников в таких группах: кто-то читает вслух, кто-то организует дискуссию, кто-то ведет протокол обсуждения, кто-то переводит, кто-то подбирает иллюстрации. Ученики могут также вести на любом языке по своему выбору читательский дневник, создавать обложки и плакаты с кратким содержанием прочитанной книги, делать по ним спектакли или радиопередачи.

Многоязычное чтение, т. е. чтение одной и той же книги на разных языках, может стать и отдельным видом работы на уроке литературы, а также на уроках обществоведения, истории, биологии и т. д. Примеры такой работы на уроке с комиксами были недавно описаны на материале русского, английского и испанского языков [Жернакова, Малых, 2019]. Авторы подчеркивают, что этот вид работы состоит из нескольких этапов, определяемых как предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На всех этих этапах можно использовать принципы трансязычной педагогики. Например, на предтекстовом этапе ученик пытается предугадать тему, примерное содержание и эмоциональную направленность текста. В этом ему могут помочь предтекстовые вопросы, которые не обязательно должны быть предъявлены на том же языке, на котором написана книга. Ученику будет легче справиться с этим заданием, если он будет его выполнять на языке, которым владеет лучше всего. То же самое касается и всех остальных заданий, сопровождающих разные этапы многоязычного чтения.

Тексты, используемые для многоязычного чтения на уроке, могут быть как художественными, так и научными. Главное, что нужно учитывать в работе с чтением многоязычных текстов на уроке, – это то, что как сам текст, так и задания к нему должны быть тщательно подобраны с учетом языкового состава и уровня общей подготовки класса или группы. Несмотря на то, что ученики говорят на нескольких языках, они часто не умеют сравнивать между собой многоязычные тексты, поскольку в школе сферы применения языков часто разделяются. Это означает, что учащимся нужны подробные инструкции и стратегии для сравнения и обсуждения текстов. Для проведения дискуссий о многоязычных текстах учитель может повесить в классе плакат с подсказками на нескольких языках или дать учащимся список выражений, которые они могут использовать, обсуждая и сравнивая построение текстов на разных языках. Можно сравнивать варианты одного и того же текста, переведенного на разные языки или разные тексты на одну и ту же тему. Учитель можете сгруппировать учащихся по языкам или же создать многоязычные группы, где тексты читаются на разных языках, а обсуждаются на языке обучения. Для многоязычного чтения в группе можно порекомендовать, например, книги Астрид Линдгрэн, Туве Янссон или Роальда Даля, переведенные на разные языки, а также, отдельные части серии книг о «Гарри Поттере».

6.2. Письмо в многоязычном классе

Многие ученики из семей мигрантов прекрасно пишут на своем родном языке. Однако, когда их заставляют писать на языке обучения, уровень их письменных работ не соответствует их действительным способностям. Если учитель позволит своим ученикам писать на том языке, который они считают наиболее удобным, в письменных работах проявится их истинный голос. В случае, если ученик чувствует себя неуверенно при написании собственных текстов, можно прибегнуть к технике интерактивного письма, при которой учитель совместно со своими учениками пишет текст. Учитель берет на себя ответственность за написание слов, которые его ученикам слишком сложно написать самостоятельно, и просит их писать слова (или части слов), которые они уже умеют писать.

При выборе языка для создания текста ученики должны учиться думать об аудитории, которая будет читать то, что они пишут. Попросите учеников начать писать текст на одном языке, а затем вместе с одноклассниками перевести его на другой язык. При переводе вы можете попросить их обратить внимание на сходства и различия между языками. Перевод может использоваться на каждом этапе написания текста – от первого черновика до окончательного варианта.

Учитель может дать задание создать письменный продукт на языке обучения, а затем дополнить его устным продуктом на домашнем (родном) языке, или же, наоборот, писать на родном языке и представлять письменный текст устно на языке обучения. Это стратегия поможет ученикам не «застревать» в процессе письма из-за того, что им неизвестны какие-то слова на языке обучения. Возможно, ученики напишут длинный текст на родном языке и параллельно создадут презентацию с кратким изложением содержания текста и комментариями на языке обучения. Этот вид работы будет полезен для учеников с более низким уровнем владения языком обучения, потому что они могут более полно выразить свои мысли, написав о них на родном языке. При этом у учащихся развиваются навыки владения речью на новом языке, в то же время они создают письменный продукт, соответствующий их текущему уровню владения языком обучения. Ученики могут делать записи и планировать свои письменные работы на языке, которым они владеют лучше, а затем переводить их с помощью многоязычной группы учащихся на язык, который понимают все учащиеся. Они могут также давать друг другу рецензии или совместно редактировать свои тексты.

Конечным результатом такой работы может быть многоязычное письменное произведение в самых разнообразных жанрах: письмо от имени фиктивного персонажа,

стихотворение, описание природы или человека, пьеса, обзор произведений искусства, брошюра или сценарий для телевидения. Ученики могут создать также двуязычную книгу с глоссарием ключевых слов. Возможно расширить подобные творческие проекты, включая в них аудиовизуальные задания. Основным принципом работы остается свобода в выборе языка коммуникации с группой учащихся, а также с более широкой аудиторией, в которой будут представлены результаты работы. В нашей группе изучения русского языка как родного в этом году уже состоялись презентации докладов по истории русского и эстонского национальных костюмов, по истории Второй мировой войны и даже по греческой мифологии. Ученики пользовались для поиска информации как русскоязычными, так и шведскими сайтами в интернете, часть информации они сами переводили на русский язык.

7. Проектная работа в многоязычных группах

Плодотворным видом деятельности для развития устных и письменных навыков у многоязычных учеников является проектная работа. Проекты с задействованием парной и групповой работы в многоязычных группах можно проводить, например, на уроках природоведения или обществоведения, рассматривая отдельные экологические системы или сравнивая традиционные и современные культуры. Можно, например, дать ученикам задание по исследованию какого-либо сообщества, организованного по географическому признаку (район, город, этническая группа), по интересам (коллекционеры, спорт), по возрасту, а также по культуре, религии и языку. В процессе работы учащиеся смогут ответить на следующие вопросы:

- Какова цель данного сообщества? Каковы его уникальные характеристики?
- Как сотрудничают между собой члены данного сообщества?
- Как это сообщество сотрудничает с другими сообществами?
- Как проявляется разнообразие в пределах данного сообщества?

В рамках проекта многоязычные ученики анализируют исторические материалы. Они могут опросить членов сообщества и сравнить как сами сообщества, так и языки, используемые в них. Ученики будут учиться вести записи своих наблюдений, давать текстам названия на разных языках, использовать словари и справочники для проверки правильности написания и достоверности информации. Они могут представить свое сообщество путем создания плакатов и открыток, организации конференций, выставок, культурных мероприятий и экскурсий, в которых ученики выступают в роли экскурсоводов. В процессе проектной работы ученики научатся понимать и уважать чужие обычаи и толерантно относиться к представителям других культурных сообществ. В шведской школе проектный подход широко принят, Автор статьи сам часто применяет его в своих группах по изучению русского языка. Например, один из недавних проектов в группе изучения русского как родного языка назывался «Города». Ученики должны были опросить своих родителей, бабушек и дедушек и составить карту городов, сыгравших важную роль в жизни их семьи.

Заключение

Работа в многоязычных классах предоставляет широкие возможности для применения элементов педагогики трансязычия. В рамках этого подхода многоязычие определяется как важный ресурс процесса обучения, и ученики могут сами решать, на каком языке они хотят участвовать в учебном процессе. Коммуникация, с данной точки зрения, – это динамический процесс, при котором многоязычные пользователи языка выбирают язык общения из своего единого лингвистического репертуара для достижения своих коммуникативных целей. Сопровождая процесс изучения нового материала на всех знакомых ему языках, многоязычный ученик сочетает все свои языковые ресурсы для осмысления собственного процесса обучения и для размышления о навыках усвоения новых знаний. Многоязычные

ученики предстают, таким образом, не в роли непонятливых иностранцев, а в роли деятельных субъектов учебного процесса, использующих сложные и гибкие способы смыслообразования.

К сожалению, учителя, работающего в рамках этого подхода, ждет немало практических сложностей: школьная система консервативна, консервативны бывают и родители учеников. Необходимо отметить, что в осознанном выборе данных методов работы с многоязычными классами содержится определенный идеологический вызов для учителя: не всегда преимущества многоязычия в классе очевидны для всех. Последовательная работа с многоязычием в классе требует от педагога продуманного планирования и создания правильного психологического настроя у всех участников этого процесса. Внеся элементы педагогики трансязычия в учебную работу класса, учитель создаст предпосылки для более полного развития языковых способностей всех своих учеников.

Идеи трансязычия существуют не первый год, но внедряются они в педагогическую практику очень постепенно. В статье описан, скорее, желаемый идеал, чем реально осуществляемая практика реализации педагогики трансязычия при работе в многоязычном классе. Необходимо помнить, что педагогика трансязычия является все-таки достаточно новым явлением, и чиновники пока не успели создать методичек и циркуляров о его использовании в системе образования. Еще ни разу автор статьи не видел учителя в шведской школе, систематически работающего в рамках педагогики трансязычия. Используются лишь ее отдельные элементы, например, все чаще помощники-учителя родного языка становятся участниками занятий в классе и могут сами, таким образом, направлять и структурировать работу своего ученика по освоению новых понятий и лексических единиц с опорой на родной язык. В процессе работы в разных школах встречались учителя, использующие некоторые элементы этого подхода и интересующиеся возможностью расширить его применение. Например, они разрешают ученикам делать контрольные или отвечать на экзаменационные вопросы на родном языке, с помощью Гугл-переводчика или учителя-помощника.

Развитие и распространение технических средств обучения может упростить задачу учителя по внедрению многоязычия в учебный процесс. Появились электронные ресурсы с учебниками, переведенными на разные языки и записанными в аудиоформате (к сожалению, пока еще не по-русски). Учителя разрешают ученикам слушать эти записи на уроке вместо того, чтобы читать учебник по-шведски, или параллельно с чтением шведского учебника. Есть также разнообразные учебные фильмы с субтитрами на некоторых наиболее распространенных в Швеции языках мигрантов, и эти фильмы достаточно активно используются на уроках химии, физики, истории.

Очевидно, что процесс проникновения «нетитульных» языков в систему школьного образования будет продолжаться. Сегодня, когда основной акцент в педагогике делается на самоопределении и самовыражении личности ученика, школьный монолингвизм представляется совершенно неоправданным, поскольку невозможно исключить из этой личности языковой компонент. Нет никаких причин для того, чтобы многоязычие не стало частью учебного процесса. Вопрос о том, как работать с этим подходом практически, должен обдумываться и решаться каждым педагогом индивидуально, в зависимости от личных склонностей и локальных возможностей. Необходимо вырабатывать у учеников понимание того, что мы живем в многоголосном и открытом мире, а если он пока еще не совсем таков, то стоит попытаться его таким сделать.

Литература:

1. García O. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley / Blackwell, 2009.
2. Garcia O., Li W. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014.

3. Otheguy R., García O., Reid W. Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics // *Applied Linguistics Review*. 2015. № 6 (3). P. 281–307.
4. Cummins J. Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education // In N. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2008. Vol. 5. P. 1528–1538.
5. Creese A., Blackledge A. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching // *Modern Language Journal*. 2010. № 94. P. 103–115.
6. Council of Europe. European Language Portfolio Website, 2021. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio>.
7. Swain M., Lapkin S. // A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2013. № 1(1). P. 101–129.
8. Lemke J. *Talking Science: Language, Learning and Values*. Ablex, 1990.
9. Малых Л. М. Мультилингвальный словарь как дидактическое средство формирования метаязыковых стратегий // *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2017. № 9(9). P. 75–86.
10. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. *Многоязычие в детском возрасте*. Спб.: Златоуст, 2015.
11. Saiegh-Haddad E., Geva E. Acquiring Reading in Two Languages: An Introduction to the Special Issue // *Reading and Writing*. 2010. № 23. P. 263–267.
12. Жернакова И. В., Малых Л. М. Роль многоязычного чтения в формировании экстралингвистической эрудиции школьников (на материале многоязычных комиксов. // *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2019. № 24. С. 174–178.
13. Kim Y-S. G., Piper B. “Cross-Language Transfer of Reading Skills: An Empirical Investigation of Bidirectionality and the Influence of Instructional Environments // *Reading and Writing*. 2019. № 32 (4). P. 839–871.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Rubinov E.

CIFS, Sollentuna, Sweden

MAKING USE OF MULTILINGUALISM AT SCHOOL: A PEDAGOGY OF TRANSLANGUAGING

The article discusses the pedagogy of Translanguaging – a new direction of work with multilingual students at schools in Western Europe and America. The purpose of this article is to introduce the reader into the peculiarities of working in multilingual classes within the framework of translanguaging pedagogy. The increased migration flows of recent years have extremely aggravated the problem of teaching migrant children at school. The pedagogy of translanguaging allows us to systematically rely on the capabilities of the native language of students. With this approach, the background knowledge of multilingual students is activated, and the awareness of their identity positively affects both school activities and the development of cognitive abilities of all students studying in multilingual classes. Teaching multilingual students in the classroom requires a specially thought-out and worked-out methodology. This article discusses the application of methods of translanguaging pedagogy when working with vocabulary, morphology and syntax, in teaching reading and writing, as well as in group project work. The article is based on the study of scientific literature on the pedagogy of translanguaging, observation of the work of teachers in multilingual classes in Sollentuna (Sweden), as well as on the examples of personal experience of working with Russian-speaking students in multilingual classes. The article provides several examples of how the use of translanguaging practices allows all students, regardless of their proficiency

in the language of instruction, to express, explain and discuss their ideas, work on projects, create written texts and audiovisual presentations. The main emphasis is placed on group work, for the success of which both the teacher and the members of the study group must accept the fact that a multilingual student should be given the opportunity to use all their language resources to acquire new knowledge and skills. The role of the teacher in this case is to organize and direct this process so that it brings maximum benefit to all students.

Key words: multilingualism, education, pedagogy of translanguaging, skills transfer, mother tongue, the Russian language, language of instruction, children of migrants, cognitive skills.

About the author:

Evgenia Rubinov, PhD, Teacher of Russian, Centre of Integration and Multilingualism (Sollentuna, Sweden); e-mail: rubinovevgenia@gmail.com.

References:

1. García, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackwell, 2009.
2. Garcia, O., Li, W. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, 2014.
3. Otheguy, R., García, O., Reid, W. "Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics." *Applied Linguistics Review*, no. 6 (3), 2015, pp. 281–307.
4. Cummins, J. "Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education." *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, 2008, pp. 1528–1538.
5. Creese, A., Blackledge, A. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching." *Modern Language Journal*, 94, 2010, pp. 103–115.
6. Council of Europe. *European Language Portfolio Website*, 2021, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio>.
7. Swain, M., Lapkin, S. "A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L 1 / L 2 Debate." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, no. 1 (1), 2013, pp. 101–129.
8. Lemke, J. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Ablex, 1990.
9. Malykh, L. M. "Multilingual Dictionary as a Didactic Tool for Forming Metalinguistic Strategies." *Mnogoyazychie v Obrazovatel'nom Prostranstve*, no. 9(9), 2017, pp. 75–86.
10. Protasova, E. Yu., Rodina, N. M. *Multilingualism in Childhood*. Sankt-Petersburg, Zlatoust, 2015.
11. Saiegh-Haddad, E., Geva E. "Acquiring Reading in Two Languages: An Introduction to the Special Issue." *Reading and Writing*, no. 23, 2010, pp. 263–267.
12. Zhernakova, I. V., Malykh, L. M. "The Role of Multilingual Reading in the Formation of the Extralinguistic Competencies of Schoolchildren (Based on the Material of Multilingual Comics)." *Linguo-Rhetoric Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*, no. 24, 2019, pp. 174–178.
13. Kim, Y-S. G., Piper, B. "Cross-Language Transfer of Reading Skills: An Empirical Investigation of Bidirectionality and the Influence of Instructional Environments." *Reading and Writing*, no. 32(4), 2019, pp. 839–871.

II. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-58-66

УДК 811.571`373(045)

Дубкова О. В.

Сианьский университет иностранных языков, Сиань, Китай

СВОБОДА ПО-КИТАЙСКИ: АНАЛИЗ КОНЦЕПТА 自由 / СВОБОДА В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В настоящее время 自由 / свобода является одной из двенадцати базовых ценностей социализма с китайской спецификой, что свидетельствует об актуальности данного исследования. Цель статьи – определить содержание концепта 自由 / свобода и его специфику в китайской лингвокультуре. Используются следующие методы исследования: анализ письменных источников; семантический, этимологический, словообразовательный, контекстуальный и концептуальный анализ. В статье выделено пять этапов формирования имени концепта и его понимания. Сделан вывод, что данный концепт тесно связан с развитием философии, религии и политики Китая в разные исторические периоды. Изначально данный концепт имел негативную окраску и использовался для обозначения поведения, не соответствующего нормам морали. Под влиянием религиозных учений формируется понимание «свободы» как духовного освобождения и совершенствования. В начале XX в. в китайской этнокультуре возникает новое понимание «свободы». У слова 自由 / свобода появляется значение «либерализм». Дальнейшая работа по переводу трудов марксизма-ленинизма в 20–30 гг. XX в. способствует эволюции этноспецифического концепта «свобода» в китайской лингвокультуре. Автором установлено, что концепт 自由 / свобода в китайском языке представлен словами 自在 [zìzài], 自由 [zìyóu] и 解放 [jiěfàng], причем слово 自由 / свобода в ходе исторического развития становится именем концепта. Ключевым в понимании современного состояния концепта 自由 / свобода является его неразрывная связь с нормами и правилами традиционного китайского общества. Считается, что только следование закону позволяет достичь настоящей свободы, под которой носителями языка понимается возможность свободного передвижения и достижения богатства.

Ключевые слова: концепт, лингвокультура, свобода, китайский язык, история формирования концепта, ценности социализма с китайской спецификой.

Сведения об авторе:

Дубкова Ольга Владимировна, профессор Сианьского университета иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, иностранный специалист; Сианьский университет иностранных языков (г. Сиань, Китай); e-mail: linuan12@mail.ru;

ORCID ID: 0000-0003-0072-6322.

Введение

В третьем десятилетии XXI в. на основе сформированной теории концептов возникает потребность пересмотреть или по-новому рассмотреть отдельные концепты

с использованием современных источников, технических средств и возможностей информационной эпохи. Концепт 自由 / свобода является одним из самых часто исследуемых концептов в отечественном языкознании (см. работы [Ардашева, 2011; Гришенкова, 2019; Гришенкова, Попова, 2019; Грошева, 2017; Звада, 2020; Ибрагим, Калашникова, 2020; Кремшокалова, Иванова, 2019; Ли, 2015; Ляшенко, Кузнецова, 2020; Naimanova, Asirdinova, 2020; Павлова, 2007; Солохина, 2004] и др.). Если говорить в целом, то в настоящее время определен объем, структура, ядерные и периферийные смыслы концепта «свобода», проведены сравнительные исследования данного концепта в русской, английской, французской, немецкой, китайской и многих других лингвокультурах, исследуется функционирование концепта в различных дискурсах и художественном тексте. Хотя концепт 自由 / свобода в китайском языке уже являлся предметом сравнительных исследований, анализ формирования и развития данного концепта в китайской лингвокультуре не проводился, что определяет новизну исследования.

Цель исследования – определить содержание концепта 自由 / свобода и его специфику в китайской лингвокультуре. В работе поставлены следующие задачи: 1) выявить этапы формирования концепта 自由 / свобода на основе семантического и этимологического анализа; 2) определить содержание концепта 自由 / свобода как ценности социализма с китайской спецификой. Для достижения цели и задач использованы следующие методы: анализ письменных источников; семантический, словообразовательный, этимологический, контекстуальный и концептуальный анализ.

Мы считаем важным для понимания функционирования в современном китайском языке и культуре представить историю формирования концепта 自由 / свобода, определить его место в системе ценностей социализма с китайской спецификой. Все это в целом позволяет создать базу для анализа аксиологической картины мира китайцев, что и определяет практическую значимость исследования.

1. История формирования концепта 自由 / свобода в китайской лингвокультуре

Традиционно концепту «свобода» в русской лингвокультуре соответствует китайское слово 自由 [zìyóu]. Хотя в сравнительных исследованиях изучены значение и парадигматические связи этого слова, считаем необходимым отметить следующее. Во-первых, согласно толковым словарям китайского языка, слово 自由 [zìyóu] имеет несколько значений: 1) самостоятельный, неограниченный, вольный; 2) неограниченные права граждан, осуществляющих свою деятельность в пределах, установленных законом; 3) (философ.) необходимость познания и преобразование объективного мира (перевод на русский с китайского здесь и далее наш. – О. Д.) [自由 (汉语词语), 百科词典].

Во-вторых, необходимо отметить синонимические связи слова 自由 / свобода. В словаре китайского языка отмечаются следующие синонимы: 恣游 [zìyóu] / свободное передвижение, вольность; 自在 [zìzài] / независимость, самостоятельность, вольготно; 解放 [jiěfàng] / освобождение, раскрепощение, эмансипация. В-третьих, в китайском языке есть несколько устойчивых выражений, например, 无拘无束 [wújiū wúshù], 自由自在 [zìyóu zìzài] и др., имеющих общее значение «вольно, независимо, свободно» [自由 (汉语词语), 百科词典].

Мы полагаем, что анализ любого концепта китайской лингвокультуры требует этимологического анализа знаков, из которых состоит слово, потому что именно структура знака китайского языка позволяет определить содержательную составляющую концепта. Слово 自由 / свобода состоит из двух иероглифов. Первый иероглиф 自 – пиктограмма, изображающая нос человека. Это один из самых древних иероглифов китайского языка, используемый для обозначения человека (говорящего). В современном китайском языке этот иероглиф имеет 16 значений, для настоящего анализа актуальны значения «самостоятельно»,

«добровольно» [自(汉字字源查询), 字源网]. Второй иероглиф 由 – идеограмма, его первоначальное значение не определено, оно связано с иероглифом 田 [tián] / надел земли, обозначает «выход / вход за границы» и впоследствии приобретает значение «источник, причина» [由(汉字字源查询), 字源网].

Слово 自由 / свобода создано по традиционной модели словообразования: «самостоятельно» + «действие». Данная модель начинает употребляться в период Весен и Осеней (722–481 гг. до н. э.). Образованные таким способом слова регулярно встречаются на бамбуковых дощечках доциньского периода. Почему для анализа концепта 自由 / свобода необходимо обращаться к древности? По утверждению ряда китайских исследователей, слово 自由 / свобода пришло в китайский из японского языка в начале XX в. Чтобы определить научную обоснованность данного утверждения, необходимо проследить историю образования слова 自由 / свобода и процесс формирования концепта в разные исторические периоды.

Согласно исследованиям китайских историков, слово 自由 / свобода возникает в китайском языке в период между 108–201 гг. н.э. во время правления династии Восточная Хань и имеет условное значение «собственное мнение». В данный период слово имеет отрицательную окраску и обозначает поведение, не отвечающее общепринятым нормам морали и этикета [冯天瑜, 《新知》]. Все это в целом определяет изначальную семантику слова и его регулярное использование в древнекитайских трактатах для негативной оценки действий человека.

В танский период во время работы над переводами буддийских сутр с санскрита на китайский язык данное слово используется для обозначения «духовного освобождения», являясь синонимами словам 解放 / освобождение и 自在 / (будд.) ишвара. Как отмечает Ма Чуньюэ, в этот же период слово 自由 вместе с буддизмом проникает в Японию и имеет аналогичное значение в японском языке [马春燕, 2015: 57–58].

Следующий этап в развитии концепта 自由 / свобода в китайской лингвокультуре можно связать с деятельностью европейских миссионеров, пропагандирующих христианские учения в Китае в период правления династий Мин и Цин. Слова 自由, 自在 и 解放 используются при переводе Библии и других священных канонических текстов. По мнению китайских специалистов, особый вклад в развитие концепта 自由 / свобода в китайской лингвокультуре внесли итальянские миссионеры-иезуиты Матео Риччи и Лодовико Бульо [胡其柱, 2011: 67].

В Позднюю Цин в конце XIX – начале XX в. происходит активное взаимодействие японской и китайской науки и культуры. Китайские студенты направляются в Японию для получения образования. К тому времени на японский язык переведены труды европейских философов, социологов, экономистов и др. Китайские студенты активно переводят с японского языка на китайский труды Г. Гегеля, И. Канта, К. Маркса, А. Смита и др., что оказывает существенное влияние на развитие китайской научной мысли.

Первым важным событием для формирования и развития нового понимания концепта 自由 / свобода в Китае является публикация в 1903 г. двух вариантов перевода трактата Дж. Стюарта Милля «О свободе» («On Liberty»). В данном случае целесообразно отметить, что название данного трактата на японский язык переводится иероглифами 自由, которыми обозначается понятие «либерализм». При переводе данного трактата китайским переводчикам – философу и педагогу Ма Цзюнью и писателю и переводчику Янь Фу, – приходится решать сложнейшие задачи трансляции и интерпретации несуществующих в китайском языке понятий и представлений иной лингвокультуры [彭莹, 2020: 1]. Переводчиками выбрана стратегия сохранения исходного японского слова 自由 и формирования в китайском языке нового значения «либеральный», что оказывает значительное влияние на развитие концепта 自由 / свобода в китайской лингвокультуре.

Таким образом, если говорить о китайской лингвокультуре, то в начале XX в. формируется концепт *自由 / свобода*, связанный, с одной стороны, с китайской традицией освобождения от традиционной (конфуцианской) морали и строгих правил, с другой, – с европейской традицией либерализма середины XIX – начала XX вв.

2. *自由 / свобода* в системе ценностей социализма с китайской спецификой

На XVIII Съезде КПК предложено активно формировать и воплощать на практике ценности социализма с китайской спецификой. Всего выдвинуто двенадцать ценностей (24 иероглифа), среди которых на пятом месте находится *自由 / свобода*. Что же понимается в данном случае под «свободой»?

Прежде всего, стоит отметить, что данное понятие относится к уровню социальных ценностей. В последующих комментариях на сайтах народных правительств всех уровней представлены подробные разъяснения каждой из ценностей. Например, на сайте Сяньнинского Народного правительства (пров. Хубэй) отмечается: 海阔天空, 任我驰骋 «В огромном и безграничном мире мое предназначение – проявить себя». Данная ценность указывает на свободу воли, свободу существования и развития, это прекрасное направление человеческого общества, одна из важнейших ценностей марксизма. 骏马奔驰在原野上, 长嘶于天地间、无拘无束, 但也要骑师, 在安全可靠的范围内尽情奔放 «Превосходный рысак мчится по равнине, его глас между Небом и Землей свободен и ничем не ограничен, но ему нужен всадник, тогда он безопасно и надежно несется во весь опор. Только если следовать велениям своего сердца, можно достичь подлинного предела свободы» [文明城市携手共建: 解析社会主义核心价值观, 政务: 咸宁市咸安区人民法院].

В китайских СМИ подготовлены видеоролики о значении каждой ценности социализма с китайской спецификой. Например, Яньской студией радио и телевидения (пров. Сычуань) подготовлена серия видеоматериалов о ценностях социализма с китайской спецификой, в частности в материале «Базовые ценности социализма: Свобода» отмечается: «С точки зрения истинной свободы, свобода – это экстернализация и произвольное проявление идей и желаний, не подлежащих никаким внешним ограничениям. Свобода и следование закону дополняют друг друга. Свобода без правил подобна воде без источника или дереву без корней. Причина, по которой свобода – это вечное стремление человечества, заключается в том, что только при наличии свободы может быть счастье и только со счастьем может быть качественная жизнь. Стремление к свободе основано на понимании того, что упорство в следовании курсу социализма с китайской спецификой – это наш путь к возрождению и путь к осуществлению великой китайской мечты о возрождении китайской нации» [社会主义核心价值观: 自由篇, 雅安市广播电视台].

Таким образом, в современной системе ценностей социализма с китайской спецификой *自由 / свобода* понимается в неразрывной связи с нормами и правилами, гармоничное сочетание которых позволяет человеку достичь своей мечты. Все это в целом согласуется с результатами ассоциативного эксперимента, представленного в статье Ци Вэньтун, когда автор отмечает, что свобода в китайском языковом сознании связана с путешествиями и деньгами [Ци, 2018: 334–335]. Мы полагаем, что концепт «свобода», понимаемый в русской и европейской традиции как «отсутствие каких-либо ограничений» и «возможность выражать свою волю» [Ибрагим, Калашникова, 2020: 186–187], в силу китайской специфики не имеет прямого соответствия в китайской лингвокультуре. Об этом свидетельствуют и другие контрастные исследования китайских авторов. Например, Лю Сяочэнь и Тан Цзюнь, сопоставляя понимание свободы в известном китайском романе У Чэньэня «Путешествие на Запад» и эпической поэме Дж. Мильтона «Потерянный рай», отмечают, что свобода, которую преследует Сунь Укун (обезьяна, знаковая фигура в китайской культуре), содержит характеристики «неопределенности (уклончивости),

коллективизма, стабильности, неравенства и феминности», является воплощением коллективного сознания китайского этноса и реализуется в действиях, которые несопоставимы с действием главного героя Дж. Мильтона [刘晓晨, 唐军, 2018: 71].

Важным, на наш взгляд, представляется новое понимание носителями китайского языка концепта 自由 / свобода в условиях пандемии (постпандемии). В период 2020–21 гг. нами задавался вопрос пожилым китайцам о том, как они пережили полную изоляцию и самоизоляцию, что они поняли и почувствовали, основные идеи фиксировались после окончания беседы. Выбор респондентов обусловлен двумя причинами: во-первых, пожилые люди имеют богатый социальный опыт и уже сформированное мировоззрение; во-вторых, они менее подвержены «новым тенденциям» сетевых ресурсов. Результаты свободных бесед со 100 китайцами старше 60 лет, показывают, что 自由 / свобода в их понимании связана с открытостью и возможностями. В условиях пандемии, изоляции и самоизоляции они приобрели истинное понимание свободы (隔离时, 我就了解自由是什么意思 / Что такое «свобода», я понял только во время изоляции; 原来我对自由没有意见 / Раньше я не представлял себе, что такое свобода; 对我来说, 自由是个新的想法 / Свобода – это новое понятие для меня и др.), которое заключается в возможности передвижения, свободного выбора своего местонахождения и добровольного выбора следовать решениям партии и правительства для достижения целей борьбы с коронавирусом и его профилактикой, возможности самостоятельно принимать решение об участии в общественной деятельности и активно взаимодействовать с представителями разных социальных групп для достижения китайской мечты о великом возрождении китайской нации.

Все это в целом свидетельствует о том, что в новых условиях воспитания и развития ценностей социализма с китайской спецификой на основе традиционных и современных представлений о свободе в китайской лингвокультуре формируется концепт 自由 / свобода, который является этноспецифическим концептом. У подобных концептов отсутствуют подлинные эквиваленты, а словарные соответствия не передают всех смысловых и коннотативных оттенков, т. е. речь идет о псевдоэквивалентах в других языках [Медведева и др., 2011: 21].

Заключение

В китайской лингвокультуре концепт 自由 [zìyóu] / свобода возникает в ханьский период и изначально обозначает поведение человека, который отказывается следовать нормам морали и правилам традиционного китайского общества. Построенное по традиционной словообразовательной модели слово 自由 состоит из двух иероглифов, первый из которых имеет значение «сам», второй – «выход / вход за границы», что определяет дальнейшее развитие семантики и использование слова в китайском буддизме для обозначения «духовного освобождения», в переводах Библии и других христианских канонов для обозначения христианской свободы, в переводах европейских научных трактатов для обозначения «либерализма», в системе ценностей социализма с китайской спецификой для обозначения «собственных стремлений», тесно связанных со стремлением всего китайского народа к великому возрождению китайской нации. На основе анализа различных источников установлено, что 自由 / свобода – это неограниченность передвижения, духовное освобождение, стремление к материальному достатку и благополучию, которые определяются иерархической структурой китайского общества и неуклонным следованием нормам и правилам поведения. Все это в целом позволяет говорить о том, что в китайской лингвокультуре концепт 自由 / свобода является этноспецифическим концептом, тесно связанным с философской, религиозной, политической, научной и социальной традицией и отражающим связи китайской лингвокультуры с иными культурами в разные исторические периоды. «Свобода»

по-китайски – 自由 [zìyóu], и в этой свободе, как в зеркале, отражается развитие китайского языка и формирование современного китайского общества. В будущем необходимо провести концептуальный анализ других слов, имеющих в китайском языке значение «свобода», психолингвистический анализ концепта 自由 / свобода, сравнительный анализ с другими концептами, представляющими систему ценностей социализма с китайской спецификой, и другие лингвистические исследования для более полного, глубокого и точного понимания концепта 自由 / свобода в китайской лингвокультуре.

Литература:

1. Ардашева Т. Г. Языковые средства актуализации концепта «свобода» в русском, английском и французском языках // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 20 (235). С. 14–18.
2. Гришенкова Е. С. Сопоставительная характеристика ядерных лексем репрезентирующих концепт свобода в английском, французском и русском языках // Германские языки и сопоставительное языкознание: Современные проблемы и перспективы развития. М.: Деона, 2019. С. 69–72.
3. Гришенкова Е. С., Попова Л. Г. Понятие концепта в современной лингвистике (на примере концепта свобода в русском и французском языках) // Россия и Франция: Взаимодействие языков и культур: материалы междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево, 2019. С. 70–75.
4. Грошева А. В. Реализация периферийных смыслов концепта «свобода» в журналах «Знамя» и «Наш современник»: Сравнительный анализ // Челябинский гуманитарий. 2017. № 2(39). С. 13–20.
5. Звада О. В. К вопросу о концепте свобода в контексте англоязычных художественных произведений // Казанская наука. 2020. № 1. С. 72–74.
6. Ибрагим Г. М., Калашникова Л. В. Реализация значения концепта «свобода» в дискурсе прессы // Фундаментальная и прикладная наука: Новые вызовы и прорывы: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2020. С. 183–187.
7. Кремшокалова М. Ч., Иванова А. К. Понятийно-семантический аспект изучения концептов «свобода» и «воля» в русской языковой картине мира // Язык: История и современность. 2019. № 1. С. 63–73.
8. Ли Сюэ. Концепт «свобода» в русской и китайской лингвокультурах // Личность в природе и обществе: материалы межвузовских психолого-педагогических чтений. Москва: Российский университет дружбы народов, 2015. С. 113–117.
9. Ляшенко Н.А., Кузнецова Е.С. К вопросу о средствах репрезентации концепта «свобода» в системе современного английского языка // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 1. С. 133–142.
10. Naimanova Ch. K., Asirdinova A. The Concept of “Freedom” in the English and Kyrgyz Linguistic Picture of the World (Based on Proverbs and Sayings) // Вестник Международного университета Кыргызстана. 2020. № 2(41). С. 120–127.
11. Павлова М. В. Концепт «свобода» в национальном самосознании народа // Вопросы гуманитарных наук. 2007. № 3(30). С. 355–356.
12. Солохина А. С. Концепт «свобода» в английской и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.
13. 自由 (汉语词语) 百科词典 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item/B1/5264?fr=aladdin>.
14. 自 (汉字字源查询), 字源网 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fantiz5.com/ziyuan/>.
15. 由 (汉字字源查询), 字源网 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fantiz5.com/ziyuan/>.
16. 冯天瑜: “自由”概念之演绎, 《新知》, 2019-08-09. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.sohu.com/a/332728459_273853.
17. 马春燕: 日源回归词“自由”的词义演变研究, 《现代语文: 下旬. 语言研究》2014年第1期 57–59.

18. 胡其柱：《晚清“自由”语词的生成考略》补正，《聊城大学学报：社会科学版》2011年第4期，第67–69页。
19. 彭莹，从《论自由》的早期译本看自由主义概念的东渐，《作家天地》2020年第16期，第1–2,4页。
20. 文明城市 携手共建：解析社会主义核心价值观，政务：咸宁市咸安区 人民法院 2019-10-29. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://m.thepaper.cn/baijiahao_4821183.
21. 社会主义核心价值观 – 自由篇 // 雅安市广播电视台 2020-06-03. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.wuxianyaan.com/cms/a/30002488/content>.
22. Ци Вэньтун. Концепт «свобода» в русской и китайской языковых картинах мира // Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов: сб. докладов VIII всеросс. науч.-практ. конф., Томск, 2018. С. 331–336.
23. 刘晓晨, 唐军: 跨文化视角下的中西方“自由”释读 – 《失乐园》撒旦与《西游记》孙悟空之比较, – 《宿州学院学报》, 2018年第9期, 第70–73页。
24. Медведева Т. С. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры. Ижевск: Изд-во Удмуртск. ун-та, 2011. 160 с.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Dubkova O. V.

Xi'an International Studies University, Xi'an, China

THE CONCEPT OF 自由 / FREEDOM IN THE CHINESE LANGUAGE AND TRADITIONS

Currently, *自由 / Freedom* is one of the twelve basic values of socialism with Chinese characteristics, which indicates the relevance of this study. The purpose of the article is to determine the content of the concept of “*Freedom*” and its specificity in the Chinese linguistic culture. The following research methods were used: analysis of written sources; semantic, etymological, derivational, contextual and conceptual analysis. The article identifies five stages in the formation of the name of the concept and its understanding; it is concluded that this concept is closely related to the development of philosophy, religion and politics of China in different historical periods. Initially, this concept has a negative connotation and is used to denote the behaviour that does not comply with moral norms. Under the influence of religious teachings, the understanding of “*Freedom*” as spiritual liberation and improvement is formed. At the beginning of the twentieth century in the Chinese ethnoculture, a new understanding of “*Freedom*” appears, the word *自由 / Freedom* is used in the meaning of “liberalism”; further work on the translation of the works of Marxism-Leninism creates the basis for the creation of the ethnospecific concept of “freedom” in the Chinese linguistic culture. The author found that the concept of “*Freedom*” in the Chinese language is represented by the words 自在 [zizài], 自由 [ziyóu] and 解放 [jiěfàng], and the concept of “*Freedom*” in Russian linguistic culture corresponds to the word 解放 / *Liberation*. The list of values of socialism with Chinese characteristics includes the word 自由 / *Liberty, Freedom and Independence*. The key to understanding the concept of *自由 / Freedom* is its inextricable relationship with norms and rules. It is believed that only following the law can achieve real freedom, which is understood by native speakers as the possibility of free movement and achievement of wealth.

Key words: concept, linguoculture, freedom, Chinese language, linguistic analysis, history of concept formation, values of socialism with Chinese characteristics.

About the author:

Dubkova Olga Vladimirovna, Professor of Xi'an International Studies University, PhD of Philology, foreign expert; Xi'an International Studies University (Xi'an, China); e-mail: linuan12@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0003-0072-6322.

References:

1. Ardasheva, T. G. "Language Tools for Actualizing the Concept of "Freedom" in Russian, English and French." *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, no. 20 (235), 2011, pp. 14–18.
2. Grishenkova, E. S. "Comparative Characteristics of the Nuclear Lexemes Representing the Concept of Freedom in English, French and Russian." *Germanskije Yazyki i Sopostavitel'noe Yazykoznanie: Sovremennye Problemy i Perspektivy Razvitiya*, Moscow, 2019, pp. 69–72.
3. Grishenkova, E. S., Popova, L. G. "A Concept in Modern Linguistics (on the Example of the Concept of Freedom in Russian and French)." *Russia and France: Interaction of Languages and Cultures: Reports of the International Scientific and Practical Conference*. Orekhovo-Zuyevo, 2019, pp. 70–75.
4. Grosheva, A. V. "Implementation of Peripheral Meanings of the Concept "Freedom" in the Magazines "Znamya" and "Our Contemporary": a Comparative Analysis." *Chelyabinskij Gumanitarij*, no. 2 (39), 2017, pp. 13–25.
5. Zvada, O. V. "On the Question of the Concept of Freedom in the Context of English-Language Works of Art." *Kazanskaya Nauka*, no. 1, 2020, pp. 72–74.
6. Ibragim, G. M., Kalashnikova, L. V. "Realization of the Meaning of the Concept "Freedom" in Press Discourse." *Fundamental'naya i Prikladnaya Nauka: Novye Vyzovy i Proryvy*, Petrozavodsk, 2020, pp. 183–187.
7. Kremshokalova, M. Ch., Ivanova, A. K. "Conceptual and Semantic Aspect of Studying the Concepts of "Freedom" and "Will" in the Russian Language Picture of the World." *Yazyk: Istoriya i Sovremennost'*, no. 1, 2019, pp. 63–73.
8. Li Xue. "The Concept of "Freedom" in Russian and Chinese Linguistic Cultures". *Personality in Nature and Society: Reports of Interuniversity Psychological and Pedagogical Readings*. Moscow, 2015, pp. 113–117.
9. Lyashenko, N. A., Kuznecova, E. S. "On the Question of the Means of Representation of the Concept of "Freedom" in the System of Modern English." *Gumanitarnye i Social'nye Nauki*, no. 1, 2020, pp. 133–142.
10. Naimanova, Ch. K., Asirdinova, A. "The Concept of "Freedom" in the English and Kyrgyz Linguistic Picture of the World (based on Proverbs and Sayings)." *Vestnik Mezhdunarodnogo Universiteta Kyrgyzstana*, no. 2 (41), 2020, pp. 120–127.
11. Pavlova, M. V. "The Concept of "Freedom" in the National Consciousness of the People." *Voprosy Gumanitarnyh Nauk*, no. 3 (30), 2007, pp. 335–356.
12. Solokhina, A. S. The Concept of "Freedom" in English and Russian Linguistic Cultures, Cand. Sci. (Philol.) *Abstract of Dissertation*, Volgograd, 2004.
13. Ziyou (Chinese words), *Encyclopedic Dictionary*, <https://baike.baidu.com/item/B1/5264?fr=aladdin/>.
14. Zi (Chinese Character Source Query), *Word Source Network*, <http://www.fantiz5.com/ziyuan/>.
15. You (Chinese Character Source Query), *Word Source Network*, <http://www.fantiz5.com/ziyuan/>.
16. Feng Tianyu. "Deduction of the Concept of Freedom." *New Knowledge*, https://www.sohu.com/a/332728459_273853.
17. Ma Chunyan. "A Study on the Evolution of the Meaning of the Word "Freedom" of Japanese Origin Regression." *Modern Languages, vol. 2, Language Studies*, no. 1, 2014, pp. 57–59.
18. Hu Qizhu, "On the Formation of "Freedom" Word in the Late Qing Dynasty." *Journal of Liaocheng University (Social Science Edition)*, no. 4, 2011, pp. 67–69.
19. Peng Ying. "On the Eastward Spread of the Concept of Liberalism from the Early Versions of on Freedom." *Writer World*, no. 16, 2020, pp. 1–2, 4.
20. Civilized Cities to Build Together: Analysis of Socialist Core Values. *Xianning Xian'an District People's Court*, https://m.thepaper.cn/baijiahao_4821183.
21. The Core Values of Chinese Socialism: Freedom. *Ya'an Radio and Television Station*, <https://www.wuxiyanan.com/cms/a/30002488/content>.

22. Qi Wentong. "The Concept of "Freedom" in the Russian and Chinese Language Pictures of the World." *Scientific Initiative of Foreign Students and Postgraduates of Russian Universities: Reports of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference*. Tomsk, 2018.
23. Liu Shaochen, Tang Jun. "Interpretation of "Freedom" if China and Western Countries from the Perspective of Intercultural Communication: Comparison between Satan in "Paradise Lost" and Monkey King in "Journey to the West". *Journal of Suzhou University*, no. 9, 2018, pp. 70–73.
24. Medvedeva, T. S. *Key Concepts of German Linguoculture*. Izhevsk, 2011.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-66-75

УДК [811.161.1+811. 512.145 +811.112.2]36(045)

Сибгатуллина А. А.

Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, Россия

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ» В РУССКОМ, ТАТАРСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Цель данного исследования – провести сравнительно-типологический анализ средств выражения категории «определенность / неопределенность» в немецком, татарском и русском языках и на основе проведенного анализа разработать систему упражнений, позволяющих показать специфику использования данной категории в сопоставляемых языках. Актуальность исследования продиктована практической и теоретической значимостью соизучения разноструктурных языков в школе в процессе формирования полилингвальной личности учащегося. В статье проанализированы возможности сравнительно-типологического метода изучения иностранных и родных языков. На основе этого метода дана сравнительная характеристика немецкого, русского и татарского языков с точки зрения морфологической и генеалогической классификаций. Несмотря на то, что данные языки, согласно представленным классификациям, не являются родственными, положительный перенос знаний и навыков, а также языковая интерференция при соизучении этих языков имеют большое значение. Автор рассматривает категорию «определенность / неопределенность» как функционально-семантическое поле, имеющее полицентрическую структуру и объединяющее в себе грамматические, лексические и синтаксические средства выражения исследуемой категории. В случае отсутствия грамматического маркера (артикла в немецком языке) широко употребимы лексические средства, которые указывают на возможности выражения категории «определенность / неопределенность», особенно в русском и татарском языках. Среди синтаксических способов выражения категории выделяется порядок слов с его целекоммуникативной установкой, а также интонация в сопоставляемых языках. Данное исследование способствует более эффективному обучению грамматике немецкого языка в аудитории, родным языком которой является татарский и (или) русский язык. Практическим результатом исследования служит подборка упражнений, демонстрирующих возможности обучения категории «определенность / неопределенность», используя сравнительно-типологический подход.

Ключевые слова: категория «определенность / неопределенность», сравнительно-типологический метод, артикль, классификация языков, соизучение языков.

Сведения об авторе:

Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга, Россия); e-mail: a.sibgatullina@bk.ru.

ORCID ID: 0000-0002-9761-7837; Researcher ID: J-6147-2016.

Введение

Обучение иностранным языкам все чаще предусматривает научное исследование основных типологических особенностей фонетического, лексического, грамматического строя систем иностранного и родного (родных) языков. Это является причиной обращения языковедов к различным аспектам сопоставительного анализа языков.

Сравнительно-типологический метод, который лежит в основе нашего исследования, основан на описании одного языка через его системное сравнение с другим языком (языками) с целью прояснения его специфичности. В соответствии с паспортом специальности 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание», сопоставительно-типологический метод направлен на установление сходств и различий языков на основе наиболее общих и важных закономерностей, независимо от их генетического родства [Паспорт]. Для данного метода характерно сопоставление фонологической базы языков, словарного состава, а также морфологических аспектов языка. На основе этого метода строятся учебники по сравнительной типологии языков, такие, например, как «Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков» Б. А. Абрамова [Абрамов, 2004], «Сравнительная типология английского и русского языков» В. Д. Аракина [Аракин, 2005], В. Г. Гак «Сравнительная типология французского и русского языков» [Гак, 1983] и др.

Сопоставительное изучение разноструктурных языков при обучении иностранному языку в школе имеет как практическую, так и теоретическую значимость. Оно дает возможность выявить схожие и отличительные признаки, найти универсалии и уникалии сравниваемых языков. Теоретической базой исследования послужили работы, связанные с соизучением языков. Значимость сопоставления языков доказывается в работах М. В. Игнатъевой, А. Мейе, А. А. Реформатского и др. Сравнительное описание языков как предмет изучения рассматривается в исследованиях В. Н. Хисамовой, В. Н. Ярцевой и др.

В данном исследовании анализируется категория «определенность / неопределенность» в немецком, татарском и русском языках. Данная категория рассматривается как функционально-семантическое поле, имеющее полицентрическую структуру, объединяющее в себе грамматические, лексические и синтаксические средства выражения исследуемой категории. Особое значение данное исследование имеет при соизучении в рамках школьной программы нескольких языков, так как анализ специфики взаимодействия языков (родных и изучаемых иностранных), выявление возможностей соизучения языков позволяет говорить о формировании полилингвальной личности обучающихся.

Для обучающихся Республики Татарстан русский и (или) татарский языки являются родными языками, немецкий же язык изучается в качестве иностранного или второго иностранного языка. Татарский язык официально, на законодательном уровне, признан вторым государственным языком в Республике и изучается во всех школах. Для многих школьников он является родным языком, поэтому учитель на уроке иностранного языка может опираться на знание школьниками не только русского, но также татарского и английского при условии изучения в школе нескольких иностранных языков.

Цель исследования – провести сравнительно-типологический анализ средств выражения категории «определенность / неопределенность» в немецком, татарском и русском языках и на основе проведенного анализа разработать систему упражнений, позволяющих показать специфику данной категории в сопоставляемых языках.

1. Общие сведения о типологических чертах сравниваемых языков

Сопоставляемые нами языки относятся к разным семьям по генеалогической классификации и к разным типам по морфологической. Исходя из генеалогической классификации языков, немецкий язык – один из индоевропейских языков. Индоевропейская семья является самой распространенной в мире языковой семьей. Германская группа

индоевропейской семьи делится на три подгруппы – западногерманскую, восточногерманскую и северогерманскую. Немецкий язык, как и английский, включен в западногерманскую подгруппу. Русский язык, также как и немецкий, является одним из индоевропейских языков славянской группы.

Татарский язык входит в семью алтайских языков, праязыком которого был праалтайский язык. Родство трех групп – тюркской, монгольской и тунгусо-маньчжурской, – полностью не доказано, так что термин «алтайская семья» обозначает, скорее, условное объединение, а не доказанную генетическую группировку. Вопрос о группировке тюркской языковой семьи до сих пор наукой окончательно не разрешен, поэтому в тюркологии нет общепринятой классификации этой группы языков [Фидаева, 2002: 135].

Согласно морфологической классификации, немецкий язык является флективным языком. Флективный язык означает язык гибкого типа, т. е. для немецкого языка характерна полифункциональность аффиксальных морфем, например, флексия *-er* может выступать в качестве суффикса существительных, обозначающих профессию *Lehrer*, окончания множественного числа *Länder*, суффикса прилагательных в сравнительной степени *schneller* и т. д. Также для этого языка характерно явление фузии – взаимопроникновение морфем, когда становится невозможным проведение границы между ними, например, *in + dem > im*. Одна из характеристик немецкого языка – явление внутренней флексии, которая указывает на грамматическую форму слова, например, *Bruder* «брат» – *Brüder* «братья». К тому же, в немецком языке присутствует большое число фонетически и семантически немотивированных типов склонения и спряжения.

Русский язык также характеризуется как язык флективного типа, так как в нем формы одного и того же слова образуются путем изменения окончания. Одна форма может выражать сразу несколько грамматических значений. Русский язык является языком синтетического строя, обладает развитой системой склонения и спряжения.

Татарский язык относится к агглютинативным языкам. С латинского языка название данного типа языков переводится как «склеивающие языки». Данный тип языков является противоположностью флективному типу, так как в них нет внутренней флексии, нет фузии, поэтому в словах легко выделяются морфемы. Каждый аффикс имеет свое грамматическое значение, например, суффикс *-ma* означает отрицание в повелительном наклонении *еламa*. Для каждой части речи характерен свой тип словоизменения, например, тот же суффикс *-ma* не может использоваться в других частях речи, кроме глагола. Отмечаем, что данное разделение очень условно.

Принадлежность к разным семьям и типам языков отражается в относительно малом сходстве русского, немецкого и татарского языков, но при этом не исключает наличия схожих признаков, как в лексическом и грамматическом, так и в фонетическом строе языков.

2. Краткий анализ категории «определенность / неопределенность»

Рассматриваемая нами категория «определенность / неопределенность» является не только лингвистической, но и общенаучной, чрезвычайно важной для теории познания. Еще древние философы использовали в своих трудах понятия определенности и неопределенности. Философское понимание определенности / неопределенности лежит в основе лингвистического толкования этой категории, наиболее четко представленного Т. М. Николаевой: «Категория определенности / неопределенности – одна из категорий высказывания...; функция ее – актуализация и детерминация имени, демонстрация его единственности в описываемой ситуации (определенность) либо выражение его отношения к классу подобных ему феноменов (неопределенность)» [Николаева, 1998: 380].

В лингвистике есть и другие толкования содержания категории определенности / неопределенности. Например, в определении А. Ю. Кузьминой, под определенностью / неопределенностью понимаются такие разнородные явления, как: 1) противопоставление известного неизвестному; 2) противопоставление фиксированного и нефиксированного;

- 3) противопоставление класса или абстрактного представителя класса члену класса;
- 4) противопоставление ранее упоминаемого в тексте и впервые вводимого в текст;
- 5) противопоставление уверенности и неуверенности говорящего;
- 6) противопоставление точности и неточности информации [Кузьмина, 1989: 158].

Традиционно категорию определенности / неопределенности рассматривают в артиклевых языках, где она имеет постоянное и обязательное средство выражения – артикль. Исследованию данной категории в артиклевых языках посвящены работы Н. Д. Арутюновой, Ш. Балли, А. В. Бондарко, В. Г. Гака, А. В. Кацнельсона, С. А. Крылова, О. И. Москальской, Е. В. Падучевой, И. И. Ревзина, Б. И. Серебренникова. Исследователь И. В. Вороновская отмечает, что категория определенности / неопределенности носит содержательный характер, но отражает не только объективные свойства этих предметов и явлений, но и их характер с точки зрения адекватности их представлений в сознании говорящего и слушающего, что придает ей субъективно-объективную направленность [Вороновская, 1984: 55]. А. В. Бондарко рассматривает эту категорию как функционально-семантическое поле, имеющее полицентрическую структуру. В нем группировку разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории [Бондарко, 2002: 289].

3. Артикль как грамматический способ выражения категории «определенность / неопределенность»

В рассматриваемом нами немецком языке категория определенности / неопределенности является грамматической. Основным показателем данной категории – артикль. Артикль (франц. *article*, от лат. *articulus*) «член» – грамматический элемент, выступающий в языке в виде служебного слова, служащий для выражения определенности / неопределенности, т. е. вида референции [Виноградов, 1990: 45]. В артиклевых языках наиболее распространена троичная система: определенный артикль – неопределенный артикль – нулевой артикль.

Однако нельзя говорить, что артикль имеет самостоятельное значение. Сами по себе артикли, как и другие грамматические единицы (например, морфемы), ничего не значат. Правильнее было бы приписывать значения определенности / неопределенности не собственно артиклям, а их сочетаниям с существительным. Таким образом, верной представляется концепция, согласно которой артикль является показателем определенной или неопределенной референции существительного, т. е. отношения имени к объекту, им называемому, а значения «общего-частного», «данного-нового», «дискретности-недискретности» являются лишь частными случаями в значении определенности-неопределенности, появляющимися в результате речевой реализации этого значения, т. е. все это синтагматические значения [Широких, 2003: 11].

Наличие артикля – одна из особенностей немецкого языка, отличающая его от русского. Существительное в немецком языке может употребляться с определенным (*der, das, die*), неопределенным (*ein, eine, ein*) артиклем или без него (нулевой артикль).

Артикль в немецком языке выполняет различные функции:

- выступает в качестве служебного слова, показывающего признак такой части речи, как имя существительное: *der Mensch, die Stadt, das Buch*;
- показывает род, число и падеж имени существительного;
- характеризует предмет, обозначаемый именем существительным, как определенный или неопределенный. Например: – *Wo ist der Schuldirektor? – In seinem Kabinett*;
- помогает отличать в высказывании новое, неизвестное от старого, известного.

Вследствие того, что не все языки располагают такими специализированными средствами выражения определенности / неопределенности, какими являются артикли, функцию выразителей определенности / неопределенности принимают на себя единицы, для которых эта функция является вторичной, сопутствующей их основной функции. Именно так обстоит дело в русском и татарском языках.

4. Лексические способы выражения категории «определенность / неопределенность»

Ввиду отсутствия грамматического маркера в безартиклевом русском языке, средствами выражений значений определенности являются лексические средства, которые в немецком языке также имеют место. На лексическом уровне категория определенности / неопределенности может быть выражена: словосочетаниями с указательными и неопределенными местоимениями, неопределенными наречиями, частицами, качественными прилагательными, порядковыми прилагательными, притяжательными местоимениями, существительными, фразеологическими сочетаниями. Например: указательные местоимения (*этом, тот, dieser, dein*), порядковые числительные (*первый, второй, der erste, der zweite*), прилагательные соответствующей семантики (*данный, упомянутый, der betreffende, erwähnte*). Средствами выражения неопределенности и в русском и в немецком языках являются неопределенные местоимения (*некто, кто-то, что-то, какой-нибудь, какой-либо, некий, некоторый, такой, jemand, irgendeiner, solcher*), числительное (*один, einer*), прилагательные соответствующей семантики (*определенный, известный, gewisser, bestimmter*), лексические средства обстоятельственной семантики (*где-то, как-нибудь, когда-либо, irgendwann, irgendwo*). Например: *Там стоит какой-то человек. Ты его знаешь?*

Исследователь Ю. С. Слепович приводит убедительные доказательства в пользу наличия в русском языке категории определенности / неопределенности. Сравнивая два предложения: *В театре ко мне обратилась одна девушка с просьбой поменяться местами и Эта девушка хотела сидеть рядом в подругой*, лингвист отмечает, что в первом предложении числительное *одна* содержит указание не на количество объектов, а выражает семантику неопределенности. Следовательно, числительное в данном случае эквивалентно неопределенному артиклю, указательное местоимение «*эта*» соответствует определенному артиклю [Слепович, 2003: 108].

Татарский язык является безартиклевым языком и не обладает формальной системой определения категории неопределенности, но данная категория также выражается целым комплексом взаимодействующих средств, к которым относится, например, лексема *бер*. В. Н. Хисамова отмечает, что данная лексема является основным средством маркирования категории неопределенности в татарском языке и может рассматриваться в качестве специального грамматического показателя единичности и в качестве показателя неопределенности [Хисамова, 2014: 291]. Передаваемое этой лексемой значение позволяет говорить о новой информации для слушателя. *Бер тавыш килде коллакка...* (Г. Тукай) (Послышался какой-то звук). *Бер* участвует в образовании сложных местоимений – неопределенных и отрицательных, типа *беркем* (никто), *бернарса* (ничто), *берничә* (несколько), *беркайда* (нигде), *беркайчан* (никогда), *бернинди* (никакой) и наречий *бераз* (немного), *беркөн* (на днях) и т. д. Таким образом, лексема *бер* может выполнять функцию показателя неопределенности в контексте.

Одним из наиболее ярких маркеров определенности в татарском языке также служат указательные местоимения. Как отмечает Э. Б. Фаттахова, в татарском языке существует целый ряд подобных демонстративов, куда входят не только основные формы *бу / шушы, шул, ул / теге*, но и их вариативы, типа *андый* (такой), *мондый* (этакий, такой), *шундый* (такой), *андагы* (находящийся там), *тегендәге* (находящийся там), *болай* (эдак, таким образом), *шулай* (так), *тегеләй* (так); сюда также относятся и другие формы демонстративов – *әнә* (вон там), *менә* (вот здесь), *ары* (там), *бире* (здесь), *биредәге* (находящийся здесь), *шулкадәр* (настолько, до такой степени, столько), *шулчаклы* (настолько, до такой степени, столько) и др. [Фаттахова, 2014:189]. Э. Б. Фаттахова подробно проанализировала лексические средства, семантико-синтаксическую структуру текста, вопросы референции, сопоставление способов выражения определенности / неопределенности в неродственных татарском, английском и китайском языках [Фаттахова, 2015: 9–23].

Таким образом, среди лексических средств выражения определенности / неопределенности местоимения во всех сравниваемых нами языках являются более распространенным выразителем данной категории, чем частицы или числительные.

5. Синтаксические способы выражения категории «определенность / неопределенность»

Кроме морфологических и лексических средств выражения категории определенности / неопределенности, существуют также синтаксические: порядок слов и интонация, располагающие наиболее широкими возможностями при передаче значений темы / ремы, а точнее, коммуникативного задания предложения.

М. М. Каванд считает, что порядок слов играет важную роль в выражении категории определенности / неопределенности в русском языке. Он является, скорее, подвижным, функциональным и определяется множеством факторов: коммуникативной целеустановкой высказывания, его стилистическими особенностями, грамматическим статусом (частеречной характеристикой) слов, их семантикой, коммуникативной ролью и др. [Каванд, 2018: 149].

Д. Е. Озерова, анализируя порядок слов в немецком и русском языках, отмечает, что порядок слов служит, прежде всего, для выражения коммуникативных интенций и, следовательно, получает реализацию в актуальном членении предложения [Озерова, 2013:86]. В системе коммуникативного синтаксиса немецкого языка рема, как и в русском языке, появляется в конце предложения. Кроме того, в немецком и русском языках существуют специальные лексические средства, которые указывают на то, что следующее за ними слова означает новую информацию. Среди таких слов можно назвать *sogar, so, noch, auch noch, auch, nämlich, ziemlich*.

Отличительной особенностью татарского синтаксиса является то, что новая информация в повествовательном предложении обычно стоит перед сказуемым, принимая на себя логическое ударение: *Бүген китапны мин укыйм* (Сегодня книгу читаю я), *Бүген мин китапны укыйм* (Сегодня я читаю книгу), *Китапны мин бүген укыйм* (Книгу я читаю сегодня).

Новая информация может быть выражена в речи только логическим ударением, причем ударным может быть любое слово в высказывании: *Бүген безгә шәһәрдән кунаклар кайта* (К нам из города приедут гости сегодня), *Бүген безгә шәһәрдән кунаклар кайта* (Сегодня из города приедут гости к нам) *Бүген безгә шәһәрдән кунаклар кайта* (Сегодня к нам приедут гости из города).

Таким образом, мы можем говорить, что синтаксические способы выражения категории «определенность / неопределенность» во всех сравниваемых языках выражаются комплексом взаимосвязанных средств, к которым относятся, прежде всего, порядок слов и логическое ударение.

6. Методический аспект исследования

Учет данных типологических особенностей выражения категории определенности / неопределенности позволяет учителю иностранного языка подобрать соответствующие упражнения при изучении данной грамматической темы. С учетом того, что на территории Республики Татарстан все обучающиеся средних школ в той или иной степени владеют татарским языком, упражнения могут быть сопоставительного плана. Цель данных упражнений – помочь обучающемуся усвоить категорию «определенность / неопределенность» в немецком языке, используя сравнение с теми языками, которыми он владеет (русским, татарским). Приведем пример подобных упражнений, разделив их на сопоставление категории на грамматическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Упражнение 1.

Объясните использование артикля (определенного / неопределенного) в следующих предложениях немецкого языка. Переведите данные предложения на русский (татарский) язык. Какие средства передают значение артикля в русском и татарском языках?

Hinter dem Birkenstamm steht ein Mann. Der Mann verlässt sein Versteck... (E. Strittmatter)
Варианты перевода: *какой-то человек, этот человек (рус.); бер кеше, бу кеше (там).*

Упражнение 2.

Каждое из предложенных ниже предложений содержит слова, выражающие определенность / неопределенность в татарском, русском и немецком языках. Мы говорим об уже известном или нет? Выделите соответствующие слова (лексические средства выражения категории «определенность / неопределенность»).

*Урамда бер малай уйный – На улице играет какой-то мальчик. Auf der Straße spielt ein Junge.
Мин бу кешене белмим. – Я не знаю этого человека. – Ich kenne diesen Menschen nicht.
Кемдер сиңа шалтыратты. – Тебе звонил какой-то человек. – Jemand hat dich angerufen.
(бер – какой-то мальчик – ein; бу – этого – diesen; кемдер – какой-то – jemand).*

Упражнение 3.

В татарском языке определенность / неопределенность имен выражается, в частности, противопоставлением именительного и винительного, именительного и притяжательного падежей. 1. Переведите данные предложения на русский и немецкий языки. 2. Чем выражена категория «определенности / неопределенности» в приведенных ниже примерах в русском и немецком языках? 3. Сравните способы выражения категории «определенность / неопределенность» в татарском, русском и немецком языках в предложенных примерах.

Мин китап укыйм – Мин китапны укыйм. Я читаю книгу. – Я читаю эту книгу. Ich lese ein Buch. – Ich lese dieses Buch.

Песу төсе матур. – Песиегезнең төсе матур. Кошка красивая (красивый цвет). – Ваша кошка красивая. Die Katze ist schön. – Ihre Katze ist schön.

Предполагаемый ответ: в татарском языке в данных примерах категория «определенность / неопределенность» выражена противопоставлением падежей, в немецком – неопределенным и определенным артиклем.

Предлагая данные упражнения, учитель подчеркивает, что, хотя эти языки (немецкий, татарский и русский) являются неродственными, в языке всегда есть средства для выражения значения «определенный / неопределенный».

Заключение

В данной статье представлен сравнительно-типологический анализ категории «определенность / неопределенность» в немецком, татарском и русском языках. Несмотря на то, что морфологическое выражение данной категории присутствует лишь в одном из этих языков (немецком), и татарский язык не является родственным немецкому и русскому языкам ни по генеалогической, ни по морфологической классификации, способы выражения исследуемой категории имеются во всех анализируемых нами языках. В русском и татарском языках «определенность / неопределенность» выражается, прежде всего, лексическими средствами: указательными и неопределенными местоимениями, порядковыми и количественными числительными, прилагательными соответствующей семантики. В немецком языке ведущим средством выражения исследуемой категории является порядок слов. Синтаксические средства выражения также имеются во всех трех языках. В русском и татарском языках большое значение имеет также и интонация.

Обобщая проведенный сравнительно-типологический анализ категории «определенность / неопределенность» в немецком, русском и татарском языках, мы предложили использовать его при разработке упражнений при обучении немецкому языку

в школах, где обучающиеся владеют русским и татарским языками. Цель данных упражнений – усвоение категории «определенность / неопределенность» в немецком языке с опорой на сравнение с русским и татарским языками. Здесь предложены лишь образцы подобных упражнений, которые могут быть дополнены и расширены в зависимости от целей урока и языкового уровня обучающихся.

Сравнительно-типологические исследования представляются нам интересными при соизучении нескольких языков (родных и изучаемых иностранных), так как это способствует формированию полилингвальной личности обучающихся, заинтересованных в изучении иностранных и сохранении родных языков.

Литература:

1. Паспорт специальности 10.02.20. // Сравнительно-типологическое, типологическое и сопоставительное языкознание. [Электронный ресурс]. Режим доступа: originweb.info.
2. Фидаева Л. И. Синтагматические отношения лексических единиц русского и татарского языков: дис. ... канд. фил. наук. Казань, 2002.
3. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманитар, 2004.
4. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 2005.
5. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков: учеб. для пед. ин-тов по спец. М.: Просвещение, 1983.
6. Николаева Т. М. Категория определенности-неопределенности // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 685.
7. Кузьмина С. М. Семантика и стилистика неопределенных местоимений // Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект. Суперсегментная фонетика. Морфологическая семантика. М.: Наука, 1989. С. 158–231.
8. Вороновская И. В. Функционально-семантическая категория неопределенности в современном русском языке: дис. ... канд. фил. наук. Львов, 1984.
9. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики (на материале русского языка). М.: Яз. славян. культуры, 2002.
10. Виноградов. В. А. Статья // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл. 1990. С. 45–46.
11. Широких Е. А. Семантические соотношения в группе неопределенных детерминативов: автореф. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2003.
12. Слепович В. С. Курс перевода (английский – русский язык). Минск: Тетра-Системс, 2003.
13. Хисамова В. Н. Способы маркирования (не)определенности именных групп в татарском языке, эквивалентные английским артиклям // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. 2014. № 9–2. С. 288–300.
14. Фаттахова Э. Б. Указательные местоимения в английском и татарском языках как лексическое средство выражения определенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9–1 (39). С. 187–191.
15. Фаттахова Э. Б. Категория определенности-неопределенности в разноструктурных языках (на материале английского, китайского и татарского языков): автореф. ... канд. филол. наук. Казань, 2015.
16. Каванд М. М. Порядок слов как средство выражения категории определенности-неопределенности в русском языке и способы передачи ее значения на персидский язык // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2018. № 2 (191). С. 148–152.
17. Озерова Д. Е. Функциональные особенности порядка слов в русском и немецком предложении // Язык и культура. 2013. № 4. С. 84–87.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Sibgatullina A. A.

Yelabuga Institute (Branch) of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia

WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY “DEFINITENESS – INDEFINITENESS” IN RUSSIAN, TATAR AND GERMAN LANGUAGES (COMPARATIVE ASPECT)

The purpose of this study is to conduct a comparative typological analysis of the means of expressing the category “Definiteness / Indefiniteness” in German, Tatar and Russian languages and, building on this analysis, to develop a system of exercises that allow to show the specifics of using this category in the compared languages. The relevance of the study is dictated by the practical and theoretical significance of the co-study of different structural languages at school in the process of forming a multilingual student’s personality. The article analyses the possibilities of a comparative typological method of studying foreign and native languages. Based on this method, a comparative characteristic of the German, Russian and Tatar languages is given in terms of morphological and genealogical classifications. Despite the fact that these languages, according to the presented classifications, are not related, the positive transfer of knowledge and skills, as well as language interference in the co-study of these languages are of great importance. The author considers the category “Definiteness / Indefiniteness” as a functional semantic field having a polycentric structure and combining grammatical, lexical and syntactic means of expression of the category under study. In the absence of a grammatical marker (article in German), lexical means are widely used, it indicates the possibility of expressing the category “Definiteness / Indefiniteness,” especially in Russian and Tatar languages. Among the syntactic ways of expressing the category, the word order with its goal-communicative attitude is distinguished, as well as the intonation in the compared languages. This study contributes to a more effective teaching of German grammar in an audience whose native language is Tatar and (or) Russian. The practical result of the study is a set of exercises demonstrating the possibilities of learning the category “Definiteness / Indefiniteness” using a comparative typological approach.

Key words: category “Definiteness / Indefiniteness,” comparative typological method, article, classification of languages, co-study of languages.

About the author:

Sibgatullina Alfiya Ashrafullovna, Associate Professor, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia); e-mail: a.sibgatullina@bk.ru.

ORCID ID: 0000-0002-9761-7837.

References:

1. Passport of Speciality 10.02.20. // Comparative-Typological, Typological and Contrastive Linguistics, originweb.info.
2. Fidaeva, L. I. *Sintagmaticheskie Otnosheniya Leksicheskikh Edinit Russkogo i Tatarskogo Yazykov*: dis. ... kand. fil. nauk. Kazan, 2002.
3. Abramov, B. A. *Teoreticheskaja Grammatika Nemeckogo Jazyka. Sopostavitel'naja Tipologija Nemeckogo i Russkogo Jazykov*. Moscow, 2004.
4. Arakin, V. D. *Sravnitel'naja Tipologija Anglijskogo i Russkogo Jazykov*. Moscow, 2005.
5. Gak, V. G. *Sravnitel'naja Tipologija Francuzskogo i Russkogo Jazykov*, no. 2103. Moscow, 1983.
6. Nikolaeva, T. M. “Kategoriya Opredelennosti-Neopredelennosti”. *Yazykoznanie. Bol'shoy Entsiklopedicheskiy Slovar*. Moscow, 1998.
7. Kuz'mina, S. M. “Semantika i Stilistika Neopredelennykh Mestoimeniy.” *Grammaticheskie Issledovaniya. Funktsional'no-stilisticheskiy Aspekt. Supersegmentnaya Fonetika. Morfoloicheskaya Semantika*. Moscow, 1989, pp. 158–231.
8. Voronovskaya, I. V. *Funktsional'no-Semanticheskaya Kategoriya Neopredelennosti v Sovremennom Russkom Yazyke*: dis. ... kand. fil. nauk. L'vov, 1984.
9. Bondarko, A. V. *Teoriya Znacheniya v Sisteme Funktsional'noy Grammatiki: na Materiale Russkogo Yazyka*. Moscow, 2002.

10. Vinogradov, V. A. *Artikl. Lingvisticheskiy Entsiklopedicheskiy Slovar*. Moscow, 1990. pp. 45–46.
11. Shirokikh, E. A. *Semanticheskie Sootnosheniya v Grappe Neopredelennykh Determinativov*: avtoref. ... kand. filol. nauk. Izhevsk, 2003.
12. Slepovich, V. S. *Kurs Perevoda (Angliyskiy – Russkiy Yazyk)*. Minsk, 2003.
13. Khisamova, V. N. “Sposoby Markirovaniya (Ne)opredelennosti Imennykh Grupp v Tatarskom Yazyke, Ekvivalentnye Angliyskim Artiklyam.” *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, no. 9–2, 2014, pp. 288–300.
14. Fattakhova, E. B. “Ukazatel’nye Mestoimeniya v Angliyskom i Tatarskom Yazykakh kak Leksicheskoe Sredstvo Vyrazheniya Opredelennosti.” *Filologicheskie Nauki. Voprosy Teorii i Praktiki*, no. 9–1 (39), 2014, pp.187–191.
15. Fattakhova, E. B. *Kategoriya Opredelennosti-Neopredelennosti v Raznostrukturnykh Yazykakh (na Materiale Angliyskogo, Kitayskogo i Tatarskogo Yazykov)*: avtoref. ... kand. filol. nauk. Kazan, 2015.
16. Kavand, M. M. “Poryadok Slova kak Sredstvo Vyrazheniya Kategorii Opredelennosti-Neopredelennosti v Russkom Yazyke i Sposoby Peredachi ee Znacheniya na Persidskiy Yazyk.” *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, no. 2 (191), 2018, pp. 148–152.
17. Ozerova, D. E. “Funktional’nye Osobennosti Poryadka Slova v Russkom i Nemetskom Predlozhenii.” *Yazyk i Kul’tura. Novosibirsk*, no. 4, 2013, pp. 84–87.

III. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-76-88

УДК [821.111+821.161.1]-312.9.09(045)

Малых В. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

«ДЕНЬ ГНЕВА» В ЗЕРКАЛЕ ГИБРИДНОЙ ФАНТАСТИКИ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СХОДСТВА «ПЕСНИ ЛЬДА И ОГНЯ» Дж. МАРТИНА И «ТРУДНО БЫТЬ БОГОМ» А. И Б. СТРУГАЦКИХ

Статья посвящена сравнительно-типологическому изучению произведений «Песнь Льда и Огня» Дж. Мартина и «Трудно быть богом» А. и Б. Стругацких, рассматриваемых совместно с их экранизациями. Цель исследования состоит в раскрытии типологических (жанровых, сюжетных, идейно-философских и нарративных) сходств обоих произведений. Актуальность подобного исследования заключается в том, что сравнительно-типологический подход позволяет глубже оценить заложенные в данных произведениях идейно-философские послылы, связанные с ролью личности в истории и соблазнами, подстерегающими героев, наделенных сверхъестественной силой. Методология исследования предполагает совмещение сравнительного и типологического подходов. Сравнительный метод способствует выявлению глубинных сходств изучаемых произведений, а типологический позволяет осмыслить их роль в широком культурном контексте. Проведенное исследование приводит к выводу, что «Трудно быть богом» и «Песнь Льда и Огня» имеют немало типологически схожих черт. Оба произведения относятся к разряду гибридной фантастики; в них отсутствует прямая оценка событий, нет «всеведущего» автора, однако присутствует метафора «вовлеченного наблюдателя», который тоже ограничен в своей осведомленности; налицо и общность психологической мотивировки героев, заключающейся в «механическом» реагировании на зло ответным злом; общим является нивелирование христианской традиции, атеистическое и агностическое философствование, лежащее в основе обоих произведений и обуславливающее представление о жизни и истории как частях вселенского Механизма; оба произведения характеризуются оборванностью финала и неразрешенностью линий, связанных с судьбой основных персонажей. Следует констатировать, что «Трудно быть богом» и «Песнь Льда и Огня», относящиеся к разным историко-культурным эпохам, можно воспринимать в качестве произведений, иллюстрирующих развитие типологически близких тенденций в литературе и кинематографе: усиление пессимистического взгляда на человека и историю; ослабление духовно-нравственной составляющей; отсутствие оценки поступков героев; оборванность (или принципиальное отсутствие) финала. Немаловажным представляется тот факт, что произведения данных авторов востребованы широкой читательской и зрительской аудиторией, поскольку удовлетворяют негласный «социальный заказ», а в ряде случаев и формируют его.

Ключевые слова: гибридная фантастика, «Игра престолов», «Трудно быть богом», историзм, христианская традиция, постмодернизм.

Сведения об авторе:

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

Низкая душа, выйдя из-под гнета, сама гнетет

Ф. М. Достоевский

Людская кровь не святее

Изумрудного сока трав

Н. С. Гумилев

Введение

Цикл романов Дж. Р. Р. Мартина «Песнь льда и огня» («A Song of Ice and Fire», далее по тексту – ПЛИО) пользуется значительной популярностью во всем мире, во многом благодаря сериалу «Игра престолов» («Game of Thrones», далее по тексту – ИП). В отечественной фантастической литературе присутствует типологически схожее явление – роман А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом» (далее по тексту – ТББ), который «уже в конце 60-х... фигурировал как самое популярное у советских читателей научно-фантастическое произведение» [Комиссаров, 2008: 97], а также лег в основу двух экранизаций (в 1989 и 2013 годах). Оба произведения раскрывают авторское понимание эпохи Средневековья, решаемое в фантастическом ключе.

Цель настоящей работы состоит в раскрытии типологических (жанровых, сюжетных, идейно-философских и нарративных) сходств обоих произведений.

Задачи исследования:

- 1) раскрытие гибридной жанровой природы ПЛИО и ТББ;
- 2) рассмотрение образа «жестокого Средневековья» в связи с общими для обоих произведений метафорами арены и вовлеченного наблюдателя;
- 3) осмысление психологической мотивировки поступков героев с точки зрения принципа противодействия насилию еще большим насилием и концепции самообожествления;
- 4) изучение роли метафоры Механизма в построении вторичной реальности ПЛИО и ТББ;
- 5) исследование нарративных стратегий А. и Б. Стругацких и Дж. Мартина, приводящих к созданию произведений с оборванным финалом.

ПЛИО и ТББ принято рассматривать в связке с их экранизациями, и оба произведения по отдельности не раз становились предметом литературоведческих, философских, лингвистических и иных исследований. Тем не менее, нам не известны работы, в которых был бы осуществлен последовательный сравнительно-типологический анализ ПЛИО и ТББ, которые, хотя и относятся к разным эпохам и культурным средам, обнаруживают между собой немало общего. Рассмотрением ПЛИО и ТББ в компаративном ключе обусловлена новизна настоящей работы. Актуальность подобного исследования заключается в том, что сравнительно-типологический подход позволяет глубже оценить заложенные в данных произведениях идейно-философские посылы, связанные с ролью личности в истории и соблазнами, подстерегающими героев, наделенных сверхъестественной силой.

Методология исследования предполагает совмещение сравнительного и типологического подходов. В понимании сущности данных методов мы опираемся на принципы, указанные М. Храпченко, согласно которому, «В отличие от сравнительно-исторического подхода к литературе – типологическое ее изучение предполагает выяснение не индивидуального своеобразия литературных явлений, и не просто их сходных черт, и не связей как таковых, а раскрытие тех принципов и начал, которые позволяют говорить об известной литературно-эстетической общности, о принадлежности данного явления к определенному типу, роду. Принадлежность эта нередко обнаруживается и тогда, когда литературные факты не находятся

в непосредственной связи между собою» [Храпченко, 1968: 72]. При этом сравнительный подход помогает выявить глубинные сходства изучаемых произведений, а типологический позволяет осмыслить их роль в широком культурном контексте.

1. Роль научно-фантастического компонента в «Песне льда и пламени» Дж. Мартина и «Трудно быть богом» А. и Б. Стругацких

Несмотря на то, что в книгоиздательской практике ТББ считается научно-фантастическим романом, а ПЛИО стоит на полках с фэнтези, исследователи отмечают доминирующее присутствие черт исторического романа в обоих случаях (см. [Козьмина, 2012: 100], [Пискунова, Янков: 2020: 198]). Сюжетная линия средневекового мира в ТББ, связанная с интригами и государственным переворотом, не содержит откровенно фантастических элементов и, если бы не линия Руматы (Антон), вполне вписывалась бы в канву стандартного исторического романа. В мире, созданном Мартином, фантастические компоненты, связанные с использованием магии и магических существ (Иные, драконы, тени, дети леса и т. д.), предстают, в отличие от классического фэнтези («Властелин колец» Дж. Толкина, «Колесо времени» Р. Джордана и проч.), в весьма лимитированном виде, так что в ряде произведений, входящих в цикл ПЛИО («Пир стервятников», повести о Дункане Высоком), фантастика практически отсутствует, и повествование, таким образом, переводится в плоскость (псевдо)исторического романа.

Ограниченность функции фантастического элемента и в ТББ, и в ПЛИО наводит на мысль о жанровой неопределенности обоих произведений. Если под научной фантастикой понимать литературу, в которой чудеса имеют рациональное объяснение, то ТББ не является таковой, поскольку в нем нет ни описания технологий «земли будущего», ни устройства звездолетов, ни принципов отправки на Землю информации с телепередатчиков, вмонтированных в обручи на головах «прогрессоров», и даже вопрос о том, откуда на «средневековой» планете берется горючее для вертолетов, остается открытым. Несмотря на наличие научно-фантастической идеи прогрессорства (земляне, представители технически и нравственно развитой цивилизации, действуют под прикрытием на «отсталой» планете, пытаясь незаметным образом ускорить процессы ее развития), формально это фэнтези, где чудеса включаются в ткань повествования и не требуют наукообразных объяснений. Вероятно, фэнтези в ТББ присутствует и вследствие влияния широкого культурного контекста: 1950–1960-е годы связаны с формированием этого жанра в западной литературе.

В ПЛИО, наоборот, под маской фэнтези предстает жанровая модель научной фантастики. Так, магия в мире Мартина работает по неким имманентным законам, подобным законам природы. Такие персонажи, как Мелисандра и жрец Торос, применяют магию на свой страх и риск, не имея ни малейшего представления о том, подействует ли она и каковы механизмы ее воздействия; при этом из контекста цикла в целом становится понятно, что «пробуждение» магии связано с изменением оси вращения планеты и нарушенным равновесием мифологизированных полюсов (Льда и Огня), заменивших во вселенной Мартина традиционную фэнтезийную дихотомию Добра и Зла. Помимо этого, элементы научной фантастики в ПЛИО связаны с самым, казалось бы, фэнтезийным героем саги Браном. Становясь Трехглазым Вороном, он переживает ситуацию нелинейного хронотопа и может оказывать воздействие на настоящее путем перемещения сознания назад во времени (сюжет влияния Брана на сознание Ходора («Hold the doog»). Сюжет путешествия во времени является атрибутом научной фантастики (ср., в частности, с новеллой Р. Брэдбери «И грянул гром» («A Sound of Thunder») и научно-фантастической повестью самого Мартина «В осаде» («Under Siege»), в которой герой также наделен способностью «переселять» свое сознание в тела людей прошлого). Бран в конце сериала оказывается своего рода живой машиной – хранителем памяти Вестероса. Сюжет с созданием хранилищ всечеловеческой информации также заимствован Мартином из научной фантастики (ср. с идеей хранилищ знаний в романе У. Ле Гуин «Всегда возвращаясь домой» («Always coming

home»). Влияние научной фантастики прослеживается и в образах «нечистой силы» в ПЛИО: вместо орков и троллей у Мартина возникают Иные – давно известные по научной фантастике зомби. Все это позволяет говорить о саге Мартина как о научной фантастике, поданной в декорациях фэнтези.

Отметим, что сами авторы ПЛИО и ТББ не были приверженцами жанровой чистоты. Стругацкие обращались к жанру сказки («Сказка о Тройке»), а Мартин заявлял, «что разница между научной фантастикой, фэнтези и ужасами довольно поверхностная» [Martin, 2013]. Известно также, что Мартин, приступая к написанию ПЛИО, «отправил своему редактору заявки на три совершенно разные книги – научную фантастику, хоррор и фэнтезийную трилогию, – ему посоветовали остановиться на последнем варианте: сейчас такое легче продать» [Назаренко, 2008]. В сущности, в ПЛИО Мартин работает одновременно в трех указанных жанрах, а поскольку в литературу США он вошел именно как создатель научной фантастики, данная составляющая присутствует в ПЛИО как «память жанра» (М. М. Бахтин). Попутно отметим, что развиваемый Стругацкими сюжет «инопланетной интервенции» присутствует и в «Путешествиях Тафа» («Tuf Voyaging», 1986) Мартина. Признание главного героя, активно вмешивающегося в судьбы иных миров, перекликается с названием романа Стругацких «Трудно быть богом»: *«Профессия бога еще труднее, чем профессия эколога, хотя, должен заметить, что когда я взвалил на себя эту ношу, я знал, что это рискованно»* [Мартин, 2000: 451].

Таким образом, и в ПЛИО, и в ТББ мы имеем дело с гибридными жанровыми формами: на внешнюю канву исторического романа наслаивается фантастическая матрица – сюжет о жизни на другой планете. При этом сама жанровая модель фантастики тоже гибридна: в случае с ТББ это фэнтези в декорациях научной фантастики, а в случае с ПЛИО – научная фантастика в декорациях фэнтези. Фантастические элементы способствуют увеличению сил и возможностей героя: это могут быть вертолеты, футуристическое оружие и неведомые бойцовские навыки (ТББ) или драконы и магические заклятья (ПЛИО). Вмешательство магии в ПЛИО подобно вмешательству землян с их технологиями в ТББ. И в том и в другом случае это вмешательство губительно для простых смертных, а также ставит героя перед необходимостью морального выбора: как применить (или, что важнее, НЕ применить) данную ему сверхсилу в по-средневековому враждебном окружении.

Особенности враждебного герою окружения и способы создания образа «жестокое Средневековье» в диалоге с современной авторам действительностью рассмотрим ниже.

2. «Жестокое Средневековье» и метафора вовлеченного наблюдателя

В гибридном хорроре Мартина «Короли-пустынники» («Sandkings», 1979) можно обнаружить развернутую метафору к циклу ПЛИО: жестокий хозяин устраивает бои между жителями песчаных «замков» – маленькими инопланетными ксеноморфами, наделенными зачатками разума. Воспитанные в атмосфере насилия существа выбираются из своей темницы, вырастают и уничтожают хозяина. На ПЛИО оказала влияние и атмосфера первого романа Мартина «Умиравший свет» («Dying of the Light»), в котором происходит реставрация по-средневековому жестоких условий жизни на пустынной планете. В рассказе «Путь креста и дракона» («The Way of Cross and Dragon») мы видим возрождение Средневековья в далеком будущем в образе космической инквизиции. Ранние произведения Мартина повлияли на формирование образа «жестокое Средневековье» как арены борьбы влиятельных лордов за обладание Железным Троном. Мартин делает своих героев «серыми», а метафизический конфликт, необходимый для «высокого фэнтези» (Добро – Зло), перемещает в область столкновения натурфилософских полюсов – Льда и Огня, возведенных до функции мифологем. Бескомпромиссная борьба «серых» героев друг с другом является основой «социального» конфликта в произведении. Насилие в этом конфликте – основной способ взаимодействия, повышающий натуралистичность описываемых событий.

Образ Средневековья в ТББ обусловлен традициями средневековых романов, а усиление мрачной атмосферы служит общей задаче Стругацких: показать отвратительный, несправедливый мир, в котором герой, обладающий сверхсилой, вынужден эту силу сдерживать, поскольку в рамках проводимого земными учеными Эксперимента необходимо бескровное воздействие. И чем выше градус насилия в окружающей героя действительности, тем трагичнее его ситуация: он мог бы легко изменить ход истории, застрывшей в вечном Средневековье, наказать тиранов и возвысить «книжечеев», но сомневается в целесообразности сопротивления злу насилием.

ПЛИО и ТББ обнаруживают типологическое сходство, продиктованное их общей ориентированностью на архетип исторического романа с классической экспозицией. В структуре обоих произведений присутствуют: слабый король и сильный «серый кардинал», который уничтожает короля и занимает его место (таковы пары Пиц Шестой – дон Рэба в ТББ и Роберт Баратеон – королева Серсея в ПЛИО); Святой Орден в ТББ и религиозное движение Воробьев в ПЛИО в равной степени несут угрозу «благородным» лордам и донам; дотракийцы в ПЛИО соответствуют «ордам меднокожих варваров» в ТББ; «ночной король» Вага Колесо соответствует образу Короля-за-Стеной Манса; мятежный Арата Красивый соответствует Берикуну Дондарриону с его Братством без знамен. Даже функция церкви в обоих произведениях довольно схожа: ни у Стругацких, ни у Мартина официальная церковь не имеет ни моральной, ни мистической силы. Список этих сходств можно продолжать. Узел интриги и злоумышлений стягивается, гибнут благородные лорды, и самые отвратительные силы социума вырываются наружу – таков общий зачин обоих произведений.

В то же время, ТББ и ПЛИО, и в особенности их экранизации, вступают в диалог с современной им культурной и социальной средой, по-своему подстраивают художественный текст под желания публики, а иногда и формируют их, отвечая «социальному заказу» эпохи [Стрижов, 2014: 314]. В романе Стругацких сцены насилия даны в сглаженном виде, отсутствует намеренная натурализация, и в большей степени проявлено отношение к ним со стороны дон Руматы: *«А как пахли горящие трупы на столбах, вы знаете? А вы видели когда-нибудь голую женщину со вспоротым животом, лежащую в уличной пыли? А вы видели города, в которых люди молчат и кричат только вороны?»* [Стругацкие, 2020: 173]. На первое место в их произведении выступает моральный конфликт в душе главного героя: быть или не быть убийцей в мире убийц? Все это соответствовало «сентиментальному», по выражению режиссера А. Германа, духу 1960-х годов [Стрижов, 2014: 314].

Сериал, снятый по циклу романов Мартина, как и сами книги, отражают особенности современного мирового сообщества и потребность публики в изображении насилия вкупе с предчувствием краха глобальной цивилизации: «В случае «ИП» книгам Мартина просто повезло – они изначально соответствовали заданной планке «варваризации», предлагая достаточно высокий уровень насилия и необходимую порцию апокалиптических настроений» [Панфилов, 2014: 200]. Исследователи видят в ИП такой «продукт массовой культуры», который содержит в себе «очевидное самописание западного общества» [Хорн, 2020: 185]. Сериал «играет с ощущением, что нашей собственной цивилизации ... угрожают ею же порожденные проблемы» [Там же: 186]. Отметим, что сюжет о пробуждении смертоносного, постоянно множасьего зла в виде Иных, появившихся в результате насильственного вытеснения коренного населения Вестероса – «детей леса», – в современном контексте оказывается метафорическим провозвестником кризиса, связанного с коронавирусом, появившимся вскоре после окончания сериала. Вероятно, и в этом можно увидеть неотрафлексированный нашим обществом «социальный заказ» на катастрофу.

ТББ и его экранизации представляют собой случай куда более невинной рефлексии. В романе имя главного антагониста – дон Рэбы – прочитывается как звуковая игра с именем Берии (в черновом варианте дон Рэбу звали Рэбия), в результате чего выстраивается диалог с недавним прошлым страны. Экранизация 1989 г. воспринимается как «боевик», отвечая запросам зрительской аудитории того времени, а в экранизации 2013 г. исследователи видят

отражение социального застоя в современной российской действительности: «Зло, представляемое в фильме Германа онтологическим, – это, с одной стороны, ответ на процессы глобализации, с другой – отражение необходимости новой самоидентификации» [Стрижов, 2014, 316].

Косвенным образом вступая в диалог с читателем / зрителем, ТББ и ПЛИО вводят метафору вовлеченного наблюдателя. В ТББ за всем происходящим в Арканаре следит не только дон Румата и прочие прогрессоры, но также, посредством вмонтированного в обручи на их головах телепередатчика, – земные ученые, авторы Эксперимента по ускорению хода истории на планете вечного Средневековья. Дон Румата постоянно акцентирует на этом внимание: ученые должны увидеть своими глазами то, свидетелем и участником чего он является: *«Румата машинально поправил объектив над переносицей. Хорошенькие сцены наблюдали сегодня на Земле, мрачно подумал он»* [Стругацкие, 2020: 86]. Постоянное присутствие наблюдателя, вовлеченного в процесс, но не участвующего в нем, позволяет выделить этот мотив в качестве одного из ведущих в ТББ. Перед глазами ученых разворачиваются средневековые драмы, и они наблюдают за ними, как зрители в кино, и это их незримое присутствие превращает трагедии чужих жизней и смертей в подобие игрового представления. Сами прогрессоры, действуя «под прикрытием», облачаются в одежды другого мира и играют роли других людей с чужими именами. Детской игрой открывается роман: Пролог начинается с того, что дети представляют себя «благородными донами» с арбалетами, а заканчивается «скелетом фашиста», который будто бы нашел Антон. Так игра наполняется зловещим предчувствием. «Мотив игры ... распространяется не только на всю повесть, но и в целом на идею прогрессорства: люди, живущие в чужом обличье, как актеры играют свою роль» [Яковлева, 2011: 168].

Метафора игры является основополагающей и в цикле Мартина, первая книга которого – «Игра престолов» – выводит игровые ассоциации на первый план. С одной стороны, игра является метафорой придворных интриг, с другой – выносится на метафизический уровень, намекая на некие высшие силы, играющие судьбами персонажей. Объективация игрового принципа происходит в сквозном мотиве рыцарского турнира и гладиаторского боя в бойцовых ямах Гискара. Участники сражений гибнут по-настоящему, однако зрители воспринимают их борьбу как игровое, развлекательное действие. В сущности, читатели ПЛИО и зрители сериала оказываются в позиции таких же наблюдателей, эмоционально вовлеченных в процесс, но не участвующих в нем физически. Данная вовлеченность обусловлена не только сопереживанием персонажам саги, но и ощущением злободневности событий: «Жестокость противостояния в Вестеросе переживается многими как экзистенциальная угроза. Все чаще человек вынужден играть в игру, правила которой ему навязаны» [Хорн, 2020: 185].

Фантастический элемент в ТББ и ПЛИО позволяет разрушить «четвертую стену» между зрителями бойцовских турниров и бойцами (см., к примеру, эпизод появления в бойцовой яме дракона Дейенерис, угрожающего жизни и гладиаторов, и зрителей), а также между героями, живущими на средневековой планете, и внешними силами: богами в ПЛИО и пришельцами-землянами в ТББ. Учитывая повышенный градус насилия в ТББ и ПЛИО, расхожую фразу Шекспира «All the world's a stage, // And all the men and women merely players» можно применить к ним в видоизмененной форме: «All the world's a fighting pit, // And all the men and women merely killers».

Таким образом, высокий уровень насилия и в ТББ, и в ПЛИО продиктован желанием авторов создать неприглядный образ «жестокое Средневековья». В этой обстановке вмешательство героя, наделенного сверхсилой (Румата, Дейенерис), в дела участников социального конфликта приобретает двойственную оценку. С одной стороны, он не может не вмешаться, чтобы восстановить справедливость; с другой стороны, его вмешательство влечет за собой еще большее зло и окончательно разрушает нравственные и гуманистические ценности в и без того жестоком мире. Ситуация противодействия социальному злу «фантастическим» насилием будет рассмотрена ниже.

3. «День гнева»: принцип умножения зла

Следует констатировать, что сюжет гнева героя, обладающего сверхсилой, выходит в экранизациях ПЛИО и ТББ на первый план. Так, в фильме А. Германа 2013 г. философский вопрос Стругацких о возможности ускорения истории заменяется театром насилия и абсурда (не случайно фильм получил характерный подзаголовок «История арканарской резни»). В конце заключительного сезона ИП становится понятно, что нашествие мертвецов с Севера, изначально задумывавшееся Мартином как «the greatest danger of all», уступает место конфликту, связанному с возвращением Дейенерис в Вестерос.

ТББ и ПЛИО обнаруживают не только сходство в кровавом разрешении конфликта, но и в психологической мотивировке выбора, сделанного доном Руматой и Дейенерис. В первом случае – это убийство возлюбленной Руматы Киры, переполнившее чашу терпения землянина. Во втором случае – вереница смертей, начиная с убийства членов семьи Дейенерис и заканчивая казнью Миссандеи. Обоими героями движет жажда мести. Как отмечает в отношении ТББ Д. В. Пономарева, «Значимо, что резня, учиненная им (Руматой – В. М.) в финале романа, – это не божественная кара или самоуверенная попытка очередного насаждения Золотого Века, а месть, отчаянный поступок лишённого надежды, обезумевшего от горя и бессилия человека, который не справился со зверем внутри себя» [Пономарева, 2018: 242]. Аналогичен по своей иррациональности и поступок Дейенерис в конце сериала: она победила в войне, однако героине, сидящей верхом на драконе, мало этой победы: она выбирает кровную месть и выжигает все вокруг, и виновных, и безвинных. Герои, наделенные сверхсилой, не только перестают контролировать ее, но также отказываются от какого-либо суда (человеческого или божественного), кроме основанного на их собственном представлении о справедливости. Герой отвечает на причиненное ему зло фантастическим насилием: Румата использует неведомые арканарским воинам техники боя, а Дейенерис высвобождает драконье пламя. Герои становятся на позицию карающего божества, но не приобретают божественных качеств, целиком растворяясь в своих эмоциях. Их «день гнева» приносит только смерть.

До тех пор, пока герои находятся в полюсе рационального, они сдерживают свою силу, ищут разумной справедливости. Дейенерис пытается творить суд без лишних кровопролитий, она понимает, что, к примеру, для управления Миэрином «*нужно завоевать сердца его жителей, какое бы презрение она к ним ни питала*» [Мартин, 2019: 49]. Румата отказывается помогать Арате, под словами которого, вероятно, могла бы подписаться Дейенерис в минуты гнева: «*Я выжгу золоченую сволочь, как клопов, всех до одного, весь их проклятый род до двенадцатого потомка. Я сотру с лица земли их крепости. Я сожгу их армии и всех, кто будет защищать их и поддерживать. Можете не беспокоиться – ваши молнии будут служить только добру, и когда на земле останутся только освобожденные рабы и воцарится мир, я верну вам ваши молнии...*» [Стругацкие, 2020: 201].

В ТББ основная философская линия связана с тем, что Румата, владея почти божественной для средневекового мира силой, не использует ее: «*Стисни зубы и помни, что ты замаскированный бог*» [Стругацкие, 2020: 223]. В этом видится обыгрываемая Стругацкими идея кеносиса, самоумаления Бога в христианстве. Однако на этом христианские аллюзии исчерпываются: герои Стругацких и Мартина не проявляют ни человеколюбия, ни милости. Финал романа Стругацких эксплуатирует евангельский сюжет умывания рук Пилатом: Анка принимает земляничный сок на руках Антона за кровь, что символизирует несмываемую вину последнего в учиненной резне. Возмездие Дейенерис за аутодафе в Королевской Гавани более прямолинейно: в сериале ее убивает Джон Сноу, прерывая эпоху правления женщины-тирана. Действительно, «трудно быть богом, но еще труднее не стать зверем в мире, где правда не отличается от лжи, а человеческая жизнь ничего не стоит» [Пономарева, 2018: 242]. С этой задачей не справляются ни герои Мартина, ни герои Стругацких.

Сравнивая ПЛИО с «Властелином колец», исследователи отмечают их фундаментальные отличия, связанные с отказом Мартина не только от канонов фэнтези, но и от христианской традиции: «... Подвиг Фродо – это уже подвиг человека, противостоящего чудовищным силам, т. е. христианский по своей природе сюжет, традиционно структурирующий общество модерна» [Пискунова, Янков, 2020: 197]. У Стругацких и Мартина христианский сюжет самопожертвования заменяется сюжетом мести, причем воздаяние превышает масштабы изначального зла. Мистическая линия ПЛИО, связанная с происхождением Иных, отражает эту же концепцию.

Мы не можем вполне согласиться с мнением Е. Ю. Козьминой, согласно которой, «Экспериментальность фантастического исторического романа основывается на испытании идеи и человека; при этом выбор героя оказывается неоднозначным, не соответствующим каким-либо традиционным образцам» [Козьмина, 2012: 106]. Мы полагаем, что выбор, сделанный Руматой и Дейенерис, вполне предсказуем и соответствует механистическому пониманию человеческой природы и в ПЛИО, и в ТББ: совершенное зло влечет за собой большее зло – таков механизм умножения зла в мире, и нет сил, которые могли бы разрушить эту безблагодатную механику.

4. Осмысление истории и бытия в ТББ и ПЛИО через метафору Механизма

Образ Механизма, присутствующий в заставке сериала ИП, отражает ту идейно-философскую составляющую, которая подразумевается в общем повествовательном контексте ПЛИО. Е. В. Сальникова комментирует символику заставки следующим образом: «...Речь идет не о власти над миром, но о самом мире и о символе того мироздания, где обитает человечество, пытаясь своим мирозданием жонглировать, играть, манипулировать, устраивая нескончаемую «игру переоценок», когда на жестокость иерархических структур, устанавливающих порядок, отвечают новой жестокостью неповиновения, разрушения» [Сальникова, 2018: 252].

Искусственное солнце над огромной игровой картой, из которой вырастают механические замки, обозначает «жанровую память» ПЛИО, восходящую к научной фантастике, а также общий идейный фон, заключающийся в игровом и механически-бесстрастном устройстве вселенной Мартина. Онтологический конфликт саги строится на столкновении натурфилософских мифологем Огня и Льда, а герои «притягиваются» к одному из полюсов. Этот дуализм immoralен, механистичен: несправедливость власти порождает гнев обиженных ею, и они, не желая показаться «слабаками», вынуждены мстить, умножая зло мира. Первоначальная несправедливость дома Ланнистеров породила такие гротескные формы ответного зла, как ребенок-убийца Арья и восставшая из мертвых (в книжном цикле) леди Кейтилин, благодаря своей кровожадности получившая прозвище Бессердечная (Lady Stonehart). Христианские аллюзии, присутствующие в ПЛИО (воскрешение мертвых; «единный бог» Владыка Света Рглор; представление о Семерых как о боге, «едином в семи лицах»), лишены собственно христианского смысла, заключающегося в милосердии и прощении, а потому подчиняются все той же вселенской механике: воскресшие мертвецы духовно мертвы, они становятся зомби либо воскресают ради мести (Кейтилин); Рглор – не бог, а гневный демон; Семеро представляют собой обычный языческий пантеон и не имеют никакой мистической силы. В этом смысле символическим представляется сюжет с воскрешением Григора Клигана, цитирующий оживление Франкенштейна. Клиган жил как машина убийства и, воскреснув из мертвых, продолжил свою деятельность. Воскрешение ничего не меняет в судьбе Клигана и является сюжетным «довеском» к событиям цикла, иллюстрирующим общую механистичность происходящего. Герои кажутся достоверными, однако общая схема их поступков продиктована работой того же механизма зла: их реакция на несправедливость – месть, ответ на насилие – еще большее насилие.

Образ Средневековья у Мартина действительно жесток, однако подлинный историзм, заключающийся в достоверности воссоздания автором средневекового мышления,

отсутствует. Средневековый человек религиозен, чувствует свою ответственность перед Богом, не терпит индивидуализации [Гуревич, 1973: 278]; ему присуще чувство неуверенности в завтрашнем дне и «страх Господень» [Февр, 1991: 302]. Герои Мартина в большинстве своем – явные индивидуалисты, несмотря на принадлежность к тем или иным «домам»; их психология отражает черты современного агностицизма; они не боятся загробного воздаяния, зачастую даже не верят в него. Иными словами, это очень современные типажи, играющие свои роли в средневековых декорациях. Они противятся механизму судьбы, однако не могут его победить, становясь фигурами в разыгрывающейся помимо их воли мифологической мистерии, суть которой заключается в нарушенном равновесии стихий Огня и Льда. Мистические начала саги – Огонь и Лед – не складываются в образ амбивалентного божества, наделенного разумом, но скорее соответствуют научно-фантастическому паразиту, которому безразличны судьбы сознательных существ, попавших в поле его «притяжения». Лавкрафтианская идея «неразумного бога» – сквозная в творчестве Мартина (ср. с «сакральными пиявками» в «Песни о Лии» (A Song for Lya), а также с образом волкринов из повести «Nightflyers» – космических гигантов, принимаемых едва ли не за богов, но на проверку оказавшихся совершенно безумными бессмертными телепатами). Божественный разум вселенной Мартина – это, пользуясь выражением А. Ф. Лосева, мифологизированный «мертвый Левиафан» [Лосев, 2001: 287] материализма. Концовка сериала утверждает победу этого Механизма: во главе Вестероса становится Бран – уже не человек, а «машина памяти».

У Стругацких функцию Механизма выполняет сам ход истории, понимаемой в духе атеистического материализма: попытки прогрессоров ускорить развитие средневековой цивилизации терпят крах, механизм истории поворачивает вспять, уничтожая достижения прогрессоров: *«вся двадцатилетняя работа в пределах Империи пошла насмарку»* [Стругацкие, 2020: 247]. Механизм психической реакции Руматы вполне соответствует реакции героев Мартина: отбрасывая рациональность, он демонстрирует такое «средневековое зверство», какое не снилось его угнетателям.

Невозможность героев выйти за пределы механистической связки «обида – гнев – месть», а также возведенная до онтологического уровня роль «механических» основ мироздания приводят авторов ПЛИО и ТББ к отходу от классического повествования, основанного на христианской традиции, что выражается в необходимости оборванного финала.

5. Проблема оборванного финала

Анализируя финал сериала ИП, исследователи отмечают его оборванность, связанную с незавершенностью линий Арьи, Джона, Брана: «Смертей героев много – а катарсиса нет» [Пискунова, Янков, 2020: 194]. Нелинейность времени в романном цикле Мартина, отсутствие «объективного» повествователя, постклассическая нарративная модель, усложненность сюжетных линий – все это не позволяет «сценаристам завершить киносагу традиционным образом. В результате она либо обрывается, либо уходит в бесконечность» [Там же: 205]. В итоге, справедливо полагают исследователи, «получившийся в финале киносаги мир – это мир отложенных, незавершенных, не прожитых до конца сюжетов» [Там же: 206]. Действительно, в каком-то смысле катарсис произведения обуславливается единством точки зрения, неким собирающим центром, моральным и сюжетным. У Мартина такого центра нет. «Не одна истина, а несколько, не одно правосудие, а множество, вот постмодернистская квинтэссенция фэнтези Мартина» [Андреева, 2021: 149]. В то же время, произведение, вступившее в диалог с современной культурой, принципиально не может быть завершено традиционным образом, как не завершена и нынешняя культурная эпоха, ведь «ИП может быть прочитана как форма культурной переработки опыта социальных и политических потрясений в европейском и американском обществе» [Хорн, 2020: 190].

Научно-фантастический компонент вносит в сюжетную ткань темпоральную нелинейность: Бран влияет на настоящее через перемещение в прошлое. Говоря словами С. Лема, «это была самая обычная петля времени» [Лем, 2020: 17]. Судя по всему, «миф о вечном возвращении» (М. Элиаде), пропущенный через постмодернистское сознание, действительно оказывается довольно «обычной» мифологемой в современной популярной прозе. У С. Кинга в финале «Темной башни» Роланд Дискейн тоже оказывается внутри «петли времени» и должен повторить круг своего странствия, как до этого делал уже не раз.

Трагизм вечного повторения, намекающий на потенциальную бесконечность развертывания сюжета, отсутствует в романе ТББ и его экранизациях. Тем не менее, оборванность финала является общим качеством ТББ и ПЛИО (помимо «оборванной» развязки сериала, следует учесть, что романский цикл до сих пор не дописан Мартином и, возможно, дописан не будет). Сюжетная линия средневекового Арканара завершается резней Руматы, и о дальнейшем положении дел на планете нам ничего не известно. Судьба Руматы-Антоня также неясна, лишь в Эпilogue мы узнаем о том, что прежним друзьям мерещится кровь на его руках. В то же время, Эпilogue возвращает нас к метафоре игры, которая открывала Пролог: кровь на руках Антона оказывается земляничным соком, и эта подмена, уравнивающая «кровь» людей и растений, служит способом частичной «разрядки» трагического финала. Кровь, в избытке пролитая на другой планете, в благостном «будущем» Земли оборачивается ягодным соком, и в широком философском контексте оказывается, в сущности, одним и тем же.

Характерно, что экранизация А. Германа иллюстрирует уничтожение возможности катарсиса как такового. Катарсис мог бы состояться, если бы механизм умножения зла был сломан героями ТББ и ПЛИО, и на месте ожидаемой жестокости возникла внезапная милость, жертвующая собой и ломающая Механизм. Но такой финал невозможен ни в трагическом мире ТББ, ни в полифонической реальности ПЛИО.

Исходя из этого, ТББ и ПЛИО, рассматриваемые вместе с их экранизациями, можно отнести к таким произведениям искусства XX–XXI вв., которые разрушают традиционные конструкты, связанные с общностью точки зрения, морально-оценочным монологизмом, христианской традицией и катарсисом как основным эмоциональным эффектом финала.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что ТББ и ПЛИО имеют немало типологически схожих черт. Оба произведения относятся к разряду гибридной фантастики и сопротивляются однозначной жанровой маркировке; в них отсутствует прямая оценка событий, нет «всеведущего» автора, однако присутствует метафора «вовлеченного наблюдателя», который тоже ограничен в своей осведомленности; в ТББ и ПЛИО налицо общность психологической мотивировки героев, заключающейся в «механическом» реагировании на зло ответным злом; общим является нивелирование христианской традиции, атеистическое и агностическое философствование, лежащее в основе обоих произведений и обуславливающее представление о жизни и истории как частях вселенского Механизма; оба произведения характеризуются оборванностью финала и неразрешенностью линий, связанных с судьбой основных персонажей.

Следует констатировать, что ТББ и ПЛИО, относящиеся к разным историко-культурным эпохам, можно воспринимать в качестве произведений, иллюстрирующих развитие типологически близких тенденций в литературе и кинематографе: усиление пессимистического взгляда на человека и историю; ослабление духовно-нравственной составляющей; отсутствие оценки поступков героев; оборванность (или принципиальное отсутствие) финала. Безусловно, данные тенденции связаны не только с творчеством Стругацких и Мартина, но охватывают значительный пласт произведений второй половины

XX – начала XXI вв. В числе авторов, в творчестве которых прослеживаются схожие явления, назовем С. Лема, С. Кинга, Р. Желязны, К. Маккарти, С. Лукьяненко, Д. Глуховского и многих других. Немаловажным представляется тот факт, что произведения данных авторов востребованы широкой читательской и зрительской аудиторией, поскольку удовлетворяют негласный «социальный заказ», а в ряде случаев и формируют его. Исходя из этого, исследование подобного рода произведений должно быть продолжено в контексте изучения трансформаций современного массового сознания.

Литература:

1. Комиссаров В. В. От «желающих странного» до «выродков»: Трансформация образа интеллигенции в творчестве А. Н. и Б. Н. Стругацких // Интеллигенция и мир. 2008. № 3. С. 97–108.
2. Храпченко М. Типологическое изучение литературы и его принципы // Вопросы литературы. 1968. № 2. С. 55–82.
3. Козьмина Е. Ю. Жанровая специфика романа А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом» // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2012. № 18 (98). С. 100–107.
4. Пискунова Л., Янков И. Структура повествования и постклассическая реальность в фэнтези-саге Дж. Р. Р. Мартина «Песнь льда и пламени» и киносериале «Игра престолов» // Социологическое обозрение. 2020 Т. 19. № 1. С. 193–208.
5. Martin G. On Magic vs. Science // Weird Tales, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20130302174312>.
6. Мартин Д. Путешествия Тафа. М.: АСТ, 2000.
7. Стрижов А. Ю. Сакральное и онтологическое зло в романе братьев Стругацких «Трудно быть богом» и одноименном фильме А. Германа: К вопросу об эволюции общечеловеческих ценностей // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2–3. С. 314–316.
8. Стругацкие А. и Б. Трудно быть богом. М.: АСТ, 2020.
9. Панфилов Ф. Телемедиализм: «средневековые» сериалы конца XX – начала XXI века // Философско-литературный журнал «Логос». 2014. № 6(102). С. 193–208.
10. Хорн А. К. «Игра престолов»: Культурный пессимизм как рецепт успеха // Социологическое обозрение. 2020. Т. 19, № 1. С. 183–192.
11. Яковлева С. П. Структурообразующая функция имен собственных (на материале повести А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом») // Известия рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2011. № 130. С. 166–169.
12. Пономарева Д. В. Всемогущее бессилие дона Руматы: О специфике интерпретации донкихотовской ситуации в романе А. и Б. Стругацких «Трудно быть богом» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1–2 (79). С. 240–242.
13. Мартин Д. Танец с драконами. Грезы и пыль. М.: АСТ, 2019.
14. Сальникова Е. В. От заставки «Твин Пикса» к заставке «Игры престолов». Эволюция Механизма // Художественная культура. 2018. № 1(23). С. 238–259.
15. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984.
16. Февр Л. Бои за историю. М.: Наука, 1991.
17. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001.
18. Андреева Г. Н. Суд и правосудие в романе-фэнтези Дж. Р. Р. Мартина «Песнь льда и огня» // Вестник культурологии. 2021. № 2(97). С. 131–157.
19. Лем С. Звездные дневники Ийона Тихого. М.: АСТ, 2020.
20. Назаренко М. «Бунтуй, бунтуй, что умирает свет...» // Портал «7 Королевств», 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://7kingdoms.ru/story/nazarenko-buntuj-umiraet-svet/>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Malykh V. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**“DAY OF WRATH” IN THE MIRROR OF HYBRID FANTASY:
TYPOLOGICAL SIMILARITIES OF “A SONG OF ICE AND FIRE” BY G. R. R. MARTIN
AND “HARD TO BE A GOD” BY THE STRUGATSKY BROTHERS**

The article is devoted to a comparative and typological study of “A Song of Ice and Fire” by G. Martin and “Hard to be a God” by A. and B. Strugatsky. These works were analyzed together with their screen versions. The purpose of the study is to reveal the typological (genre, plot, ideological, philosophical and narrative) similarities of both works. The conducted research is relevant as the comparative and typological approaches help to understand the ideological and philosophical messages related to the role of an individual in history and the temptations for heroes endowed with supernatural power. The methodology of this research is based on the combination of typological and comparative approaches. It is worth mentioning here that the comparative approach helps to reveal deep similarities of these two works, and the typological approach helps to comprehend their role in a wide cultural context. The conclusion is made that “A Song of Ice and Fire” and “Hard to be a God” have a number of typologically close features. They belong to the genre of hybrid fantasy; they don’t have a direct assessment of events, there is no “all-competent” author’s point of view, but there is a metaphor of “an involved observer” who, nonetheless, is also limited in his possession of information; both works represent a common psychological motivation of the heroes, which is based on a “mechanical” response to evil with more violent evil; a shift from the Christian tradition, atheistic and agnostic philosophizing are also represented in both works as well as a broken denouement and unresolved lines associated with the fate of the main characters. It should be stated that the works under study belong to different historical and cultural epochs but they illustrate the development of a typologically similar trends in literature and cinema, which are as follows: the strengthening of a pessimistic view of man and history; weakening of the spiritual and moral component; lack of assessment of the heroes’ actions; breakage (or inevitable absence) of denouement. It is important that the works of these authors are in high demand, required by a wide readership and audience, since they satisfy the unspoken “social order”, and in some cases they form it.

Key words: hybrid fantasy, “Game of Thrones,” “Hard to be a God,” historicism, Christian tradition, post-modernism.

About the author:

Malykh Vyacheslav Sergeevich, Candidate of Philology, a Chinese-Russian Translator (Izhevsk, Russia); e-mail: viacdaf@yandex.ru.

References:

1. Komissarov, V. V. “From “Those who Want the Strange” to “Degenerates”: Transformation of the Image of the Intelligentsia in the Works of A. N. and B. N. Strugatsky.” *Intelligentsia and the World*, no. 3, 2008, pp. 97–108.
2. Khrapchenko, M. “Typological Study of Literature and its Principles.” *Questions of Literature*, no. 2, 1968, pp. 55–82.
3. Kozmina, E. J. “Genre Specificity of the Novel “Hard to be a God” by A. and B. Strugatsky.” *Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series: Literature Studies. Linguistics. Culturology*, no. 18(98), 2012, pp. 100–107.
4. Piskunova, L., Yankov, I. “The Narrative Structure and Postclassical Reality in George R. R. Martin’s Epic Fantasy Novels “A Song of Ice and Fire” and the Television Series “Game of Thrones.”” *Sociological Review*, vol. 19, no. 1, 2020, pp. 193–208.
5. Martin, G. “On Magic vs. Science.” *Weird Tales*, 2013, <https://web.archive.org/web/20130302174312>.
6. Martin, G. *Tuf Voyaging*. Moscow: AST, 2000.

7. Strizhov, A. J. "Sacred and Ontological Evil in Strugatsky's Novel "Hard to be a God" and the Eponymous A. German's Film: The Question about Evolution of Human Values." *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*, no. 2–3, 2014, pp. 314–316.
8. Strugatsky, A. and B. *Hard to be a God*. Moscow: AST, 2020.
9. Panfilov, F. Telemedievalism: "Medieval" TV Series in the Late 20th and Early 21st Centuries." *Philosophical and Literary Journal "Logos,"* no. 6 (102), 2014, pp. 193–208.
10. Horn, A. K. "Game of Thrones": Cultural Pessimism as a Recipe for Success." *Sociological Review*, vol. 19, no. 1, 2020, pp. 183–192.
11. Yakovleva, S. P. "The Structure-Forming Function of Proper Names (Based on the Story of A. and B. Strugatsky "Hard to be a God")." *Bulletin of Russian Pedagogical University*, no. 130, 2011, pp. 166–169.
12. Ponomareva, D. V. "The Omnipotent Powerlessness of Don Rumata: On the Specificity of the Interpretation of a Quixotic Situation in the Novel by A. and B. Strugatsky "Hard to be a God." *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, no. 1–2 (79), 2018, pp. 240–242.
13. Martin, G. *A Dance With Dragons. Dreams and Dust*. Moscow: AST, 2019.
14. Salnikova, E. V. "From the "Twin Peaks" Screensaver to the "Game of Thrones" Screensaver. Evolution of the Mechanism." *Art of Culture*, no. 1(23), 2018, pp. 238–259.
15. Gurevich, A. J. *Categories of Medieval Culture*. Moscow: Art, 1984.
16. Fevr, L. *Fights for the History*. Moscow: Nauka, 1991.
17. Losev, A. F. *Dialectics of the Myth*. Moscow: Mysl, 2001.
18. Andreeva, G. N. "Trial and Justice in G. R. R. Martin's Fantasy Novel 'A Song of Ice and Fire'." *Bulletin of Cultural Studies*, no. 2(97), 2021, pp. 131–157.
19. Lem, S. *The Star Diaries*. Moscow: AST, 2020.
20. Nazarenko, M. "Rage, Rage against the Dying of the Light... ." *Portal "7 Kingdoms"*, 2008, <https://7kingdoms.ru/story/nazarenko-buntuj-umiraet-svet/>.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-88-96

УДК 821.161.1`31.09(045)

К 200-летию со дня рождения Ф. М. Достоевского

Сузанская Т. Н.

Бельцкий государственный университет им. А. Руссо, Бельцы, Республика Молдова

ОБРАЗЫ ПРЕДГРОЗЬЯ И ГРОЗЫ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ, СИМВОЛИКА И ПОЛИФОНΙΑ

В статье исследуются художественные особенности изображения грозы в романе Ф. М. Достоевского «Идиот». В качестве методологической основы были использованы теория символа, разработанная А. Ф. Лосевым и С. С. Аверинцевым, идея психологического параллелизма в художественном тексте, рассмотренная А. Н. Веселовским, и теория полифонического романа М. М. Бахтина. Значительная часть статьи посвящена поэтике и символике предгрозового пейзажа Петербурга и особенностям описания внутреннего состояния князя Мышкина. Актуальность работы определяется важностью изучения философско-эстетической природы пейзажа (в том числе урбанистического) в полифонических романах писателя, в частности в «Идиоте». Пейзажи Достоевского во всей полноте обнаруживают духовные и нравственно-философские грани мировосприятия художника и его героев; особенно это касается описания предгрозы и грозы в исследуемом романе. Они тонко сопряжены с передачей психологического состояния Мышкина перед эпилептическим припадком. Изобразительно-выразительная сила художественного

слова Достоевского в данном эпизоде часто привлекала внимание исследователей, но не становилась предметом детального рассмотрения. Именно поэтому подробный анализ 2–5 глав второй части романа, в которых обрисованы предгрозы, гроза, переживания и мысли главного героя, и был заявлен в качестве основной цели данной статьи. Для достижения цели нами были использованы следующие методы: а) системный, объединяющий историко-литературный и теоретико-литературный подходы; б) структурно-семантический и семиотический, сопрягающие семантику и поэтику художественного слова, понятие о культуре и литературе как о средоточии знаков и символов; а также наблюдение, описание, контекстуальный анализ, анализ в единстве формы и содержания. Выводы исследования позволяют заключить, что теоретико-литературное понятие А. Веселовского «психологический параллелизм», примененное к анализу эпизода грозы и описания припадка Мышкина, по нашему мнению, наиболее эффективно, поскольку способствует углубленному анализу указанного фрагмента. Отмечается, что полифоническая инструментовка пронизывает как содержание, так и форму текста Достоевского, а символика фрагмента предгрозы и грозы чрезвычайно полисемантическая.

Ключевые слова: символ, поэтика, урбанистический пейзаж, художественный образ, психологический параллелизм, коннотация, полифония.

Сведения об авторе:

Сузанская Татьяна Николаевна, профессор Эмеритус Бельцкого государственного университета им. А. Руссо, кандидат педагогических наук, доцент кафедры славистики, БГУ им. А. Руссо (г. Бельцы, Республика Молдова); e-mail: suzanskaia@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0002-8730-8571.

Введение

Ученые, исследующие творчество Ф. М. Достоевского, отмечают небольшое количество пейзажных зарисовок в его произведениях, а также «сдержанность» использования изобразительно-выразительных средств в описаниях природы. Это присуще и роману «Идиот» (1868), в котором изображение предгрозового пространства Петербурга и предельно лаконичная обрисовка грозы играют доминирующую роль.

Поэтика и художественная роль эпизода из второй части романа (главы 2–5), а также его символическое значение являются предметом нашего интереса в данной работе. В названных главах рассказывается о приезде князя Льва Николаевича Мышкина (в соответствии с замыслом писателя Мышкин являет собой земное воплощение Христа) из Москвы в Петербург, о его визитах к Лебедеву, Рогожину, о приходе в дом Епанчиных и на квартиру к Настасье Филипповне. В один июньских дней, с утра до самого грозового вечера, князь Лев Николаевич бродит по Литейному проспекту, улицам Рождественской, Гороховой и Садовой, по набережной Невы, Летнему Саду, дебаркадеру Царскосельской железной дороги. Исследователь Р. Г. Назиров отмечает: «В общем и целом у Достоевского движение есть искание. Блуждая по городу, герой большею частью ищет подсказки судьбы; он не замечает дороги, он вверяется интуиции и просит помощи у неведомой силы, которая незримо управляет жизнью. И сама жизнь при этом предстает как чудо и неожиданность» [Назиров, 2005: 206]. Идею Р. Г. Назирова подхватывают и другие литературоведы, в частности Н. В. Сабаева: «Герой осознает всю бесповоротность своего выбора, может быть, отсюда в его лихорадочных скитаниях по Петербургу во второй части романа так явственно ощущается потерянности... Мышкин как будто идет навстречу роковой неизбежности». И далее: «Грозную опасность подчеркивает и тревожный пейзаж грозы, который имеет здесь символическое звучание» [Сабаева, 2015: 40].

Философ и культуролог А. Ф. Лосев указывал, что в ходе анализа необходимо «строго отличать символ от художественного образа, в котором... мы находим тождество изображения и его предмета» [Лосев, 1978: 135]. Безусловно, гроза в исследуемом романе – стихия, явление природы, для ее описания Достоевский использует эпитеты (грозовая туча,

отдаленный гром и др.), метафору (туча поглотила), антитезу (мрак – свет) и др. Образ грозовой стихии, с одной стороны, эстетически равнозначен устоявшемуся культурно-философскому пониманию: гроза – это связь с небом, а значит, с богами, божьим словом, с гневом Господним, с могуществом и силой, со страхом, но также и с возрождением и очищением. Она ассоциативно соотносится в сознании человека с бедой, опасностью, потрясением, бурными событиями, сильными переживаниями и др.

Подобное тождество, наблюдается в изображении грозы, например, А. Н. Островским («Гроза»), И. С. Тургеневым («Бирюк», «Фауст» и др.), Л. Н. Толстым («Анна Каренина») и другими писателями XIX в. Грозовой пейзаж и образ грозы в названных произведениях отличаются тонким психологизмом, но не обладают сложным полифоническим звучанием. А. Н. Островский представил грозу как природное явление; вместе с тем глубоко верующая Катерина воспринимает ее как небесное наказание. Психологизм И. С. Тургенева можно назвать скрытым. В рассказе «Бирюк» гроза – это стихия, а ее изображение – способ высветить лучшие качества главного героя и особенности его тяжелой жизни. В повести «Первая любовь» образ грозы сопровождает описание волнений юноши, стоящего на пороге первой любви. У Л. Толстого изображение грозы в «Анне Карениной», заставшей Киту с ребенком в лесу, – важнейший момент в воспроизведении переживаний Левина: «Боже мой, чтоб не на них!» – говорит он.

Итак, в случае тождества, упомянутого А. Ф. Лосевым, в отрывке из романа «Идиот» следует исследовать поэтику пейзажа, образов предгрозя и грозы.

Однако в романе описание грозы сопрягается со сложной передачей внутреннего состояния Мышкина перед припадком падучей, с его мыслями и идеями. Таким образом продиктована необходимость рассмотрения психологического параллелизма, а также символики, полифонии, целого ряда антитез и коннотаций.

Как отмечает М. М. Бахтин, с позиций монологического изображения «мир Достоевского может представляться хаосом, а построение его романов каким-то конгломератом чужеродных материалов...» [Бахтин, 1972: 10]. Детальный анализ подобного «конгломерата» во второй главе романа, соотнесение картин предгрозя и грозы с внутренним миром Мышкина потребовал решения следующих задач:

- обосновать методологические предпосылки анализа эпизодов предгрозя и грозы;
- выявить особенности теории психологического параллелизма применительно к указанному тексту и представить соответствующие примеры;
- проанализировать поэтику фрагмента и определить роль антитез, эпитетов, метафор, оксюморонов, контрастных образов, коннотаций;
- раскрыть символическое значение эпизодов грозы и предгрозя;
- исследовать полифоническую инструментальную данность данного отрывка.

Новизна работы заключается в детальном анализе образной системы, художественного пространства и времени во 2–5 главах второй части романа «Идиот» с позиций психологического параллелизма, полифонии и символики.

1. Психологический параллелизм

По законам психологического параллелизма [Веселовский, 1989] урбанистический пейзаж перед грозой и изображение грозы сопряжены с подробным воплощением душевного и физического состояния Мышкина перед «падучей», т. е. эпилептическим припадком. Эпилепсия, как обоснованно подчеркивают исследователи, не дегероизирует князя, а является важнейшей составляющей его образа. Эту болезнь еще древние ученые назвали «священной болезнью»: *morbus sacer*. Литературовед Н. Н. Богданов справедливо указывает, что, наделяя героя подобной болезнью, автор получает возможность высказать свои сокровенные мысли [Богданов, 2001: 347]. Исследователь приводит высказывание Софьи Ковалевской, которая вспоминала слова Достоевского: «Вы все, здоровые люди, и не

подозреваете, что такое счастье, то счастье, которое испытываем мы, эпилептики, за секунду перед припадком» [Богданов, 2001: 352–353].

В других романах писателя также происходит подобная поэтическая героизация болезни. Например, в романе «Бесы» Кириллов говорит Шатову: *«Есть секунды, их всего зараз приходит пять или шесть, и вы вдруг чувствуете присутствие вечной гармонии... Это не земное; я не про то, что оно небесное, а про то, что человек в земном виде не может перенести. <...> Как будто вдруг ощущаете всю природу и вдруг говорите: да, это правда. <...> Это... это не умиление, а только так, радость. Вы не прощаете ничего, потому что прощать уже нечего. Вы не то что любите, о – тут выше любви! Всего страшнее, что так ужасно ясно и такая радость. Если более пяти секунд – то душа не выдержит и должна исчезнуть. В эти пять секунд я проживаю жизнь и за них отдаю всю мою жизнь, потому что стоит»* [Достоевский, 2007: 528].

Выделим ключевые слова и словосочетания в приведенной цитате – *вечная гармония, не земное, вся природа, правда, радость, выше любви, ужасно, жизнь*. В этом ряду важнейшую роль играют контекстуальные оксюмороны и антитезы: *радость / ужас; жизнь / смерть; секунда / вечность*.

В анализируемом фрагменте из романа «Идиот» описывается, что испытывает князь Мышкин до момента приступа: *беспокойство, напряжение, мучение, смущение, душевный мрак* (251), *ощущение болезни и бред, духоту (было душно), оцепенение, отчаяние, страдание, дрожь* (257), *головокружение, ужасные предчувствия* (258), *даже стыд* (259). Как видим, описание внутреннего состояния героя движется «по нарастающей», т. е. по закону «крещендо». В кульминационный момент припадка из его груди вырвался невообразимый вопль (260).

Парадоксальным образом в эти же секунды он переживает *необыкновенный экстаз* и вместе с ним *озарение, ощущение высшего бытия, красоты, гармонии, полноты жизни, меры, остановки времени* (252), *примирение, высший синтез жизни, молитвенное состояние* (252); его охватывают *радость, свет* (255), *вера* (256), он испытывает *невероятное усиление самосознания*.

Размышления князя ассоциируются с предгрозовыми изменениями природы и переданы в соответствии с принципами психологического параллелизма: *«Ощущение жизни, самосознания почти удесят�ерялось в эти мгновения, продолжавшиеся как молния. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом; все волнения, все сомнения его, все беспокойства как бы умиротворялись разом, разрешались в какое-то высшее спокойствие, полное яснот, гармоничной радости и надежды...»* (251–252). Далее писатель психологически и физиологически достоверно передает моменты, проблески предчувствия *«той окончательной секунды... с которой начинался самый припадок <...> Раздумывая об этом мгновении впоследствии... он часто говорил сам себе: что ведь все эти молнии и проблески высшего самоощущения и самосознания, а стало быть и «высшего бытия», не что иное как болезнь...»* (251–252).

Достоевский художественно точно передает последовательность того, как князь Лев Николаевич приходит к крайне парадоксальному выводу: *«Что же в том, что это болезнь?» решил он наконец, «какое до того дело, что это напряжение ненормальное, если самый результат, если минута ощущения, припоминаемая и рассматриваемая уже в здоровом состоянии, оказывается в высшей степени гармонией, красотой, дает неслыханное и негаданное дотоле чувство полноты, меры, примирения и встревоженного молитвенного слития с самым высшим синтезом жизни?»* (252) И далее: *«Да, за этот момент можно жизнь отдать!»* – восклицает Мышкин. На наш взгляд, в приведенных цитатах сконцентрировано главное: герой находится в ожидании прихода «внезапной идеи»: *«сейчас все разрешится»* (256, 259), а также страшного прозрения, поскольку сквозной образ ножа в этой части романа в итоге становится предвестием убийства Настасьи Филипповны

и подсказывает последующие трагические события. Отметим, что природный катаклизм случается параллельно этому прозрению: *«И туча вдруг разверзлась и пролилась»* (259).

2. Коннотации и полифония

К параллелизму причислим и другие соотнесения, имеющие коннотативный характер:

– *молнии и проблески* (251) // *сверкающие глаза Рогожина (глаза Рогожина блеснули), глаза загорелись* (249);

– *судорога на лице Рогожина // дрожь Мышкина // проблески молнии* (231).

И в этот же момент (мгновение грозовой вспышки) на его жизнь покушается Рогожин. Мышкин кричит: *«Парфен, не верю!»* – ведь он несколько часов назад расстался с Рогожиным по-братски, обменявшись крестами, потом долго о нем думал и внутренне к нему обращался (см. ниже цитаты М. М. Бахтина о голосах, о противоположностях, которые сходятся, и о внутренней речи). В результате Мышкин пришел к выводу, что у Рогожина *«огромное сердце, которое может и страдать, и сострадать»* (256), что Парфен хочет вернуть свою потерянную веру, что он достаточно образован и читает книги.

Согласно теории А. Н. Веселовского, можно предположить, что перед нами явление «многочленного параллелизма» [Веселовский, 1989]. Поскольку ученый исследовал это явление, опираясь на фольклор, целесообразнее, на наш взгляд, отталкиваясь от его концептуальных положений, констатировать, что психологический параллелизм в данном эпизоде обрастает целым рядом коннотаций, в том числе и музыкальных. Так, литературовед Р. Г. Назиров, обращаясь к этому отрывку, вполне правомерно использует музыкальный термин «фуга»: *«Описание предприпадочной фуги во второй части романа не имеет аналогий в мировой литературе...»* [Назиров, 2005: 205–206].

В ходе анализа нельзя упустить из виду еще одно положение, подсказанное теорией полифонии М. М. Бахтина: исследуемый пейзаж подчинен законам полифонической инструментовки, таким же образом, по законам полифонии, показан внутренний мир князя перед грозой. В отрывке, как и во всем произведении, проявилась «особая одаренность Достоевского слышать и понимать все голоса сразу и одновременно», именно она «позволила ему создать полифонический роман», – указывает М. М. Бахтин [Бахтин, 1972: 53].

Приведем примеры коннотаций, свидетельствующих о музыкальности и многоголосии. Лебедев, увидев князя, *стоял как бы пораженный громом* (217). Мышкину припомнился, как *«неотвязный и до глупости надоевший музыкальный мотив, племянник Лебедева, которого тот называет «будущим вторым убийцей будущего семейства Жемариных»* (219). Кстати, вскоре этот персонаж становится Мышкину *«весьма противен»* (253). Очевидно, сквозная мысль об убийцах и убийстве с разных сторон проникает в сознание князя. В этом же ряду – просвечивающий в воображении образ ножа (245, 250), *«предмета с оленьим черенком»*. Вычленим «голоса»: Лебедев, племянник Лебедева, убийство Жемариных, тема ножа и сам Мышкин. *«Правдиво изображая картину нарастания помрачения сознания, писатель вместе с тем очень умело интригует читателя. Удачно выбранная деталь становится символом»*, – отмечает Н. Богданов [Богданов, 2001: 346–347]. Из этого следует вывод: образ ножа и символизирует, и отождествляет последующее убийство Настасьи Филипповны.

3. Антитезы и контрастные образы

Кроме того, следует отметить ряд антитез и контрастных образов:

– мрак / свет – *«...на мгновение ярким светом озарился мрак, в котором тосковала душа его»* (250);

– бог // демон (255, 258);

– хорошая погода // гроза (216–261);

– любовь-жалость Мышкина // убийственная страсть-ненависть Рогожина (235–240);

– вера // неверие (245);

– темные лестницы и комнаты // на душе потемки, русская душа потемки (256).

Данные примеры подтверждают тезис М. М. Бахтина: «...Противоположности сходятся друг с другом, глядяся друг в друга, отражаются друг в друге, знают и понимают друг друга» [Бахтин, 1972: 304]. Это касается прежде всего оппозиции образов Мышкин – Рогожин, а также образной триады Мышкин – Рогожин – Настасья Филипповна. О героине в исследуемых главах Мышкин говорит с Лебедевым и Рогожиным. Отмеченные антитезы, оксюмороны и контрасты также помогают автору создать эффект полифонии.

К вышеизложенному добавим следующие наблюдения. В самом начале главы писатель объявляет, что погода «стояла в Петербурге уже целую неделю на редкость хорошая» (216). «Прелестные дни, – светлые, жаркие, тихие» (249) контрастируют с атмосферой нарастающего мрака и мучительного напряжения душевных сил Мышкина. В дальнейшем же повествовании важнейшим лексико-семантическим лейтмотивом становятся слова с корнем мрак: дом мрачный (230); припомнилось мрачное (231); «...Мрак-то какой. Мрачно ты сидишь...» (233); что-то мрачное заволокло на мгновение заходящее солнце (253); мрачная мысль (253); мрачное, мучительное любопытство (253); мрак рассеян, мрачные и страстные отречения (255); мрачно сказал (256); настроение мрачно (258); «Затем сознание его угасло мгновенно, и наступил полный мрак» (260). В этом же ряду находятся словосочетания: две темные комнаты (216), лестница темная (230, 259); комната темноватая (233), усиливающие впечатление беспросветности и мрака в природе и в сознании Мышкина.

Полифоничностью и диалогичностью с самим собой отличается и внутренняя речь героя. М. Бахтин констатирует: «...Внутренняя речь Мышкина развивается диалогически как в отношении к себе самому, так и в отношении к другому. Он тоже говорит не о себе, не о другом, а с самим собою и с другим, и беспокойство этих внутренних диалогов велико. <...> Он боится своих мыслей о другом, своих подозрений и предположений. В этом отношении очень типичен его внутренний диалог перед покушением на него Рогожина» [Бахтин, 1972: 416]. Прочитаем: «Вот он долго сходил с Рогожиным, близко сходились, «братски» сходились, – а знает ли он Рогожина? А впрочем какой иногда тут, во всем этом, хаос, какой сумбур, какое безобразие! И какой же однако гадкий и вседовольный прыщик этот давешний племянник Лебедева? А впрочем что же я? (продолжалось мечтаться князю) разве он убил эти существа, этих шесть человек? Я как будто смешиваю... как это странно!.. А какое симпатичное, какое милое лицо у старшей дочери Лебедева, вот у той, которая стояла с ребенком, какое невинное, какое почти детское выражение и какой почти детский смех!.. Лебедев, топаящий на них ногами, вероятно, их всех обожает. Но что всего вернее, как дважды два, это то, что Лебедев обожает и своего племянника!» (254). Так в сознании Мышкина звучит тревожная симфония (полифония) голосов Рогожина, Настасьи Филипповны, Лебедева, его племянника и дочери, а также собственный голос.

4. Символика фрагмента

Проследим особенности символики данного отрывка. Исследовав символический смысл текста, мы опирались на работы выдающихся ученых-философов и литературоведов А. Ф. Лосева и С. С. Аверинцева. Они рассматривают понятие «художественный символ» как универсальную категорию эстетики, как особый художественно-эстетический знак и опознавательную приметку [Краткая литературная энциклопедия, 1971: 826]. Символ интерпретируется в сопоставлении с образом: «Символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости..., и он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ), – отмечает С. С. Аверинцев [Краткая литературная энциклопедия, 1971: 826]. По мнению ученых, символ, в отличие от образа, не тождествен самому себе, он содержит два полюса: «предметный образ и глубинный смысл», он прозрачен, но в него надо «вжиться», в нем диалектически соотносятся тождество и нетождество. «...В конечном же счете содержание подлинного символа через

опосредующие смысловые сцепления всякий раз соотносено с «самым главным» – с идеей мировой целокупности, с полнотой космического и человеческого «универсума» [Краткая литературная энциклопедия, 1971: 826].

В чем же подлинность символа грозы в рассмотренном отрывке? Гроза явилась в романе многослойным символом – и всего мрачного, и всего светлого в космическом и человеческом «универсуме», отраженном в великом романе. Она – символ потрясения мира и человека, символ их преобразования, символ ясновидения, символ очищения и пророчества. Совершенно очевидно, что только Достоевскому удалось удивительно многогранно передать в символе грозы и «предметный образ» (собственно природное явление), и глубинный смысл многих смысловых «сцеплений».

Заключение

Основные положения статьи убеждают в том, что пейзаж в романах Достоевского предстает как некий философско-эстетический и нравственно-религиозный феномен; он не поддается типологическому описанию, а персонажи не отличаются собственно пейзажным восприятием окружающей действительности. Яркое доказательство тому – эпизоды предгрозы и грозы в романе «Идиот».

Текстуальное исследование фрагмента в избранных аспектах, на наш взгляд, оказалось достаточно конструктивным и результативным с позиции решения поставленных задач. Так, анализ эпизодов предгрозы и грозы в романе «Идиот» а) был подкреплен и обоснован теоретическими положениями А. Веселовского (психологический параллелизм), М. М. Бахтина (полифония), А. Ф. Лосева и С. С. Аверинцева (художественный символ); б) были выявлены особенности поэтики фрагмента и определена функциональная роль антитез, эпитетов, метафор, оксюморонов, контрастных образов, сложных коннотаций; в) также было обозначено символическое значение эпизодов предгрозы и грозы. Большое внимание было уделено полифоническому и диалогическому характеру текста анализируемого фрагмента, внутренней речи князя Мышкина.

В статье на конкретных многочисленных примерах демонстрируется, как размышления князя и предгрозовые изменения природы постоянно и неуловимо пересекаются, как именно противоположные явления «сходятся друг с другом, глядятся друг в друга, отражаются друг в друге...» (Бахтин).

Практическое значение работы заключается в возможности ее использования в ходе изучения романа Ф. М. Достоевского «Идиот» в высшей школе. Алгоритм предложенного анализа может быть применен при подготовке к лекциям и практическим занятиям по истории литературы, а также в создании спецкурсов и семинаров. В иноязычной аудитории материалы статьи будут полезны при изучении влияния творчества Достоевского на мировую литературу и в разработке практикумов по анализу художественного текста. Кроме того, опыт предложенного анализа можно использовать в преподавании произведений писателя в средней школе: материалы статьи могут быть применены при составлении дидактических проектов и планов.

Данный фрагмент романа всегда будет предметом пристального внимания филологов, культурологов, философов и читателей, поскольку он, как и текст романа в целом, и все творения гениального писателя, неисчерпаем в своей философской и художественно-эстетической глубине.

Литература:

1. Назиров Р. Г. Семантика движения в романах Достоевского // Русская классическая литература: Сравнительно-исторический подход. Исследования разных лет: сб. статей. Уфа: Изд-во Башк. гос. ун-та, 2005. С. 199–206.
2. Сабаева Н. В. Мифологемы «судьба» и «путь» в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» // Известия Саратовского университета. Новая сер. Сер. Филология. Журналистика. 2015.

- Т. 15. Вып. 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifologemy-sudba-i-put-v-romane-f-m-dostoevskogo-idiot>.
3. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976.
 4. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972.
 5. Веселовский А. Н. Психологический параллелизм и его формы в отражениях поэтического стиля // Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://az.lib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0060.shtml.
 6. Богданов Н. Н. Священная болезнь князя Мышкина – morbus sacer Федора Достоевского // Роман Ф. М. Достоевского «Идиот»: Современное состояние изучения. М.: Наследие, 2001. С. 337–358.
 7. Достоевский Ф. М. Бесы. М.: Хранитель, 2007.
 8. Достоевский Ф. М. Идиот. М.: Хранитель, 2007.
 9. Аверинцев С. С. Символ художественный // Краткая литературная энциклопедия. М.: Советская Россия, 1971. Т. 6. С. 824.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Suzanskaya T. N.

Baltsy, Republic of Moldova

IMAGES OF PRE-THUNDER AND THUNDERSTORMS IN THE NOVEL OF F. M. DOSTOEVSKY “THE IDIOT”: PSYCHOLOGICAL PARALLELISM, SYMBOLISM AND POLYPHONY

The article examines the artistic features of the image of a thunderstorm in Dostoevsky’s novel “The Idiot.” The theory of symbol developed by A. Losev and S. Averintsev, the idea of psychological parallelism in a literary text studied by A. Veselovsky and the theory of the polyphonic novel by M. Bakhtin were used as a methodological basis. A significant part of the article is devoted to the poetics and symbolism of the pre-storm landscape in St. Petersburg and the peculiarities of describing the inner state of Prince Myshkin. The relevance of the work is determined by the importance of considering the philosophical and aesthetic nature of the landscape (including urban landscape) in the writer’s polyphonic novels, in particular, in “The Idiot.” Dostoevsky’s landscapes fully reveal the spiritual and moral-philosophical facets of the author’s worldview and his characters. This is especially true of the pre-thunder and thunderstorm description of nature in the novel. They are subtly coupled with the image of Myshkin’s psychological state before an epileptic seizure. The pictorial power of Dostoevsky’s artistic word in this episode often attracted researchers, but it did not become the subject of a detailed consideration. That is why a detailed analysis of chapters 2–5 of part II of the novel, in which the thunderstorm, the experiences and thoughts of the main character are outlined, was claimed by us as the main purpose of this article. To achieve the study’s goal, we used the following methods: a) systematic analyses, combining historical-literary and theoretical-literary approaches; b) structural analyses, combining the semantics, poetics of the artistic word and the concept of culture and literature as a focus of signs and symbols; as well as the methods of observation, description, contextual analysis, analysis of the unity of form and content. The conclusions of the study allow us to use the terminological combination of A. Veselovsky “psychological parallelism” in relation to the analysis of the thunderstorm episode and the description of Myshkin’s seizure. It is proved that the polyphonic instrumentation permeates both the content and the form of Dostoevsky’s text, and the symbolism of the fragment of the pre-storm and thunderstorm is extremely multi-layered.

Key words: symbol, poetics, urban landscape, artistic image, psychological parallelism, connotation, polyphony.

About the author:

Suzanskaya Tatyana Nikolaevna, Professor Emeritus of the A. Russo Balti State University, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Slavic Studies, A. Russo BSU (Balti, Moldova); e-mail: suzanskaia@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0002-8730-8571.

References:

1. Naziroy, R. G. "Semantics of Movement in the novels of Dostoevsky." *Russian Classical Literature: a Comparative Historical Approach. Studies of Different Years: Collection of Articles.* Ufa, 2005, pp. 199–206.
2. Sabaeva, N. V. "Mythologemes "Fate" and "Fath" in the Novel by F. M. Dostoevsky "The Idiot." *Izvestiya Saratov University*, vol. 15, no. 1, 2015, <https://cyberleninka.ru/article/n/mifologemy-sudba-i-put-v-romane-f-m-dostoevskogo-idiot>.
3. Losev, A. F. *The Symbol Problem and Realistic Art.* Moscow, 1976.
4. Bakhtin, M. M. *Problems of Dostoevsky's Poetics.* Moscow, 1972.
5. Veselovsky, A. N. *Psychological Parallelism and its Forms in Reflections of Poetic Style.* Historical Poetics. Moscow, 1989, http://az.lib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0060.shtml.
6. Bogdanov, N. N. "The Sacred Illness of Prince Myshkin is the Morbus Sacer of Fyodor Dostoevsky." *Novel by F. M. Dostoevsky "The Idiot": the Current State of Study.* Moscow, 2001, pp. 337–358.
7. Dostoevsky, F. M. *Demons.* Moscow, 2007.
8. Dostoevsky, F. M. *The Idiot.* Moscow, 2007.
9. Averintsev, S. S. "Artistic Symbol." *Brief Literary Encyclopedia*, vol. 6, 1971.

IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-97-106

УДК 821.111.09(045)

Борисенко Ю. А., Сайтаева К. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИДИОСТИЛЯ АВТОРА ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА S. CHBOSKY «THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER»)

Статья посвящена проблемам перевода художественного текста, в особенности, трудностям передачи при переводе индивидуального стиля автора подростковой литературы. Актуальность выбора темы объясняется недостаточной изученностью как самого понятия идиостиля, так и взаимосвязи авторского стиля и жанровой принадлежности художественного текста. В рамках данной статьи рассмотрены основные теоретические положения категории идиостиля, выделены основные черты жанра подростковой литературы, а также проанализированы особенности передачи идиостиля автора при переводе романа, относящегося к данному жанру. В качестве материала в рамках данного исследования выступает роман американского писателя S. Chbosky «The Perks of Being a Wallflower» (1999), а также его перевод на русский язык – «Хорошо быть тихоней», выполненный Е. С. Петровой в 2013 г. Целью исследования является выявление основных доминант идиостиля автора с помощью функционального подхода изучения идиостиля, а также проведение оценки их адекватной передачи при переводе с помощью сопоставительного и переводческого анализа. В ходе исследования были выделены следующие трудности передачи идиостиля автора подростковой литературы: особое построение повествования, использование лексики сниженного регистра, а также обращение к определенным синтаксическим средствам выразительности. В рамках исследования был рассмотрен ряд примеров с использованием как лексических, так и синтаксических элементов, составляющих идиостиль автора, а также проанализирован их перевод на русский язык. Проведенный анализ показал, что своеобразие авторского стиля часто передается неадекватно, поэтому были предложены альтернативные варианты перевода, в которых учтены особенности индивидуально-авторского стиля. В результате делается вывод, что индивидуальный стиль автора подростковой литературы обладает своей спецификой, а его адекватная передача при переводе предполагает необходимость иметь не только общее представление об особенностях жанра, но и умение проводить лингвостилистический анализ оригинального текста, а также соблюдать используемые автором лексические особенности и стилистические средства на всех языковых уровнях.

Ключевые слова: художественный перевод, подростковая литература, идиостиль, юный нарратор, многосоюзие, разговорная лексика.

Сведения об авторах:

Борисенко Юлия Александровна, кандидат филологических 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.

ORCID ID: 0000-0002-4034-9560.

Сайтаева Кристина Станиславовна, магистрант 1 курса Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: Saytaeva1999@yandex.ru.

Введение

Исследование особенностей и проблем перевода художественного текста привлекает значительное внимание лингвистов. В отличие от других функциональных стилей художественный текст предполагает особо тщательный и детальный анализ оригинального произведения, что вызвано необходимостью передать не только смысл, но и создать такой текст, который будет оказывать на читателя перевода эквивалентное впечатление, в котором будет выдержано художественное пространство и время, а также переданы используемые в литературном тексте образы. Отдельно следует отметить необходимость передачи индивидуально-авторского стиля, который во многом обуславливает то, какую форму получит финальное произведение и какими особенностями оно будет обладать с лингвистической точки зрения. Исследованиями индивидуального стиля автора занимались такие лингвисты, как И. В. Арнольд, В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов, М. П. Котюрова и др.

Актуальность обращения к данной теме обусловлена, в первую очередь, тем, что полученные результаты позволят не только выявить доминанты идиостиля автора и особенности их передачи при переводе на русский язык, но и рассмотреть на примере конкретного художественного текста взаимосвязь индивидуально-авторского стиля и жанра, к которому относится литературный текст.

Целью исследования в рамках данной статьи является определение понятия индивидуально-авторского стиля, выделение доминантных стилистических приемов и средств с помощью функционального подхода изучения идиостиля, а также проведение сопоставительного анализа текста оригинала и перевода, что позволит выявить особенности передачи идиостиля писателя, а также выделить характерные для жанра романа лингвистические черты. Методика исследования включает проведение лингвостилистического, сопоставительного и переводческого анализа художественного текста.

В качестве фактического материала в рамках данного исследования выступает роман американского писателя S. Chbosky «The Perks of Being a Wallflower» (1999), переведенный на русский язык Е. С. Петровой в 2013 г. Роман принадлежит к жанру подростковой литературы, главной темой которого является изображение жизни подростков, в том числе описание проблем, с которыми юные герои сталкиваются в ходе взросления. В «Хорошо быть тихоней», написанном в форме эпистолярного романа, рассказывается о 15-летнем подростке по имени Чарли, его переходе в старшую школу, обретении близких друзей, а также о разрешении психологических проблем, вызванных пережитым в детстве насилием. Выбор материала для исследования обусловлен жанровой принадлежностью романа, которая предполагает использование определенных средств выразительности. Исследование данного художественного текста также имеет значимость для выявления особенностей передачи компонентов идиостиля писателя при переводе.

Новизна исследования заключается в том, что в работе был впервые комплексно изучен индивидуальный стиль американского автора С. Чбоски в его дебютном романе «Хорошо быть тихоней», а также подтверждена связь идиостиля автора с жанровой принадлежностью анализируемого художественного текста. Практическая значимость результатов состоит в том, что полученные выводы могут быть полезны при рассмотрении вопросов стилистики языка, перевода зарубежной литературы, а также при изучении особенностей подросткового жанра.

1. Понятие индивидуально-авторского стиля

Исследование индивидуально-авторского стиля занимает особое место в вопросе о художественном стиле речи. Сам термин «идиостиль» по-разному определяется исследователями. Так, М. П. Котюрова определяет идиостиль как «совокупность речетекстовых характеристик отдельной языковой личности» [Котюрова, 2011: 20], а В. В. Леденева рассматривает идиостиль как «интеграцию жанров, средств и приемов, необходимых для построения конкретного текста и передачи не только информации, но и эмотивно-экспрессивных компонентов» [Леденева, 2001: 12]. М. Н. Кожина, в свою очередь, определяет идиостиль как «совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя» [Кожина, 2011: 95].

Несмотря на отсутствие общепринятого понятийного аппарата категории идиостиля, многие лингвисты сходятся во мнении, что идиостиль представляет собой индивидуальные художественные средства выражения творческой языковой личности, передача которых является одной из важнейших задач при переводе художественного текста. Как отмечает И. А. Кашкин, индивидуальный стиль писателя должен быть воспроизведен в переводе как можно полнее, чтобы было возможным донести до читателя индивидуальное своеобразие автора [Кашкин, 1968: 384].

Среди существующих подходов к изучению идиостиля наиболее распространенным является функциональный подход, основоположниками которого являются В. П. Григорьев и В. В. Виноградов. В рамках данного подхода проводится лингвостилистический анализ художественного текста на всех языковых уровнях и выявление доминантных стилистических средств, совокупность которых образует идиостиль писателя.

Помимо разнообразных средств выразительности, авторы художественных текстов также обращаются к определенным приемам на лексическом и синтаксическом уровне, а также на уровне всего текста, например, к использованию лексики разного регистра, особому построению предложений, пунктуации и делению на абзацы. Все эти особенности также относятся к составляющим идиостиль компонентам и помогают авторам охарактеризовать персонажей, описать действия и создать яркие, уникальные образы.

Такое многообразие элементов идиостиля автора обуславливает трудности их полной передачи при переводе художественного текста, так как выявление доминантных компонентов индивидуального стиля предполагает знакомство не только с самим художественным произведением, но и с литературным направлением, к которому принадлежит автор, с особенностями создания рассматриваемого литературного текста, авторским замыслом и целями.

Следует сделать вывод, что идиостиль автора является одним из наиболее значимых компонентов художественного текста, передача которого при переводе предполагает использование лингвостилистического и предпереводческого анализа оригинального текста и близкое знакомство с образом мыслей автора и способом их выражения. Разнообразие средств и приемов, которые могут быть частью идиостиля писателя, можно объяснить сложной организацией художественного дискурса в целом, а также множеством целей, которые ставят перед собой авторы художественной литературы.

2. Лингвистические особенности жанра подростковой литературы

Несмотря на существование ряда работ, посвященных исследованию понятия идиостиля и особенностей его передачи при переводе, следует отметить, что, в основном, труды посвящены наиболее общим компонентам идиостиля автора, а такие вопросы, как зависимость и взаимосвязь индивидуально-авторского стиля и жанровой принадлежности художественного текста, до сих пор остаются мало изученными. Рассмотрение данного вопроса имеет место в связи с тем, что жанровая принадлежность художественного текста во многом определяет используемый автором стиль и приемы на различных языковых уровнях.

Рассматриваемый в качестве фактического материала роман С. Чбоски «Хорошо быть тихоней» принадлежит к жанру подростковой литературы, который сложился как самостоятельный жанр только к середине 20 века. Согласно Е. Диметриу, подростковая или молодежная литература – это жанр, предназначенный для подростковой читательской аудитории, основными темами которого являются физическое, умственное и психологическое развитие подростка в период взросления [Demetriou, 2009: 13].

Одной из главных лингвистических особенностей жанра подростковой литературы является форма повествования: зачастую авторы пишут художественный текст от первого лица, что позволяет подчеркнуть важность фигуры рассказчика, передать эмоциональность и экспрессивность, отразить различные впечатления героев, а также установить связь с читателями, которые в процессе чтения отождествляют себя с персонажами произведения. Наиболее важной является именно последняя функция установления контакта. Так как значительную часть читательской аудитории данного жанра составляют подростки, создание правдоподобного повествования от лица нарратора, близкого читателю по возрасту и образу мыслей, помогает автору привлечь внимание юных читателей, создать ощущение реальности описываемых в тексте событий, а также обеспечить чувство единства и понимания.

Чтобы достигнуть естественности языка, авторы подростковых произведений должны поставить себя на место подростков, для этого они обращаются к использованию лексики сниженного регистра. Так, в данном жанре чаще, чем в других жанрах художественной литературы, встречается сниженная лексика: вульгаризмы, сленг, общелитературная разговорная лексика.

Кроме того, как отмечает А. П. Нилсен, идиостиль авторов подростковой литературы отличается повышенной эмоциональностью и экспрессивностью, которые могут быть выражены как с помощью лексических средств, так и особенностей построения текста [Nilsen, 2009: 210]. Другими словами, в текстах произведений содержится большое количество эмоционально-экспрессивной информации, которая позволяет выразить чувственную оценку предметов или явлений, а также помогает оказать воздействие на читателя.

Другой характерной чертой подростковой литературы является прием многосоюзия. Как отмечает М. В. Веккесер, многосоюзие используется для речевой характеристики действующих лиц художественного произведения, в особенности для имитации детской и подростковой речи, которая характеризуется более низким уровнем развития и нечастым использованием сложных связующих оборотов [Веккесер, 2007: 48].

В то же время, произведения подростковой литературы могут отличаться ограниченностью стилистических средств, что вызвано юным возрастом героев, так как для них не свойственно употребление большого количества возвышенной лексики и сложных приемов выразительности.

Проанализировав лингвистические особенности жанра подростковой литературы, следует сделать вывод о том, что жанровая принадлежность художественного текста тесно связана с идиостилем писателя. В случае с подростковой литературой общими компонентами индивидуально-авторского стиля могут быть такие особенности текста, как частое использование лексики сниженного регистра, высокая эмоциональность и экспрессивность содержащейся в тексте информации, а также ограниченность и простота используемых автором стилистических средств, что позволяет передать особенности речи юных героев и установить связь с читателями.

3. Проблемы передачи лексических особенностей речи персонажей

В анализируемом романе повествование ведется от лица подростка, который пишет письма неизвестному другу. В отличие от большинства представителей своего поколения, главный герой редко обращается к использованию популярного среди молодежи языка, а именно лексики сниженного регистра. Тем не менее, одна из характерных черт

подростковой литературы, а именно разговорная лексика, отличается высокой частотностью использования в романе.

В большинстве случаев автор употребляет сниженную лексику для создания речевых портретов второстепенных персонажей, тем самым проводя контраст между ними и главным героем, что позволяет подчеркнуть разницу между поведением нарратора и его сверстников.

Наиболее частотными являются случаи употребления сленга, который И. Р. Гальперин определяет как «пласт лексики и фразеологии, который появляется в сфере живой разговорной речи в качестве разговорных неологизмов, легко переходящих в слой общеупотребительной литературной разговорной лексики» [Гальперин, 1956: 114]. Так, например, автор использует сленг в реплике одного из друзей главного персонажа, чтобы описать его новую стрижку:

Everyone in school including Sam and Patrick thought it looked cool. "Chic" was Patrick's word.

В школе все ребята, включая Сэм и Патрика, сочли, что это крутой причесон. Патрик даже сказал «шикарно».

Принимая во внимание вышесказанное о редком обращении главного героя к лексике сниженного регистра, следует признать, что в данном случае перевод выполнен неудачно, так как была произведена нецелесообразная замена использующего сленг персонажа. Так, в русском варианте теряется эмоционально-экспрессивная окраска используемого эпитета *chic*. В данном фрагменте для передачи сленга было бы уместнее использовать его эквивалентное наречие, найденное в сети Интернет, «шикардос», а вместо сленга «причесон» использовать нейтральную лексическую единицу «стрижка».

В следующем примере автор вновь подчеркивает редкое обращение нарратора к сниженной лексике.

Can I have a cigarette? I said. I couldn't bring myself to say "bum a smoke."

Можно сигарету? – попросил я. Не смог заставить себя сказать «курнуть есть?».

Следует отметить, что, несмотря на то, что главный герой знаком со сленговым выражением, он не использует его в своей речи. При переводе особенность данной реплики в целом передана удачно, однако переводчица также могла бы обратиться к устойчивому разговорному выражению «стрельнуть сигаретку», что позволило бы ярче передать контраст между двумя вариантами фразы.

Помимо сленга, для создания порой токсичной атмосферы старшей школы, автор прибегает к использованию вульгаризмов, имеющих высокую степень эмоционально-экспрессивной окраски. Л. Л. Нелюбин определяет вульгаризм как «грубое слово или выражение, находящееся за пределами литературной лексики» [Нелюбин, 2003: 201]. В исследуемом произведении наиболее часто можно встретить нецензурные вульгаризмы.

God, that kid is such a fucking freak, I heard one of the boys whisper when I was halfway down the hall.

Господи, вот урод. – Это кто-то из парней бросил мне в спину.

Несмотря на то, что выбранный переводчицей вульгаризм может использоваться для перевода нецензурных выражений, в данном контексте он не передает заложенного автором смысла. Используя вульгаризм в речи одного из старшеклассников, автор хочет подчеркнуть непохожесть и обособленность главного героя от сверстников, из-за чего другие ученики считают его странным и ненормальным. В таком случае уместнее было бы использовать в переводе существительное «псих», которое лучше передает заложенную автором идею.

Отдельного внимания заслуживают случаи избытка сниженной лексики в русском переводе, когда автор использует лексику нейтрального регистра, а переводчица передает ее с помощью разговорных лексических единиц:

This one kid with crooked teeth named Leonard called me a "teacher's pet" in the hallway after Bill's class, but I didn't mind because I think he missed the point somewhere.

На перемене этот парень с кривыми зубами, Леонард, начал дразнить меня «любимчиком», но я не стал лезть в бутылку, потому что этот человек, по-моему, где-то не догоняет.

Такое решение переводчицы можно объяснить неполным анализом языкового оформления романа и стремлением симитировать речь обычного подростка. Так, для перевода фразы *I didn't mind* переводчица использует разговорный фразеологизм «лезть в бутылку», аналогичный выражению «вести себя вызывающе, неосмотрительно», «возмущаться». Данный фразеологизм не уместен в переводе данного фрагмента, так как он снижает представление об образованности героя и добавляет излишние оттенки экспрессивности. Учитывая общую сдержанность повествования, в данном случае целесообразнее остановиться на нейтральном варианте перевода: «я не стал никак реагировать».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что индивидуальный стиль С. Чбоски в романе «Хорошо быть тихоней» на лексическом уровне характеризуется использованием лексики разговорного стиля, что помогает воссоздать особенности речи молодых героев, добавляет эмоциональность и экспрессивность повествованию. При переводе данных особенностей идиостиля автора на русский язык были выявлены некоторые ошибки, которые чаще всего можно объяснить неполным лингвостилистическим анализом оригинального художественного текста.

4. Проблемы передачи синтаксических средств выразительности

Немаловажную роль при создании определенного стиля повествования и оказании впечатления на читателя играют синтаксические средства выразительности. Зачастую на синтаксическом уровне можно наблюдать использование сразу нескольких стилистических средств, что позволяет усилить создаваемый эффект и передать чувства и эмоции героев. И. В. Арнольд называет такой прием стилистической конвергенцией [Арнольд, 2012: 64], когда в одном текстовом фрагменте можно встретить два или более стилистических приема, выполняющих одинаковую функцию.

В исследуемом романе идиостиль автора отличается использованием следующих синтаксических средств выразительности: многосоюзие, параллелизм, анафорический повтор, парцелляция. Данные особенности позволяют автору создать уникальный речевой портрет главного героя, от лица которого ведется повествование.

Обращаясь к вопросу об отношениях родителей и детей и описывая возможные проблемы в семьях, автор использует параллельные конструкции в сочетании с анафорическим повтором, что помогает усилить экспрессивность высказываний:

A lot of kids at school hate their parents. Some of them got hit. And some of them got caught in the middle of wrong lives. Some of them were trophies for their parents to show to neighbours like ribbons or gold stars. And some of them just wanted to drink in peace.

Многие ребята терпеть не могут своих предков. Кое-кого дома бьют. Кое-кого застукали за неблагоприятными делишками. Кое-кого используют для показухи, как наградные ленты или золотые звездочки, чтобы только соседям нос утереть. А некоторые просто хотели напиться втихаря.

Использование параллелизма оказывается неслучайным. Как отмечает А. Н. Мороховский, основной функцией параллельных конструкций является усиление коммуникативной и экспрессивной значимости повествования [Мороховский, 1991: 145].

Несмотря на успешную передачу синтаксических особенностей оригинала, перевод данного фрагмента нельзя назвать адекватным, так как на уровне лексики многие слова нейтрального регистра были необоснованно заменены на их разговорные варианты. В частности, использование таких выражений, как «утереть нос», «предки», «показуха», «напиться втихаря». Избыток разговорной лексики создает неэквивалентное впечатление о герое и о самом авторе, поэтому в данном случае будет уместно предложить вариант перевода, который будет иметь более нейтральную лексическую окраску:

Многие ребята терпеть не могут своих родителей. Некоторых дома бьют. Некоторых застали за проступками. Других родители считают за трофеи, которыми можно похвастаться перед соседями, словно они медали или трофеи. А некоторые просто хотели спокойно выпить.

Отдельного внимания заслуживает прием многосоюзия, который является доминирующим синтаксическим приемом в исследуемом романе. Согласно словарю Д. Э. Розенталя, данный прием представляет «намеренное многократное использование союзов в рамках одного или нескольких предложений» [Розенталь]. А. П. Сковородников отмечает: уместный и особенно умело организованный повтор союзов, выстроенный с целью особого подчеркивания, актуализации тех или иных элементов, становится оправданным художественным приемом [Сковородников, 1981: 74].

Обратим внимание на следующий пример, где главный герой описывает свои действия после ссоры с сестрой:

Then I turned around and walked to my room and closed the door and put my head under the pillow and let the quiet put things where they are supposed to be.

Пошел к себе в комнату, дверь затворил поплотнее, голову подушкой накрыл и стал ждать, когда тишина расставит все по местам.

Как видно, вместо передачи многосоюзия переводчица обращается к противоположному приему – бессоюзью, и сочетает его с инверсией и эллипсом. Однако принимая во внимание тот факт, что прием многосоюзия является доминантой идиостиля автора в исследуемом романе, сохранение данного средства в переводе является приоритетным:

Тогда я развернулся и пошел в свою комнату, и закрыл за собой дверь, и накрыл голову подушкой, и стал ждать, когда тишина расставит все по местам.

Другим часто встречающимся явлением является использование повторяющегося союза *and* в начале предложений, что свидетельствует об анафорическом повторе. Такое построение текста на уровне целых абзацев можно объяснить юным возрастом нарратора, чья речь не изобилует сложными оборотами и вводными словами. Именно поэтому для связи речи героя автор использует одинаковые и простые в использовании союзы, которые также помогают передать волнение и другие эмоции главного героя Чарли.

Так, например, автор применяет многосоюзие во фрагменте, в котором описывается волнительный для героя момент:

And finally, just when you think you'll never get there, you see the opening right in front of you. And the radio comes back even louder than you remember it. And the wind is waiting. And you fly out of the tunnel onto the bridge. And there it is. The city. I was standing in the tunnel. And I was really there. And that was enough to make me feel infinite.

И наконец, когда тебе начинает казаться, что ты никогда не доберешься до выезда, он вдруг оказывается перед тобой. И радио начинает звучать громче, чем тебе помнилось. И ветер поджидает. И ты вылетаешь из туннеля на мост. И вот он перед тобой. Город. Я стоял в туннеле, вытянувшись в полный рост. И находился именно там. И этого было достаточно, чтобы ощутить свою бесконечность.

Переводчица удачно справляется с переводом данного фрагмента, сохранив прием многосоюзия и адекватно передав лексические особенности оригинала. В переводе сохранены заложенные автором эмоции восторга и волнения героя.

К другим синтаксическим средствам, которые использует автор, также относится прием парцелляции:

I stared at my reflection and the trees behind it for a long time. Not thinking anything. Not feeling anything. Not hearing the record. For hours.

Стоял и смотрел на свое отражение и сквозь него – на деревья. Ни о чем не думал. Ничего не чувствовал. Музыка не слышал. Так прошел не один час.

В данном фрагменте автор описывает внутреннее состояние героя, его апатию и отсутствие сил после ссоры со своими друзьями. С. Чбоски использует параллельные

конструкции, чтобы создать гнетущую атмосферу момента. Парцелляция в данном случае усиливает эффект за счет выделения каждого аспекта в отдельное предложение. Русский вариант перевода не полностью передает заложенный автором эффект, так как в нем не выдержан временной интервал описываемых действий. Возможно, чтобы передать продолжительность чувств героя, следует обратиться к использованию деепричастных оборотов и употреблению отрицательных частиц в начале предложений:

Я смотрел на свое отражение и на деревья сквозь него. Ни о чем не думая. Ничего не чувствуя. Не слыша музыки. И так – часами.

Таким образом, можно заметить, что при написании исследуемого романа автор часто обращается к различным синтаксическим выразительным средствам, которые помогают создать определенный ритм повествования и уникальный речевой портрет нарратора. Данные особенности также помогают усилить экспрессивность и эмоциональность текста за счет использования приема стилистической конвергенции.

Заключение

В заключение можно сделать вывод о том, что идиостиль автора художественного текста играет значительную роль при создании художественного повествования, героев и образов. Исследование самого явления индивидуально-авторского стиля начало развиваться относительно недавно, что обуславливает трудности как выявления составляющих индивидуальный стиль элементов, так и способов передачи данных особенностей при переводе художественного текста. Анализ теоретической литературы, а также примеров на материале романа показал, что индивидуально-авторский стиль во многом связан с жанровой принадлежностью текста. Так, основными особенностями жанра подростковой литературы являются лексика сниженного регистра, высокая эмоциональность текста, а также ряд стилистических приемов. При переводе произведений данного жанра необходимо принимать во внимание своеобразие речевого портрета нарратора или повествователя, учитывать специфику построения текста на всех языковых уровнях и не забывать об особенностях читательской аудитории. Полученные выводы могут быть полезны как при изучении явления идиостиля, так и при анализе творчества писателя С. Чбоски.

Литература:

1. Котюрова М. П. Идиостиль, индивидуальный стиль, идиолект. М.: Флинта: Наука, 2011.
2. Леденева В. В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2001. № 5. С. 12.
3. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта, 2011.
4. Кашкин И. А. Для читателя – современника. М.: Советский писатель, 1968.
5. Demetriou E., Ruiz Mas J. Child's play. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2009.
6. Nilsen A. P. Literature for Today's Young Adults. London: Pearson Education, 2009.
7. Веккесер М. В. Полисиндетон как стилистическая фигура. Красноярск, 2007.
8. Гальперин И. Р. О термине сленг // Вопросы языкознания. 1965. № 6. С. 107–115.
9. Chbosky S. The Perks of Being a Wallflower. London: Pocket Books, 2009.
10. Чбоски С. Хорошо быть тихоней. Пер. с англ. Е. Петровой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
11. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003.
12. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта, 2012.
13. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка. Киев: Выща школа, 1991.
14. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов // М.: Просвещение, 1985. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>.
15. Сковородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского языка. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1981.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Borisenko Yu. A., Saytaeva K. S.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**CONVEYING THE INDIVIDUAL STYLE
OF A YOUNG ADULT LITERATURE AUTHOR IN TRANSLATION
(BASED ON “THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER” BY S. CHBOSKY)**

The article focuses on the problems of literary translation, mainly the problems of conveying the individual style of a young adult literature author. The relevance of this topic stems from the insufficient analysis both of the notion of the individual style itself and the interconnection of the individual style and the genre of a literary text. The paper discusses the core theoretical concepts of the individual style as well as the main characteristics of young adult literature, and examines the specific features of transferring the style elements of a young adult author. The paper is based on the novel “The perks of being a wallflower” (1999) written by an American author S. Chbosky, and its translation into Russian made by E. Petrova in 2013. The purpose of the research is to identify some dominant elements of the author’s style and to evaluate the degree of their adequacy in the Russian translation. In the course of the study, the following problems of conveying the individual style of a young adult literature author were identified: a specific narrative structure, the usage of colloquial vocabulary; a number of specific syntactical stylistic devices. The paper examines a set of examples illustrating these features of the author’s style and analyses their translation into Russian. The analysis reveals that the author’s individual style is often not adequately transferred, thus, alternative variants of translation that convey the key elements of the author’s writing style may be provided. As a result, a conclusion is made that the individual style of a young adult literature author has its own peculiarities, and its appropriate preservation requires not only a general understanding of the genre’s specific features, but the skills of a linguostylistic analysis of the text and the ability to translate certain lexical means and stylistic devices that an author can use at all language levels.

Key words: literary translation, young adult literature, young narrator, polysyndeton, individual style, colloquial vocabulary.

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. ORCID ID: 0000-0002-4034-9560.

Saytaeva Kristina Stanislavovna, Master Student of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: Saytaeva1999@yandex.ru.

References:

1. Kotyurova, M. P. *Idiostyle, Individual Style, Idiolect*. Moscow, 2011.
2. Ledeneva, V. V. “Idiostyle as a System of Relations.” *Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriya: Gumanitarnye Nauki*, no. 5, 2001, p. 12.
3. Kozhina, M. N. *Stylistic Encyclopaedic Dictionary of the Russian Language*. Moscow, 2011.
4. Kashkin, I. A. *For the Modern Reader*. Moscow, 1968.
5. Demetriou, E., Ruiz Mas, J. *Child’s Play*. Granada, 2009.
6. Nilsen, A. P. *Literature for Today’s Young Adults*. London, 2009.
7. Vekkesser, M. V. *Polysyndeton as a Stylistic Device*. Krasnoyarsk, 2007.
8. Galperin, I.R. “On the Notion of Slang.” *Voprosy Yazykoznaniiya*, no. 6, 1956, pp. 107–115.
9. Chbosky, S. *The Perks of Being a Wallflower*. London, 2009.

10. Chbosky, S. *The Perks of Being a Wallflower*. Translated by E. Petrova. Saint-Petersburg, 2014.
11. Nelyubin, L. L. *Explanatory Translation Dictionary*. Moscow, 2003.
12. Arnold, I. V. *Stylistics. Modern English Language*. Moscow, 2012.
13. Morokhovskii, A. N. *Stylistics of the English Language*. Kyiv, 1991.
14. Rosenthal, D. E. *Dictionary of Linguistic Terms*. Moscow, 1985, <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>
15. Skovorodnikov, A. P. *Expressive Syntactical Devices of the Modern Russian Language*. Tomsk, 1981.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-106-116

УДК 821.111-31=161.1.09(045)

Медведева Д. И.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ВАРИАТИВНОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В ДВУХ РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ РОМАНА Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»

Роман Шарлотты Бронте «Jane Eyre» (1847 г.) до настоящего времени вызывает большой интерес читателей, литературоведов, переводчиков и исследователей перевода. Сопоставлению переводов этого романа по разным аспектам посвящен ряд исследований теоретиков и практиков перевода. По нашим данным, вариативность характеристик главного героя в русских переводах «Джейн Эйр» становится предметом изучения впервые, что составляет научную новизну данного исследования. Цель исследования – провести сопоставительный анализ языковых средств, использованных переводчицами В. Станевич и И. Гуровой для воссоздания образа главного героя романа «Джейн Эйр», мистера Рочестера, и выявить типы расхождений в их переводах. Расхождения проявляются в следующих аспектах: воссоздание внешнего облика героя, речевая характеристика, описание эмоциональных состояний и реакций, оценочные высказывания героя об окружающих его людях. Сопоставительный анализ двух переводов романа «Джейн Эйр» на русский язык позволил заключить, что расхождения в интерпретации переводчицами образа главного героя не принципиальны, но заметны. В переводе В. Станевич герой предстает более привлекательным и внешне, и внутренне. Рочестер у И. Гуровой более некрасив, более критичен по отношению к окружающим, более широк спектр его негативных характеристик. Цитаты из литературы и иноязычные вкрапления в речи героя, полностью воссозданные И. Гуровой; в переводе В. Станевич частично опущены. В ходе сопоставления переводов были выявлены следующие типы расхождений: дословный перевод у В. Станевич и усиление негативных черт у И. Гуровой; дословный перевод у И. Гуровой и приукрашивание у В. Станевич; отступление обеими переводчицами от денотативного либо коннотативного значения лексемы оригинала; расхождения при выборе переводчицами значений многозначных слов оригинала. По нашему мнению, сопоставительный анализ двух и более переводов одного и того же произведения художественной литературы вносит определенный вклад в разработку теории перевода и представляет собой интересный материал для обучения художественному переводу. Перспективным представляется анализ большего количества переводов классических произведений литературы в рамках одного исследования, изданных в разные исторические периоды.

Ключевые слова: художественный перевод, «Джейн Эйр», перевод В. Станевич, перевод И. Гуровой, характеристика главного героя, сопоставительный анализ переводов.

Сведения об авторе:

Медведева Диана Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: diami@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0002-6299-4536.

Введение

Проблемы перевода художественного текста остаются в центре внимания теоретиков и практиков перевода. Специфика художественного текста такова, что он допускает множество прочтений и может содержать достаточно высокую степень неопределенности за счет многозначности слов и грамматических форм [Сдобников, 2006: 367]. В связи с этим представляется интересным и полезным сопоставление разных переводов одного и того же классического литературного произведения, выполненные в разные исторические периоды.

Роман Шарлотты Бронте «Jane Eyre» (1847 г.) до настоящего времени вызывает большой интерес читателей, литературоведов, переводчиков и исследователей перевода. Ю. В. Дьяченко изучала рецепцию творчества сестер Бронте в русской литературе XX–XXI вв. [Дьяченко, 2015]. Сопоставлению переводов этого романа по разным аспектам посвящены также исследования В. К. Ланчикова, А. А. Сыскиной, [Ланчиков, Мешалкина, 2019; Сыскина, 2012]. Однако, по нашим данным, вариативность характеристик главного героя в русских переводах «Джейн Эйр» становится предметом изучения впервые.

Наше исследование основывается на двух наиболее известных переводах романа «Джейн Эйр» на русский язык, выполненных В. Станевич и И. Гуровой и конкурирующих на российском книжном рынке XXI в. За последние десять лет роман переиздавался в каждом из этих переводов не менее десяти раз. В. Станевич и И. Гурова – известные переводчицы художественной литературы, имеющие обширную библиографию, поэтому есть все основания полагать, что переводческие решения они принимали осознанно, реконструируя произведение в том «своем ключе», который, по словам Ю. Я. Яхниной, «с глубокой убежденностью считали непреложно истинным» [Яхнина, 1971].

Перевод В. Станевич впервые был опубликован в 1950 г. и остается популярным до настоящего времени. Однако следует отметить, что из-за цензуры в данном переводе опущены фрагменты текста, посвященные религиозной проблематике. В 1990 г. из печати вышло собрание сочинений сестер Бронте в трех томах (составитель Е. Ю. Гениева), где пропуски перевода В. Станевич восстановлены И. Гуровой. В том же 1990 г. был опубликован перевод романа «Джейн Эйр», выполненный полностью И. Гуровой [Дьяченко, 2015].

Переводческое кредо И. Гуровой, изложенное ею в предисловии к переводу романа У. Фолкнера «Звук и ярость», гласит: «Одни считают перевод средством самовыражения, другие видят свою задачу в том, чтобы подредактировать переводимого автора, подогнать его текст под некие нормы, якобы обязательные для литературного языка и без соблюдения каковых русский читатель ничего не поймет. А для этого кое-что опускается, кое-что добавляется от себя, кое-что растолковывается и перетолковывается. Третьи, к которым принадлежу и я, пытаются средствами русского языка воссоздать всю совокупность художественных приемов писателя, которые отличают его ото всех остальных, писавших до него и пишущих сейчас» [Гурова, 2001: 4]. Так И. Гурова претендует на абсолютную объективность в отображении оригинала и дистанцируется от тех переводчиков, о которых В. С. Модестов пишет: «Давно замечено, что переводчик интуитивно стремится «исправлять» и «приукрашивать» оригинал...» [Модестов, 2006: 48].

Цель исследования – провести сопоставительный анализ языковых средств, использованных переводчицами для воссоздания образа главного героя романа «Джейн Эйр», мистера Рочестера, и выявить типы расхождений в исследуемых переводах. По нашим данным, вариативность характеристик главного героя в русских переводах «Джейн Эйр» становится предметом изучения впервые, что составляет научную новизну данного исследования.

1. Воссоздание внешнего облика героя в двух переводах

Рассмотрим переводы контекстов, описывающих внешность главного героя. При характеристике внешности Рочестера в оригинале постоянным эпитетом является *ugly*, т. е., согласно толковому словарю, *unpleasant to look at; not attractive* [CD]. Данная дефиниция обладает меньшей экспрессивностью и менее негативной семантикой, чем соответствия слова *ugly* из двуязычного словаря – безобразный, уродливый; неприятный, противный; плохой, скверный, мерзкий [БАРС]. Это дает основания полагать, что в контексте романа данный эпитет нейтрально описывает внешность, не соответствующую канонам красоты, и в примерах 1–3 более адекватным является перевод В. Станевич (ср. *некрасивый* – «ugly; unattractive, plain» [РАС]):

1. Brontë: *I am sure most people would have thought him **an ugly man*** [194].

Станевич: *Вероятно, многие сочли бы его **некрасивым*** [165].

Гурова: *Я уверена, многие сочли бы его **уродливым*** [160].

2. Brontë: *He thought himself her idol, **ugly** as he was* [205].

Станевич: *Он считал, что она его обожает, невзирая на то, что он **некрасив*** [175].

Гурова: *Он верил, что она от него без ума. Хотя он и **безобразен**, сказал он...* [170].

3. Brontë: *I told her he was **rather an ugly man** but quite a gentleman* [325].

Станевич: *Я ответила, что он **скорее некрасив**, но настоящий джентльмен* [284].

Гурова: *Я ответила, что он **очень некрасив**, но настоящий джентльмен* [265].

Слово «уродство» по отношению к Рочестеру в переводе В. Станевич использует только отрицательная героиня – изменившая ему корыстная любовница Селина Варанс [180].

Глаза героя (*very fine eyes* [191]) у В. Станевич – «действительно прекрасные» [162], у И. Гуровой «очень красивые» [192]: здесь первая переводчица сосредоточивает внимание на внутреннем свойстве и использует лексему с более интенсивным положительным значением, а вторая – на чисто внешней характеристике.

Два рассматриваемых перевода несколько по-разному расставляют акценты, описывая телосложение героя: в примерах 4 и 5 у В. Станевич он отличается стройностью, а у И. Гуровой лишен этой позитивно окрашенной характеристики. С точки зрения словарных соответствий, оба решения оправданы: стройный – *graceful, shapely* [РАС], но: *graceful* – грациозный, изящный [БАРС].

4. Brontë: *I suppose he had a good figure in the athletic sense of the term – broad chested and thin flanked, though **neither tall nor graceful*** [176].

Станевич: ***Не отличаясь ни высоким ростом, ни изяществом**, он все же был сложен превосходно, ибо при широких плечах и груди имел **стройный стан*** [148].

Гурова: *С атлетической точки зрения, полагаю, он был сложен превосходно: широкие плечи, узкие бедра. Но при том **не был ни высок, ни строен*** [146].

5. Brontë: *His form was of the same **strong and stalwart** contour as ever* [611].

Станевич: *Его фигура была все такой же **стройной** и атлетической* [546].

Гурова: *Фигура его выглядела такой же **мощной и прямой**, как прежде* [494].

В следующем контексте (пример 6) слово *limb* – конечность, член (тела) [БАРС] И. Гурова понимает как «руки» и из ее перевода должно следовать, что у героя широкие плечи и короткие руки. В. Станевич использует смысловое развитие и интерпретирует *length of limb* – длина конечностей, т. е. рук и ног (здесь ед.ч. указывает на собирательное значение) как указание на средний рост. В примере 7 И. Гурова, следуя своему переводческому кредо, дословно воспроизводит метафору оригинала, а В. Станевич опускает *squareness* и отходит от буквы оригинала для передачи впечатления и общего смысла узуальными средствами языка перевода:

6. Brontë: *In that attitude his shape was seen plainly as well as his face, his unusual **breadth of chest, almost disproportionate to the length of limb*** [193–194].

Станевич: *В этой позе его фигура была видна так же отчетливо, как и лицо. **Ширина плеч не соответствовала росту*** [164–165].

Гурова: *В такой позе рассмотреть его фигуру было столь же легко, как и лицо, и в глаза бросалась **необычная ширина плеч, почти не пропорциональная рукам*** [160].

7. Brontë: *His shape, how diversified of cloak, I perceived harmonized in **squareness** with his physiognomy* [176].

Станевич: *Его фигура – он был теперь без плаща – соответствовала **массивной голове*** [148].

Гурова: *Его фигура без плаща, заметила я, **квадратностью** гармонировала с лицом* [146].

Лицо героя в тексте оригинала имеет узуальный эпитет *strong* – решительный, энергичный, крутой, строгий; *strong face* – энергичное / властное лицо [БАРС]. В примерах 8 и 9 В. Станевич выбирает узуальные эпитеты «решительное», «энергичное». И. Гурова намеренно отступает от узуса и, используя самое частотное словарное значение прилагательного *strong*, переводит его как «сильное». Отметим, что недавние заимствования в русском языке *сильное лицо* (от англ. *strong face*), обозначающее тип модельной внешности, и *квадратная фигура* (от англ. *square body type*), обозначающее тип телосложения, употребляются стилистами, дизайнерами одежды и т. п., но не вошли в общерусский узус.

8. Brontë: *it was dark, **strong**, and stern* [170].

Станевич: *оно было смуглое, **решительное** и суровое* [143].

Гурова: *оно было смуглым, **сильным** и суровым* [140].

9. Brontë: *He sat in his chair – still, bit not at rest: expectant evidently; the lines of now habitual sadness marking his **strong features*** [622].

Станевич: *Он сидел в кресле тихо, но не спокойно: на его **энергичных чертах** лежал отпечаток привычной печали* [556].

Гурова: *Он неподвижно сидел в кресле – но не отдыхая, а в видимом ожидании.*

***Сильное лицо** избородили морщины глубокой скорби* [504].

В конце книги Джейн, расчесывая отросшие волосы мистера Рочестера, в шутку сравнивает его с персонажем английского фольклора:

10. Brontë: *you talk of my being a fairy, but I am sure, you are more like **a brownie*** [621].

Станевич: *Вы говорите, что я фея; но, по-моему, вы больше смахиваете **на лешего*** [555].

Гурова: *Вот вы говорите, что я фея, но сами вы, по-моему, больше похожи **на гоблина*** [502].

Обе переводчицы здесь отходят от буквы оригинала. И. Гурова выбирает вариант «на гоблина», вероятно, с целью еще раз подчеркнуть некрасивость героя, а также «английскость» данного фольклорного персонажа. Однако в XXI в. под влиянием экранизаций литературы жанра фэнтези данный перевод может вызвать у читателя ассоциации, далекие от задуманного автором. Выбранный В. Станевич вариант «на лешего» несколько русифицирует сравнение, но вполне вписывается в общий контекст концовки романа: Рочестер живет в усадьбе, стоящей среди густого темного леса, и, подобно сказочному лешему, чуждается людей. Лексема оригинала *brownie* (русский аналог – домовая) обозначает косматое, но довольно симпатичное существо – *a small imaginary creature in old stories, said to be helpful to humans* [CD], в то время как гоблин – существо уродливое и злобное, с которым героиня оригинального произведения вряд ли сравнила бы своего возлюбленного: *goblin (in stories) – a small, ugly creature that is harmful to humans* [CD].

Итак, воссоздавая внешний облик героя средствами языка перевода, В. Станевич рисует в целом более привлекательный образ, чем И. Гурова; последняя, в соответствии со своей задачей информировать читателя о языковых средствах оригинала, дословно переводит образность; В. Станевич придерживается русского узуса.

2. Характеристика личности героя в двух переводах

При описании личности героя расхождения в двух переводах могут проявляться в следующих аспектах: речевая характеристика, описание эмоциональных состояний и реакций, оценочные высказывания героя об окружающих его людях.

Речь мистера Рочестера насыщена цитатами из художественной литературы. Они узнаваемы для носителей англосаксонской культуры, поэтому в примерах 11–13 в оригинале нет эксплицитных указаний на автора и произведение. В переводе В. Станевич часть аллюзий и цитат опущена либо не выделена. В переводе И. Гуровой воспроизведены все цитаты, употребленные в речи героя в оригинале. Они обычно сопровождаются пояснениями, касающимися автора либо героя произведения, отчего данный перевод в некоторой степени берет на себя образовательную функцию:

11. Brontë: *And was that the head and front of his offending? – demanded Mr Rochester* [181].

Станевич: И это главное, чем он обижал вас? – спросил мистер Рочестер [153].

Гурова: *И в этом вся его вина? – осведомился мистер Рочестер, используя слова Отелло* [181].

12. Brontë: *‘Yes, bonny wee thing, I’ll wear you in my bosom, lest my jewel I should tyne’* [386].

Станевич: (цитата опущена) [340].

Гурова: *Да, «к груди я, малютка, тебя приколю, чтоб алмаз мой не потерялся», если вы помните Бернса* [314].

13. Brontë: *‘I might as well “gild refined gold”* [373]

Станевич: *Может быть, ты хочешь сказать, что золото не нуждается в позолоте?* [328].

Гурова: *С тем же успехом я мог бы «золото позолотить», как сказано у Шекспира* [304].

В главе 15, где Рочестер рассказывает Джейн о своей жизни в Париже, употреблено восемь вкраплений из французского языка. И. Гурова переносит в текст перевода их все: *une grande passion, taille d’athlète, mon ange, beauté male, dentelles, croquant, voiture, fillette*. В. Станевич сохраняет только первые четыре словосочетания, наиболее важные для описания отношений Рочестера с Селиной Варанс.

Стремясь «воссоздать всю совокупность художественных приемов», И. Гурова, в отличие от В. Станевич, дословно воспроизводит образность метафор и фразеологических сочетаний в речи героя (примеры 14, 15):

14. Brontë: *And so, under pretence of softening the previous outrage... you stick a sly penknife under my ear! ... There again! Another stick of the penknife, when she pretended to pat my head* [192].

Станевич: *Вместо того, чтобы смягчить ваше первое оскорбление... вы говорите мне новую колкость ... Ну вот опять! Колкость вместо ожидаемого комплимента* [163–164].

Гурова: *И вот так под предлогом смягчить свой возмутительный выпад ... вы коварно всаживаете перочинный ножик мне под ухо! ... Вот опять! Новый укол перочинным ножом, когда она делает вид, будто гладит меня по головке* [159].

15. Brontë: *There! I am up now, but at your peril you fetch a candle yet: wait two minutes till I get into some dry garments* [217].

Станевич: *Ну вот я и на ногах! Немедленно принесите мне свечу, но подождите две минуты, пока я надену на себя что-нибудь сухое* [186].

Гурова: *Ну вот, я встал, но горе вам, если вы принесете свечу немедленно. Подождите две минуты, пока я не надену что-нибудь сухое* [180].

Кроме опущения некоторых цитат и иноязычных вкраплений, в переводе В. Станевич по соображениям цензуры опущены или затушеваны фрагменты реплик героя, связанные с религиозными мотивами:

16. Brontë: *You are welcome to all my confidence that is worth having, Jane; but for God's sake, don't desire a useless burden! Don't long for poison – don't turn out a downright Eve on my hands!* [373].

Станевич: *Нет, вы не лишитесь моего доверия, Джейн. Но ради бога, не стремитесь брать на себя ненужное бремя, не тянитесь к яду* [329].

Гурова: *Я отдаю тебе все мое доверие, Джейн, которое того заслуживает, но ради бога, не ищи ненужной ноши! Не возжелай яда, не превратись в моих объятиях в новую Еву* [305].

Далее рассмотрим, как передана в двух переводах эмоциональная окраска высказываний героя. В примерах 17–19 И. Гурова дословным воспроизведением оригинала (*disown* – не признавать; *bastard* груб. – ублюдок, внебрачный ребенок; *ghoul* – упырь, вампир [БАРС]) стремится передать резкую, эпатажную манеру Рочестера в разговоре, а В. Станевич смягчает резкость.

17. Brontë: *if you disown parents, you must have some sort of kinsfolk: uncles and aunts?* [179].

Станевич: *Если у вас нет родителей, то должны быть какие-нибудь родственники – дяди и тети?* [152].

Гурова: *Если от родителей вы отрекаетесь, у вас все же должны быть какие-нибудь родственники. Дяди? Тетки?* [148].

18. *Do you suppose I eat like an ogre or a ghoul, that you dread being the companion of my repast?* [385].

Станевич: *Вы, может быть, воображаете, что я ем как людоед или обжора, и боитесь быть моей соседкой за столом?* [340].

Гурова: *Вы опасаетесь, что я грызу кости наподобие людоеда или могильного беса, и поэтому вы не хотите разделить со мной трапезу?* [314].

19. Brontë: *and what do I want with a child for a companion, and not my own child – a French dancer's bastard?* [429].

Станевич: *зачем мне общество ребенка, к тому же не моего собственного, а незаконной дочери какой-то французской танцовщицы?* [380].

Гурова: *Да и на что мне общество ребенка? К тому же даже не моего ребенка, а незаконного отродья французской танцовщицы* [380].

В ряде контекстов, где многозначность слов оригинала (как в примере 20 *curse* – проклинать; ругаться) [БАРС] дает переводчикам возможность выбора, В. Станевич выбирает менее негативно окрашенный лексико-семантический вариант, И. Гурова – вариант с более ярко выраженным негативным значением. Слово *wickedness* в примере 21 является дериватом от *wicked* – 1) злой, злобный, порочный, безнравственный 2) разг., часто шутол. нехороший, дурной, плохой; шаловливый, плутовской, задорный 3) опасный, нанесенный преднамеренно (о ране, ударе) 4) преим. рел. грешный, нечестивый [БАРС]. В. Станевич выбирает вариант, близкий к значению «шаловливый, плутовской», тем самым подразумевая, что фраза сказана в добродушно-шутливом тоне. И. Гурова выбирает значение, близкое к «злобный».

20. Brontë: *...don't you curse me for disturbing your rest? – Curse you? No, sir.* [314].

Станевич: *Вы не браните меня за то, что я нарушаю ваш покой? – Браню вас? – Нет, сэр.* [274].

Гурова: *Вы проклинаете меня за то, что я нарушил ваш ночной отдых? – Проклинаю? Нет, сэр* [257].

21. Brontë: *Humph! The wickedness had not been taken out of you wherever you have sojourned* [621].

Станевич: *Гм! Где бы вы ни жили это время, вы не утратили своего лукавства* [555].

Гурова: *Хм! Где бы ты ни жила все это время, злоехидство тебя не покинуло* [503].

Интересен выбор значений лексемы *wildly* в примере 22, от *wild* – дикий; бурный, буйный, необузданный; безумный, исступленный, неистовый [БАРС]. Наречие «порывисто»

у В. Станевич характеризует сильное волнение и страстную любовь героя, а словосочетание «в каком-то безумии» у И. Гуровой, кроме того, имплицитно, что Рочестер обманывает и сам себя, и Джейн, но в действительности его matrimoniaльные планы в данный период его жизни неосуществимы.

22. Brontë: *Gratitude! – he ejaculated; and added wildly: – Jane, accept me quickly* [364].

Станевич: *Благодарность! – воскликнул он и порывисто продолжал: – Джейн, прими скорей мое предложение* [321].

Гурова: *Благодарность! – воскликнул он и добавил в каком-то безумии: – Джейн, дайте мне согласие сейчас же!* [298].

Кроме описания эмоций, одним из средств характеристики героя являются его высказывания, содержащие оценку окружающих его людей, и градус оценки в двух исследуемых переводах зачастую различается. В примере 23 под словом *bright* – способный, сообразительный, смысленый [БАРС] – подразумеваются способности выше среднего уровня. Однако реплика в переводе И. Гуровой об отсутствии ума у девочки средних способностей, но вполне обучаемой и делающей успехи, представляется неоправданно категоричной. В примере 24, оценивая игру Джейн на рояле, Рочестер у И. Гуровой более критичен, чем в оригинале и у В. Станевич.

23. Brontë: *She is not bright, she has no talents, yet in a short time she has made much improvement* [178].

Станевич: *У нее не бог весть какие способности и уж вовсе нет никаких талантов, и все-таки за короткое время она достигла больших успехов* [150].

Гурова: *У нее нет ни ума, ни каких-либо особых способностей, тем не менее она сделала заметные успехи за очень короткое время* [147].

24. Brontë: *You play a little, I see, like any other English schoolgirl; perhaps rather better than some, but not well* [182].

Станевич: *Вы действительно играете «немножко», я вижу. Как любая английская школьница. Может быть, чуть-чуть лучше, но не хорошо* [154].

Гурова: *Да, я вижу, вы играете немножко. Как всякая английская барышня. Возможно, лучше многих и многих, но все-таки дурно* [150].

В одном из эпизодов романа (пример 25) мистер Рочестер заявляет, что он – человек, не имеющий семьи – не любит общества детей и старых женщин:

25. Brontë: *I said I did not like the society of children and old women* [192].

Станевич: *я заявил о своей нелюбви к детям и старушкам* [164].

Гурова: *я признался, насколько не выношу общество детей и старух* [159].

Фраза оригинала лишена экспрессии. У И. Гуровой значение неприязни усилено, добавлена экспрессивность. При переводе словосочетания *old women* В. Станевич использует лексему *старушки*, содержащую, по определению А. Вежбицкой, «слегка позитивную оценку», а И. Гурова – слово *старухи*, которому присуща «слегка негативная оценка» [Вежбицкая, 2011: 190]. Под «старухами» понимается миссис Фэйрфакс, положительный персонаж, дальняя родственница героя, в то время как у В. Станевич мистер Рочестер называет «старухой» только отрицательную героиню, плохо относившуюся к Джейн – ее тетку миссис Рид: «И, вероятно, старуха Рид или барышни, ее дочери, будут по вашей просьбе подыскивать вам место?» [282]. Итак, в примерах 23–25 переводу В. Станевич, сохраняющему денотативное значение лексемы оригинала либо вводящему позитивные коннотации, соответствует перевод с усилением негативных сем и коннотаций у И. Гуровой.

В примере 26 при переводе сцены объяснения в любви В. Станевич добавляет смягчающий оборот «как ты себя называешь» и опускает пассаж о «невежливости»; И. Гурова точно воспроизводит оригинал:

26. Brontë: *You – poor and obscure, and small and plain as you are – I entreat to accept me as a husband. – What, me! I ejaculated, beginning in his earnestness – and especially in his incivility – to credit his sincerity* [363].

Станевич: *Тебя – бедную и незнатную, тебя – невзрачную дурнушку, как ты себя называешь, я прошу выйти за меня замуж. – Как? Меня? – пробормотала я, начиная верить в серьезность его слов, убежденная их искренностью и прямою [320].*

Гурова: *Вас – бедную и безродную, и маленького роста, и некрасивую, вас я умоляю взять меня в мужья. – Как, меня? – вскричала я (его пылкость, а главное, его невежливость начали меня убеждать в его искренности) [297].*

Далее переводчицы выбирают разные соответствия английских лексем *fear* – бояться, опасаться, *shrink* – «сжиматься» [БАРС], использованных автором для передачи впечатления, которое производило на Джейн угрюмое выражение лица мистера Рочестера. Обе переводчицы производят замену части речи, переведя глагол *fear* именем существительным. Но В. Станевич, вероятно, исходя из убеждения, что любовь несовместима со страхом, заменяет прямое соответствие английского *fear* «страх» его контекстуальным синонимом «трепет», который может означать как «страх, боязнь», так и «сильное волнение, напряженность чувств от каких-н. переживаний» [Ожегов]. И. Гурова нагнетает *fear*, сделав из него *страх* и *ужас*. По сравнению с оригиналом в первом переводе негативные смы ослаблены, во втором усилены.

27. Brontë: *that something that used to make me fear and shrink, as if I had been wandering amongst volcanic-looking hills, and had suddenly felt the ground quiver and seen it gape [271].*

Станевич: *Это выражение раньше повергало меня в трепет, словно, бродя по склону потухшего вулкана, я чувствовала, что земля подо мной колеблется [235].*

Гурова: *нечто, прежде наводившее на меня страх, свергавшее в ужас, словно я бродила среди вулканических гор и внезапно ощущала, как содрогается земля у меня под ногами и передо мной разверзается бездна [223].*

В примерах 28–30 перевод И. Гуровой вносит отсутствующие в оригинале нюансы в характеристику героя: *harsh* – резкий (о выражениях и т.п.); строгий, суровый [БАРС]), но не придирчивый (склонный придираться – незаслуженно упрекать, делать выговор за мелкую или кажущуюся провинность [Ожегов]); *passionate* – страстный, пылкий; влюбленный; неистовый, необузданный; вспыльчивый, горячий [БАРС], но не гневный; *peremptory* – безапелляционный; повелительный, властный [БАРС], но не раздражительный.

28. Brontë: *He was proud, sardonic, harsh to inferiority of every description [213].*

Станевич: *Он был горд, насмешлив, резок со всеми ниже его стоящими [183].*

Гурова: *Он был горд, сардоничен, придирчив к тем, кто был ниже его в любом отношении [177].*

29. Brontë: *Am I a liar in your eyes? he asked passionately [363].*

Станевич: *Значит, я лгун, по-твоему? – продолжал он пылко допрашивать меня [285].*

Гурова: *Так я в ваших глазах лжец? – спросил он почти с гневом [374].*

30. Brontë: *Not it: she will be a restraint. – He was quite peremptory, both in look and voice [379].*

Станевич: *– Ничего подобного. Она только помешает. Тон и взгляд у него были самые повелительные [334].*

Гурова: *– Все нет. Она будет несносной помехой. В его голосе и взгляде было нетерпеливое раздражение [309].*

В результате сопоставительного анализа двух переводов романа «Джейн Эйр» на русский язык мы пришли к следующим выводам. Расхождения в интерпретации переводчиками образа главного героя не принципиальны, но заметны. В переводе В. Станевич герой предстает более привлекательным и внешне, и внутренне. Рочестер у И. Гуровой более некрасив, более критичен по отношению к окружающим, более широк спектр его негативных характеристик, чем в оригинале и у В. Станевич. Речь героя характеризуется обилием цитат из литературы и иноязычных вкраплений, полностью воссозданных И. Гуровой; в переводе В. Станевич они частично опущены, из-за чего речевая характеристика героя с точки зрения формального соответствия является неполной.

Заключение

В ходе сопоставления переводов были выявлены следующие типы расхождений: дословный перевод у В. Станевич и усиление негативных черт у И. Гуровой; дословный перевод у И. Гуровой и приукрашивание у В. Станевич; отступление обеими переводчицами от денотативного либо коннотативного значения лексемы оригинала; расхождение при выборе переводчицами значений многозначных слов оригинала. Анализ переводов данного произведения в очередной раз подтверждает мысль о том, что полная адекватность при переводе художественного текста недостижима. Также изученный нами материал наглядно демонстрирует, что установка переводчика на избегание приукрашивания образа героя при переводе сама по себе не ведет к точности, но может обернуться представлением героя в менее привлекательном свете, чем он есть в оригинале. На выбор переводчицами разных значений многозначных слов влияет их личное понимание и интерпретация переводимого произведения. Основными критериями выбора, по нашим данным, являются большая / меньшая экспрессивность и слабо / сильно выраженное негативное значение лексем. В переводах В. Станевич и И. Гуровой проявляются тенденции соответственно к доместикации и форенизации, вследствие чего, как нам представляется, читателю легче воспринимать образ героя в первом переводе, чем во втором. По нашему мнению, сопоставительный анализ двух и более переводов одного и того же произведения художественной литературы вносит определенный вклад в разработку теории перевода и представляет собой интересный материал для обучения художественному переводу. Перспективным представляется анализ большего количества переводов классических произведений литературы в рамках одного исследования, изданных в разные исторические периоды.

Литература:

1. Сдобников В. В., О. В. Петрова. Теория перевода. М.: АСТ: Восток–Запад, 2006.
2. Дьяченко Ю. В. Рецепция творчества сестер Бронте в русской литературе XX–XXI вв.: Проблема повествования: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2015.
3. Bronte Ch. Jane Eyre. With an Afterword by Sam Gilpin. New York: Barnes and Noble, 2003.
4. Бронте Ш. Джейн Эйр: пер. с англ. В. О. Станевич. М.: Эксмо, 2020.
5. Бронте Ш. Джейн Эйр: пер. с англ. И. Г. Гуровой. – СПб, М.: Речь, 2019.
6. Ланчиков В. К., Мешалкина Е. Н. Дженни против Джейн. О романе Ш. Бронте «Jane Eyre» в переводе И. И. Введенского // Мосты. Журнал переводчиков. № 1(61), 2019. С. 19–33.
7. Сыскина А. А. Переводы XIX века романа «Джен Эйр» Шарлотты Бронте: Передача характера и взглядов героини в переводе 1849 года Иринарха Введенского // Вестник Томск. гос. педаг. ун-та. 2012. Вып. 3. С. 177–182.
8. Гурова И. Г. От переводчика // У. Фолкнер. Звук и ярость. Роман. М.: АСТ, 2001. С. 4.
9. Модестов В. С. Художественный перевод: История, теория, практика. М.: Изд-во лит. ин-та им. А. М. Горького, 2006.
10. Яхнина Ю. Я. Три Камю // Мастерство перевода: Сборник восьмой. М.: Сов. писатель, 1971. С. 255–286.
11. Cambridge English Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english> (CD).
12. Большой англо-русский словарь: в 2 т. / под ред. И. Р. Гальперина. М.: Рус. яз., 1979.
13. Таубе А. М., Даглиш Р. С. Современный русско-английский словарь. М.: Рус. яз., 2000.
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1984.
15. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. М.: Языки славянских культур, 2011.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Medvedeva D. I.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

VARIATION IN PORTRAYING THE MAIN CHARACTER OF CH. BRONTË'S NOVEL "JANE EYRE" (BASED ON TWO RUSSIAN TRANSLATIONS)

Ch. Brontë's novel "Jane Eyre" keeps drawing the attention of readers, scholars of literature, translators and translation researchers for many years. Several translators and translation theorists have already devoted their studies to the comparative analysis of some aspects of the existing Russian translations of the novel. However, the variations in portraying the main character – Mr Rochester – become the focus of a study for the first time, which makes the present paper relevant. The study aims at comparing two translations made by V. Stanevich and I. Gurova from the point of view of the linguistic means employed by translators to reconstruct the image of the main character. An attempt is made to describe the differences in translations and explain their reasons. The study shows that the translations discussed differ in the following aspects: portraying of the character's appearance, reproduction of his speech style, description of the man's emotions, reactions, and evaluative statements about the people surrounding him. The conducted comparative analysis allows to conclude that in V. Stanevich's translation the hero seems to be more attractive both in appearance and in his inner world. Mr Rochester in I. Gurova's translation is not so handsome, he is more critical of others; the range of his negative characteristics is much wider. The quotations from the English poetry and the French language elements in Mr Rochester's speech are fully represented in I. Gurova's translation, while in V. Stanevich's translation they are partly omitted. The study also revealed some other differences. Both translators sometimes resort to literal translation; however, I. Gurova is more likely to emphasize negative connotations, while V. Stanevich prefers a more positive colouring. Both translators sometimes deviate from the original in conveying either the denotative meaning of words or their connotations. There are instances of choosing different meanings of polysemantic words. In our view, the comparative analysis of two or more translations of the same work of literature may contribute to translation theory and present an interesting linguistic material for teaching literary translation.

Key words: literary translation, "Jane Eyre," V. Stanevich's translation, I. Gurova's translation, portraying the main character, comparative analysis.

About the authors:

Medvedeva Diana Igorevna, Ph.D., Associate Professor of the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: diami@mail.ru. ORCID ID: 0000-0002-6299-4536.

References:

1. Sdobnikov, V. V. *Translation Theory. A Manual for Linguistic University and College Students*. Moscow, 2006.
2. Dyachenko, Yu. V. *Adoption of Literary Works by Sisters Brontë in the Russian Literature of XX–XXIth Centuries: Problem of Narration*. PhD Thesis. Tomsk, 2015.
3. Brontë, Ch. *Jane Eyre. With an Afterword by Sam Gilpin*. New York: Barnes and Noble, 2003.
4. Brontë, Ch. *Jane Eyre. Translated by V. O. Stanevich*. Moscow, 2020.
5. Brontë, Ch. *Jane Eyre. Translated by I. G. Gurova*. St. Petersburg, 2019.
6. Lanchikov, V. K., Meshalkina, Ye. N. Jenny Versus Jane. On the Novel "Jane Eyre" translated by I. I. Vvedensky // *Bridges*, no. 1(61), 2019. P. 19–33.
7. Syskina, A. A. Translations of Ch. Brontë's "Jane Eyre" in the 19th Century: Reproduction of the Heroine's Character and Views in the I. Vvedensky's Translation in 1849. *Tomsk State University Bulletin*, no. 3. 2012, pp. 177–182.
8. Gurova, I. G. *Translator's Preface. W. Faulkner. Sound and Fury*. Moscow, 2001. P. 4.
9. Modestov, V. S. *Literary Translation: History, Theory, Practice*. Moscow, 2006.
10. Yakhnina, Yu. Ya. *Three Camus. Translation Skill*, vol. 8, 1971.

11. Cambridge English Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>.
12. Gal'perin, I. R. *The Big English-Russian Dictionary*. Moscow, 1979.
13. Taube, A. M., Daghish R. S. *Modern Russian-English Dictionary*. Moscow, 2000.
14. Ozhegov, S. I. *Dictionary of Russian*. Moscow, 1984.
15. Wierzbicka, A. *Semantic Universals and Basic Concepts*. Moscow, 2011. P. 190.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-116-125

УДК 811.111`255.2:791.43(045)

Шутова Н. М., Семенова Н. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

КОМИЧЕСКОЕ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ КИНОКОМЕДИИ «ШЕСТНАДЦАТЬ СВЕЧЕЙ»)

В статье рассматриваются проблемы передачи на русском языке вербальных средств создания комического эффекта в аудиовизуальном тексте (на примере американской кинокомедии Джона Хьюза «Шестнадцать свечей»). В ходе сравнения оригинала и трех вариантов его перевода (двух вариантах закадрового перевода и субтитров) проводится анализ используемых вербальных и невербальных средств создания комического эффекта, дается оценка качества их передачи на русском языке, в ряде случаев предлагаются свои варианты перевода. Проблема передачи юмора является одной из самых сложных задач аудиовизуального перевода, она тесно связана со специфическими культурными особенностями жизни, как носителей языка оригинала, так и носителей языка перевода. В этой связи актуальность настоящей работы определяется необходимостью дальнейшего изучения средств выражения комического и проблем его передачи при переводе на основе более обширного языкового материала. Целью исследования являлось детальное изучение используемых в конкретной кинокомедии вербальных и невербальных средств создания комического эффекта, а также анализ и оценка имеющихся вариантов их передачи на русском языке. Применялись следующие методы анализа материала: сравнительно-сопоставительный, метод сплошного лингвостилистического анализа, метод лексикографического анализа, метод ситуативного анализа, метод функционально-стилистического анализа. Исследование показало, что утрата комического эффекта при переводе, как правило, происходит вследствие необоснованных лексических замен (преимущественно генерализации), смены регистра используемого слова (например, использования нейтрального литературного слова вместо сленгизма), а также использования в языке перевода устаревшей лексики. Переводчики часто не уделяют должного внимания невербальным средствам выражения комического.

Ключевые слова: кинокомедия, аудиовизуальный текст, вербальные средства создания комического, невербальные средства создания комического, ситуативный комизм, динамическая эквивалентность.

Сведения об авторах:

Шутова Нелла Максимовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: Nella_Shutova@mail.ru.

ORCID ID: 0000-0003-3361-1943, Researcher ID: M-7774-2014.

Семенова Наталья Станиславовна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: natalia.semenova.a28@gmail.com.

Введение

Активное развитие цифровых технологий, таких как кабельное и спутниковое телевидение и DVD, рост числа каналов эфирного телевидения, пакетов цифрового телевидения, а также видео ресурсов в сети Интернет обеспечивает доступность, популярность и спрос на аудиовизуальную продукцию. В современном мире технические средства передачи визуально-вербальной информации представляются неотъемлемой и естественной составляющей повседневной жизни, а аудиовизуальная коммуникация становится одним из продуктов международного рынка, что обуславливает высокий спрос на перевод импортируемой продукции. В этой связи исследования в области аудиовизуального перевода привлекают все большее внимание лингвистов.

Современное аудиовизуальное искусство отличается жанровым разнообразием. Исследователи выделяют такие жанры, как: кинороман, драма, мелодрама, детектив, вестерн, фэнтези, фильм ужасов, фильм-катастрофа, военный, документальный, исторический, приключенческий, фантастический фильм, и, конечно же, кинокомедия. Этот жанр является объектом данного исследования.

Главная особенность комедийного жанра проявляется в том, что он представляет зрителю что-то в сатирическом или юмористическом свете. Так как кинокомедия является особой жанровой разновидностью киноискусства, кинопродуктом, то она должна анализироваться, прежде всего, в рамках основных подходов, применяемых к кинофильмам в целом. Согласно этим подходам, кинофильм представляет собой поликодовый текст. Существует множество обозначений поликодового текста. Однако чаще всего лингвисты оперируют такими понятиями, как «кинотекст» [Лотман, 2000; Усов, 1980; Федоров, 2000]; «медиа́текст» [Слышкин, Ефремова, 2004]; «креолизованный текст» [Анисимова, 1992; Зарецкая, 2010; Колодина, 2013; Матасов, 2009] и «аудиовизуальный текст» [Козуляев, 2015; Кузяева, 2014; Кулинич, 2000]. Следует отметить, что в последнее время наиболее популярным для обозначения поликодового текста становится термин «аудиовизуальный текст», именно он используется в настоящем исследовании.

Согласно определению М. А. Кулинич, аудиовизуальный текст – это сложное, цельное, информационное сообщение, включающее аудиальные и визуальные, вербальные и невербальные элементы [Кулинич, 2000: 106]. Невербальные компоненты выполняют техническую, информативную и эстетическую функции. Техническая функция заключается в создании визуального восприятия текста, информационная – в трансляции содержания текста, эстетическая – в актуализации художественного намерения автора [Козлов, 2002: 71]. Следовательно, содержание в аудиовизуальном тексте образуется путем взаимодействия вербальных и невербальных элементов, транслируемых через визуальный и аудиальный каналы восприятия.

Как отмечает А. Гусев, комедия всегда основана на несовпадении: чего-нибудь с чем-нибудь. Ожидания – с действительностью, ожиданий одного человека – с ожиданиями другого, представления о человеке – с самим человеком. По мнению этого исследователя, в комедии непременно должна быть какая-то нелепица, что-то должно идти вопреки привычным правилам и схемам. Комедия основана на том, что связи между вещами, людьми и понятиями либо не те, какие ожидаются, либо вовсе разрушены [Гусев, 2012].

В имеющихся исследованиях попытки классифицировать многообразие форм вербального юмора сводятся, по большей части, к обобщениям, основанным на типах стилистических средств, используемых в языковой игре (каламбуры, аллюзии, гиперболы

и пр.). Иногда рассматриваются способы создания комического эффекта на разных уровнях языка (комическое на уровне слова, предложения, сверхфразовых и диалогических единств) или обыгрывание разных типов языковых значений [Карасик, 2001: 23; Мишина, 2007]. При этом многие классификации имеют смешанный характер, т. е. объединяют разноплановые комические явления в единую классификацию при отсутствии обобщающего критерия и разделения на жанры, формы выражения и средства юмора.

Наиболее детальную классификацию вербальных и невербальных средств создания комического предлагает Р. Александер. Автор отмечает, что в создании невербального юмора участвуют визуальные, музыкальные и кинетические средства. Вербальные средства подразделяются на лингвистические и нелингвистические. В первом случае достижение комического эффекта полностью зависит от языковой реализации или языкового механизма, лежащего в основе юмористического высказывания. Во втором случае комизм лежит вне границ языка, язык выступает лишь как посредник и используется для передачи этого смысла, сформированного, например, посредством нарушения логических связей [Alexander, 1997: 16–17].

Некоторые ученые [Колоннезе, 2007; Мечковская, 2007; Почепцов, 2001], помимо традиционных вербальных и невербальных средств, выделяют ситуативные средства создания комического эффекта. В кино понятие «ситуативный комизм» связывают, прежде всего, с жанром «ситуационной комедии» (sitcom), в котором важную роль при создании комической ситуации играет экстралингвистический контекст. Смешным оказывается не сам кинотекст, а видеоряд, в котором герои становятся участниками непредвиденных обстоятельств, демонстрируют нетипичное для конкретной ситуации поведение, совершают забавные телодвижения, надевают нелепые наряды и т. п.

Очень важное замечание делает в своей работе Г. Г. Лиликталь. Анализируя сущность ситуативного и языкового юмора, исследователь отмечает, что ситуация и вербальные средства при создании комического эффекта взаимообусловлены: создаваемая в тексте ситуация влияет на выбор языковых средств, а языковые средства, в свою очередь, влияют на развитие ситуации, ее видение [Лиликталь, 2014: 116–117].

Перевод аудиовизуальных текстов с комическим эффектом считается одной из наиболее сложных переводческих задач, что обусловлено, прежде всего, используемыми вербальными средствами создания комического эффекта в исходном языке (ИЯ), а также культурными особенностями носителей ИЯ [Chiario, 2011: 367]. Поскольку главная цель кинокомедии – вызвать у зрителя улыбку и смех, то при осуществлении перевода необходимо, прежде всего, стремиться к достижению «динамической эквивалентности». Данный термин принадлежит Ю. Найде, который выделял два вида переводческой эквивалентности: формальную эквивалентность и динамическую эквивалентность. Однако, как справедливо отмечает А. В. Козуляев, только стремление к последней позволяет переводчику осуществить подбор наиболее точного варианта исходной единицы коммуникации в языке перевода с точки зрения воздействия на эмоции реципиента [Козуляев, 2015: 8–9].

Исходя из вышесказанного, основная цель настоящего исследования состояла в детальном изучении как вербальных, так и невербальных средств создания комического эффекта в отдельном аудиовизуальном тексте, а также критическом анализе и оценке имеющихся вариантов их передачи на русском языке. Новизна исследования определяется тем, что кинокомедия «Шестнадцать свечей» рассматривается в переводческом аспекте впервые.

1. Анализ основных вербальных и невербальных средств создания комического эффекта в рассматриваемом кинофильме и способов их передачи при переводе

Как уже отмечалось, настоящее исследование проведено на материале американской молодежной кинокомедии «Шестнадцать свечей» (режиссер и автор сценария Дж. Хьюз).

Действие фильма происходит в пригороде Чикаго. Главная героиня, Саманта Бейкер, в день своего шестнадцатилетия чувствует себя самым несчастным человеком на свете, поскольку из-за свадьбы старшей сестры никто из членов семьи не вспомнил о ее дне рождения. В этот же день в дом Бейкеров приезжают надоедливые бабушка с дедушкой, которые заставляют Саманту идти на школьный вечер в сопровождении странного китайца Лонг Дак Донга – студента по обмену. Казалось, что ситуация просто не может быть хуже, но на танцах ей приходится еще избавляться от назойливого «ботаника» Теда, вдруг воспылавшего к ней любовью. В глубине души Саманта надеется, что в этот день сбудется ее главное желание, и на нее, наконец, обратит внимание красавец-старшеклассник Джейк Райан. На протяжении всего фильма герои попадают в различные забавные ситуации, их речь насыщена юмором и сарказмом, которые проявляются в бесконечной череде шуток. Кроме того, в своих диалогах подростки часто употребляют сленг, который всегда трудно передавать при переводе. Обратимся к анализу конкретных примеров. Варианты перевода обозначены цифрами 1, 2 и 3.

Надеясь привлечь внимание Джейка, главная героиня фильма даже не подозревает, что юноша уже обратил внимание на ее интерес к себе, и ему это нравится. В одной из сцен он рассказывает о девушке своему лучшему другу:

– *It's kind of cool, the way she's always looking at me.*

– *Maybe she's retarded.*

Друг Джейка достаточно цинично отшучивается. Рассмотрим варианты перевода:

Перевод 1	Перевод 2	Перевод 3
– <i>Я вижу, как она на меня смотрит, и мне это нравится.</i>	– <i>Она часто на меня смотрит и меня это заводит.</i>	– <i>Она на меня пялится, и это меня заводит.</i>
– <i>Может, у нее косоглазие?</i>	– <i>Может, она слабоумная?</i>	– <i>Может, она недоделанная?</i>

Трудности возникают при переводе прилагательного *retarded*. Согласно определению, представленному в словаре Cambridge Dictionary, «*retarded*» означает *having had a slower mental development than other people of the same age*. Наиболее точно смысл данного прилагательного передает 2-ой переводчик, хотя 1-й переводчик тоже сохраняет юмористический эффект высказывания героя; 3-й переводчик использует при переводе разговорное прилагательное, которое звучит слишком грубо, в связи с чем комический эффект теряется.

Приехавшие на свадьбу бабушка с дедушкой не виделись с внучкой несколько лет. При встрече бабушка замечает, что девочка уже превращается во взрослую девушку, а дедушка иронично подшучивает над ней:

– *Fred, she's gotten her boobies.*

– *I'd better go get my magnifying glass.*

Всем трем переводчикам удалось передать шутку дедушки:

Перевод 1	Перевод 2	Перевод 3
– <i>И у нее грудь, Фред.</i>	– <i>Фред, у нее выросли бугорки.</i>	– <i>Фред, у нее грудки появились.</i>
– <i>Пожалуй, схожу за лупой.</i>	– <i>Пойду, принесу лупу.</i>	– <i>Мне стоит вооружиться лупой.</i>

В первом переводе требуется лексическое добавление, например: «Да у нее уже грудь выросла». Тогда ответ может звучать так: «Пойду схожу за лупой, чтобы разглядеть». Наверное, самым удачным является третий перевод, сочетание «вооружиться лупой» звучит более комично.

В одном эпизоде фильма младший брат Саманты Майк не упускает случая подшутить над студентом из Китая:

– *There's a very weird Chinese guy up in Mike's room.*

– *Ginny dumped Rudy. He's her new fiancée.*

В своей речи Майк использует сленговый глагол *dump* («выбросить на свалку», «кинуть», «отшить»). Обратимся к вариантам перевода:

Перевод 1	Перевод 2	Перевод 3
– В комнате Майка сидит какой-то странный китаец. – Джинни бросила Руди. Это ее новый жених.	– В комнате Майка странный китаец. – Джинни бросила Руди. Это ее новый жених.	– В комнате Майка очень странный китаец. – Джинни бортанула Руди, и это ее новый жених.

1-й и 2-й переводчики не передают коннотацию используемого глагола. 3-й переводчик использует уже устаревший русский глагол «бортануть».

Можно предложить следующий вариант перевода:

– *В комнате Майка сидит какой-то странный китаец.*

– *Джинни **отшила** Руди. Это ее новый жених.*

В следующей сцене Саманта жалуется младшему брату на неудавшийся день:

– *This is the single worst day of my entire life.*

– *What the hell are you **bitching about**? I got to sleep under some Chinaman named after a duck's dork.*

– *Well, where am I sleeping?*

– *Sofa City, sweetheart.*

Речь Майка вызывает сложности при переводе. Во-первых, он использует сленговый глагол *bitch about*, который означает *to complain about someone or something*. Использование данного фразового глагола, как правило, свидетельствует о том, что слушателя раздражают чьи-то жалобы, нытье. Только 3-му переводчику удалось передать содержащуюся в глаголе грубую коннотацию:

– *Это самый паршивый день в моей жизни.*

– *Какого черта ты жалуешься? Я должен спать под каким-то китайцем с идиотским именем.*

– *А где я буду спать?*

– *На диванчике, дорогая.*

Во-вторых, Майк грубо подшучивает над именем китайского студента, используя сленговое существительное *dork*. Оно обозначает: *someone who has odd interests, and is often silly at times*. 1-й переводчик несколько искажает смысл высказывания:

– *Это худший день в моей жизни.*

– *Ты-то на что жалуешься? Мне придется спать под китайцем с непроизносимым именем.*

– *А где буду спать я?*

– *На диване, милочка.*

Наиболее удачно комический эффект удалось передать 2-му переводчику, который использовал аллюзию на известного «мультияшного» персонажа Дональда Дака:

– *Это самый ужасный день в моей жизни.*

– *Ты-то чем недовольна? Ведь это мне придется спать в обнимку с китайским Дональдом Даком.*

- *А где я буду спать?*
- ***В магазине диванов, крошка.***

Однако переводчик совершает грубую ошибку при переводе *Sofa City*. Согласно *Urban Dictionary*, данное, существительное означает *where you go when no bed is available for the night*. Таким образом, ни один представленный перевод нельзя считать адекватным. Мы предлагаем следующий вариант перевода:

- ***Ты-то чего разнылась?** Ведь это мне придется спать в одной комнате с китайским Дональдом Даком.*
- *А я где буду спать?*
- ***В Диван-городе, дорогая.***

Нередко комизм речи героев усиливается за счет визуальной составляющей. Так, например, один из героев фильма, «ботаник» по имени Тед, ведет себя крайне самоуверенно в общении со старшеклассницами. Однако никто не воспринимает его всерьез из-за возраста и комичной внешности. Тед, по его словам, является королем гиков и неудачников, но он не теряет надежды попасть в круг самых популярных ребят школы.

В одной из сцен на школьных танцах Тед, рисуясь перед друзьями, пытается покорить Саманту своими танцами:

- ***I'm blowing your mind, aren't I? I'm just getting warmed up.***

В данном примере комична сама ситуация из-за несоответствия речи героя его внешности и действиям. Обратимся к вариантам перевода:

Перевод 1	Перевод 2	Перевод 3
<i>Я свожу тебя с ума? Это я только разогреваюсь. Что еще будет дальше...</i>	<i>Я свожу тебя с ума? А ведь я только разогреваюсь.</i>	<i>Я тебя раскочегарил, да? А ведь это только начало.</i>

Все три перевода адекватны, однако 3-й переводчик снова использует в переводе речи подростка устаревший разговорный глагол «раскочегарить».

Рассмотрим еще один пример, где невербальные средства усиливают комический эффект ситуации. На танцах Лонг Дак Донг встречается девушку, которая выделяется на фоне других из-за высокого роста и спортивного телосложения. Однако между ними сразу возникает взаимная симпатия:

- *I bet all the boys chase you plenty in the school, huh?*
- *Nobody's caught me yet.*
- *Hmm. I betcha you **big teaser**, huh?*
- *No. **I run the 40 in five flat.***

Перевод 1	Перевод 2	Перевод 3
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Наверное, за тобой все мальчишки бегают.</i> – <i>Только пока никто не поймал.</i> – <i>Потому что ты их бьешь?</i> – <i>Нет, пробегаю стометровку за 10 секунд.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Наверное, все к тебе пристают.</i> – <i>Никто не решается.</i> – <i>Любишь дразнить парней?</i> – <i>Нет, зато я чемпионка по бегу.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Готов поспорить, мальчишки тебе проходу не давали, да?</i> – <i>Но пока ни один не закадрил.</i> – <i>Любишь динамит мальчишек?</i> – <i>Нет, но я здорово бегаю.</i>

В данном примере используется фраза *I run the 40 in five flat*, которая вызывает сложности при переводе. 40 ярдов – стандартная спринтерская дистанция в США. Героиня имела в виду, что она пробегает 40 ярдов за 5 секунд. Однако русскоязычному зрителю необязательно вникать в эти спортивные тонкости для того, чтобы уловить комичность ситуации. Кроме того, 1-й переводчик совершил неоправданную смысловую замену и перевел глагол *tease* («дразнить») как «бить», из-за чего теряется логика диалога и, как следствие, утрачивается комический эффект. На наш взгляд, наиболее удачным является 3-й перевод, в котором удачно задействована просторечная лексика общения русскоязычной молодежи.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить и обосновать наиболее адекватный перевод из имеющихся трех вариантов на русском языке. Анализ фактического материала показал, что только третий переводчик всегда стремился добиться коммуникативной равнозначности оригинала и перевода, исходя из самой ситуации общения.

Заключение

В результате анализа средств выражения комического в рассматриваемом кинофильме представляется возможным заключить, что главным источником комического эффекта в нем является юмор в речи героев. Персонажи фильма иронично подшучивают друг над другом, используя молодежный сленг, игру слов и стертые вульгаризмы. Немаловажную роль в создании комического играют и невербальные средства, которые переводчик должен анализировать самым тщательным образом. Именно визуальная составляющая кинофильма нередко помогает переводчику найти правильные вербальные средства в языке перевода. Кроме того, комический эффект часто создается на основе прочной связи вербальных и невербальных средств выражения, например, внешнего вида героев, их мимики и жестов, реакции окружающих на их поведение и реплики и т. д.

К сожалению, переводчики не всегда уделяют должное внимание невербальным средствам создания комического, часто воспринимают ситуацию поверхностно, допускают буквальный перевод высказываний, имеющих культурный подтекст или эмоциональную коннотацию, а также прибегают к необоснованным лексическим заменам и опущениям. Иногда это даже приводит к искажению смысла высказываний, не говоря уже о потере комического эффекта, который при переводе кинокомедий играет решающую роль.

Аудиовизуальный перевод является достаточно молодой отраслью современного переводоведения, сопоставительный анализ переводов кинофильмов является большой редкостью (по сравнению, например, с анализом разных переводов литературных произведений). Думается, что именно этот метод может помочь переводчикам разработать объективные критерии оценки качества переводов кинофильмов. Наличие большого количества источников справочной информации о жизни носителей того или иного языка, процессе создания кинофильмов, авторских замыслах дает переводчикам возможность провести должную подготовку к переводу аудиовизуального текста, которая позволит максимально точно передать его содержание, в том числе и юмористическую составляющую.

Литература:

1. Гусев А. Спасение по правилам: Комедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://seance.ru/articles/comedy/>.
2. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб: Искусство – СПб, 2000.
3. Усов Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8–10 кл. Таллин: Министерство Просвещения, 1980.
4. Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С. 33–38.

5. Слышкин Г. Г. Кинотекст: Опыт лингвокультурологического анализа. М.: Водолей Publishers, 2004.
6. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст: К проблеме креолизованных и гибридных текстов // Вопросы языкознания. 1992. № 1. С. 71–79.
7. Зарецкая А. Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010.
8. Колодина Е. А. Взаимодействие семиотических систем при формировании смысла кинодиалога: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2013.
9. Матасов Р. А. Перевод кино-видео материалов: Лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
10. Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского государственного технического университета. 2015. № 3(13). С. 3–24.
11. Кузяева О. П. Аудиовизуальный текст как средство обучения студентов-лингвистов письменному переводу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 3. Ч. 1. С. 105–107.
12. Кулинич М. А. Семантика, структура и прагматика англоязычного юмора: автореф. дис. ... д-ра культуролог. наук: М., 2000.
13. Козлов Е. В. Комикс как явление лингвокультуры: Знак – текст – миф. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2002.
14. Карасик А. В. Лингвокультурные характеристики английского юмора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.
15. Мишина О. В. Средства создания комического в видеовербальном тексте (на материале английского юмористического сериала «Monty Python Flying Circus»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007.
16. Alexander R. Aspects of Verbal Humour in English. Tuebingen: GunterNarrVerlag, 1997.
17. Колоннезе Дж. Нонсенс как форма комизма // Логический анализ языка: Языковые механизмы комизма. М.: Индрик, 2007. С. 254–262.
18. Мечковская Н. Б. Семиотика. Язык. Природа. Культура. М.: Академия, 2007.
19. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, 2001.
20. Лилиенталь Г. Г. К вопросу о возможности разграничения лингвистического и ситуативного юмора // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Язык и литература. 2014. № 2. С. 113–120.
21. Chiaro D. Comic Takeover or Comic Makeover? Notes on Humour-Translating, Translation and (Un)translatability // The Pragmatics of Humour across Discourse Domains. Amsterdam: John Benjamins, 2011. P. 365–378



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Shutova N. M., Semenova N. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

HUMOUR IN AUDIOVISUAL TEXTS: TRANSLATION ISSUES (BASED ON THE AMERICAN COMEDY “SIXTEEN CANDLES”)

The article considers the problems of conveying verbal means of expressing humour in translation taking the American comedy “Sixteen Candles” by John Hughes as an example. The comparison of the original and its three translations (two voice-over translations and subtitles) made it possible to analyse in detail the verbal and non-verbal means of creating a humorous effect in the film and assess their interpretation in Russian in specific comic situations. Furthermore, in some cases we offer our own translation solutions. The problem of conveying humor is still one of the

most difficult problems in audiovisual translation; it is often related to specific cultural peculiarities reflected in the speech of the source language speakers and the speakers of the target language. The relevance of the paper lies in the need for further research on the means of creating humour and the problems of its preservation in translation. The goal of the paper was to study the verbal and non-verbal means of creating humour in a particular comedy film, as well as to analyse and assess the effectiveness of their transfer in Russian translations. The following methods of analysing the data were employed: comparative-contrastive analysis, linguistic analysis, lexicographic analysis, situational analysis and functional-stylistic analysis. The study revealed some losses in translation usually caused by unjustified lexical replacements (mainly generalization), a change in the word's register (for instance, using a neutral literary word for a slang word) and resorting to outdated vocabulary. Besides that, translators often ignore non-verbal, situational means of creating humour and their influence the verbal description of the situation.

Key words: comedy, audiovisual text, verbal means of creating humour, non-verbal means of creating humour, situational humour, dynamic equivalence.

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. ORCID ID: 0000-0003-3361-1943, Researcher ID M-7774-2014.

Semenova Natalia Stanislavovna, Master student of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: natalia.semenova.a28@gmail.com.

References:

1. Gusev, A. *Salvation by the Rules: Comedy*, <https://seance.ru/articles/comedy/>.
2. Lotman, Yu. M. *Semiosphere*. St. Petersburg, 2000.
3. Usov, Yu. N. *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Children*, cand. sci. (Ped.) Dissertation, Tallin, 1980.
4. Fedorov, A. "The Terminology of Media Education." *Art and Education*, no. 2, 2000, pp. 33–38.
5. Slyshkin, G. G., Efremova, M. A. *Film Text: Experience of a Culturological Analysis*. M.: Vodoley Publishers, 2004.
6. Anisimova, E. E. "Paralinguistics and Text (on the Problem of Creolized and Hybrid Texts)." *Problems of Linguistics*, no. 1, 1992, pp. 71–78.
7. Zaretskaya, A. N. *Peculiarities of a Subtext Realization in a Film Discourse*. Chelyabinsk, 2010.
8. Kolodina, E. A. *Semiotic Systems Interaction in the Formation of Film Dialogue Sense*, Cand. Sci. (Philol.) Abstract of Dissertation, Irkutsk, 2013.
9. Matasov, R. A. *Translation of Cinema / Video Materials: Cultural Linguistic and Didactic Aspects*, cand. sci. (Philol.) Abstract of Dissertation, Moscow, 2009.
10. Kozulyaev, A. V. "Teaching the Dynamically Equivalent Translation of Audiovisual discourses: Innovative Approaches of the School of Audiovisual Translation." *Vestnik Permskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta*, no. 3, 2015, pp. 3–24.
11. Kuzyaeva, O. P. "Audio-Visual text as means of Teaching Written Translation to Students-Linguists." *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, no. 3, 2014, pp. 105–107.
12. Kulinich, M. A. *Semantics, Structure, and Pragmatics of English – Language Humor*, Cand. Sci. (Cultural) Abstract of Dissertation, Moscow, 2000.
13. Kozlov, E. V. *Comics as a Phenomenon of Linguoculture: Sign – Text – Myth*. Volgograd, 2002.
14. Karasik, A. V. *Linguocultural Characteristics of English Humour*, Cand. Sci. (Philol.) Abstract of Dissertation, Volgograd, 2001.
15. Mishina, O.V. *Means of Creating a Comic Effect in a Video Verbal Text (on the Material of the English Comic Series "Monty Python Flying Circus")*, Cand. Sci. (Philol.) Abstract of Dissertation, Samara, 2007.
16. Alexander, R. *Aspects of Verbal Humour in English*. Tuebingen: Gunter Narr Verlag, 1997.
17. Kolonneze, J. "Nonsense as a Form of Humour." *Logical Analysis of the Language: Linguistic Mechanisms of Humour*. Moscow: Indrik, 2007, pp. 254–262.

18. Mechkovskaya, N. B. *Semiotics. Language. Nature. Culture*. Moscow: Academia, 2007.
19. Pocheptsov, G. G. *Communication Theory*. Moscow: Refl-book, 2001.
20. Liliental, G. G. "On Distinguishing Linguistic and Situational Humour." *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Seriya: Yazyk i Literatura*, no. 2, 2014, pp. 113–120.
21. Chiaro, D. "Comic Takeover or Comic Makeover? Notes on Humour-Translating, Translation and (Un)translatability." *The Pragmatics of Humour across Discourse Domains*. Amsterdam: John Benjamins, 2011, pp. 365–378.

V. НАШИ СОВРЕМЕННОКИ: ПОЛИГЛОТЫ, ЛИНГВИСТЫ, ПЕДАГОГИ

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-126-142

УДК 811`246.3:378(470.51)+811.1`27(045)

ФЛАГМАНЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

8 декабря 2020 г. в Ижевске состоялась панельная дискуссия «Развитие поликультурного образования в России и за рубежом» в рамках Международного образовательного салона, поддержанного грантом «Россия в научном и культурном диалоге» Министерства просвещения Российской Федерации. Итогом дискуссии стало создание Международного экспертного совета по многоязычию. Инициатором выступил Институт языка и литературы УдГУ, продвигающий на протяжении многих лет идею многоязычия в образовательном пространстве. В общественный совет вошли ученые российских и зарубежных вузов.

В данном номере нашего журнала мы открываем новую рубрику «Флагманы многоязычия», которую планируем сделать постоянной. Здесь будут материалы о полиглотах, связавших свою жизнь с изучением языков, и о тех, чья профессиональная деятельность направлена на продвижение многоязычия в образовательном пространстве. Их знания, опыт и размышления могут быть полезными как для изучающих и преподающих родные и иностранные языки, так и для руководителей системы языкового образования. Будем рады встретиться с участниками данной рубрики на страницах журнала.

В качестве первого гостя мы пригласили французского полиглота, научного консультанта Международного экспертного совета по многоязычию и нашего друга профессора Жан-Люка Моро.

*С уважением,
Т. И. Зеленина, доктор филологических наук,
профессор Института языка и литературы, председатель Международного
экспертного совета по многоязычию,
член редакционной коллегии научного журнала
«Многоязычие в образовательном пространстве» (УдГУ)*



ПРОФЕССОР ЖАН-ЛЮК МОРО (Jean-Luc Moreau)

Известный французский финно-угровед, переводчик, поэт, обладатель многочисленных литературных премий, полиглот. В его научном арсенале более 30 языков; многие годы заведовал кафедрой финно-угорских языков Национального института восточных языков и цивилизаций (INALCO, Paris); почетный профессор (honoris causa) зарубежных университетов: двух финских (Joensuu, Turku), венгерского (Pécs) и российского (UdSU – Удмуртский государственный университет); член Международного экспертного совета по многоязычию.

На протяжении почти 30 лет существует взаимодействие профессора Жан-Люка Моро с преподавателями Института языка и литературы и Института удмуртского языка, финно-угроведения и журналистики УдГУ. Профессиональная межкультурная коммуникация, переросшая в дружбу, состоялась благодаря удмуртскому языку.

Жан-Люк Моро (Moreau, Jean-Luc)

*Национальный институт восточных языков и цивилизаций,
г. Париж, Франция*

Зеленина Т. И., Федорова И. А.

*Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

ПУТЬ К МНОГОЯЗЫЧИЮ ИЛИ О ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ И ЯЗЫКОВ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Стремительная глобализация приводит повсеместно к сужению ареала обитания национальных языков в пользу единого международного языка – английского. Несмотря на провозглашенные в странах Европейского союза принципы многоязычности и поликультурности, количество носителей языков малых народов уменьшается. Данные процессы постепенно распространяются и на государственные национальные языки. Это в полной мере относится к России, в том числе к Удмуртии. В разделе статьи «Путь к многоязычию (от удмуртского языка к мультилингвальному образованию в Удмуртском государственном университете)» рассматривается становление научного направления в сетевом взаимодействии, связанного с продвижением многоязычия в системе образования. Многолетняя практика показала, что серьезной проблемой в процессе обучения родным и иностранным языкам является отсутствие интеграции, которая служит основой для мультилингвального образования. При ее наличии на изучение каждого последующего языка требуется значительно меньше времени, чем на изучение предыдущего языка. К наиболее слабому звену сегодня в ресурсном обеспечении мультилингвального обучения (соизучения языков и лингвокультур) ученые относят лингвистику. В УдГУ на решение данной научной проблемы направлены инновационные практико-ориентированные типологические исследования разносистемных языков: национальных (удмуртского, татарского, русского) и иностранных (английского, немецкого, французского, испанского, итальянского, финского, венгерского, китайского, сербского, польского, чешского). Результатом исследований стали диссертационные работы и монографии на материале древних и современных языков, а также мультилингвальные словари и учебные пособия в контексте многоязычия, находящие применение в практике преподавания языков и культур. Дорога к многоязычию идет постоянно через размышления о жизни людей и языков в разные эпохи. Что означает «родной язык»? Какой язык выбрать? Для чего учить другие языки? Должны ли мы очищать языки? и др. На многие вопросы нет однозначного ответа. В настоящее время, как никогда, очень важно осознавать стремительно меняющуюся языковую ситуацию в мире. Вызывают тревогу судьбы не только национальных языков, например, России, но и самого русского языка, объединяющего народы страны, а также народы государств Ближнего зарубежья. Очевидно одно: многообразие языков и культур – единственный путь для интеллектуального и эмоционального развития человечества.

Ключевые слова: родные и иностранные языки, многоязычие, мультилингвальное образование, языковая ситуация в диахронии.

Сведения об авторах:

Jean-Luc Moreau, профессор, известный французский финно-угровед, переводчик, поэт, обладатель многочисленных литературных премий, полиглот. В его научном арсенале

более 30 языков; многие годы заведовал кафедрой финно-угорских языков Национального института восточных языков и цивилизаций (INALCO, Paris); почетный профессор (*honoris causa*) зарубежных университетов: двух финских (Joensuu, Turku), венгерского (Pécs) и российского (UdSU – Удмуртский государственный университет); член Международного экспертного совета по многоязычию.

Зеленина Тамара Ивановна, доктор филологических наук, профессор, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Институт языка и литературы, УдГУ; председатель Международного экспертного совета по многоязычию; e-mail: zeleninatamara2@yandex.ru.

Федорова Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка и лингводидактики, Институт языка и литературы, руководитель Французского центра ресурсов УдГУ; член Международного экспертного совета по многоязычию; e-mail: sourirefr@gmail.com.

1. Путь к многоязычию (от удмуртского языка к мультилингвальному образованию в Удмуртском государственном университете)

Французский финно-угровед Жан-Люк-Моро является знаковой фигурой для Удмуртии. Своим трепетным отношением к удмуртскому языку он оказал заметное влияние на самосознание многих представителей удмуртского народа. На встречах с молодежью профессор часто проводит мысль о том, что родной язык и культуру можно по-настоящему почувствовать и постичь только тогда, когда изучаешь иностранные языки. Может, поэтому его всю жизнь притягивают языки других народов. И, возможно, благодаря этому родной язык – французский – в его устах и на письме изящен и красив [Зеленина, 2014]. Именно этим на протяжении многих лет он очаровывает преподавателей и студентов УдГУ, изучающих французский язык. А также своим неиссякаемым интересом к языкам, как широко распространенным в мире, так и к имеющим ограниченный круг распространения. Почти 30-летнее взаимодействие с полиглотом, исключительно образованным человеком, деликатным в общении, охотно делящимся своими знаниями, стало стимулом педагогического коллектива Института языка и литературы УдГУ к разработке научных направлений по филологии, лингвистике и лингводидактике, связанных с многоязычием в образовательном пространстве.

Сотрудничество началось с удмуртского языка. Известно, что через русский язык были заимствованы многочисленные слова иностранного происхождения в языки народов России и стран Ближнего зарубежья. Это в полной мере относится и к удмуртскому языку. Попытка выявить и изучить французские слова в удмуртском языке была предпринята Т. И. Зелениной, преподавателем УдГУ в 80-е гг. прошлого столетия. Публичное представление первых результатов их изучения состоялось на VII Международном конгрессе финно-угроведов в 1990 г. в Венгрии, г. Дебрецен. Выступление вызвало у слушателей немалый интерес [Зеленина, 1990]. Судьбоносной для развития данной темы стала встреча Т. И. Зелениной весной 1994 г. в Париже с французским финно-угроведом, профессором Жан-Люком Моро, который, будучи студентом, в конце 50-х гг. проходил стажировку в Московском государственном университете, где он совершенствовал русский язык. Там он познакомился с удмуртами, в то время студентами МГУ – Петром Черновым, ставшим в дальнейшем известным удмуртским писателем, и Василием Ванюшевым, сегодня доктором филологических наук, профессором. С Петей Черновым завязалась дружба. В течение учебного года приятель обучал Жан-Люка своему родному языку, не имея при этом ни учебника, ни педагогического опыта. С тех пор удмуртский язык и литература, в числе других финно-угорских языков, стали предметом научных интересов профессора Моро.

Первая встреча Т. И. Зелениной с Ж.-Л. Моро получила в тот же год продолжение. Осенью 1994 г. в Ижевске состоялась Международная научно-практическая конференция «Молодежь и финно-угорский мир», организованная Молодежной ассоциацией финно-

угорских народов и Удмуртской молодежной общественно-политической организацией «Шунды». Профессор охотно откликнулся на предложение принять участие в публикации статьи по данной теме. Статья, посвященная финно-угорским народам и языкам, была прислана и опубликована на двух языках, что послужило первым опытом совместного перевода с французского языка на русский (В. А. Козуева), способствовавшим развитию межкультурной коммуникации [Moreau, 1994].

Встреча во Франции с Ж.-Л. Моро во многом определила дальнейший научный путь Т. И. Зелениной. К романским языкам, которые ею изучались в аспирантские годы, добавился удмуртский – финно-угорский язык. Началась работа по изучению этимологии французских слов, заимствованных удмуртским языком через русский. Идейным вдохновителем и научным консультантом стал Жан-Люк Моро, в тот момент заведовавший кафедрой финно-угорских языков Национального института восточных языков и цивилизаций (Institut National des Langues et Civilisations Orientales – INALCO, Paris). В этимологический словарь вошло более 1400 слов: от первой фиксации французского слова в удмуртском языке, с указанием времени появления слова в русском языке, до первой фиксации в самом французском языке. Этимологическая справка позволяет узнать, является ли слово исконно французским или оно было когда-то заимствовано самим французским языком из других языков. Интернациональный характер слов подтверждается примерами из современных языков: английского, немецкого и испанского.

Подготовка первого издания словаря, появившегося в 2000 г., стала совместным проектом кафедры романской филологии УдГУ и кафедры финно-угорских языков INALCO [Зеленина, 2000]. Этому способствовали визит в Удмуртию Ж.-Л. Моро в 1998 г., приехавшего по приглашению Удмуртского госуниверситета для чтения лекций по французской и финно-угорской литературе студентам университета, а также встреча ректора УдГУ В. А. Журавлева и директора Института иностранных языков и литературы Т. И. Зелениной в 1999 г. с ректором INALCO во время приезда в Париж для участия в международной конференции «Сотрудничество России и Франции в сфере высшего и профессионального образования», организованной Министерствами образования Франции и России.

Работа над этимологическим словарем и анализ языкового материала позволили завершить докторскую диссертацию, направленную на выявление типологии взаимодействия разносистемных языков (удмуртского – финно-угорского, русского – славянского, французского – романского), и определиться с методологией сравнения языков [Зеленина, 2003], разрабатываемой в настоящее время в рамках научной школы «Методология сравнения языков и лингвокультур в диахронии и синхронии» совместно с коллегами и учениками. Спустя много лет Т. И. Зеленина посвятит свою монографию «Национальная и интернациональная лексика в европейских языках» (2012) учителю и другу: «Посвящается профессору Жан-Люку Моро, французскому ученому, финно-угроведу, переводчику, поэту, благодаря которому я, уроженка Удмуртии, открыла для себя язык и культуру удмуртского народа».

Другой совместный проект был связан с учебником удмуртского языка на французском. В течение нескольких лет Ж.-Л. Моро преподавал удмуртский язык для французских студентов своего вуза. К первому приезду в Удмуртию он подготовил рукопись учебника, имея при этом возможность консультироваться с удмуртскими учеными и носителями удмуртского языка, что он делал с большим удовольствием. Первую версию текста прочла доцент УдГУ Б. Ш. Загуляева, внесшая, по мнению автора, ценные уточнения. Книга, представляющая результат многолетней работы, посвящена удмуртскому другу студенческих лет: «A la mémoire de Piotr Tchernov, qui le premier me fit sentir la beauté de sa langue» (Памяти Петра Чернова, который первым дал мне возможность ощутить красоту своего языка) [Moreau, 2009].

В рецензии на учебник удмуртского языка Ж.-Л. Моро, опубликованной в УдГУ, в частности отмечается, что ученый проявляет беспокойство за судьбу удмуртской нации

(«Удмуртская нация начала возвращаться к своему прошлому. Сможет ли она еще ковать себе будущее?»), и в то же время выражает уверенность в том, что удмуртский язык состоялся («Это настоящий национальный язык, на котором пишут и которому обучают, официально признанный, нормированный многими поколениями, представленный самобытной литературой»). Учебник способствует пониманию образа жизни удмуртского народа, его культуры и воспитанию уважительного отношения к людям иной национальности. Он представляет интерес для любого лингвиста, прежде всего для специалистов по финно-угорским языкам, так как дает возможность увидеть явления удмуртского языка в контексте других языков [Зеленина, Загуляева, 2009, с. 291].

К удмуртскому языку профессор Моро питает особую любовь. Обращаясь к друзьям из Удмуртии в юбилейном сборнике, посвященном его 75-летию, он напишет: «Удмуртский язык... я его не настолько хорошо знаю, насколько вы иногда делаете вид, что в это верите. У меня имеются только теоретические и книжные знания. Но это язык, который я люблю за его мелодичность, потенциал лексики, утонченность морфологии, гибкость синтаксиса. За его красоту. За его поэзию» [Moreau, 2014, с. 11].

В юбилейном сборнике речь идет об избранных трудах профессора Моро, опубликованных им в разные годы и переведенных в преддверии его юбилея преподавателями и студентами Института языка и литературы. Работы ученого, базирующиеся на материале многих разносистемных языков, древних и современных, представлены на языке оригинала и перевода. В 2012 г., во время второго приезда в Ижевск, Жан-Люк Моро провел консультации по переводу своих статей, а затем в течение года продолжалась переписка через Интернет, состоящая из многочисленных размышлений и уточнений автора с координатором проекта по переводу доцентом И. А. Федоровой. Богатейший опыт переводческой практики с финского, эстонского, венгерского, русского, удмуртского языков на родной, французский, язык позволил ему вместе с коллегами постигать тонкости русского языка. По мнению участников проекта, совместная деятельность способствовала профессиональному росту каждого.

Во второй раздел юбилейного сборника были включены статьи ученых Удмуртии, отдающих дань французскому финно-угроведу. Студенческая дружба привела к тому, что французский ученый на протяжении всей своей профессиональной деятельности направлял взгляд европейцев в сторону Удмуртии, удмуртского народа и его культуры. Подтверждением тому служат публикации, в частности по удмуртской литературе, изданные на французском языке и переведенные позднее на русский [Moreau, 1966; Moreau, 2002]. Поэтому известный удмуртский ученый М. Г. Атаманов, переводчик Библии на удмуртский язык, на титульном листе одной из своих дарственных книг написал: «Профессору Жан-Люку Моро с благодарностью за доведение удмуртской литературы и фольклора до европейского читателя».

Жан-Люк Моро привлекает внимание исследователей не только своими научными трудами, но и своей поэзией. Во время первого визита в Удмуртию состоялось личное знакомство Ж.-Л. Моро с Н. П. Кралиной, фольклористом, переводчиком с удмуртского, литературоведом; за книгу «Мифы, легенды и сказки удмуртского народа» ей была присуждена Государственная премия Удмуртии. Многие годы она проработала на филологическом факультете УдГУ. Их профессиональные интересы и восприятие мира совпали. В скором времени появилась совместная книга двух ученых, которых объединил удмуртский язык. Появление этой книги стало возможным благодаря случаю. Преподаватель кафедры французской филологии Н. П. Долгина, сделав подстрочный перевод стихов Моро, особенно ей пришедшихся по душе, познакомила с ними однажды своих друзей – семью Н. П. Кралиной. С этого дня началась увлекательная работа по художественному переводу. Так появился поэтический сборник, изданный в УдГУ: авторские стихи Ж.-Л. Моро на французском языке и художественный перевод Н. П. Кралиной на русском [Moreau, 2000].

Преподаватели кафедры с удовольствием использовали сборник стихов в учебном процессе. Неудивительно, что через несколько лет появилось необычное учебное пособие,

посвященное 205-летию со дня рождения А. С. Пушкина «Да, так велит мне вдохновенье...» [Козуева, Федорова, 2006]. Книга на французском и русском языках включает лучшие студенческие и школьные работы конкурсов, проведенных в 2004 г. в рамках Международного проекта МОСТЫ ДРУЖБЫ «Франция – Россия – Удмуртия» (рук. Т. И. Зеленина, А. Н. Мифтахутдинова).

Проектная деятельность является неотъемлемой составляющей продвижения многоязычия в образовательном пространстве. В связи с этим в институте реализуются различные проекты в сетевом взаимодействии на международном, российском и республиканском уровнях. В некоторых из них, в том числе научных, принимал или продолжает принимать участие профессор Ж.-Л. Моро [Моро, 2020]. Особое внимание профессор оказывает продвижению французского языка в Удмуртии в рамках Французского центра ресурсов УдГУ (рук. И. А. Федорова). Будучи убежденным в том, что раннее изучение иного языка – первый шаг к многоязычию, он помогает педагогам детской школы раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» (при УдГУ) в подготовке языкового материала, например для учебных пособий «Веселый французский» (Т. И. Зеленина, Л. И. Маратканова, 2013, 2-е изд. 2017) и «Французский язык. Рождественские встречи» (сценарии спектаклей для младших школьников – совместный театральный проект с Лингвистическим лицеем № 25 г. Ижевска; ред. В. В. Вартанова, Т. И. Зеленина, 2019). Жан-Люк Моро охотно участвует в образовательных проектах института. Так, в рамках международного проекта «Сказка пяти континентов» под эгидой Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации (г. Гутов, Германия) им были переведены на французский язык песни для русской сказки «Теремок». Он был среди первых, кто откликнулся на просьбу подготовить перевод текста с русского языка на французский «Ребенок из Воткинска: Чайковский» в рамках просветительского проекта института 2015 г., посвященного 175-летию великого русского композитора П. И. Чайковского, уроженца Удмуртии, ранние детские годы которого прошли в Воткинске. Текст на французском, как и на многих других языках, можно посмотреть на сайте НМО Иж-Логос в разделе «Наши проекты» (izh-logos.ru/proekty/). Там же можно увидеть проект «Многоязычие в Удмуртии. К 75-летию Жан-Люка Моро (Jean-Luc Moreau)» – фильм с участием юбиляра [Многоязычие, 2012].

Многолетнее взаимодействие с французским ученым-полиглотом оказало большое влияние на становление и развитие научного направления, связанного с многоязычием, кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы. Чтобы увидеть динамику развития идеи многоязычия, представим результаты научной деятельности преподавательского коллектива на протяжении многих лет в рамках НОЦ «Инновационное проектирование мультилингвального образовательного пространства» института.

– Разработаны «Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства в полиэтническом регионе: программа (Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Л. М. Малых, А. Н. Мифтахутдинова, 2010) и «Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения»: коллективная монография (Л. М. Малых, А. В. Жукова, 2016).

– Защищены кандидатские диссертации на материале разносистемных языков, древних и современных: «Языковая репрезентация концепта «запрет» в общественных знаках» (Д. И. Медведева, 2008); «Наименования наук и их производные в диахронии и синхронии (на материале романских, германских и русского языков)» (Н. В. Буторина, 2009); «Интернационализмы французского происхождения в диахронии и синхронии» (Ю. Н. Кочурова (Ильина), 2010); «Графические маркеры иноязычной лексики в синхронном и диахронном аспектах (на материале французского, итальянского, испанского и латинского языков)» (И. А. Федорова, 2011); «Лингвокультурологические аспекты институционального делового дискурса в жанре резюме» (О. В. Тойкина, 2015).

– Опубликовано монографии, направленные на сравнение лексики европейских языков: «Интернациональная лексика в удмуртском языке» (Т. И. Зеленина, 1996); «Опосредованные заимствования в удмуртском языке. Французский пласт» (Т. И. Зеленина, 2002); «Ключевые концепты немецкой лингвокультуры» (Т. С. Медведева, М. В. Опарин, Д. И. Медведева, 2012); «Сравнение языков в синхронии: Теоретические и прикладные аспекты» (Л. М. Малых, 2013); «Сравнение лексики европейских языков в диахронии и синхронии» (Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, Н. В. Буторина, Ю. Н. Кочурова, И. А. Федорова, 2014).

– Изданы этимологические и многоязычные словари: «От имен собственных к нарицательным: этимологический словарь» (Т. И. Зеленина, 1997); «Интернациональные личные имена: этимологический словарь» (Т. И. Зеленина, 1998); «Многоязычный словарь на основе французской лексики, заимствованной русским и удмуртским языками» (Т. И. Зеленина, Б. Ш. Загуляева, Н. В. Буторина, 2003); «Юный полиглот: Многоязычный словарь» (Т. И. Зеленина, Н. В. Буторина, 2005); «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот» (Л. М. Малых, Р. Ф. Шитова, 2007).

– Созданы учебные пособия в контексте многоязычия: «Иноязычная и исконная лексика в удмуртском языке. Опосредованные заимствования в отдельных лексических подсистемах» (Т. И. Зеленина, 2001); «Контрастивное страноведение» (Е. В. Маришкина, Е. А. Прокопьева, Д. И. Медведева, 2010); «Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков» (Л. М. Малых, 2011); «Латинский язык в контексте европейских языков» (Д. И. Медведева, И. А. Федорова, 2015); «Сербский язык в контексте европейских языков» (Д. И. Медведева, 2017); «Концепты русской и немецкой лингвокультур в зеркале языка» (Т. С. Медведева, Д. И. Медведева, 2021).

Результаты инновационных практико-ориентированных исследований находят применение в практике преподавания разносистемных языков и культур: национальных (удмуртского, татарского, русского) и иностранных (английского, немецкого, французского, испанского, итальянского, финского, венгерского, китайского, сербского, польского, чешского) в УдГУ, а также за его пределами. В последние годы активно разрабатываются технологии мультилингвального обучения (соизучения языков) в разных возрастных группах, которые апробируются в бакалавриате, магистратуре и в системе дополнительного образования.

Таким образом, первые ростки многоязычия, возвращаемые французским ученым на удмуртской земле, набрали силу и дают обнадеживающие результаты, а именно: желание развивать родные языки и поддерживать идею многоязычия в образовательном пространстве Удмуртии, России и зарубежья. Стремительное развитие глобализации приводит повсеместно к сужению ареала обитания национальных языков в пользу единого международного языка – английского. Несмотря на провозглашенные в странах Европейского союза принципы многоязычности и поликультурности, количество носителей языков малых народов уменьшается. Данные процессы постепенно распространяются и на государственные национальные языки. Это в полной мере относится к России, в том числе к Удмуртии.

Далее продолжение текста основывается на статье Ж.-Л. Моро «Маленькое озеро и огромный океан», опубликованной на французском языке в материалах коллоквиума «Узник своего языка, свободен в своем языке» в 2006 г. в Будапеште, в которой представлены различные эпизоды из жизни людей, связанные с развитием языков в разные времена [Moreau, 2006]. Текст переведен И. А. Федоровой впервые. Авторами коллективной статьи внесены в вариант на русском языке сокращения, добавления, изменения и размышления с учетом интереса к сегодняшней теме. Размышления, с которыми мы продвигаемся по пути многоязычия многие годы.

2. Размышления о жизни людей и языков

Что означает «родной язык»?

Большинство из нас не выбрали «свой» язык, в этом не было необходимости. Каждый человек продолжает изучать тот язык, которым он был наделен еще с колыбели феей по

имени Культура. Он изучает свой родной язык. Но что именно означают эти слова? Является ли родной язык для каждого человека языком его матери, языком его страны, языком детского сада, который во Франции называют материнской школой (*école maternelle*)? Языком университета, альма матер (лат. *alma mater* «кормящая, благодетельная мать»), языком няни или телевизора в семьях, где он заменяет няню? Этот язык для нас родной, потому что он нас опекает как мать, или потому, что он приводит нас в этот мир, как только мы начинаем произносить первые слова?

Во французском и в немецком языках мы легко используем подобную характеристику, так как французское *langue* «язык» и немецкое *Sprache* «язык» слова женского рода. Венгерское слово *anyanyelv* «родной язык» является калькой с немецкого *Muttersprache* «материнский язык», которое практически совпадает с финским *äidinkieli*, буквально означающее «язык матери». Однако Цицерон на латинском говорил *patrius sermo* «язык отца», и в польском *język ojczysty* означает одновременно «язык отца», а скорее «отцов», т. е. язык родины. В английском наряду с *mother tongue* «материнский язык» охотно употребляют *native language* «родной язык» (ср. лат. *nativus*, букв. «врожденный, природный, родной»). В русском же языке *родной язык* означает язык семьи, язык своей родословной, своего рода.

* * *

Все языки равны в своем достоинстве; все они способны развиваться. Но язык, на котором говорит лишь горстка людей, не может развиваться в такой же степени, как язык, на котором говорят миллионы. И если эти говорящие владеют только одним языком, то этот язык словно прячет, запирает их в тюрьму. Сегодня насчитывается примерно 7 тыс. представителей народа манси, и лишь половина из них считает мансийский язык своим родным. Но тогда о каком языке манси идет речь? Четыре диалекта этого языка не являются взаимно понятными. Впрочем, разве сильно различающиеся диалекты одного языка не являются уже вполне самостоятельными языками? Говорить в единственном числе о языке манси – это искажение реальности. Мансийский язык не является родным языком манси, родным языком манси является один из его диалектов.

* * *

Безусловно, ребенок в первую очередь учится общаться со своей матерью, но его речевой аппарат еще до конца не сформирован, а язык не освоен. Его словарный запас ограничен, ребенок еще не способен строить сложные предложения, он использует простые слова. То, чему он учится в раннем детстве, – не столько язык, сколько языковые навыки. Родной язык малыша – это детский, инфантильный язык, однако ребенок способен выучить как его, так и многие другие языки.

Если в Париже, Лондоне, Берлине или Будапеште мать станет петь своему ребенку колыбельную песню на мансийском языке, на сидамо, на науатле или гураге, будет ли это означать, что изучение этого языка станет для него приоритетным? Поможет ли это ему стать свободным? Как правило, его родители, решив обустроиться в Европе, хотят, чтобы их ребенок чувствовал себя комфортно именно в той среде, в которой ему предстоит жить. Однако если их родной язык не является приоритетным, значит ли это, что его нужно игнорировать?

* * *

Поскольку язык является мощным фактором самоидентификации, никто по доброй воле не откажется от своего родного языка, и каждый родитель будет обеспокоен, узнав, что его дети уже не знают своего языка. Порой чувства берут верх над разумом. Случается, в некоторых семьях иммигрантов дети испытывают ограничение, которое на них налагают родители: ребенок обязан говорить на том языке, на каком не говорят его сверстники. В противном случае для некоторых подростков разрыв с языком родителей будет равносителен перерезанию пуповины.

* * *

В наше время уже невозможно перечислить писателей, которые обрели успех в неродных для них языках. Святой Павел, общаясь со своими соотечественниками на арамейском, оставил после себя Послания на греческом языке. Святой Августин, будучи первым магрибским писателем, очень хорошо писал на латыни. Конрад и Набоков стали великими стилистами английского языка, а список писателей иностранного происхождения, создавших великолепные произведения на французском языке, будет по-настоящему длинным: Казанова, Бэкетт, Ионеско и др. В него входят и некоторые поэты: Жан Мореас, Анна де Ноай, Милош и др.

Конечно, «перебежчики», отказавшиеся от своего родного языка, почти всегда выбирают более престижный язык. Разве не так поступил в свое время один молодой человек, родители которого были словаками, а его мать говорила по-венгерски, так сказать, непозволительно плохо? Он поменял свое словацкое имя и фамилию *Александр Петрович* на *Шандор Петёфи* (Sandor Petöfi). Сегодня – это имя известного национального поэта и либерального революционера Венгрии XIX в.

Что заставляет писателя сменить язык? Неужели Конрад, Кёстлер и Набоков чувствовали себя свободнее в английском, чем в польском, венгерском или русском? Венгерский писатель Костоланьи, рассказывая об одном из сборников французских стихов Рильке, австрийского поэта, писал: «Мой друг-путешественник, который жил в трех или четырех разных странах, как-то сказал мне, что каждая страна становилась для него новым детством: с теми же самыми туманными открытиями и с той же самой дрожью. Иностраный язык может подарить творцу новое детство».

* * *

Какой язык выбрать?

Чтобы быть полезным, язык должен предоставлять доступ к знаниям, будь то в сфере образования, права или торговли. Говоря абстрактно, разве идеальный язык не был бы универсальным языком? Эсперанто? Волапюк?

Следует отметить, что литературный язык более полезен, чем разговорный; что греческий или латынь открыли больше дверей, чем лигурийский или сицилийский, а французский, английский, испанский, русский более полезны, чем саамский, ретороманский или могикий. Но китайский более распространен, чем английский или французский. Значит ли это, что все мы должны говорить на китайском? И что делать с языками великих культур, использование которых носит локальный и ограниченный характер? Что делать с немецким, польским, венгерским, персидским, японским?

Итак, какому языку – или каким языкам – отдать предпочтение? Какой первый язык мы должны дать нашим детям? А какой второй язык? Какой(ие) язык(и) выбрать для нации, для государства, для федерации?

* * *

Во многих странах разрозненность племенных диалектов и экономическая отсталость не позволяют осуществлять интеллектуальные и финансовые вложения, необходимые для превращения любого родного языка в язык цивилизации. Естественные языки – это одно, языки культуры – другое. Собственно говоря, естественны именно диалекты. Любой язык является языком культуры, любой язык является результатом принуждения, следовательно, ограничения свободы. Это может быть власть политическая, религиозная (иногда и та, и другая), поддерживаемая авторитетом писателей, часто находящихся на службе государства. В средние века во Франции были пикардский, шампанский, англо-нормандский диалекты; франсийский («французский») был лишь говором среди других. Король Франциск Первый, подписав в 1539 г. Ордонанс Виллер-Котре, писатели дю Белле, Ронсар, защищавшие и

обогатившие французский язык, кардинал Ришелье, основавший Французскую Академию, школа Жюлья Ферри, а также обязательная военная служба внедрили общий язык для всех. Библия Лютера в Германии, Библия Агриколы в Финляндии, Коран Мухаммеда в Аравии установили единый письменный стандарт для разнообразных диалектов.

Многовековой опыт человечества показывает, что нужны и общий язык с современной терминологией, и местный язык, который мы предпочитаем, стандартизируем и развиваем, и иностранный, который мы принимаем для удобства или из-за его престижа, как латынь в средние века, как в наши дни европейские языки, так называемые «колониальные», но официальные и объединяющие людей во многих «заморских» странах.

* * *

До распада Югославии сербско-хорватский язык занимал доминирующее положение в федерации наряду со словенским и македонским, также официальными языками, а венгерский и албанский имели статус языков меньшинств. Сербский и хорватский языки взаимно понятны, языковая система одна и та же, диалектные вариации касаются мельчайших деталей, алфавитное различие тоже не такое сильное, как могло бы показаться. До распада Югославии латинский алфавит, в основном по коммерческим причинам, часто использовался на сербской стороне, особенно в Боснии. В то же время боснийскими францисканцами кириллица использовалась до XIX в., и многие книги, работы и статьи были опубликованы в Хорватии в югославский период на кириллице. Затем произошел распад федерации, началась война. Этническая чистка перешла в языковую чистку. Начались запреты и ограничения. Слова, используемые повсеместно, для одних стали неприемлемыми, а для других были рекомендованы. Если термин *балканизм* обозначает ареальные типологические черты, общие в Юго-Восточной Европе для генетически очень разных языков, то термин *балканизация* – процесс разделения на несколько независимых частей одного государства, носители языка которого по экстралингвистическим причинам отказываются от его единства.

* * *

Другой пример, но в масштабе субконтинента – Индия. После 1857 г. язык, долгое время носивший название хиндустани, индоиранский язык, на который сильно повлиял древнеперсидский, стал как лингва-франка Северной Индии, так и литературным языком мусульманской элиты. Позже М. Ганди, идейный вдохновитель движения за независимость, попытается сохранить его единство, неотделимое, по его мнению, от единства субконтинента. Но в то время как мусульманская элита заявляла об арабо-персидском наследии, индусы предпочли санскритизацию своего языка и, отказавшись от арабо-персидского написания, приняли алфавит деванагари, букв. «божественное, городское (письмо)». Данный алфавит, применяемый с VII–VIII вв. н. э., утвердился в конце XIX в. В результате «теории двух наций» хиндустани стал урду, с одной стороны, и хинди – с другой. Сегодня в Индии два официальных языка (хинди и английский), 18 национальных конституционных языков и около 1500 «родных» языков, иногда называемых «племенными». С каким языком индеец чувствует себя наиболее свободно?

* * *

Разница между литературным немецким языком и диалектом, между старофранцузским говором *ойль* (*oil* «да») и окситанским говором *ок* (*oc* «да»), сардинским и венецианским языками намного больше, чем разница между сербским и хорватским. Германия, Франция и Италия, несмотря на региональные особенности, смогли создать свой уникальный и бесспорный национальный язык. В Соединенных Штатах, несмотря на языковое разнообразие, преобладание американского варианта английского языка, который не закреплен в Конституции, никем не подвергается сомнению.

* * *

Костоланьи, великий защитник венгерского языка, любил говорить, что ни один язык не может заменить родной. Венгр никогда не сможет понять, какой вкус и аромат заключен в слове *ratatouille* «рататуй» для молодой француженки. Никогда иностранец, каким бы ни был уровень его знания венгерского, не поймет разницы между *gezemice* и *petpö* (два вида каши), между *lepke*, *pillangó* (бабочка), *pille* (бабочка) и *lepe*, – *s hogy az éjjeli lepke egyáltalán nem azonos az éjjeli pillangóval*» (и то, что называется ночными бабочками, мы называем не только мотыльки).

Но сам Костоланьи объяснил, что использование иностранного языка дает ему «определенную свободу», которая недоступна в его родном языке: «У меня сложилось впечатление, что на родном языке я могу говорить приятные вещи, но неприятные – отпраивать в отпуск старого преданного сотрудника, обсуждать спорные вопросы контракта, унижать официанта в кафе, говорить то, что действительно думаю о другом человеке, – все это было бы легче сказать на иностранном языке. Признаваться в любви я хочу на своем родном языке, в то время как расставаться – на иностранном. Писать стихи на венгерском, а критические статьи на португальском».

* * *

Может ли родной язык стать иностранным?

Вот история о венгре, описанная Костоланьи (*Anyanyelv* «Родной язык»), который провел 12 лет в Аргентине, научился думать на испанском, женился на женщине из Буэнос-Айреса, стал испанцем до мозга костей. Вернувшись в Венгрию в силу обстоятельств, с волнением размышлял о том, что будет говорить «дома с людьми на языке, которому научила его мать». Он уже все продумал: сойдет с поезда, зайдет в пивную, купит пачку сигарет. Он перерыл весь оставшийся в голове словарный запас, подготовил заранее фразу «Я бы хотел сигарету» («*kérek egy cigarettát*»). Эту фразу он повторял про себя: «Я бы хотел сигарету ... я бы хотел сигарету». Рот собран в трубочку как у младенца, который тянется к соске. Мужчина подходит к официанту, нервничает, наконец, поднимает на него взгляд, открывает рот и, с запинкой, произносит немецкие слова: *Ich ... bitte ... eine Zigarette!*

* * *

Может ли искусственно созданный язык стать родным?

Вот история одного молодого человека, для которого эсперанто, как он сам утверждал, был родным языком. Его родители, эсперантисты, не имевшие другого общего языка, встретились на съезде эсперантистов. А остальное сделала любовь ... Когда у граждан Венгрии и Финляндии, живущих в Париже, нет другого общего языка, кроме французского, разве у последнего нет всех шансов стать родным языком для их детей? Если можно жить во франкоязычном обществе, тогда можно жить также в эсперантоязычном обществе, основываясь на выборе партнеров по общению.

* * *

Может ли мертвый язык быть родным языком живого человека?

Такой эксперимент в истории известен. Представим себе европейца, довольно идеалистичного, который навязал латынь своей семье, в ожидании, что его поддержат все его сограждане по континенту. Мишель де Монтень, французский писатель и философ XVI в., писал, что в детстве отец отдал его на попечение немецкому врачу, который совсем не знал французского, но очень хорошо разбирался в латыни. У него было два подчиненных, помогавших ему обучать ребенка латинскому языку. В доме существовало одно неоспоримое правило: и отец, и мать, и камердинер, и горничная в присутствии ребенка произносили только латинские слова, которые каждый выучил для разговора с ребенком. К шести годам, прежде чем ребенок услышал о французском, перигорском, арабском,

он уже овладел латинским языком, без книг, без грамматики, настолько хорошо, насколько его знал сам учитель.

* * *

Может ли исчезающий язык возродиться?

В XVIII в. в эпоху еврейского просвещения, ставшую интеллектуальным движением евреев Центральной и Восточной Европы, ценили изучение еврейского языка. Но иврит был для евреев тем, чем была латынь для католиков, а идиш считался «жаргоном». Если бы не антисемитизм, гонения и погромы, история могла бы пойти другим путем. Но XIX в. стал веком национализма. Евреи, образуя нацию и государство, размышляли, каким должен стать их язык. Было два варианта: иврит и идиш – языки одного еврейского народа, письменность которых основана на одинаковом наборе букв. Существует стереотип, что иврит и идиш – одно и то же. Но это два разных языка. Иврит – один из самых древних языков, относящихся к семитской группе, наряду с арабским. Идиш – язык германской группы, сильно напоминающий немецкий. На этом языке в начале XX в. говорило около 11 млн евреев по всему миру.

Сторонник немецкого варианта Герцль, отец сионизма, не верил в воскрешение иврита. Другие, однако, поверили в него. Эмигрировав в 1881 г. в Иерусалим, Элиэзер Бен Иегуда навязал иврит в качестве языка общения жене и детям. Они одни разговаривали на нем, но какое это имело значение! Другие последовали их примеру, только чтобы сохранить язык предков, язык идентичности и «возвращения». При этом они запирались в языковое гетто. Но иврит для израильтянина – *его* язык. Он чувствует себя здесь как дома. Он может сказать как венгр: *Erős várunk a nyelv. Nyelvében él a nemzet* «Язык – наша крепость, народ живет на своем языке». В то время, когда Евросоюз расширяется, когда национальные языки находятся под угрозой превращения в региональные языки, пример иврита доказывает, что неправдоподобное может стать возможным.

* * *

Можем ли мы сохранить исчезающие языки?

Раскаившаяся активистка, продвигавшая некогда бретонский язык, университетский преподаватель французского и бретонского Франсуаза Морван извлекла урок из своего опыта (и опыта своей дочери), который заставляет задуматься. Она была приглашена в качестве преподавателя бретонского языка в бретонскую школу, открывшуюся в начале 1997 г. в Бретани. Она пишет: «Из двенадцати студентов, которых я встречаю, десять начали изучать бретонский язык два или три года назад. Они полны энергии и энтузиазма. Что они будут делать? Учить язык, который им так же чужд, как английский, для преподавания в дальнейшем его детям, которые должны будут, в свою очередь, преподавать его своим родителям, говорящим на 90% у себя дома по-французски. ... Сколько раз я видела, как родители говорили на бретонском с грехом пополам, чтобы общаться со своими детьми, сколько я видела детей, которых довели до шизофрении, заставляя говорить по-французски у себя дома, но по-бретонски в школе».

Стоит ли спасать то, что обречено на крах? Разве такое неразумное упрямство не имеет своих пределов? Перигорский диалект, на котором говорил Монтень, принадлежит к наследию Франции, но его полезность в эпоху глобализации равна нулю, а его культурный вклад значительно ниже, чем у латыни, которую отказались широко преподавать, но знание которой во всяком случае пригодилось бы французским школьникам для восприятия их языка и истории.

Пусть у нас будет место региональным языкам, пусть их будут преподавать в лицах и в качестве факультативных предметов на бакалавриате, мы можем только радоваться этому, не заставляя детей разговаривать на диалектах исключительно у себя дома.

* * *

Для чего учить другие языки?

Чтобы освободиться из тюрьмы своего языка, очевидно, первое, что нужно сделать – выучить другие языки. Не только использовать их, но и не позволять себе предрассудков, неправильных идей, выдуманных концептов, навязанных нам нашим языком. «Кто не знает чужих языков, не знает ничего о своем», – сказал Гёте. Изучать другие языки – значит учиться думать вне своего собственного. Переводить на родной язык – значит подвергать его испытанию, но также обогащать его, заставляя выражать то, что он обычно не выражает.

* * *

Должны ли мы очищать язык?

Единство венгерского словарного запаса восхищает, возможно, благодаря более мотивированному обновлению языка, более прозрачному для носителя языка, нежели, к примеру, французского. Так, связь между *hal* «рыба» и *halászati* «рыболовный» очевидна; связь же между *poisson* «рыба» и *halieutique* «рыболовный» чувствуется гораздо меньше. Эта последовательность венгерского языка особенно восхищает в поэзии. В то же время русский язык изобилует заимствованными словами, и восклицания Пушкина в «Евгении Онегине»: «панталоны, фрак, жилет / всех этих слов на русском нет», – тоже восхищают. Язык, словно море, в итоге все проглатывает. Если бы пришлось лишить английский всех слов, заимствованных из французского, что бы тогда осталось? Не является ли пуризм в языке опасностью, особенно когда дело доходит до утверждения приоритета языковой нормы одних людей над речевой нормой других?

* * *

В южнославянском регионе лингвистические границы настолько размыты, что македонский язык одна сторона может считать болгарским диалектом, а другая – продолжением сербского. Три скандинава, говорящие на датском, норвежском и шведском языках, понимают друг друга, не говоря при этом на каком-либо другом языке, кроме своего собственного. Между тюркскими языками развивается все более тесное взаимопонимание, но между родственными языками, находящимися на большом расстоянии друг от друга, оно почти невозможно.

Раньше расселение людей неизбежно приводило к раздробленности языка, его разделению на части. Французский язык в Канаде и французский язык на Антильских островах сильно различаются. Спустя несколько поколений родственники, если им случается встретиться, уже не способны понять друг друга.

* * *

Национальность или гражданство?

В Конституции Франции говорится, что французский язык является языком Республики. В Венгрии в Конституции не указано, что венгерский язык является государственным языком. Разве то, что хорошо для одних, не хорошо для других?

Франция имеет много региональных языков, некоторые являются пограничными, но ни один из них не является в стране государственным языком. Региональные языки особенно многочисленны в заморских департаментах и территориях: только в Новой Каледонии их насчитывается 28. На французском говорят на пяти континентах. Он больше не является исключительно языком французов. Сама же Франция справедливо или ошибочно считает, что внутри страны она защищает не только свой язык, но и свое единство, которое может оказаться под угрозой в результате чрезмерного поощрения диалектов и их местных особенностей.

В Венгрии существует Закон о правах национальных и этнических меньшинств, официально признающий 14 этнических групп в стране. Гражданину Франции непонятно,

почему, например, 600 тыс. цыган, проживающих в Венгрии, как и другие этнические меньшинства, не являются венграми. Француз не пришел бы в голову заявить, что кто-то, живущий в Бельгии или Швейцарии, даже если его родной язык французский, является французом. По его мнению, им может быть только гражданин Франции. Существует большая разница в восприятии национальности и гражданства между Францией и Венгрией.

В Центральной Европе по историческим причинам народ был сформирован вокруг языка. Во Франции язык благодаря школе был навязан нации, которая, по меньшей мере с 1789 г., является сообществом судьбы, а не этнической общностью.

* * *

Разве «Вавилонское проклятие» не является подарком с небес?

Одноязычный мир был бы утомительным и замороженным, словно населенный клонами. Разнообразие языков необходимо для жизнеспособности речи, так же как генетическое разнообразие необходимо для жизни. Языки постоянно развиваются. Некоторые умирают без потомков, другие исчезают, потому что трансформируются до неузнаваемости, их бесполезные части атрофируются, их клетки обновляются путем регенерации; но также они трансформируются и путем смешивания, путем скрещивания. Это развитие мы можем замедлить. В наши дни средства массовой информации объединяют и поддерживают языки где-то за океанами, которые иначе были бы обречены на более быструю креолизацию и диверсификацию. Но то, что мы можем остановить это развитие, вызывает сомнение. В лучшем случае мы можем задать ему направление на некоторое время, упорядочить его. Но в каком смысле? Должны ли мы очищать язык и издавать его законы? Должны ли мы позволять развитию случиться? Хотим ли мы увидеть французский сад, правильный и скучный? Хотим ли мы увидеть джунгли... или пустошь?

Заключение

Стремительное развитие глобализации приводит повсеместно к сужению ареала обитания национальных языков в пользу единого международного языка – английского. Как следствие, наблюдается уменьшение количества носителей языков малых народов во всех странах. Данные процессы постепенно распространяются и на государственные национальные языки.

Ситуация с английским языком сегодня такова, что он широко используется не только для общения, но и как средство обучения в системе высшего образования разных стран, прежде всего для привлечения иностранных студентов. Исследования ученых и наш опыт свидетельствуют о том, что в процессе обучения теоретическим дисциплинам наблюдается упрощение иностранного языка. Едва ли упрощенный английский в образовании и науке способствует креативному мышлению, а значит интеллектуальному развитию. Язык, навязывая нам свои понятия, тормозит или стимулирует, а значит направляет наше мышление. Научная мысль получает свое развитие, как правило, на языке, которым человек владеет свободно.

На многие поставленные в статье вопросы, связанные с историческими фактами из жизни людей и языков, нет однозначного ответа. Эти факты подтверждают один из законов: развитие языка носит вероятностный характер. Понимание истории конкретного языка дает относительную возможность предвидеть его будущее. В настоящее время, как никогда, очень важно осознавать стремительно меняющуюся языковую ситуацию в мире. Вызывают тревогу судьбы не только национальных языков, например, России, но и самого русского языка, объединяющего народы страны, а также народы государств Ближнего зарубежья. Очевидно одно: многообразие языков и культур – единственный путь для интеллектуального и эмоционального развития человечества.

Литература:

1. Зеленина Т. И. Профессор Жан-Люк Моро – знаковая фигура для Удмуртии // Многоязычие в образовательном пространстве. К 75-летию Жан-Люка Моро, французского финно-угроведа, переводчика, поэта. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2014. Т. 5. С. 14–19.
2. Зеленина Т. И. К вопросу об интернационализации удмуртской лексики // *Congressus Septimus Internationalis Fenno-Ugristarum*. Debrecen, 1990. С. 285.
3. Moreau J.-L. Le «Jeune finno-ougrien du XXI-ème siècle»: mythe ou réalité. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 1994.
4. Зеленина Т. И. Французское слово в русском и удмуртском языках: Этимологический словарь / науч. консультант Ж.-Л. Моро, науч. ред. Р. Ш. Насибуллин. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2000.
5. Зеленина Т. И. Русский язык как посредник при освоении иноязычной лексики удмуртским языком: дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2003.
6. Moreau J.-L. Parlons oudmourte. Une langue finno-ougrienne. Un peuple d'Europe. Paris: L'Armattan, 2009.
7. Зеленина Т. И., Загуляева Б. Ш. Удмуртский язык во Франции (Рецензия на учебник Жан-Люка Моро «Давайте говорить по-удмуртски») // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. к 60-летию профессора Т. И. Зелениной: в 2-ч. М.: Флинта, Наука, 2009. Ч. 1. С. 286–291.
8. Moreau J.-L. Chers amis d'Oudmourtie... // Многоязычие в образовательном пространстве. К 75-летию Жан-Люка Моро, французского финно-угроведа, переводчика, поэта. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2014. Т. 5. С. 10–13.
9. Moreau J.-L. Panorama de la littérature oudmourte (votiake), 1966 // Многоязычие в образовательном пространстве. К 75-летию Жан-Люка Моро, французского финно-угроведа, переводчика, поэта. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2014. Т. 5. С. 22–35.
10. Моро Ж.-Л. Удмуртская поэтесса Ашальчи Оки // Вестник Удм. гос. ун-та. Филологические науки. 2004. № 5, вып. 1. С. 168–170.
11. Moreau J.-L. L'éléphant rose et la souris blanche: роèmes / худож. пер. Н. П. Кралиной; подстроч. пер. с фр. Н. П. Долгиной; ред. Т. И. Зеленина. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2000.
12. Козуева В. А., Федорова И. А. Да, так велит мне вдохновение... Творческие зарисовки студентов, школьников и преподавателей: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006.
13. Моро Жан-Люк. Многоязычие: Плюсы и минусы или от Вавилонской башни до письма Татьяны // Материалы Международного образовательного салона: сб. статей. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2020. С. 137–141.
14. Многоязычие в Удмуртии. К 75-летию Жан-Люка Моро (Jean-Luc Moreau). Ижевск, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: izh-logos.ru/proekty/mnogoyazychie-v-udmurtii/.
15. Moreau J.-L. Les flaches et le grand large: prisonnier de sa langue, libre dans sa langue. Universitas, Budapest, 2006.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Jean-Luc Moreau
*National Institute of Oriental Languages and Civilizations,
Paris, France*

Zelenina T. I., Fedorova I. A.
*Udmurt State University,
Izhevsk, Russia*

JOURNEY TO MULTILINGUALISM, OR ABOUT THE LIFE OF PEOPLE AND LANGUAGES: YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW

With rapid globalization, local languages give way to English as the only international language. Despite the principles of multilingualism and multiculturalism declared by all members of the European Union, the number of people speaking minority languages is decreasing. National languages also become affected. This applies fully to what is happening in Russia, including Udmurtia. The section of the paper “Journey to multilingualism (from the Udmurt language to multilingual education at Udmurt State University)” describes how research in network interaction associated with the promotion of multilingualism in the education system developed. Long practical experience shows that a serious problem for teaching native and foreign languages is the lack of integration, which serves as the basis for multilingual education. With integration, it takes less time to learn a new language compared to the previous one. Researchers believe linguistics to be the weakest link in the resource provision of multilingual education (co-learning of languages and related cultures). To resolve this issue, Udmurt State University conducts innovative practice-oriented typological studies of multi-system languages: local (Udmurt, Tatar and Russian) and foreign (English, German, French, Spanish, Italian, Finnish, Hungarian, Chinese, Serbian, Polish and Czech). The research resulted in theses and monographs investigating ancient and modern languages, as well as multilingual dictionaries and textbooks focused on multilingualism, which are used to teach languages and cultures. Journey to multilingualism involves reflection about the life of people and languages in different eras. What does ‘mother tongue’ mean? Which language to choose? Why learn languages? Should we purify languages? And so on. Many questions do not have the right answer. Nowadays, it is especially important to be aware of the rapidly changing language situation in the world. Not only the future of minority languages in Russia, but also the future of the Russian language itself, the language that unites both different ethnic groups living the country and the peoples of the neighboring states is giving serious cause for concern. One thing is definitely clear: the diversity of languages and cultures is the only way for the intellectual and emotional development of humanity.

Key words: native and foreign languages, multilingualism, multilingual education, linguistic situation in diachrony.

About the authors:

Jean-Luc Moreau, Professor, famous French Finno-Ugric scholar, translator, poet, winner of numerous literary prizes, polyglot. His research includes over 30 languages; for many years he headed the Department of Finno-Ugric Languages at the National Institute of Oriental Languages and Civilizations (INALCO, Paris); Honorary Professor (honoris causa) of foreign universities: two Finnish (Joensuu, Turku), Hungarian (Pécs) and Russian (UdSU – Udmurt State University) ones; Member of the International Expert Council on Multilingualism.

Tamara Ivanovna Zelenina, Doctor of Philology, Professor, Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Language Pedagogy, Institute of Language and Literature, UdSU; Chairperson of the International Expert Council on Multilingualism; e-mail: zeleninatamara2@yandex.ru.

Irina Aleksandrovna Fedorova, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of the Second Foreign Language and Language Pedagogy, Institute of Language and

Literature, Head of the French Resource Center of UdSU; Member of the International Expert Council on Multilingualism; e-mail: sourirefr@gmail.com.

References:

1. Zelenina, T. I. "Professor Jean-Luc Moreau is an Iconic Figure for Udmurtia." *Mnogoyazichie v Obrazovatel'nom Prostranstve*, vol. 5, Izhevsk, 2014, pp. 14–19.
2. Zelenina, T. I. *On the Issue of Internationalization of Udmurt Vocabulary*. Debrecen, 1990.
3. Moreau, J.-L. "*Le Jeune finno-ougrien du XXI-ème siècle*": *mythe ou réalité*. Izhevsk, 1994.
4. Zelenina, T. I. *French Word in Russian and Udmurt Languages: Etymological Dictionary* / sci. consultant J.-L. Moro, sci. editor R. Sh. Nasibullin. Izhevsk, 2000.
5. Zelenina, T. I. *The Russian Language as an Intermediary in the Development of Foreign Language Vocabulary by the Udmurt Language*, Doct. Sci. (Philology) Dissertation, Yekaterinburg, 2003.
6. Moreau, J.-L. *Parlons oudmourte. Une langue finno-ougrienne. Un peuple d'Europe*. Paris: L'Armattan, 2009.
7. Zelenina, T. I., Zagulyaeva, B. Sh. "Udmurt Language in France (Review of Jean-Luc Moreau's Textbook "Let's Speak Udmurt")." *Mnogoyazichie v Obrazovatel'nom Prostranstve: Sbornik Statej k 60-letiyu Professora T. I. Zeleninoy*: v 2-ch. Moscow: Phlinta, Nauka, vol. 1, 2009, pp. 286–291.
8. Moreau, J.-L. "Chers amis d'oudmourtie... ." *Mnogoyazichie v Obrazovatel'nom Prostranstve*. On the 75th Anniversary of Jean-Luc Moreau, French Finno-Ugric Scholar, Translator, Poet. Izhevsk, vol. 5, 2014, pp. 10–13.
9. Moreau, J.-L. "Panorama de la littérature oudmourte (votiake), 1966." *Mnogoyazichie v Obrazovatel'nom Prostranstve*. K 75-letiyu ZHan-Lyuka Moro, Francuzskogo Finno-Ugroveda, Perevodchika, Poeta. Izhevsk, vol. 5, 2014, pp. 22–35.
10. Moreau, J.-L. "Udmurtskaya Poetessa Ashal'chi Oki." *Vestnik Udmurtskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, no. 5 (1), 2004, pp. 168–170.
11. Moreau, J.-L. *L'éléphant rose et la souris blanche: poèmes*. Trans. by N. P. Kralina; subscript trans. by N. P. Dolgina; Ed. by T. I. Zelenina. Izhevsk, 2000.
12. Kozueva, V. A., Fedorova, I. A. *Yes, my Inspiration Tells me so... .* Izhevsk, 2006.
13. Moreau, J.-L. "Multilingualism: Advantages and Disadvantages or from the Tower of Babel to Tatiana's Letter." *Materialy Mezhdunarodnogo Obrazovatel'nogo Salona: Sbornik Statej*. Izhevsk: Institut Komp'yuternyh Issledovaniy, 2020, pp. 137–141.
14. *Multilingualism in Udmurtia. On the 75th Anniversary of Jean-Luc Moreau*, izh-logos.ru/proekty/mnogoyazychie-v-udmurtii/.
15. Moreau, J.-L. *Les flaches et le grand large: prisonnier de sa langue, libre dans sa langue*. Universitas, Budapest, 2006.

Научное издание

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
в образовательном пространстве**

**Том 13
2021**

Ответственный за выпуск: И.С. Тарасова
Оригинал-макет: А. В. Мокеева

Подписано в печать 22.12.2021. Вышел в свет 28.12.2021. Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 16,06. Уч.-изд. л. 12,11.
Тираж 100 экз. Заказ № 2252.
Цена свободная.

Редакция:
426034, Удмуртская Республика,
г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, 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