



РОССИЯ В НАУЧНОМ
И КУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ



Материалы Международного образовательного салона

Сборник статей

Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Научно-образовательный центр «Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»

Материалы Международного образовательного салона

Сборник статей



Ижевск

2020

УДК 81
ББК 81.2-006я43
М 431

М 431 Материалы Международного образовательного салона: сборник статей / ред.: Т. И. Зеленина (отв. ред.), Н. В. Котова, Л. Б. Бубекова, Д. А. Ефремов. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2020. – 168 с.

ISBN 978-5-4344-0908-7

Сборник составлен по материалам панельных дискуссий Международного образовательного салона, организованного с целью продвижения удмуртского и русского языков, а также российского образования за рубежом. Сборник включает в себя два раздела: в первом разделе «Современные исследования в области финно-угроведения» рассматриваются вопросы, связанные с корпусной лингвистикой, машинным переводом, языковой документацией и мотивами языкового выбора; во втором разделе «Развитие поликультурного образования в России и за рубежом» обсуждаются вопросы эволюции мировой системы языков и литератур, развития многоязычия и билингвального образования, инновационных технологий изучения языков и лингвокультур в разных возрастных группах.

Предназначен для студентов, преподавателей иностранных, национальных и русского языков, а также административных работников в области языковой политики.

Издание подготовлено в рамках проекта «Россия в научном и культурном диалоге» при поддержке гранта Министерства просвещения Российской Федерации, направленного на реализацию мероприятий ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

УДК 81
ББК 81.2-006я43

ISBN 978-5-4344-0908-7

© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИННО-УГРОВЕДЕНИЯ.....5

Mika Härmäläinen, Jack Rueter

RUNONLAUSUNNAN PROSODIA JA SEN MALLINTAMINEN
KONEELLISESTI PUHESYNTESISILLÄ.....5

Jack Rueter, Mika Härmäläinen

PREREQUISITES FOR SHALLOW-TRANSFER MACHINE TRANSLATION
OF MORDVIN LANGUAGES: LANGUAGE DOCUMENTATION
WITH A PURPOSE.....18

Soma Selmeczy

LINGUISTIC SOFTWARE AS A TOOL FOR TEACHING LANGUAGES.....30

Ведерникова Е. М.

ЯЗЫКОВОЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННЫХ МАРИЙСКИХ СЕМЕЙ,
ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ).....38

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ (панельная дискуссия).....47

Богданов С. И., Марусенко М. А., Марусенко Н. М.

ЯЗЫКОВОЙ КАПИТАЛ РОССИЙСКОГО ГРАЖДАНИНА.....47

Арзамазов А. А.

РУССКИЙ ВМЕСТО НАЦИОНАЛЬНОГО: СЦЕНАРИИ ЯЗЫКОВОГО
«ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....59

Барышников Н. В., Вартанов А. В.

УЧИТЕЛЬ МНОГОЯЗЫЧИЯ: КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА).....74

Богоявленская Ю. В., Федорова И. А.

РОЛЬ ФРАНЦУЗСКИХ ЦЕНТРОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....84

Бубекова Л. Б., Бубекова Ю. С.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ.....90

Зеленина Т. И., Буторина Н. В.

ДЕТСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ШКОЛА «ИЖ-ЛОГОС ЛИНГВА»: 30-ЛЕТНИЙ ПУТЬ
К МНОГОЯЗЫЧИЮ (НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. БИЗНЕС).....95

Крючкова Е. И.	
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: КРАТКИЙ ОБЗОР И НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ.....	105
Кудрявцева Е. Л., Бубекова Л. Б., Зеленина Т. И.	
МЕЖДУНАРОДНОЕ СЕТЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО: РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	110
Мазунова Л. К.	
РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ КАК РЕСУРСА ОПТИМИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	115
Малых В. С.	
СТЕНА КАК СИМВОЛ ОБРЫВОРВАННОГО ДИСКУРСА В ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ «МЫ» Е. ЗАМЯТИНА И «ОБДЕЛЁННЫЕ» У. ЛЕ ГУИН.....	120
Малых Л. М., Медведева Т. С., Шутова Н. М.	
МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ПО СТРАНИЦАМ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА, 2016–2020 ГГ.).....	128
Мифтахутдинова А. Н., Тойкина О. В.	
НАУЧНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ.....	133
Моро, Жан-Люк	
МНОГОЯЗЫЧИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ИЛИ ОТ ВАВИЛОНСКОЙ БАШНИ ДО ПИСЬМА ТАТЬЯНЫ.....	137
Петрусевич П. Ю.	
МНОГОЯЗЫЧНЫЙ ЛАГЕРЬ В СВЕТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	141
Салимова Д. А.	
ДВУ- И МНОГОЯЗЫЧИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ В РАКУРСЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	145
Утехина А. Н.	
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.....	152
Хайдаров Я. Р.	
ИЗУЧАЕМ ТРИ ЯЗЫКА ОДНОВРЕМЕННО. FRANÇAIS. ITALIANO. ESPAÑOL: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ.....	159
Шастина Е. М., Сибгатуллина А. А.	
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....	163

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИННО-УГРОВЕДЕНИЯ

УДК 81'322:82.09-1=511.111(045)

Mika Härmäläinen

PhD, researcher

Finland, Helsinki, University of Helsinki

Jack Rueter

PhD, researcher

Finland, Helsinki, University of Helsinki

RUNONLAUSUNNAN PROSODIA JA SEN MALLINTAMINEN KONEELLISESTI PUHESYNTESISILLÄ

В статье исследуется декламация стихов на основе качественного корпусного анализа с указанием просодических особенностей, а также их функционального значения. Анализ основан на четырех прочитанных стихотворениях. В конечном итоге, описывается работа вычислительного алгоритма, который производит просодические особенности в синтезе речи, чтобы соответствовать правильному чтению стихов. Исследование представляет собой обзор малоизученной междисциплинарной темы.

Ключевые слова: декламация стихов, вычислительное творчество, цифровой гуманизм, финский язык.

Johdanto

Runonlausunta on taidemuoto, jonka koneellista tuottamista ei ole aikaisemmin tutkittu. Runonlausunta on kuitenkin tärkeä osa runoutta ja sen koneellisesta tuottamisesta on erityisesti hyötyä Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteen laitoksella kehitetyssä Runokonejärjestelmässä [Härmäläinen, 2018a]. Runokone avustaa koululaisia runojen kirjoittamisessa, joten kone, joka osaa lukea runoja ääneen on erityisen hyödyllinen kaikista nuorimmille koululaisille, jotka vasta opettelevat lukemaan, kuten myös koululaisille, joilla on kielellisiä tai lukemiseen liittyviä vaikeuksia.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia prosodisia keinoja runonlausujat käyttävät sekä millaisissa yhteyksissä kutakin keinoa käytetään. Näiden tulosten pohjalta luodaan algoritminen lähestymistapa, joka tuottaa sille syötettyyn runoon prosodisten elementtien annotaation puhesynteesiä varten. Prosodia-annotoitu korpus on julkaistu Zenodossa¹.

Tämä artikkeli on jaettu kahteen osaan. Ensimmäinen osa painottuu kielitieteelliseen analyysiin runonlausunnasta. Toinen osa puolestaan keskittyy kieliteknologiseen ongelmaan runonlausunnan tuottamisesta. Syy sille, ettei algoritmin kohdalla käytetä koneoppimista on se, ettei runonlausunnasta ole saatavilla valmiiksi annotoituja korpuksia suomen kielellä. On myös perustellumpaa pohjata algoritmin toiminta siihen, miten runonlausujat todellisuudessa lausuvat runoja, kuin että koko analyysi sivutettaisiin ja runonlausuntakomponentti perustuisi vain tutkijan omaan intuitioon ja kielikorvaan [vrt. Härmäläinen, 2020].

Aikaisemmat tutkimukset runon prosodiasta ovat keskittyneet runon metriikkaan ja rytmiin kirjoitetun runon kannalta [kts. Hočevar, 2003] eivätkä niinkään prosodisiin elementteihin lausunnassa. Puhesynteesin puolella prosodiaa on tutkittu runonlausuntaa matalammalla

¹ <http://doi.org/10.5281/zenodo.4317747>

tasolla [kts. Kenter et al., 2019], sekä myös laulujen syntetisoinnin näkökulmasta. Laulujen syntetisointi on kuitenkin vaatinut sitä, että ihmiskäyttäjät muokkaa synteessin parametreja käsin [Kenmochi & Ohshita, 2007] tai että synteesiä tehdään tunnettujen laulujen pohjalta [Saino et al., 2006]. Toisaalta viime vuosina on tuotettu musiikkia [Cho et al., 2016] sekä lyriikatonta lauluääntä [Liu et al., 2020]. Runokone kuitenkin vaatii, että lausuntaa voidaan tuottaa täysin uusille runoilijoille ilman käyttäjän erikseen tekemiä määrittelyjä.

Runoja on tuotettu koneellisesti jo hyvin pitkään eri kielillä kuten suomeksi [Hämäläinen & Alnajjar, 2019], espanjaksi [Gervás, 2001] ja englanniksi [Colton et al., 2012]. Sen lisäksi on tuotettu myös laulunsanoja [Zhang, 2017], sekä ei-rytmistä tekstiä kuten iskulauseita [Alnajjar, 2019] ja vuoropuhelua [Colombo et al., 2019; Alnajjar & Hämäläinen, 2019]. Mikään näistä metodeista ei ole tuottanut ääntä, vaan ainoastaan tekstiä.

Runonlausuntataide

Runonlausunta on oma taidemuotonsa, joka ei ole yksinomaan sidottu kirjoitetun runon metriikkaan ja rytmiin, vaan runonlausunnan tehtävänä on tulkita runo lausutussa muodossa, joka ei kirjoituksen ilmaisuvoiman köyhyyden puitteissa ole runossa itsessään mahdollista. Mikäli runo luettaisiin suoraan, kuin mikä tahansa teksti, ilman tulkintaa, olisi silloin kyse runonluennasta, ei lausunnasta [Mehto, 2008: 153].

Mitä sitten ovat metriikka ja rytmi, jotka esiintyvät runossa jo ennen sen lausuntaa? Zirmunskij [kts. Hočevar, 2003] määrittelee metriikalle kolme pääkomponenttia. Ensimmäinen komponentti on kielen luonnolliset foneettiset piirteet, kuten sanapainon määräytyminen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi suomen kielen osalta sitä, että sanan pääpaino on lähes aina sanan alussa. Toinen komponentti on itse runomitta, jonka hän määrittelee ideaaliksi säännöksi, joka säätelee vahvojen ja heikkojen puheäänteiden vaihtelua säkeen sisällä. Kolmas komponentti, rytmi, on puolestaan lopullinen realisaatio, joka on kahden edeltävän komponentin yhdistelmä; tietty runomitta vaatii, että sanapainot jakautuvat tietyllä tavalla, mutta toisaalta jokaisella kielellä on oma säännöstönsä painotukselle.

Kuitenkaan rytmiä eivät aina rajoita kielen omat painotussäännöt. Runoilija voi valita, kirjoittaako hän runon niin, että kielen oma painotus menee yksi yhteen runomitan kanssa, vai kirjoittaako hän runon niin, että kielen painotusta rikotaan, jotta runomitta täyttyisi [Halle & Keyser, 1966: 188]. Kaikille tutuin esimerkki kielen painotussääntöjen rikkomisesta mitan vuoksi löytynee suvivirren säkeestä, jossa lauletaan ”koristaa kukkanen”. Tässä sanan pääpaino siirtyy sen luonnollisesta positioista, eli ensimmäiseltä tavulta, toiselle tavulle.

Kun siirrytään kirjoitetusta kielestä lausunnan puolelle, emme voi välttää tulkintaa. Runon oma mitta antaa vain lähtökohdan lausunnalle, mutta lausujan tehtäväksi jää puhaltua runon prosodia henkiin tulkinnallaan. Lausunta voidaan jakaa kahteen koulukuntaan [Mehto, 2008]. Ensimmäisen koulukunnan edustajat painottavat tekstikeskeistä lähestymistapaa. Tämä tarkoittaa sitä, että tulkitsija on vain viestinviejä, jonka tehtävänä on tulkinnallaan tuoda esiin vain ne piirteet, jotka runoilija itse olisi halunnut tuotavan esiin. Lausuja siis ikään kuin puhuu runoilijan äänellä tulkittessaan runoa.

Toinen koulukunta edustaa esiintyjäkeskeistä lähestymistapaa. Tekstikeskeisyydestä poiketen, esiintyjäkeskeisyys painottaa runonlausujan oman itsensä kautta tapahtuvaa tulkintaa. Salosaari [1995: 74] näkee lausunnan sitä luovempaan, mitä kauempana se on kirjoitetun runon sille asettamista rajoitteista. Hänen ajattelussaan korostuu runonlausunnan rooli omana itsenäisenä taidemuotonaan, jonka ei tulekaan olla kahlittu runoilijan tarkoittaman tulkinnan orjalliseen noudattamiseen, vaan lausuja saa ottaa tulkinnassaan vapauksia.

Mehto [2008: 90] jakaa runonlausujan positiot kolmeen kategoriaan: toistajaan, kaivajaan ja kaappaajaan. Toistajan tehtävä on tekstikeskeinen. Hän vain lausuu runon sellaisenaan kuin se vaikuttaisi olevan. Kaivaja puolestaan pureutuu runoon pintaa syvemmillä, ja hän pyrki

tuomaan esiin runossa piilossa olevia merkityksiä. Kaappaaja nimensä veroisesti kaappaa runon itselleen käyttäen sitä hyväkseen oman itseilmaisunsa välineenä. Tällainen runonlausunta on äärimmilleen vietyä esiintyjäkeskeisyyttä.

Runonlausunta korpuksessa

Tässä osiossa keskityn analysoimaan neljää lausuttua runoa: Eeva-Karina Volasen lausumaa *Kaarisiltaa*, Ture Juntun lausumaa *Hymyilevää Apolloa*, Jyrjö Jyrinkosken lausumaa *Kaivoa* ja Helina Svensson-Timarin lausumaa *Kukkivaa maata*. Lausuntauhoitteet on otettu YLE:n elävästä arkistosta². Pääpainona on selvittää erilaiset prosodiset keinot ja niiden käyttötapaukset lausunnassa.

Aikaisemmat tutkimukset kielen prosodiasta yleisellä tasolla osoittavat, että puheessa tärkeitä sanoja korostetaan tietyin prosodisin piirtein. Informaattiorakenteen hahmottamisen kannalta tärkeää on taukojen pituus sekä äänenkorkeus [Geluykens & Swerts, 1994]. Tarinoissa merkittävä käänne merkitään usein korkeammalla äänenkorkeudella ja äänenvoimakkuudella sekä pidemmällä tauolla [Chafe, 1994: 131]. Korkealla äänenkorkeudella [Brown, 1983] ja -voimakkuudella [Wells, 1986] osoitetaan myös lauseen fokus.

Tärkeää tietoa voidaan korostaa myös hidastamalla puhenopeutta [Quené, 2007]. Pitkillä tauoilla puolestaan ositetaan puheenaiheen vaihtumista [Geluykens & Swerts, 1994]. Tässä osiossa tehtävän analyysin pohjalta on mielenkiintoista nähdä, esiintyvätkö nämä muussa kielenkäytössä käytettävät prosodiset piirteet samoissa funktioissa myös runonlausunnassa.

Sanojen painotus

Sanojen painottaminen vaikuttaa olevan korpuksen kaikkien runojen lausunnoissa yleinen tehokeino. Painotusta tapahtuu useissa erilaisissa yhteyksissä, jotka käydään tutkimuksen tässä osiossa läpi.

Lausunnassa toistuvia sanoja painotetaan erityisesti. Tämä pitää entenkin paikkaansa silloin, kun sama sana toistuu peräkkäin kuten *Kukkivan maan* 10. säkeessä, «Elää, elää, elää!», sekä *Hymyilevän Apollon* 16. ja 24. säkeessä: ”Niin suuri, suuri on maa” ja ”Niin pieni, pieni on maa”.

Mikäli sama toistuva sana on runon tematiikan tai säkeistön kannalta niin merkittävä, että se halutaan tuoda erikseen esille, sitä voidaan painottaa, vaikkeivät sanan esiintymät seuraisikaan välittömästi toisiaan. Tämä voidaan havaita saman säkeistön sisäisessä toistossa esim. *Kaivon* 21. ja 23. säkeessä, ”Lähtee mies, kun vettä pyytää veikko/.../lähtee, koska veljellä on jano”, saman runon 35., 37. ja 38. säkeessä, ”verta valunut on kaivoon, josta/.../verta pulppuavat suonet lähteen/verta valuvaiseen iltatähteen”, sekä *Hymyilevän Apollon* 35. ja 36. säkeessä: ”Kuka tietävi, mistä me tulemme?//ja missä on matkamme määrä?”

Toistuvien sanojen kohdalla on myös mahdollista, että sanoista painotetaan vain yhtä eikä suinkaan kaikkia. Tämä johtunee siitä, että mikäli useaa toisiaan lähellä olevaa saman sanan esiintymää painotetaan, eikä kyseessä ole runon teeman kannalta niin merkittävä sana, se vie lausunnan fokuksen epäolennaiseen. Esimerkkinä tästä ilmiöstä on *Kaarisillan* 5. ja 6. säe: ”Tee silta ylitse syvyyden,/tee, kaarisilta tee.”

On myös huomattava, että edellisten esimerkkien lisäksi painotus on mahdollista, vaikka toisto tapahtuisi säkeistöjen yli. Tällöin osa saman sanan esiintymistä voi olla painottomia. Esimerkiksi *Kaarisillan* 2., 4., 14. ja 16. säkeessä toistuva sana (kaari)silta on painotettu, mutta se esiintyy runossa myös ilman painoa: ”sinulta, lapseni tahdon, että kaarisillan teet./.../ ja kaarisillalle tulevat he ahdistuksissaan./pane kappale silta-arkkuun, niin saat sillan kantamaan/.../he antavat sen anteeksi, jos sillan rakennat”.

Painotuksessa toisto ei rajoitu ainoastaan kokonaisten sanojen tasolle, sillä myös allitteraatioiden, eli alkusointujen, kohdalla painotus on erittäin yleistä kaikkien korpuksen

² <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/09/18/toivokaa-toivokaa-toivokaa-runoja>

runojen kohdalla. Esimerkkejä tästä löytyy esimerkiksi *Kukkivan maan* 19. säkeestä, ”onhan kukittu kerta” ja *Kaarisillan* 9. ja 10. säkeestä: ”ja multa-anturoin – miten sillan kyllin kantavan/ja kirkkaan tehdä voin”. On tärkeää huomata edeltävässä esimerkissä, että allitteraatio ja sen johdosta myös painotus voivat jatkua säerajan sekä ei-allitteroivien sanojen yli.

Korpukselta löytyy myös esimerkki samassa positiossa olevien loppusoinnollisten sanojen painottamisesta *Hymyilevän Apollon* 18.-20. säkeestä: ”On ketoja auran kääntää,/on lehtoja laulella neitojen/ja saloja sulhojen vääntää”. Loppusoinnuille on kuitenkin tyypillisempää, ettei niitä painoteta. Tästä löytyy esimerkki edeltävästä esimerkistä, jossa loppusoinnolliset sanat kääntää ja vääntää esiintyvät ilman painoa.

Samassa positiossa säkeiden alussa olevat sanat voivat myös olla painotettuja riippumatta niiden foneettisesta samankaltaisuudesta. Tällainen ilmiö näkyy esimerkiksi *Hymyilevän Apollon* 37.-39. säkeessä: ”Mut yhden me tiedämme varmaan vaan:/Me olemme kerran nyt päällä maan/ja täällä meidän on eläminen”.

Säkeen alussa ilmenevät topikalisoituidut kieltorakenteet esiintyvät korpuksessa painotettuina. Esimerkkinä tästä on *Hymyilevän Apollon* 5. ja 25. säe: ”Ei tuomitse se, joka ymmärtää/.../ Ei paha ole kenenkään mieli”. Esimerkeistä voi havaita, että kiellon kohdetta painotetaan, mutta myös ensimmäisessä esimerkissä itse kielteinen apuverbi on painotettuna, mikä johtunee siitä, että kiellon kohteena oleva verbi *tuomita* on menettänyt osan finiittisyydestään apuverbille, minkä takia molemmat saavat painotuksen.

Rakenteelliset seikat eivät kuitenkaan riitä selittämään kaikkea painotusta. Suuri osa voimakkaista tunteisiin vetoavista ilmauksista on painotettu. Näihin sanoihin kuuluu myös uskonnollisia sanoja. Tällaisia sanoja ovat muun muassa: *veri*, *houria*, *huumaava*, *armo* sekä *Jumala*. Esimerkkeinä näistä nostettakoon *Kukkivan maan* 8. ja 15. säe, ”Kuumaa ja värisevää ja hulluksijuovuttavaa/.../huumaavasti, täyteläästi elää!”, sekä *Hymyilevän Apollon* 8. säe: ”Sen kautta käy Jumalan tie”. Ilmaukset voivat koostua myös useammasta kuin yhdestä sanasta, kuten *Kaivon* 14. säkeessä: ”astiaas vain mustaa lunta syydä”.

Tässä osiossa käytyjen painotusten lisäksi *Hymyilevässä Apollossa* ja *Kaivossa* esiintyy painotusta, jota ei voida selittää rakenteella eikä ilmaisujen tunteita ja tuntemuksia välittävällä funktiolla. Näiden painotusten tarkoitus on yksinkertaisesti korostaa jotain säkeen sanaa muita enemmän johtuen lausujan tekemästä tulkinnasta. Jos jotakin muuta säkeen sanaa korostettaisiin painolla, runon tulkinta muuttuisi. Tästä löytyy esimerkkejä muun muassa *Kaivon* 7. säkeestä: ”korsun yllä soi tykkien jiry”. Esimerkin säkeessä olisi mahdollista painottaa vaikkapa *tykkejä* tai *jyryä*, mutta lausuja on päätynyt postposition painotukseen. Tällainen puhtaasti tulkintaan perustuva painotus on tietokoneen kannalta ongelmallista tuottaa ja siksi tähän kategoriaan kuuluvien säkeiden painotusta ei käsitellä tässä tutkimuksessa sen tarkemmin.

Puhenopeus

Puhenopeuden hidastamisen lisäksi korpuksessa on tyypillistä myös lausua joitain säkeen osia tavallista nopeammin. Nopeuden osalta *Kukkiva maa* erottuu selvästi muista runoista sillä, että se lausutaan kokonaan normaalia puhetta nopeammalla tempolla.

Monissa yhteyksissä nopea ja hidas lausunta esiintyy saman säkeen sisällä luoden suuremman kontrastin. Näin käy esimerkiksi *Kukkivan maan* 5. säkeessä, ”lainehtivat niityt mielettöminä merinä”, joka alkaa nopeasti hidastuen loppua kohti. Tällaisessa yhteydessä hitaaseen lausuntaan liittyy myös vahvempi painotus. Voidaan siis sanoa, että säkeessä olevan painoton ei-tärkeä aines lausutaan nopeasti, jotta se ikään kuin jää taka-alalle. On myös merkittävää huomata, että nopea lausunta edeltää säkeen sisällä aina hidasta lausuntaa.

Nopea lausunta on muutoinkin yleisintä säkeen alussa. Jos myös painollinen sana sattuu säkeen alkuun, ei loppusäkeessä enää esiinny normaalia puhetta hitaampaa lausuntaa, vaan lausunta jatkuu normaalilla nopeudella. Esimerkkejä nopeasta lausunnasta painotettujen sanojen

kohdalla löytyy muun muassa *Kaarisillan* 4. säkeestä, ”ja kaarisillalle tulevat he ahdistuksissaan”, sekä *Hymyilevän Apollon* 7. säkeestä: ”ja ihmiset toistansa lähemmä vie.” Vaikuttaisi siltä, että tällaisissa yhteyksissä normaalilla nopeudella lausuttu, painoton osuus nousee vähintäänkin yhtä merkittävään rooliin kuin painotettu osuus. Nopeus tavallaan lieventää painotusta, muttei kuitenkaan riitä tekemään siitä merkityksetöntä.

Kokonaiset säkeet voidaan lausua nopeasti, mikäli kyse on rinnasteisista rakenteista. Näin käy sekä *Kukkivan maan* 4. säkeessä, ”Sinisiä, keltaisia, valkeita kukkia”, että *Kaivon* säkeessä: ”tuskissansa huokuva ja heikko.” Tällöin säkeitä ei myöskään korosteta millään muulla prosodisella elementillä kuten painolla, tauoilla jne.

Kahdessa tapauksessa nopea lausunta on vasta säkeen lopussa. Nämä tapaukset ovat *Kukkivan maan* 1. säe, ”Maa kuohuu syreenien sinipunaisia terttuja”, sekä *Kaivon* 18. säe: ”kurkut kuivat, vihlovaiset haavat”. Kummassakaan säkeessä ei esiinny painotusta tai normaalia hitaampaa lausuntaa.

Kaivosta löytyy myös kaksi esimerkkiä siitä, että kokonainen säe lausutaan hitaasti. Näin käy 13. säkeessä, ”Janoos älä täällä vettä pyydä”, sekä 36. säkeessä: ”yksikään ei enää vettä nosta”. Molemmat säkeet ovat kielteisiä eikä niissä painoteta mitään sanaa erityisesti. Hitaan lausunnan tehtävä näyttää olevan kielteisyyden voimistaminen silloin kun halutaan korostaa kokonaista säettä jonkin sen osan sijaan.

Mielenkiintoinen piirre löytyy myös *Kaivon* 30. Säkeestä, ”viipyy vesimies – ei mitään muuta”, jossa sana *viipyy* lausutaan erityisen hitaasti. Vastaavanlaisia tapauksia, missä sanan semanttinen merkitys sopii lausunnan prosodiaan, on havaittavissa myös muiden prosodisten elementtien, kuten äänenvoimakkuuden, kohdalla.

Vain yhdessä tapauksessa nopea lausunta esiintyy ainoastaan säkeen keskellä. Näin käy *Hymyilevän Apollon* 23. säkeessä: ”ja kohti täivästä tavoittakaa!”. Säkeessä ei esiinny muita prosodisia tehokeinoja, joten on oletettavaa, että tässä kohtaa lausuja on tulkinut sanan taivas vähemmän muita sanoja merkittäväksi.

Äänenvoimakkuus

Äänenvoimakkuusesiintyykorpuksenrunoissa sekä hiljaisempana että kovempana lausuntana. *Kukkiva maa* on tässä suhteessa mielenkiintoinen, sillä se on kokonaan lausuttu suhteellisen kovalla äänellä verrattuna korpuksen muihin runoihin. Vaihteluita äänenvoimakkuudessa tapahtuu toki tämänkin runon lausunnassa.

Kuten puhenopeudenkin kohdalla, myös äänenvoimakkuuden suhteen on havaittavissa se ilmiö, että sanojen semantiikka vaikuttaa äänenvoimakkuuteen. Esimerkiksi *Kaivon* 5. säe vaikuttaa seuraavan säkeen alun lausuntaan: ”haavoissaan vain joku hiljaa huokaa: veljet, vesitilkka tuokaa”. Esimerkistä näkyy, kuinka *huoata*-verbi vaikuttaa seuraavan säkeen alkuun niin, että se lausutaan tavallista hiljaisemmalla äänellä. *Hymyilevästä Apollon* 12. säkeestä löytyy esimerkki siitä, että semantiikan takia sana lausutaankin normaalia kovemmalla äänellä: ”niin ette niin **kovat** oisi!”.

Kovaa ja hiljaista ääntä voidaan käyttää myös saman säkeen sisällä luomaan kontrastia. Näin käy *Kukkivan maan* 15. säkeessä, jossa kaksi painotettua ja tauoilla toisistaan erotettua sanaa lausutaan eri äänenvoimakkuudella luomaan kontrastia: ”huumaavasti, täyteläästi, elää!”. *Hymyilevän Apollon* 1. säkeessä hiljempaa lausutussa osassa ei ole painoa, vaan ainoastaan kovalla äänellä lausuttu osio on painollinen: ”**Oi, antaos**, Herra sa auringon.”.

Hymyilevän Apollon 17.–20. säkeessä tapahtuu jotain mielenkiintoista. Jokaisen säkeen alun sanat on painotettu ja lisäksi kaikissa ensimmäistä lukuun ottamatta on samassa positiossa loppusoinnulliset sanat. Tämä säkeiden samankaltaisuus johti siihen, että kaikki säkeet on lausuttu kauttaaltaan kovemmalla äänellä: ”**Tääll’ on toki tilaa kaikillen,/On ketoja auran kääntää,/ on lehtoja laulella neitojen/ja saloja sulhojen vääntää.**”. Saman säkeistön sisällä luodaan säkeistön alun äänenvoimakkuuteen kontrastia 24. säkeessä hiljaisella lausunnalla: ”Niin pieni,

pieni on maa.” Tässä säkeessä voidaan myös havaita semantiikasta johtuva hiljainen äänenvoimakkuus; säe lausutaan siis ”pienellä” äänellä.

Kukkivassa maassa elämisestä tehdään motiivi; kun eläminen mainitaan ensimmäistä kertaa, se lausutaan painotettuna ja kovalla äänellä. Kun elää-verbiä toistetaan myöhemmin, se lausutaan sekä hiljaisemmalla äänellä että ilman painoa. Tämä käy ilmi 10.–13. säkeestä: ”**Elää, elää, elää!**/Elää raivokkaasti elämän korkea hetki,/terälehdet äärimmilleen auenneina,/elää ihanasti kukkien,”.

Säkeet, joissa on alussa paino yhdellä sanalla eikä mitään muita prosodisia tunnusmerkkejä, voidaan lausua kovemmalla äänellä, kuten *Hymyilevän Apollon* 13. ja 39. säkeessä: ”**Miks emme me kaikki yhtyä vois?/.../ja täällä meidän on eläminen,**”.

Yleistä intuitiota vastoin, huutomerkki ei näytä suinkaan tarkoittavan automaattisesti kovempaa äänenvoimakkuutta. *Kukkivan maan* 6. säkeestä löytyy jopa täysin vastakkainen esimerkki, jossa huutomerkkiin päättyvä säe onkin lausuttu hiljaisella äänellä: ”Ja tuoksua!”. Säkeessä ei ole edes painotettu mitään sanaa eikä siinä liiemmin esiinny muitakaan prosodisia piirteitä. Säe kuvastaa selkeimmillään esiintyjäkeskeistä lausuntatapaa, missä runoilijan asettama huutomerkki jätetään täysin kunnioittamatta.

Äänenkorkeus

Korpuksessa käytetään sekä korkeampaa että matalampaa ääntä korostamaan säkeen osia. *Kukkiva maa* poikkeaa muista runoista sillä, että se on lähes kokonaisuudessaan lausuttu tavallista puheääntä korkeammalla äänellä. Korkeampi lausuntaääni on muutoinkin korpuksessa matalaa yleisempää.

Kuten tutkimuksessa on muidenkin piirteiden kohdalla usein todettu, myös äänenkorkeuteen vaikuttaa sanojen semantiikka. *Kaivossa* 5. säkeen *huoata*-verbi vaikuttaa seuraavaan säkeeseen niin, että se lausutaan matalammalla äänellä: ”haavoissaan vain joku hiljaa huokaa:/veljet, vesitilkka tuokaa”. Myös löyhempi semanttinen kytkös saattaa vaikuttaa matalaan lausuntaan. Esimerkiksi *Kaarisillan* 5. säkeen *syvyys*-sana lausutaan matalasti, kuten myös sitä seuraava säe, ”Tee silta ylitse syvyyden/tee, kaarisilta tee”, tässä yhteydessä on tärkeää huomauttaa, että molemmat säkeet lausutaan yhteen ilman taukoa, mikä mahdollistaa sen, että *syvyys*-sana vaikuttaa myös seuraavaan säkeeseen.

Matala ääni esiintyy myös usein hitaan lausunnan yhteydessä. Näin on esimerkiksi *Kukkivan maan* 5. säkeessä, ”lainehtivat niityt mielettöminä merinä”, sekä *Kaivon* 30. säkeessä semanttisen merkityksen takia: ”viipyy vesimies, ei mitään muuta”. On huomattava, että edeltävässä esimerkissä vain *viipyy*-verbi on lausuttu hitaasti, mutta tämän hitaan lausunnan vaikutus yltää koko säkeeseen.

Osa painotetuista vahvoista, tunteisiin vetoavista ilmaisuista on lausuttu matalalla äänellä korostamaan painotuksen vaikutusta. Esimerkkinä tästä voidaan nostaa *Kukkivan maan* 9. säe, ”pakanallista maan ihon tuoksua”, sekä *Hymyilevän Apollon* 21. säe: ”Kas, lempi se maailman levittää”. Tämä ilmiö on mahdollinen myös korkealla äänellä lausuttuna, kuten esimerkiksi *Kukkivan maan* 7. säkeessä: ”Ihanampaa kuin pyhä suitsutus!”.

Runon motiivia korostetaan usein korkealla äänellä, etenkin silloin, kun se sattuu olemaan säkeen alussa. Tästä hyviä esimerkkejä ovat *Kaarisillan* 4. säe, ”ja kaarisillalle tulevat he ahdistuksissaan”, sekä *Kaivon* 11. säe: ”kaivon luona luoti tapas monta”. Näin painotuksen korostava vaikutus vahvistuu entisestään korkean äänen ansiosta.

Hymyilevän Apollon erityispiirteenä on se, että imperatiivimuodot lausutaan usein säkeen lopussa korkealla äänellä. Näin on 11., 15. ja 22. säkeessä: ”Oi, ihmiset, toistanne ymmärtäkää!.../ Oi, ihmiset, toistanne suvaitkaa!.../Oi, ihmiset, toistanne lempikää!”.

Vaikka korkea ääni kulkee pitkälti käsi kädessä painotuksen kanssa, on korpuksessa myös korkealla äänellä lausuttuja kohtia, joissa ei ole painoa. Selvennykseksi todettakoon, etteivät painolliset sanat saa läheskään aina korkeaa lausuntaa, vaan että korkea lausunta on lähes aina painotettua. Esimerkit painottomista korkealla äänellä lausutuista sanoista ovat sellaisia, että

niissä esiintyy jonkinlainen vastakkainasettelu. Esimerkkejä ilmiöstä löytyy *Kaivon* 2. säkeestä, ”hyökkäystä ei, vain tykkitulta”, jossa oletettu hyökkäys rinnastetaan todellisen tilanteen kanssa, sekä 1. säkeestä, ”Talvipäivä puolella on vasta”, jossa *vasta*-sanalla korostetaan vastakkaisuutta sen toiveen kanssa, että päivä olisi jo ehtinyt pidemmälle.

Tauot

Korpuksessa esiintyy kahdenlaista tauotusta: pitkää (||) ja lyhyttä (|). Näillä tauoilla on eri funktio ja niitä käytetään erilaisissa yhteyksissä, jopa saman säkeen sisällä.

Nyrkkisääntönä voidaan sanoa, että säkeiden välissä on tauko. Tähän sääntöön löytyy kuitenkin korpuksessa poikkeuksia. Säkeet lausutaan yhteen ilman taukoa usein, jos edeltävä säe ei pääty välimerkkiin. Esimerkkinä *Kukkivan maan* 4. ja 5. säe: ”Sinisiä, keltaisia, valkeita kukkia(/)lainehtivat niityt mielettöminä merinä.”. *Kaarisillassa* on myös mahdollista, että säkeet lausutaan yhteen ilman taukoa, jos edeltävä säe päättyy pilkkuun, kuten 5. ja 6. säkeessä: ”Tee silta ylitse syvyyden,(/)tee, kaarisilta tee.”. Pilkkua ei siis aina nähdä riittävän vahvana välimerkkinä, että se aiheuttaisi tauon säerajalle. Muita välimerkkejä, kuten pistettä ja huutomerkkiä puolestaan kunnioitetaan aina.

Pitkä tauotus esiintyy ennen sitaattia kaksoispisteen jälkeen. Esimerkkinä tästä nostettakoon *Kaarisillan* 1. säe, ”Ja Jumala sanoi:|| Toisille annan toiset askareet, “, sekä *Kaivon* 39. ja 40. säe: ”Haavoissaan vain joku hiljaa huokaa:|/veljet,| vesitilkka tuokaa”. Edeltävässä esimerkissä on myös lyhyt tauko vokatiivisen pilkun yhteydessä. *Hymyilevän Apollon* 1. säkeessä on samanlainen vokatiivinen pilkutus, jonka yhteydessä esiintyy pitkä tauko. Tauon pituus johtuu siitä, että se on säerajalla, jolloin muutoinkin tulisi lyhyt tauko, joten taukoa halutaan korostaa pituutta lisäämällä: ”Oi, antaos, Herra sa auringon,||”.

Lyhyitä taukoja esiintyy myös rinnasteisten rakenteiden välillä, etenkin silloin kun ja-konjunktio rinnastaa kokonaisia lauseita. Tästä ilmiöstä löytyy esimerkki *Kaivon* 33. säkeestä: ”Päivä hämärtyy | ja vihdoin kuullaan”. Taukoja esiintyy myös silloin kun rinnastetaan lausekkeita lauseen sisällä, kuten *Kaarisillan* 12. säkeessä, ”Ja Jumala sanoi:|| Verellä | ja kyynelillä vain” sekä *Kaivon* 4. säkeessä: ”Alla maan on tyyntä,| kodikasta;”. Kuitenkaan kaikkia rinnasteisia rakenteita ei tauoteta. Tauotus vaikuttaa olevan keino korostaa entisestään rinnasteisten rakenteiden itsenäistä merkitystä.

Itsenäistä merkitystä korostetaan myös tauotuksella silloin, kun kaksi asiaa asetetaan vastakkain esimerkiksi vertailun avulla. Esimerkiksi *Kaivon* 2. säkeessä on vastakkainasettelu odotetun hyökkäyksen ja todellisen tilanteen välillä, ”hyökkäystä ei,| vain tykkitulta:”, sen takia säkeessä esiintyy myös tauko. *Kaarisillan* 20. säkeessä komparatiivin jälkeen käytetään pitkää taukoa, ”ei mikään kimalla kauniimmin || kuin puhtaat | kyyneleet”, pitkä tauko johtuneen tässä yhteydessä siitä, että säkeessä esiintyy myös toisenlainen tauotus.

Edeltävän esimerkin mukaista adjektiivi- tai nominilausekkeen sisäistä tauotusta esiintyy myös muualla korpuksessa. *Kukkivan maan* 23. säkeessä tässä yhteydessä käytetään pitkää taukoa, mutta postpositio on kuitenkin erotettu lyhyellä tauolla: ”olemusten || värisevään || pohjaan | asti”. Pitkät tauot johtunevat siitä, että kaikkia muita sanoja postpositiota lukuun ottamatta painotetaan. Tällaisissa lausekkeiden sisäisissä tauoissa halutaan korostaa lausekkeen osien itsenäistä merkitystä, kuten sitä, että juuri puhtaus saa kyneleet kimaltamaan kauniisti. Niiden lausekkeiden löytäminen, joiden sisäinen tauotus on mielekästä, voi olla tietokoneen tuottamalle lausunnalle liian haastava tavoite tämän tutkimuksen puitteissa. Mutta ilmiö on kuitenkin yleinen kauttaaltaan koko korpuksessa.

Ehkä helpompi tauotuspiirre löytyy alisteisten sivulauseiden ja päälauseiden rajalta. Lähes aina, kun sivu ja päälauseen raja asettuu säkeen sisälle, siinä on lausuttaessa lyhyt tauko. Esimerkiksi *Kaarisillan* 16. säkeessä sivulause erotetaan tauolla, ”he antavat kyllä sen anteeksi,| jos sillan rakennat”, näin käy myös *Kaivon* 21. säkeessä: ”Lähtee mies,| kun vettä pyytää

veikko,”. Myös relatiivilauseet aiheuttavat tauon, kuten *Kaivon* 35. säkeessä: ”verta valunut on kaivoon, | josta”.

Jumala-sanaa korostetaan usein molemmissa runoissa, joissa se esiintyy sitä edeltävällä lyhyellä tauolla. Näin on esimerkiksi *Kukkivan Apollon* 8. säkeessä, ”Sen kautta käy | Jumalan tie.”, sekä *Kaarisillan* 17. säkeessä: ”Tee silta | Jumalan kunniaksi, || kaarisilta tee,”.

Edeltävässä *Kaarisillan* esimerkissä on myös huomattavaa, että runon motiivia, kaarisiltaa, korostetaan tauolla, eikä suinkaan tällä kertaa painolla. Näin käy myös muualla korpuksessa, kuten *Kukkivan maan* 15. säkeessä, ”huumaavasti || täyteläästi | elää!”, jossa *elää*-verbiä korostetaan. Onkin siis tärkeää todeta, että runoissa toistuvien ilmausten merkintä ei rajoitu ainoastaan sanapainoon, vaan myös tauotusta voidaan käyttää vaihtoehtoisena tapana korostaa runon motiivia.

Hymyilevässä Apollossa on mielenkiintoinen piirre kas-sananyhteydessä, sillä se erotetaan aina tauolla kuin myös sitä seuraava ilmaus, esimerkiksi 21. ja 29. säkeessä, ”Kas, | lempi se | maailman levittää./.../Kas, | hymy | jo puoli on hyvettä”, käy näin. *Kas*-sanalla tuodaan esiin säkeen subjekti, joka puolestaan erotetaan selkeästi predikaatista tauolla. Tällä lausunnalla korostetaan sitä, että kyseessä on juurikin se asia, joka sattuu olemaan lauseen subjektina.

Hymyilevälle Apololle on myös tyypillistä tauottaa säe predikaatin jälkeen, etenkin silloin, kun predikaatti on painollinen, kuten esimerkiksi 3. ja 38. säkeessä: ”niin soittaisin || laulua sovinnon,/.../Me olemme | kerran nyt päällä maan”. Tällainen tauotus ei esiinny korpuksen muissa runoissa, ja siksi sen syitä ei käsitellä tässä työssä sen tarkemmin.

Muut piirteet

Runonlausunnassa käytettiin korpuksessa myös paljon äänenkäytöllisesti monimutkaisempia piirteitä, joihin asti en oleta puhesynteesillä vielä päästävän, toki neuroverkoilla piirteitä voi mallintaa, mikäli dataa olisi saatavilla [kts. Hannun, 2014). Käsitelen tässä osiossa kuitenkin kaikista ilmeisimmät monimutkaiseen äänenkäyttöön liittyvät piirteet.

Kuten olemme aikaisemmissa luvuissa huomanneet, sanojen semantiikalla on vaikutusta lausuntaan. Tämä on totta myös äänenlaadun kannalta. *Kukkivan maan* 8. ja 9. säe lausutaan värisevällä äänellä, ”Kuumaa ja värisevää ja hulluksijuovuttavaa/pakanallista maan ihon tuoksua!”, sillä 8. säkeestä alkava lause sisältää sanan *värisevää*.

Kukkivassa Apollossa 35. säkeen ensimmäinen sana lausutaan huokaavalla äänellä: ”Hyvä että me sitäkin tutkimme”. Tässä yhteydessä huokaava sävy ei johdu sanan semantiikasta, vaan runonlausujan tekemästä tulkinnasta. Tietokoneelle on äärimmäisen hankala päästä vastaavaan tulkintaan saatikka tuottaa sopivan huokaavalta kuulostavaa ääntä puhesynteesillä. Siksi nämä monimutkaiset äänenkäytölliset jäävätkin kurioositeeteiksi odottamaan mahdollista jatkotutkimusta.

Synteesin kannalta huomattavasti edellisiä helpompi piirre löytyy *Kukkivan maan* 16.–18. säkeestä, jotka ovat puhdasta runonluentaa, eivätkä lausuntaa: ”Mitä siitä, että kuolema tulee!/ Mitä siitä, että monivärinen ihanus/värisee kuihtuneena maahan.”. Pelkkä luenta asettaa tässä yhteydessä vastakkain kuolemaa käsittelevän osuuden lausutun osuuden kanssa, joka korostaa elämää ja sen ihanuutta.

Analyysin yhteenveto

Analyysistä käy ilmi kaksi merkittävää prosodiaan vaikuttavaa piirrettä: semantiikka ja toisto. Sanojen merkitysten todettiin vaikuttavan prosodiaan puhenopeuden, äänenkorkeuden sekä äänenvoimakkuuden kohdalla. Toisto vaikuttaa puolestaan eniten painotuksen määräytymiseen niin sanojen kuin tavujenkin kohdalla, kuten esimerkiksi alkusoinnuissa. Runon motiivia voidaan korostaa painotuksen lisäksi myös korkealla lausuntaäänellä. Vaihtoehtoisesti motiivia voidaan korostaa tauotuksella painotuksen sijaan.

Myös vahvat tunteisiin vetoavat ilmaukset ovat lausunnan kannalta merkittäviä. Niitä merkitään usein painolla, mutta sen lisäksi myös matalalla lausuntaäänellä. Näiden sanojen lisäksi erityisessä asemassa on *Jumala*-sana, jota merkitään usein painon lisäksi sitä edeltävällä tauolla.

Painotusta voidaan lievittää nopealla lausunnalla. Nopeaa lausuntaa esiintyy myös rinnasteisissa rakenteissa, kuten listoissa. Tällaisissa rinnasteisissa rakenteissa sekä vertailevissa rakenteissa voidaan käyttää myös taukoja korostamaan osien itsenäistä merkitystä. Vertailevissa, vastakkaisuutta korostavissa rakenteissa käytetään usein myös korkeaa lausuntaääntä.

Tauotusta esiintyy pitkänä ennen sitaatteja ja useimmiten lyhyenä säkeiden ja alisteisten sivulauseiden sekä relatiivilauseiden ja päälauseen rajalla. Tauotusta esiintyy siis yleensä ennen välimerkkejä, mutta kuitenkin pilkun tapauksessa näin ei aina ole. Pilkun yhteydessä esiintyy kuitenkin paino silloin, kun sen merkitys on vokatiivinen.

Äänenvoimakkuudella luodaan kontrastia hiljaa ja kovaa lausutun osuuden välillä. Kova äänenvoimakkuus on yleisintä säkeissä, jotka alkavat painollisella sanalla, ja jotka eivät sisällä muita prosodisia piirteitä. Mielenkiintoisena seikkana havaittiin, ettei huutomerkki vaikuta äänenvoimakkuuteen.

Nopea lausunta on yleisintä säkeen alussa. Hidasta lausuntaa puolestaan esiintyy kokonaisissa säkeissä, jotka ovat merkitykseltään kielteisiä. Matala ääni on usein yhteydessä hitaaseen lausuntaan.

Jos vertaamme prosodiaa runonlausunnassa analyysin alussa esitettyihin yleisemmän kielenkäytön pohjalta tehtyihin tutkimuksiin, voimme havaita joitakin yhtäläisyyksiä, kuten sen, että korkealla äänellä osoitetaan lauseen fokus, tämä havainto on linjassa sen kanssa, että korkealla äänellä merkitään usein runon motiivia. Kuitenkaan nämä yleisemmät tutkimustulokset eivät mitenkään riitä selittämään runonlausunnassa esiintyviä prosodisia piirteitä. Runonlausuntaa vaikuttaisi siis ohjailevan selvästi normaalista puheesta poikkeavat lainalaisuudet.

Prosodian tuottaminen

Tässä osiossa luotava algoritmi pohjaa tutkimuksen edeltävän osion analyysin tuloksiin. Algoritmin tarkoituksena on ottaa sisään syötteenä automaattisesti olemassa olevilla metodeilla [Hämäläinen & Rueter, 2018; Hämäläinen & Alnajjar, 2019] tuotettu runo ja tuottaa sille SSML³-annotaatio, jonka avulla puhesyntetisaattori voi syntetisoida prosodian, eli lausua runon pelkän lukemisen sijaan.

Synteesin tuottamiseen käytetään eSpeak⁴-syntetisaattoria, sillä se on vapaasti saatavilla ja se tukee SSML-annotoitujen tiedostojen syntetisointia myös suomen kielellä. ESpeak on monikielinen syntetisaattori, joka syntetisoi puhetta äänneiden formantteja syntetisoimalla. Se ei siis yhdistele oikeiden puhujien äänitteitä yhteen, kuten monet muut perinteiset puhesyntetisaattorit.

Ensimmäinen ongelma kuitenkin ennen synteesiä on SSML-annotaation tuottaminen. Tämä tehdään tunnistamalla runosta erilaisia piirteitä, joiden avulla algoritmi luo sopivan lausunnan runolle. Ennen kuin piirteitä voidaan alkaa tunnistaa, on syötteenä tuleva runo tokenisoitava ja analysoitava. Tokenisaatio tarkoittaa tekstin jakamista sanaesiintymiin. Näin myös esimerkiksi välimerkit erotetaan omiksi tokeneikseen, eli esiintymikseen.

Saatavilla oleva valmis TreeTagger⁵-työkalu kykenee tokenisoimaan syötteen, lemmatisoimaan siinä olevat sanamuodot, eli tuottamaan niiden perusmuodot, sekä merkitsemään kunkin sanaesiintymän sanaluokan. TreeTagger osaa desambiguoida homonyymit automaattisesti tilastollisen mallin avulla. Tämä on suunnaton etu Omorfiin⁶ nähden, sillä Omorfi hallitsee vain morfologian. Omorfi pystyy myös lemmatisoimaan saneet että tuottamaan niille niiden sanaluokkatiedot, mutta desambiguointi kontekstin perusteella työkalulta ei onnistu.

TreeTager-analyysin jälkeen runo on valmis sopivien piirteiden tunnistamiseen. Loppuosa tästä osiosta on jaettu tunnistettavien piirteiden mukaan.

3 SSML eli *Speech Synthesis Markup Language* on W3C-standardoitu merkintäkieli puhesynteesiä varten.

4 <http://espeak.sourceforge.net/index.html>

5 TreeTager [Schmid, 1994] on binääriseen päätöspuuhun perustuva tilastollinen työkalu sanaluokkien merkitsemiseen.

6 Omorfi [Pirinen, 2015] on äärellistilainen automaatti, joka pystyy jäsentämään sanojen morfologiaa sekä tuottamaan sanamuotoja valmiin jäsennyksen avulla.

Motiivi ja rinnasteisuus

Runon motiivilla tarkoitetaan toistuvaa ilmausta. Kuten analyysiosiossakin näimme, toistuvat ilmaukset ovat erityisen tärkeitä lausunnan painotuksen kannalta. Koska TreeTagger tuottaa saneille lemmatisoinnin, lemموjen frekvenssin laskeminen helpottuu. Muutoin järjestelmän olisi liki mahdotonta laskea tietyn lemman esiintymiä suomen kielen rikkaan morfologian takia.

Pelkkä lemموjen laskeminen ei kuitenkaan riitä. Saneita on myös suodatettava ennen frekvenssien laskemista. Lauseen lopettavat välimerkit (SENT) sekä muut välimerkit (Punct) on suodatettava pois laskuista; eihän esimerkiksi pilkku voi olla runon motiivi, vaikka se onkin todennäköisesti yleisin runossa esiintyvä lemma. Myös konjunktio on hyvä suodattaa pois. Näihin kuuluvat rinnastuskonjunktio (CC) sekä alistuskonjunktio (CS), joita runoissa on runsaasti, mutta jotka vain harvemmin nousevat motiiviksi. Lisäksi suodatetaan pronominit (Pron), jotka toki voisivat nousta runon motiiviksi, mutta suuremman tarkkuuden saamiseksi ne on suodatettava pois, sekä kopula, joka yleisyytensä vuoksi olisi järjestelmän mielestä kaikkien runojen motiivi.

Suomen kielelle tyypillinen piirre on yhdyssanojen muodostus. Kuten analyysissäkin näimme, *Kaarisillan* tapauksessa runon silta-motiivi esiintyy välillä yhdyssanassa *kaarisilta* ja välillä erillisenä sanana. Tämän vuoksi frekvenssejä laskettaessa on hyvä rikkoa yhdyssanat osiin, jotta saamme laskettua kaikki sananesiintymät. TreeTagger osaa vain harvoin merkitä yhdyssanarajat, tämän vuoksi tarvitaan lisäanalyysiä Omorfilla. Omorfi kykenee nimittäin jakamaan saamansa yhdyssanasyötteen yhdyssanan muodostaviin sanoihin. Kun frekvenssejä lasketaan, järjestelmä voi Omorfin ansiosta laskea yhdyssanojen osat erikseen.

Rinnasteisia rakenteita tunnistettaessa tunnistus keskittyy rinnastuskonjunktioiden (CC) tunnistamiseen. Pilkut katsotaan rinnasteisiksi silloin, kun niitä ei seuraa jokin konjunktio (CC tai CS) eikä relatiivipronomini (joka, mikä). Näin järjestelmä voi tunnistaa listoja ja muita rinnasteisia rakenteita, joiden lausunnassa oli analyysin valossa erityispiirteitä.

Allitteraatio ja riimit

Allitteraation, eli alkusoinnun, tunnistamista varten järjestelmän on käsiteltävä kaikkia säkeitä yhtenä säkeenä, sillä jo analyysistäkin näimme, että allitteraatioketjut eivät rajoitu vain yhden säkeen sisään, vaan ne rikkovat säerajat. Allitteraatiosta suodatetaan SENT- ja Punct-leimoilla annotoidut saneet, sillä ne ovat välimerkkejä.

Saneista katsotaan allitteraatiota vain ensimmäisen kirjaimen suhteen kirjainkokeriippumattomasti. On toki mahdollista, että runossa on paremminkin allitteroivia sanoja, joissa kokonainen ensimmäinen tavu on sama. Vain yhtä kirjainta katsomalla, järjestelmä löytää kuitenkin suurimman määrän allitteraatioita, joita ei aseteta keskenään paremmuusjärjestykseen allitteroivan osan pituuden osalta. Järjestelmä sallii yhden ei-allitteroivan sanan kahden keskenään allitteroivan sanan välissä. Näin järjestelmä kykenee tunnistamaan myös *Kaarisillassa* esiintyvän allitteraation, ”...kyllin kantavan/ja kirkkaan...”, sillä yksittäinen ja-sana sallitaan allitteraatioketjun sisällä.

Analyysissä havaitsimme, että eri säkeissä samassa positiossa oleva äänteellinen samankaltaisuus on tärkeää lausunnan kannalta. Tätä samankaltaisuutta nimitetään työn tässä osiossa yksinkertaisesti riimiksi, vaikkei kyse välttämättä olekaan saneiden lopussa esiintyvistä samankaltaisuudesta.

Jotta pääsemme tutkimaan riimejä, meidän on ensin tavutettava saneet. Näin on mahdollista tavuja laskemalla selvittää, mitkä riimit ovat samassa positiossa peräkkäisissä säkeissä. Tavutus hoituu helpoiten FinMeter⁷-työkalulla.

Kuten allitteraation tapauksessa, myös riimejä etsittäessä SENT- ja Punct-lemmatut saneet hypätään kokonaan yli. Mikäli samassa positiossa olevien saneiden tavut ovat samat, lisätään

⁷ <https://github.com/mikahama/finmeter> [Hämäläinen & Alnajjar, 2019].

ne riimilistaan. Kuitenkin, mikäli kyseiset saneet ovat saman sanan ilmentymiä, niitä ei katsota riimeiksi. Suomen kielen osalta on järkevää katsoa myös assonanssia. Tämä on kannattavaa esimerkiksi vokaalisoinnun takia, sillä nyt järjestelmä löytää äänteellisen samankaltaisuuden vaikkapa sanamuotojen *kasissa* ja *käsissä* välillä.

Tunteisiin vetoavat sanat

Tunteisiin vetoavien sanojen tunnistaminen on edeltäviä osioita astetta hankalampi tehtävä. Koska tämä työ ei pituutensa puolesta riitä mitenkään kattamaan kokonaista sentimenttianalyyysjärjestelmää, on käytettävä olemassa olevaa ratkaisua. SentiWordNet [Esuli & Sebastiani, 2006] on tietokanta, joka sisältää kolmiarvoisen annotaation WordNet⁸-synsetiä kohti. Annotaatiosta käy ilmi synonyymijoukon positiivisuus, negatiivisuus sekä objektiivisuus. Tunteisiin vetoavuuden kannalta tärkeintä on sanojen negatiivisuus sekä positiivisuus.

Koska SentiWordNet on rakennettu WordNetin päälle, ja WordNetistä on julkaistu suomenkielinen versio, FinnWordNet [Lindén & Carlson, 2010], on mahdollista käyttää SentiWordNetin annotaatioita suomenkielisen materiaalin kanssa. Tämä ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta. Koska runoista saadaan ulos vain lemmat, eikä suinkaan sitä tietoa, mihin synonyymijoukkoon kukin lemma viittaa, antaa FinnWordNet jokaiselle lemmalle useita mahdollisia semanttisia tulkintoja, joiden väliltä järjestelmän on kyettävä valitsemaan sopivin tulkinta. Tämän lisäksi FinnWordNet on käännetty suhteellisen huolimattomasti, sillä esimerkiksi sanalle *nainen* järjestelmä ehdottaa synonyymeiksi sanoja *huora*, *hutsu*, ja *lutka*, kun taas *mies*-sanalle järjestelmä ei ehdota mitään negatiivista.

Semanttisen tulkinnan valitsemista voisi suorittaa suhteessa virkkeen muiden sanojen semanttisiin tulkintoihin. WordNet tarjoaa mahdollisuuden laskea synonyymijoukkojen välisen semanttisen etäisyyden pituutta, jolloin järjestelmä voisi valita toisiaan semanttisesti lähimpänä olevat tulkinnat. Kuitenkin aikaisemmassa tutkimuksessani [Hämäläinen, 2016: 45–46] osoittautui, etteivät WordNetin semanttiset etäisyydet ole alkuunkaan luotettavia, joten siksi tässä tutkimuksessa etäisyydet jätetään käyttämättä hyväksi. Sen sijaan, järjestelmä valitsee merkitysten joukosta sen, jolla on SentiWordNetin mukaan suurin positiivisuus- tai negatiivisuusarvo.

SentiWordNetissä negatiivisuus ja positiivisuus on annettu desimaalilukuna, jonka arvo on 0:n ja 1:n avoimella välillä. Saneet, joiden negatiivisuus- ja positiivisuusarvot jäävät nolnaan, eivät ole tunteisiin vetoavia. Muilla sanoilla on kuitenkin tällainen ominaisuus, ja järjestelmä käsittelee ne tunteisiin vetoavina.

Semantiikka

Sanojen merkitys on hyvin tärkeä osa runonlausuntaa. Järjestelmän on mukailtava sanojen merkitystä ja lausuttava hitaasti sanat, jotka kuvaavat hidasta toimintaa, sekä hiljaisella äänellä sanat, jotka kuvaavat hiljaisia asioita. Tämä on helppoa saavuttaa vertaamalla sanojen *hidas*, *nopea*, *hiljainen*, *kova*, *tärkeä* ja *merkityksetön* sanavektoreita runon sanojen vektoreihin käyttämällä valmiiksi tuotettua word2vec-mallia [Laippala & Ginter, 2014].

Tämän lisäksi semantiikkaa voidaan hahmottaa SemFin avulla [Hämäläinen, 2018b]. Järjestelmä tuottaa prosodisen annotaation verbeille, joihin liittyvät adverbit *hitaasti*, *nopeasti*, *hiljaan*, *kovaan*, *tärkeästi* ja *vähäpätöisesti* syntaktisella yhteydellä.

Loppupäätelmät

Tässä artikkelissa olemme analysoineet neljän runon lausuntaa prosodian näkökulmasta sekä kuvanneet laskennallisen mallin runonlausunnan syntetisointiin automaattisesti. Alustava laskennallinen järjestelmä voi toimia suunnannäyttäjänä jatkotutkimukselle aiheesta, sillä sekä runonlausuntaa että sen tuottamista on tutkittu erittäin vähän.

⁸ WordNet [Miller, 1995] on tietokanta, johon on tallennettu lemموjen viittaukset synonyymijoukkoihin, joilla tarkoitetaan synonyymien muodostamaa joukkoa. WordNet sisältää myös tietoa mm. antonymiasta, hyponymiasta ja hyperonymiasta.

Prosodially on runonlausunnassa yhteläisyyksiä prosodiaan yleisessä kielenkäytössä. Esimerkiksi runon motiivi osoitetaan usein korkealla äänellä, aivan kuin fokus normaalissa puheessa. On kuitenkin selvää, etteivät yleisen tason tutkimustulokset riitä kuvaamaan runonlausuntaa, sillä se on normaalista puheesta täysin erillinen järjestelmä omine lainalaisuuksineen.

Tutkimuksen aikana tuotettu korpus, johon analyysi pohjaa, on julkaistu avoimesti Zenodossa⁹. Korpus on tokenisoitu sanatasolla ja jaettu säkeiden mukaan äänitiedostoihin sekä niitä vastaaviin tekstitiedostoihin, jotka on annotoitu prosodian mukaan. Tekijänoikeussyistä korpuksen lauseet on sekoitettu satunnaiseen järjestykseen.

Lähteet:

- Alnajjar, K.* Computational Analysis and Generation of Slogans. MSc Thesis. University of Helsinki, 2019.
- Alnajjar, K., & Hämäläinen, M.* A Creative Dialog Generator for Fallout 4. // Proceedings of the 14th International Conference on the Foundations of Digital Games [48] ACM. 2019.
- Brown, G.* Prosodic structure and the given/new distinction // A. j. Cutler, Prosody: Models and Measurements. Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. 1983. Pp. 67–67.
- Chafe, W.* Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press. 1994.
- Cho, W. I., Kim, J. H., Cheon, S. J., & Kim, N. S.* Rule-Based Generation of Four-Part Chorus Applied With Chord Progression Learning Model // The Journal of Korean Institute of Communications and Information Sciences, 41(11). 2016. Pp. 1456–1462.
- Colombo, P., Witon, W., Modi, A., Kennedy, J., & Kapadia, M.* Affect-Driven Dialog Generation // Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1 (Long and Short Papers). 2019. Pp. 3734–3743.
- Colton, S., Goodwin, J., & Veale, T.* Full-FACE poetry generation // 3rd International Conference on Computational Creativity, ICC3 2012. University College Dublin. 2012. Pp. 95–102.
- Esuli, A., & Sebastiani, F.* Sentiwordnet. A publicly available lexical resource for opinion mining. Proceedings of LREC, 6. 2006. Pp. 417–422.
- Geluykens, R., & Swerts, M.* Prosody as a Marker of Information Flow // Spoken Discourse. Language and speech, 37(1). 1994. Pp. 21–43.
- Gervás, P.* An expert system for the composition of formal spanish poetry // Applications and Innovations in Intelligent Systems. VIII Springer. London, 2001. Pp. 19–32.
- Halle, M., & Keyser, S. J.* Chaucer and the Study of Prosody. College English, 28(3). 1966. Pp. 187–219.
- Hannun, A., Case, C., Casper, J., Catanzaro, B., Diamos, G., Elsen, E., Prenger, R., Satheesh, S., Sengupta, S., Coates, A., & Ng, A. Y.* Deep speech: Scaling up end-to-end speech recognition. arXiv preprint arXiv. 2014. Pp. 1412–5567.
- Hočevar, D.* Movement and poetic rhythm: uncovering the musical signification of poetic discourse via the temporal dimension of the sign. Acta Semiotica Fennica XVII. Approaches to Musical Semiotics 5. Studia Musicologica Universitatis Helsingiensis X. 2003.
- Hämäläinen, M., & Alnajjar, K.* Let's FACE it: Finnish Poetry Generation with Aesthetics and Framing // K. V. Deemter, C. Lin, & H. Takamura (Eds.), 12th International Conference on Natural Language Generation: Proceedings of the Conference. The Association for Computational Linguistics. 2019. Pp. 290–300.
- Hämäläinen, M., & Rueter, J.* Development of an Open Source Natural Language Generation Tool for Finnish // Proceedings of the Fourth International Workshop on Computational Linguistics of Uralic Languages. The Association for Computational Linguistics, 2018. Pp. 51–58.
- Hämäläinen, M.* Reconocimiento automático del sarcasmo - ¡Esto va a funcionar bien! MA Thesis. University of Helsinki, 2016.
- Hämäläinen, M.* Poem Machine - a Co-creative NLG Web Application for Poem Writing // The 11th International Conference on Natural Language Generation: Proceedings of the Conference. The Association for Computational Linguistics, 2018a. Pp. 195–196.

⁹ <http://doi.org/10.5281/zenodo.4317747>

- Hämäläinen, M.* Extracting a Semantic Database with Syntactic Relations for Finnish to Boost Resources for Endangered Uralic Languages. In *The Proceedings of Logic and Engineering of Natural Language Semantics 15 (LENLS15)* [9]. 2018b.
- Hämäläinen, M.* *Generating Creative Language – Theories, Practice and Evaluation.* PhD Thesis. University of Helsinki. 2020.
- Kenmochi, H., & Ohshita, H.* VOCALOID – Commercial singing synthesizer based on sample concatenation // *INTERSPEECH*, 2007. Pp. 4009–4010.
- Kenter, T., Wan, V., Chan, C. A., Clark, R., & Vit, J.* (2019). CHiVE: Varying prosody in speech synthesis with a linguistically driven dynamic hierarchical conditional variational network // *International Conference on Machine Learning*, 2019. Pp. 3331–3340.
- Laippala, V., & Ginter, F.* Syntactic n-gram collection from a large-scale corpus of internet Finnish // *Human Language Technologies-The Baltic Perspective: Proceedings of the Sixth International Conference Baltic HLT*. 2014. Vol. 268. P. 184.
- Lindén, K., & Carlson, L.* FinnWordNet – WordNet på finska via översättning. *LexicoNordica – Nordic Journal of Lexicography*, (17). 2010. Pp. 119–140.
- Liu, J. Y., Chen Y. H., Yeh, Y. C., & Yang, Y. H.* Score and Lyrics-Free Singing Voice Generation // *Proceedings of the 11th International Conference on Computational Creativity (ICCC'20)*, 2020.
- Mehto, K.* *Lausunta taiteena ja tapahtumana.* Helsingin yliopisto, 2008.
- Miller, G. A.* WordNet: a lexical database for English. *Communications of the ACM*, 38(11). 1995. Pp. 39–41.
- Pirinen, T. A.* Omorfi—Free and open source morphological lexical database for Finnish // *Proceedings of the 20th Nordic Conference of Computational Linguistics, NODALIDA 2015*. Pp. 313–315.
- Quené, H.* On the just noticeable difference for tempo in speech // *Journal of Phonetics*, 35(3). 2007. Pp. 353–362.
- Saino, K., Zen, H., Nankaku, Y., Lee, A., & Tokuda, K.* An HMM-based Singing Voice Synthesis System // *INTERSPEECH*. 2006. Pp. 2274–2277.
- Salosaari, K.* *Lähtökohtia lyriikan semiotiikkaan sekä yleiseen strukturaalipoetiikkaan.* Tampere: Tampereen yliopisto, 1995. Vol. 29.
- Schmid, H.* Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing*, 1994.
- Wells, W. H.* An experimental approach to the interpretation of focus in spoken English. *Intonation in discourse*. 1986. Pp. 53–75.
- Zhang, S.* RankLyrics: A ranking-based approach to automatic song lyrics generation // *Mid-Atlantic Student Colloquium on Speech, Language and Learning*, 2017.

Мика Хямляйнен

PhD, исследователь

Финляндия, Хельсинки, Хельсинкский университет

Джек Рютер

PhD, исследователь

Финляндия, Хельсинки, Хельсинкский университет

ПРОСОДИКА ЧТЕНИЯ СТИХОВ И ЕЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ С ПОМОЩЬЮ МАШИННОГО СИНТЕЗА

Artikkeli tutkii runonlausuntaa laadullisen korpusperustaisen analyysin kautta eritellen prosodisia piirteitä sekä niiden toiminnallista merkitystä. Analyysi pohjautuu neljään lausuttuun runoon. Lopuksi eritellään laskennallisen algoritmin toimintaa, joka tuottaa puhesynteisiin prosodisia piirteitä niin, että se mukailee oikeaa runonlausuntaa. Tutkimus luo katsauksen monitieteelliseen aihealueeseen, jota on tutkittu vain vähän.

Keywords: *recitation of poetry, computational creativity, digital humanism, Finnish language.*

Jack Rueter

PhD, researcher,
Finland, Helsinki, University of Helsinki

Mika Härmäläinen

PhD, researcher,
Finland, Helsinki, University of Helsinki

**PREREQUISITES FOR SHALLOW-TRANSFER MACHINE TRANSLATION
OF MORDVIN LANGUAGES: LANGUAGE DOCUMENTATION
WITH A PURPOSE**

В данной статье представлены текущие лексические, морфологические, синтаксические и основанные на правилах машинные переводы для эрзянского и мокшанского языков, которые можно и нужно использовать при разработке дорожной карты мордовских лингвистических исследований. Мы стремимся проиллюстрировать и обрисовать начальные типы проблем, с которыми придется столкнуться при построении системы поверхностного машинного перевода на основе Apertium для форм мордовских языков. Мы указываем ориентиры в мордовском языкознании и других разделах уралолистики в качестве отправной точки для определения лингвистических исследований со средствами измерения собственного прогресса и разработки дорожной карты для дальнейших исследований.

Ключевые слова: эрзянский, мокшанский, уральский, поверхностный машинный перевод, измеримые языковые исследования, измеримое языковое расстояние, конечная морфология, универсальные зависимости.

Introduction

In this paper, we describe the current state of the on-going efforts in building a rule-based machine translation system for the Erzya-Moksha language pair¹⁰. In addition, we seek to identify possible ways to extend this work in such a way that the system can be built fast and with as much reuse as possible from existing tools and solutions.

There is a need to establish means to measure and develop a roadmap for Mordvin linguistic research. This research can and should include literary languages as well as dialect and historical language materials. By addressing normative and non-normative language forms with reference to temporal and spatial dimensions we can begin to fill the gaps in our knowledge of Mordvin language development and hypothetical proto forms. Writers and their publications can be associated with their geographical backgrounds. The spread of morphology, lexica, expressions and syntactic patterns within a language can be traced to their sources. Isoglosses can also be superimposed upon the entire group of closely related language forms. And finally, individual locales can be compared across language boundaries.

Linguistic descriptions of the Mordvin language forms Erzya, Moksha and Shoksha [cf. Rueter & Erina 2018] are often laboratory in character. When done by non-native speakers, the elementary purpose of language is often left out – communication. Non-native research typically attempts to treat the languages either as one conglomerate Mordvin or as a pool of knowledge to glean for typological features [Zaicz 1995; Gheno 1995; Hamari 2007; Keresztes 2011]. Even when research is conducted by native speakers on the individual language level, not enough attention is paid to the inspection of transferable knowledge; each language is seen as a masterpiece in its own right with little if any energy devoted to translation, i.e. information transfer [cf. Evsev'ev 1928/29; EKM 2000; MKM 2000; MKS 2008; EKS 2011].

10

Code available: <https://github.com/apertium/apertium-myv-mdf>

Related Work

While there has been several machine learning attempts to model machine translation in a low-resourced scenario, these approaches do not deal with endangered languages. For example, Kocmi & Bojar (2018) experiment with neural machine translation on big European languages and Arabic, Hämäläinen & Alnajjar (2019a) propose a template-based neural approach for Finnish to English, Ngo et al. (2020) treat Vietnamese as a low-resourced language. As these approaches are based on neural networks, they are data intensive to such a degree that simply is not possible in the endangered language scenario. For this reason, rule-based systems are more suitable for tackling the task.

One line of rule-based work focuses on modelling morphology of a language. Rule-based methods have been used for majority languages such as Finnish [Pirinen, 2015] and Russian [Reynolds, 2016]. Rule-based morphology has also been developed for many endangered languages such as the Mordvinic languages [Rueter et al., 2020], Plains Cree [Snoek et al., 2014], Skolt Sami [Rueter & Hämäläinen, 2020], Tatar [Salimzyanov et al., 2013] and Kven [Trosterud et al., 2017]. Rule-based morphology can also play an important role in higher level natural language generation tasks [Hämäläinen & Rueter, 2018; Hämäläinen & Alnajjar, 2019b].

Syntax and disambiguation have also been tackled with rule-based methods for several endangered languages [Uí Dhonnchadha & van Genabith 2006; Trosterud, 2009]. More recently, there have been efforts for using rule-based methods together with neural networks to achieve the same goal [Ens et al., 2019; Hämäläinen & Wiecheteck, 2020]. A variety of dictionary building methods has also emerged for language documentation [Garrett, 2018; Rueter & Hämäläinen, 2017]. These tools provide a valuable resource for rule-based language modeling.

Apertium [Forcada et al., 2011] is a toolbox for developing rule-based machine translation systems. It uses other rule-based tools such as morphological generators and analyzers to conduct machine translation between a language pair. Apertium has been used successfully for many languages such as Finnish [Pirinen, 2019], Kazakh [Sundetova et al., 2014] Tatar and Bashkir [Tyers et al., 2012]. As its strength has been proven with many other languages, it is only natural that our work would be based on Apertium.

Treebanks provide a valuable resource for both linguistic and language technology research. The work on Komi-Permyak [Rueter, Partanen & Ponomareva, 2020] and Komi-Zyrian [Partanen et al., 2018] treebanks have been coordinated so that they also contain parallel sentences. Additionally, the tagging schemes are aligned with one another. Currently there is no Udmurt treebank, but we believe its emergence is only a matter of time.

Shallow-Transfer Machine Translation

Shallow-transfer machine translation can be most effective for translation between closely related languages (see [Corbí Bellot et al., 2005]). The idea behind this is that vocabulary, morphological categories and syntactic constructions have extensive reflexes in both the source and target languages. For people familiar with Erzya and Moksha studies [Rueter, Hämäläinen & Partanen, 2020].

In order to achieve low-transfer machine translation, a bilingual vocabulary is needed between the language pair. This can either be done manually or by deriving such a vocabulary automatically from multilingual dictionaries (see [Hämäläinen et al., 2018]). A recent development for manually building such dictionaries for Apertium has been the introduction of a web-based tool [Alnajjar et al., 2020] that makes it possible for non-technical people to contribute in building such resources.

Research in Erzya and Moksha can be done with the help of computer technology. This means that there are open-source descriptions of morphology, vocabulary, syntax, and translation research that can be found and are available on-line.

Since 1998, Rueter has been working on the finite-state description of the Erzyan and Moksha languages. Although most of the application of this work have not appeared until the last decade in the form of vocabularies and morphology, on the one hand (see [Rueter 2014; Moshagen et al 2014; Hämäläinen 2019]) and the description of Universal Dependencies, on the other [Rueter & Tyers 2018] and the task of improving their harmonization [Partanen & Rueter 2019]. With this in mind, it becomes possible to evaluate language research studies with the help of a rule-based translation system - in the Apertium project, based on shallow transfer.

The concept of applying shallow-transfer machine translation to measurement of linguistic diversity is relatively new. It involves combining three areas of language research into one project. As such it requires correlating parallel understanding and research of vocabulary, morphology and syntax in one formal field. This implies going beyond the achievements of comparative linguistics, thanks to which we have an understanding of etymologically related vocabulary and morphology. It also challenges earlier concepts of synonymy by introducing the requirement for the transfer of synonymous information from one linguistic community to another.

So what exactly is shallow-transfer rule-based translation and what does it provide as an engine for dialect and language research. In principle, the shallow transfer system will transfer the Erzya word *psakazo* ‘his / her cat (nominative singular)’ to the Moksha equivalent *katots* ‘his / her cat (nominative singular)’ in a three-step process. First, the word *psakazo* is analyzed with an FST (finite-state transducer) based morphological analyzer as *psaka+N+Sg+Nom+PxSg3*. Second, the Erzya noun *psaka* ‘cat’ is aligned with the corresponding Moksha word *kata* ‘cat’ using a vocabulary. Finally, the Moksha word *kata* ‘cat’ is generated with the equivalent morpho-semantic information, i.e. *kata+N+Sg+Nom+PxSg3*, which results in *katots* ‘his / her cat’ when inflected with an FST based morphological generator. When studying native speech, the Erzya word *psaka* has synonyms in *katka* and *pisaj*, and in Moksha there is at least a false friend for the Erzya, i.e. in Moksha one word for ‘cat’ is *kiska* (whereas *kiska* in Erzya means ‘dog’).

At the syntactic level, this same three-step process should be utilized for obtaining single readings or analyses for word forms in context. Without context, four distinct Moksha noun forms can be identified for possible syntactic functions (see examples 1.a-d), where the category of number is combined with the cases nominative and genitive and first person singular possession marker.

(1.a) *katože*: *kata+N.Sg.Nom.PxSg1*

(1.b) *katožeń*: *kata+N.Sg.Gen.PxSg1*

(1.c) *katońe*: *kata+N.Pl+Nom.PxSg1*

(1.d) *katońeń*: *kata+N.Pl.Gen.PxSg1*

When the same morpho-semantic information is transferred to Erzya, however, what Moksha renders as four becomes two or possibly one singular form (see examples 2.a-d).

(2.a) *psaka+N.Sg.Nom.PxSg1*: *psakam*

(2.b) *psaka+N.Sg.Gen.PxSg1*: *psakam, psakan*

(2.c) *psaka+N.Pl+Nom.PxSg1*: *psakan, psakam*

(2.d) *psaka+N.Pl.Gen.PxSg1*: *psakan, psakam*

The only information we can obtain without context is that the form *psakan* in $\langle n \rangle$ cannot indicate nominative singular. Hence, a laboratory translation can, indeed, be made from Moksha to Erzya, on the one hand, resulting in the loss of distinctions in the categories of number and case if no context is present to retain the information. A reverse translation, on the other hand, will be useless without a context, as the single form *psakam* ‘my cat’ potentially introduces four possibilities for generation => *kata+N.Sg.Nom.PxSg1*, *kata+N.Pl.Nom.PxSg1*, *kata+N.Sg.Gen.PxSg1*, *kata+N.Pl.Gen.PxSg1*.

Thus, the development of a working translation system will provide grounds for expanding research on the dialects and languages of the closely related Mordvin languages, and, we hope, it will indicate research objects for a fuller coverage of language description.

Albeit, morphological comparisons have been proposed for the alignment of otherwise diverse morpho-syntactic readings, but there are still matters of unknown correlations (see examples 1–4). Problems in establishing parallels between morphological categories in the source and target languages can be found in nouns, numerals and verbs [c.f. Rueter, Partanen & Ponomareva, 2020].

The nominal declension affords an intricate interface between Erzya and Moksha. Where Erzya has definite marking for 9–10 singular cases and 12–13 plural cases [Rueter 2010: 99–100], Moksha only attests to three cases in the definite declensions. Useful contemplation of this asymmetry can be detected, e.g. Keresztes (2011: 68; Zaicz 1990) draws a parallel between analytic and synthetic expression in Erzya noun morphology and analytic expression in Moksha. In communication, however, one is not interested in the etymological parallels that can be drawn between constructions, instead there is a need for semantic parallels. Thus the Keresztes solution, where five prolicative forms in Erzya can be equated with three in Moksha must be adjusted. First, whereas Erzya uses the elative case in both nouns and postpositions, Moksha uses an elative form in the indefinite nominal declension but an ablative form in the postposition. Second, we do not know whether the Erzya and Moksha categories of definiteness are parallel, as comparative studies of definiteness in Uralic language pays little attention to the Mordvin languages where definite/determinate marking are distinguished from possessive marking (see [Tikhonova 1966]), and insufficient data is present for comparison of Mordvin and Mordvin speakers of Russian, such as Avvakum [cf. Abramov V. K. 2003: 97; Yurayong 2020: 100–101, 105–106]. And third, we do not know what the exact correlations are between the Erzya five and the Moksha three (see examples 3–4).

(3a)	(3e)
(myv) <i>kudo-sto</i>	(myv) <i>kudo-t.ńe.ń</i> <i>ejste</i>
house_N-SP.Ela.Indef	house_N-Pl.Def-Gen Po.Ela
(3b)	(4a)
(myv) <i>kudo-sto-ńt</i>	(mdf) <i>kud-sta</i>
house_N-Ela-Sg.Def	house_N-SP.Ela.Indef
(3c)	(4c)
(myv) <i>kudo-ńt</i> <i>ejste</i>	(mdf) <i>kud-í</i> <i>ezda</i>
house_N-Sg.Gen.Def Po.Ela	house_N-Sg.Gen.Def Po.Abl
(3d)	(4d)
(myv) <i>kudo-ńe-ste</i>	(mdf) <i>kut-t.ńe.ń</i> <i>ezda</i>
house_N-Pl.Def-Ela	house_N-Pl.Gen.Def Po.Abl

While the five Erzya elative forms might be equated to the Moksha one elative plus two ablative forms, it will be simpler to address the prolicative case (see examples 5–6), which, in addition to retaining one case in both languages, tends to show an alignment between the definite Erzya synthetic representation and the definite Moksha analytic construction; use of the Erzya analytic construction in the singular definite/determinate genitive is only attested 109 times in the ERME Sura-Sjatko corpus 1956–2000, whereas the synthetic construction can be found well over 5500 times. Hence, here it will suffice for initial work to align the pairs (5a=6a), (5b=6b) and (5d=6c). From a linguistic perspective, it would be interesting to see whether variation in Erzya prolicative marking is simply a matter of spatial-temporal complementary distribution pertinent to Mordvin dialect studies [cf. Rueter 2016; 2020], or is there something more to it, as might be noted of at least Komi-Zyrian [cf. Nekrasova, 2019].

(5a)	(myv) <i>kudo-va</i>	house_N-SP.Prl.Indef	(5e)	(myv) <i>kudo-t.ńe.ń</i>	ezga	house_N-Pl.Def-Gen	Po.Prl
(5b)	(myv) <i>kudo-va-ńt</i>	house_N-Prl-Sg.Def	(6a)	(mdf) <i>kud-ga</i>	house_N-SP.Prl.Indef		
(5c)	(myv) <i>kudo-ńt</i>	ezga	(6c)	(mdf) <i>kud-t</i>	ezga	house_N-Sg.Gen.Def	Po.Prl
(5d)	(myv) <i>kudo-ńe-va</i>	house_N-Pl.Def-Prl	(6e)	(mdf) <i>kut-t.ńe.ń</i>	ezga	house_N-Pl.Gen.Def	Po.Prl

The morphological categories of case, number, definiteness and person are shared with other nominals. In a word, when the NP head in contextually retrievable positions is elided, the subsequently promoted NP head automatically becomes the locus of NP category marking. This said, we can briefly examine the intricacies of Mordvin verbs.

From a Uralic studies and perhaps even a typological perspective, Mordvin verb morphology is known for its subject and subject-object¹¹ conjugation paradigms as well as a relatively elaborate set of moods. Within the language group, however, the most blatant places of asymmetry can be found in the subject-object conjugation and the second preterite (see [Rueter & Tyres, 2018]). In Erzya, subject-object marking tends to be limited to marking definite objects with stative verbs, on the one hand, and the addition of a total object stipulation when used with non-stative verbs, on the other. Moksha may also deviate from the total object stipulation especially in the case of frequentative verbs (see [Bartens, 1999: 125, 175]).

If we examine the finite verbal paradigms of the two literary Mordvin languages more extensively, we will note that 48% of 196 combinatory functions in the finite verbal paradigms involve either unambiguity or shared ambiguity (see [Rueter 2016]; in press: Linguistic distance between Erzya and Moksha, dependent morphology). An instance of unambiguous would, for example, involve a 1Sg subject and a 2Sg object. Shared ambiguity, however, might involve an entire series with a default 2nd person object in combination with the number category value plural applied to one or both of the core arguments of the verb. This means there is a lot of research required for disambiguation between languages. In this paper, we will confine ourselves to the use of the non-ambiguous form: indicative 3Sg Prt1, which will appear in our simple translation sentence (see 7, below).

First Coding Challenges

In the Apertium Erzya-Moksha project we have started with pre-defined morphology and lexica (see [Rueter, Hämäläinen & Partanen 2020]). The pre-defined morphology, consisting of finite-state descriptions, and lexica provide elementary components for the development of Apertium shallow-transfer machine translation for the two Mordvin literary languages. Consistent with Mordvin study practices, descriptions of the two literary languages are often drafted in a manner where parallel and mutual features are aligned, and deviation from this unity is less regular. This practice can be utilized here for purposes of delimiting an example sentence as well as illustrating a few dimensions where shallow-transfer helps highlight morphological, lexical and syntactic features of the Erzya and Moksha siblings.

¹¹ Unlike the Amazon language Apurinã, where the verbs can take subject marking, object marking or a combination of the two, Mordvin verbs take either subject marking or a combination of subject and object marking [cf. Facundes 2000: 269–343, Freitas 2017: 84–92].

For purposes of illustration, we will focus on a three-word example sentence that can be translated from Erzya to Moksha and back again using the shallow-transfer concept. Here we have chosen a sentence meaning ‘The cat walked around in the house.’ (see 7.1–7.2).

(7.1)
Psaka-ś *jaka-ś* *kudo-va-ńt*
 cat_N-Sg.Nom.Def walk_V-Ind.Prt1.ScSg3 house_N-Prl-Sg.Def

The three words of the Erzya sentence in (7.1) consist of two nouns in the definite/determinate declension and an intransitive verb third person singular in the first preterite. When translated into Moksha, a typical rendering would consist of two nouns with the same semantic content, but the word for ‘cat’ would have two distinct etymological backgrounds, whereas the verb ‘to walk’ in *jakams* is of mutual background. On a syntactic level, we can also observe the alignment of the Erzya synthetic construction *kudo-va-ńt* house_N-Prl-Sg.Def ‘around in the house’ with the Moksha analytic construction *kud-ń ezga* consisting of a noun house_N-Sg.Gen.Def and a subsequent adposition Po.Prl ‘around in the house’.

(7.2)
Kato-ś *jaka-ś* *kud-ń* *ezga*
 cat_N-Sg.Nom.Def walk_V-Ind.Prt1.ScSg3 house_N-Sg.Gen.Def Po.Prl

The simple sentence ‘The cat walked around in the house.’ in *psakaś jakaś kudovańt* = Псакась якась кудованть.

Can be called in the Apertium tool with:

```
echo Псакась якась кудованть. | apertium -d. myv-mdf-biltrans
^Псака<n><sg><nom><def><@X>/Ката<n><sg><nom><def><@X>$
^якамс<vblex><indic><pret1><s_sg3><@X>/@якамс<vblex><indic><pret1><s_sg3><@X>$
^кудо<n><sg><prl><def><@X>/куд<n><sg><prl><def><@X>$
^..<sent>/..<sent>$
```

Figure 1. Bilingual transfer Erzya-to-Moksha ‘The cat walks around in the house.’

The first lemma in the upper left is *psaka* ‘cat’, which is upper case, since it comes at the beginning of the sentence. ‘Cat’ is followed by the tags <n> for noun, <sg> for singular, <nom> for nominative and <def> for definite. This is also the order the analyzer has been set up to produce in nearly all languages in the Giellatekno infrastructure, where the morphological description is made. The third lemma, *kudo* ‘house’, with its four tags only deviates from that of the first in the third tag from the left, <prl> for prolate. For this reason, part-of-speech, and additional grammatical categories can be directly transferred from the source language to the target language. If necessary, the tags can then be further dealt with to match what is needed for the target language.

The second lemma on the left is *jakams* ‘to walk’, which is followed by the tags <vblex> for regular verb, <indic> for indicative, <pret1> for preterite 1 and <s_sg3> for third person singular, subject conjugation. The seemingly superfluous declarations of part-of-speech and morphological zero values such as indicative are for purposes of symmetry needed in the Apertium toolkit. The computer only possesses the information we have, so we give it that information here. One item that has been left out of the verbal analysis is the category of transitivity, which, although important for some languages in disambiguation, is only one of the many matters to be considered when dealing with verbal argument structure.

The Erzya noun *psaka* ‘cat’ can readily be aligned with Moksha noun *kata* through use of the bilingual dictionary, apertium-myv-mdf.myv-mdf.dix. The same can be achieved for the verb *jakams* ‘to walk’. While the noun *kudo* ‘house’ can also be dealt with using the same .dix file. Conversion in structures, however, takes us back to alignment hypotheses,

such as those noted above [Keresztes 2011], involving combinations of the morphological categories definiteness, case and number with distinct reflexes in Erzya and Moksha.

Erzya, on the one hand, has two representations of the combination singular + prolative + definite, while Moksha has but one, on the other. The most common representation in Erzya is a synthetic structure, which with the word *kudo* ‘house’ can be shown as *kudo-va-ńt* with the gloss *house_N-Prl-Def.Sg* ‘around in the house’. The Erzya morphological structure, consisting of one word form, must then be transformed to a two-word structure for Moksha, where the word for house is generated in the definite genitive singular followed by a postposition representing the prolative case (see analysis in example 8.1 and generation in 8.2–3).

8.1 (Erzya) *kudovańt* => *kudo+N+Sg+Prl+Def*

8.2 (Moksha) *kud+N+Sg+Gen+Def PLUS Po+Prl*

8.3 (Moksha) => *kudń ezga*

This transfer from the synthetic vs analytic chunks can be dealt with using a special rule in the `apertium-myv-mdf.myv-mdf.tlx` file (see Figure 2.). This rule transfers two nominal categories: number and definiteness from the Erzya stem to the Moksha stem automatically, whereas the prolative case marker at this point is hard-coded into the prolative postposition *ezga*.

```
<rule comment="noun in definite prolative: is definite genitive noun with ezga">
  <pattern>
    <pattern-item n="n.prl.def"/>
  </pattern>
  <action>
    <out>
      <chunk name="PrlDef" case="caseFirstWord">
        <tags>
          <tag><lit-tag v="SN"/></tag>
        </tags>
        <lu>
          <clip pos="1" side="t1" part="lem"/> <!-- sourceL lemma -> targetL lemma -->
          <clip pos="1" side="t1" part="a_nom"/> <!-- Part-of-Speech -->
          <clip pos="1" side="t1" part="a_number"/> <!-- Number category -->
          <lit-tag v="gen"/> <!-- Target language case requirement -->
          <clip pos="1" side="t1" part="a_definiteness"/> <!-- Category of definiteness -->
        </lu>
        <b/>
        <lu>
          <lit v="əzra"/>
          <lit-tag v="adp"/>
          <lit-tag v="prl"/>
        </lu>
      </chunk>
    </out>
  </action>
</rule>
```

Figure 2. Transfer rule: Erzya N.Sg.Prl.Def => Moksha N.Sg.Gen.Def Po.Prl

The pattern-item, corresponding to a definite (*def*) Erzya noun in the prolative case (*prl*) brings about an action with two lexical units (*lu*). The first lexical unit, Erzya *kudo* ‘house’ is transferred by lemma (*lem*) to the Moksha equivalent *kud*. The Moksha noun *kud* ‘house’ then inherits, as it were, the categories of number (*a_number*) and definiteness (*a_definiteness*), and the genitive (*gen*) case is added as a target language case requirement for the postpositional complement. Then a prolative postposition is introduced with the second lexical unit.

With everything in place and no other ambiguity the command-line provides us with an accurate output to Moksha:

echo "Псакась якась кудованть" | apertium -d . myv-mdf
Катось якась кудть эзга
'The cat walked around in the house'

Future Work and Conclusions

We have described some of the current work conducted on applying the Apertium shallow-transfer machine translation toolkit to the Erzya and Moksha languages. In addition, we have shed some light into the future directions that this work can take and how it can be of a mutual benefit for linguistics and language technology research.

As we have described in this paper, some of the rule-based methods in use in Apertium can also be modeled with neural networks to a degree. Therefore it is an important question to be answered in the future to what degree machine learning based modules can be plugged in to the Apertium pipeline. Instead of having a machine translation solution that relies entirely on rules or neural machine translation, it is more fruitful to look at the intersection of both approaches.

Nevertheless, in order to gain the maximum benefit from a shallow-transfer based approach, it is important to focus on building more parallel lexica. Preferably in such a fashion, that the lexica are multilingual rather than bilingual as it makes it possible to have multiple translation directions.

Important work has been done with open-source lexica in the Finnotka project (Ferenczi et al 2018), where limited open-source texts have been utilized for producing initial parallel lexicon.

The Apertium Project has been able to utilize Google Summer of Codes (GSoc) projects to advance a large variety of necessary code. One outcome has been a month's worth of Udmurt-Komi-Zyrian lexica for the translation toolkit and this will merit further investigation into use of non-speaker programming for lexical enhancement.

Harmonization in the morphological tagging practices, the transferability of morpho-semantic categories and successful alignment of syntactic dependencies between languages all require continuous constructive discourse and planning. As of November 15th 2020, there are already 11 Uralic languages represented in the Universal Dependencies project: Estonian, Finnish, Karelian, Livvi-Karelian; North Sami, Skolt Sami; Erzya, Moksha; Komi-Permyak, Komi-Zyrian; Hungarian (see [Zeman, Daniel et al 2020]).

Grouping language projects at Apertium into clusters of closely related languages means that we can follow the lead of work with the Romance languages at Apertium, as well as work with Balto-Finnic language. At present there are 14 Uralic languages involved at varied levels of progress in work with the Apertium toolkit: Estonian, Finnish, Olonets-Karelian, Karelian; Hungarian; Komi-Zyrian, Komi-Permyak, Udmurt; Hill Mari, Meadow/Eastern Mari; Inari Sami, Northern Sami; Erzya, Moksha. The well over 20 apertium language pairs including at least one Uralic language provide further indication of reuse and new outcomes for fieldwork vocabulary, syntax and other amassed in Finno-Ugric and Uralic studies over the past couple of centuries. These language pairs (fin-deu, fin-eng, fin-est, fin-fkv, fin-hun, fin-krl, fin-nor, fin-olo, fin-rus, fin-udm, kpv-fin, kpv-mhr, liv-fin, mrj-fin, myv-fin, olo-fin, sme-fin, udm-kpv, udm-rus, tur-fin, etc.) may provide for parallel development and testing for shared translation projects. The presence of non-related language pairs is also beneficial, as they may provide insight into transfer rule construction for phenomena not encountered elsewhere.

Acknowledgements

The Erzya-Moksha translation pair will best learn from the languages with several translation targets or sources. We have received an abundance of assistance from Ph.D. T. Trosterud for experience with translation between Uralic languages at Giellatekno, Ph.D.T. Pirinen and his

work with the Finnish-German pair, Ph.D. F. Tyers and Ph.D. J. Washington for their interest and insights on language category transfer as well as T. Didriksen and K. Unhammer for making sure the Apertium infrastructure is working right¹².

References and sources

- Abramov, V. K.* Аввакум [Avvakum] // Мордовия, Энциклопедия в двух томах, Том 1 А–М. Главной пелақцирееея коллегия: Главный редактор А. И. Сухарев, Заместитель главного редактора В. А. Юрченков, Ответственный секретарь П. П. Кузнецов, И. М. Арсентьев, Ш. И. Ахметов, Э. А. Боксимер, Н. В. Бурмистров, архиепископ Варсонофий, Г. Г. Вдовин, С. М. Вдовин, В. Д. Волков, Е. В. Воскресенский, Н. И. Еналеев, Н. В. Заварюхин, Г. М. Измалкин, И. А. Калинкни, Б. Ф. Кевбрин, В. А. Кечкин, А. М. Кокинов, В. А. Кокорев, В. В. Конаков, Н. С. Куратов, В. В. Литюшкин, А. С. Лузгин, Н. П. Макаркин, В. М. Макушкин, Н. Ф. Мокшин, Е. Г. Осовский, Н. В. Петрушкин, А. О. Пиксаев, В. А. Попков, А. М. Пыков, В. П. Селяев, А. И. Солдатов, С. Ф. Сорокин, Б. И. Стародубов, Т. В. Тюрина, П. В. Шичкин, Д. В. Цыганкин, В. Д. Черкасов. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 2003. Р. 97.
- Alnajjar, K., Hämäläinen, M., & Rueter, J.* On Editing Dictionaries for Uralic Languages in an Online Environment // Proceedings of the Sixth International Workshop on Computational Linguistics of Uralic Languages. The Association for Computational Linguistics. 2020. Pp. 26–30.
- Alnajjar, K., Hämäläinen, M., Rueter, J., & Partanen, N.* Ve'rd. Narrowing the Gap between Paper Dictionaries, Low-Resource NLP and Community Involvement // Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics: System Demonstrations. 2020.
- Bartens, R.* Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia 232. Helsinki. 1999.
- Corbí Bellot, A. M., Forcada, M. L., Ortiz Rojas, S., Pérez-Ortiz, J. A., Ramírez Sánchez, G., Sánchez-Martínez, F., Alegría Loinaz, I., Mayor Martínez, A., & Sarasola Gabiola, K.* An open-source shallow-transfer machine translation engine for the Romance languages of Spain // Proceedings of the 10th Conference of the European Association for Machine Translation. 2005
- EKM* – Д. В. Цыганкин (отв. ред.) и др., Эрзянь кель. Морфология. – Саранск: Красный Октябрь, 2000.
- EKS* – Эрзянь кель. Синтаксис : тонавтнемапель / Н. А. Агафонова, Р. А. Алёшкина, Г. Ф. Беспалова [ды лият] ; анокстазь Д. В. Цыганкинэнь ветямонзо ало. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 2011. 208 с.
- Ens, J., Hämäläinen, M., Rueter, J., & Pasquier, P.* Morphosyntactic Disambiguation in an Endangered Language Setting. In M. Hartmann, & B. Plank (Eds.), 22nd Nordic Conference on Computational Linguistics (NoDaLiDa): Proceedings of the Conference (Linköping Electronic Conference Proceedings; No. 167), (NEALT Proceedings Series; No. 42). Linköping University Electronic Press. 2019. Pp. 345–349.
- Erina, O. & Rueter, J.* Shoksha Kolkhoznikin' val'gij 1932–1933 (Version v1.0) <https://zenodo.org/badge/120288368.svg> (Collection of proofread texts and originals). 2018.
- ERME: Erzya and Moksha Extended Corpora.* Rueter, Jack & Olga Yerina (eds., compilers.). (Partially accessible: http://gtweb.uit.no/u_korp/?mode=myv, https://korp.csc.fi/korp/?mode=other_languages#?lang=fi&stats_reduce=word&cqp=%5B%5D&corpus=erme_myv).
- Evsev'ev, M. E.* – Евсевьев, М. Е. Основы Мордовской Грамматики – Эрзянь грамматика. 1928/29.
- Facundes, Sidney Da Silva.* The Language of the Apurinã People of Brazil (Maipure/Arawak). (A Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Linguistics). 2000.
- Ferenczi, Zsanett; Mittelholcz, Iván; Simon, Eszter.* Automatic Generation of Wiktionary Entries for Finno-Ugric Minority Languages // Tommi A. Pirinen, Michael Riessler, Jack Rueter, Trond Trosterud, Francis M. Tyers (eds.): Proceedings of the Fourth International Workshop on Computational Linguistics of Uralic Languages. Association for Computational Linguistics. 2018. Pp. 39–50.

¹² Here are a couple of irc channels on the chat.freenode.net where we have been able to get almost instant feedback #apertium (Apertium development), #hfst (Helsinki Finite-State Technology for Giellatekno infrastructural questions), #_u-dep (discussions pertaining to Universal Dependencies projects)

- Forcada, M. L., Ginestí-Rosell, M., Nordfalk, J., O'Regan, J., Ortiz-Rojas, S., Pérez-Ortiz, J. A., Sánchez-Martínez, F., Ramírez-Sánchez, G. & Tyers, F. M.* Apertium: a free/open-source platform for rule-based machine translation. *Machine translation*. 2011. 25(2). Pp. 127–144.
- Freitas, Marília Fernanda Pereira De.* A POSSE EM APURINÃ: descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruák. (Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – Doutorado acadêmico em Letras – estudos Linguísticos, como requisito para obtenção do título de Doutor. Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Facundes. Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Patience Epps). 2017. Pp. 84–92.
- Garrett, A.* Online dictionaries for language revitalization. In *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. UC Berkeley. 2018.
- Gheno, Danilo* “Mordwinisch” oder “Mokschanisch und Erzanisch”? In: Zaicz (ed), *Zur Frage der uralischen Schriftsprachen*. *Linguistica. Series A: Studia et dissertationes*, 17. Budapest, 1995. Pp. 57–61.
- Hamari, Arja.* The negation of stative relation clauses in the Mordvin languages. *MSFOu* 254. Helsinki, Suomalais-Ugrilainen Seura. 2007.
- Hämäläinen, M., & Alnajjar, K.* A Template Based Approach for Training NMT for Low-Resource Uralic Languages - A Pilot with Finnish // *ACAI 2019: Proceedings of the 2019 2nd International Conference on Algorithms, Computing and Artificial Intelligence*. 2019a. Pp. 520–525. ACM.
- Hämäläinen, M., & Alnajjar, K.* Let's FACE it: Finnish Poetry Generation with Aesthetics and Framing // K. V. Deemter, C. Lin, & H. Takamura (Eds.), *12th International Conference on Natural Language Generation: Proceedings of the Conference*. 2019b. Pp. 290–300.
- Hämäläinen, M., & Rueter, J. ()*. Development of an Open Source Natural Language Generation Tool for Finnish // *Proceedings of the Fourth International Workshop on Computational Linguistics of Uralic Languages*. 2018. Pp. 51–58. The Association for Computational Linguistics.
- Hämäläinen, M., Tarvainen, L. L., & Rueter, J.* Combining Concepts and Their Translations from Structured Dictionaries of Uralic Minority Languages // N. Calzolari, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, K. Hasida, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis, & T. Tokunaga (Eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*. 2018. Pp. 862–867.
- Hämäläinen, M., & Wiechetek, L.* Morphological Disambiguation of South Sámi with FSTs and Neural Networks // *Proceedings of the 1st Joint SLTU and CCURL Workshop (SLTU-CCURL 2020)*. 2020 Pp. 36–40. European Language Resources Association (ELRA).
- Hämäläinen, M.* UralicNLP: An NLP Library for Uralic Languages. *Journal of open source software*, 2019. 4(37). [1345]. <https://doi.org/10.21105/joss.01345>.
- Keresztes, L.* Bezetés a mordvin nyelvézetbe. *Debreceni Egyetemi Kiadó*.
- Kocmi, T., & Bojar, O.* Trivial Transfer Learning for Low-Resource Neural Machine Translation. In *Proceedings of the Third Conference on Machine Translation: Research Papers 2011*. 2018. Pp. 244–252.
- Luutonen, Jorma et al.* *Lexica Societatis Fenno-Ugricae XXXI: I. Electronic Word Lists: Mari, Mordvin and Udmurt with SFOu WordListTool 1.3 for PC and Mac*. Finno-Ugrian Society. 2007.
- МКМ – Мокшень кяль. Морфология: Вузонь мокшень и финно-угрань отделениянь тонафнихненди учебник / Серматф-тиф Н. С. Алямкинонь кядяля. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2000. 236 с.*
- МКС – Мокшень кяль. Синтаксис: Учебник. / аноклаф-тиф Н. С. Алямкинонь и О. Е. Поляковонь профессорхненди вятемаснон ала. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. 200 с.*
- Moshagen, Sjur; Jack Rueter, Tommi Pirinen, Trond Trosterud, and Francis M. Tyers.* Open-Source Infrastructures for Collaborative Work on Under-Resourced Languages // *The LREC 2014 Workshop “CCURL 2014- Collaboration and Computing for Under-Resourced Languages in the Linked Open Data Era”*. 2014. Pp. 71–77.
- Nekrasova, G. A. – Некрасова, Г. А.* «Конкуренция пролативных суффиксов в коми языке: Опыт корпусного исследования.» *Актуальные вопросы коми и пермского языкознания. Труды Института языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН*. 2019. Выпуск 77. Pp. 53–63.
- Ngo, T. V., Nguyen, P. T., Ha, T. L., Dinh, & K.Q., Nguyen, L. M.* Improving Multilingual Neural Machine Translation For Low-Resource Languages: French, English - Vietnamese // *Proceedings of the 3rd Workshop on Technologies for MT of Low Resource Languages*. 2020. Pp. 55–61.

- Paasonen, Heikki* – Lexica Societatis Fenno-Ugricae XXIII,1-4: H. Paasonens Mordwinisches Wörterbuch zusammengestellt von Kaino Heikkilä, Bände I-IV, unter mitarbeit von Hans-Hermann Bartens, Aleksandr Feoktistow und Grigori Jermuschkin, bearbeitet und herausgegeben von Martti Kahla. 1990-1996. (XXXI-LXXXVI). Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Partanen, Niko & Rueter, Jack*. Survey of Uralic Universal Dependencies development // Proceedings of the Third Workshop on Universal Dependencies (UDW, SyntaxFest 2019). 2019. Pp. 78–86.
- Partanen, N., Blokland, R., Lim, K., Poibeau, T., & Rießler, M.* The First Komi-Zyrian Universal Dependencies Treebanks. In Second Workshop on Universal Dependencies (UDW 2018). Brussels, 2018. Pp. 126–132.
- Pirinen, T. A.* Development and Use of Computational Morphology of Finnish in the Open Source and Open Science Era: Notes on Experiences with Omorfi Development. SKY Journal of Linguistics. 2015. 28.
- Pirinen, T. A.* Apertium-fin-eng–Rule-based Shallow Machine Translation for WMT 2019 Shared Task // Proceedings of the Fourth Conference on Machine Translation (Volume 2: Shared Task Papers, Day 1). 2019. Pp. 335–341.
- Reynolds, R. J. Russian natural language processing for computer-assisted language learning. UiT The Arctic University of Norway Doctoral Dissertation. 2016.
- Rueter, J. & Hämäläinen, M.* FST Morphology for the Endangered Skolt Sami Language // D. Beermann, L. Besacier, S. Sakti, & C. Soria (Eds.), Proceedings of the 1st Joint SLTU and CCURL Workshop. 2020. Pp. 250–257. European Language Resources Association (ELRA).
- Rueter, J. M., & Hämäläinen, M.* Synchronized Mediawiki based analyzer dictionary development // 3rd International Workshop for Computational Linguistics of Uralic Languages Proceedings of the Workshop. Association for Computational Linguistics. 2017
- Rueter, J., Hämäläinen, M., & Partanen, N.* Open-Source Morphology for Endangered Mordvinic Languages // Proceedings of Second Workshop for NLP Open Source Software (NLP-OSS). 2020. pp. 94–100. The Association for Computational Linguistics.
- Rueter, J., Partanen, N., & Ponomareva, L.* On the questions in developing computational infrastructure for Komi-Permyak // Proceedings of the Sixth International Workshop on Computational Linguistics of Uralic Languages. 2020. Pp. 15–25.
- Rueter, Jack and Tyers, Francis.* Towards an open-source universal-dependency treebank for Erzya // Proceedings of the Fourth International Workshop on Computational Linguistics of Uralic Languages (IWCLUL2018). 2018. Pp. 106–118.
- Rueter, Jack.* Adnominal Person in the Morphological System of Erzya. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia 261. Helsinki, 2010. Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Rueter, Jack.* The Livonian-Estonian-Latvian Dictionary as a threshold to the era of language technological applications. Eesti ja soome-ugrikeeleteaduse ajakiri. 2014. 5(1). Pp. 251–259.
- Rueter, Jack.* Towards a systematic characterization of dialect variation in the Erzya speaking world, Isoglosses and their reflexes attested in and around the Dubyonki Raion // Ksenia Shagal with Heini Arjava (eds): Mordvin languages in the field. Uralica Helsingiensia 10. 2016.
- Rueter, Jack* (in press). Linguistic distance between Erzya and Moksha, dependent morphology.
- Rueter, Jack.* Корпус национальных мордовских языков: принципы разработки и перспективы функционирования/действия [A Corpus of National Mordvin Languages: principles of development and perspectives of functionality]. Финно-угорские народы в контексте формирования общероссийской гражданской идентичности и меняющейся окружающей среды.: материалы междунар. науч. конф. г. Саранск, 8–9 октября 2020 г. / [отв. ред. чл.-корр. РАН Н. М. Ансентьев]. Саранск: Изд. центр ист.-социал ин-та, 2020. Pp. 118–127.
- Salimzyanov, I., Washington, J., & Tyers, F.* A free/open-source Kazakh-Tatar machine translation system. Machine Translation Summit XIV. 2013 Pp. 175–182.
- Snoek, C., Thunder, D., Loo, K., Arppe, A., Lachler, J., Moshagen, S., & Trosterud, T.* Modeling the noun morphology of Plains Cree // Proceedings of the 2014 Workshop on the Use of Computational Methods in the Study of Endangered Languages. 2014. Pp. 34–42.
- Sundetova, A., Karibayeva, A., & Tukeyev, U.* Structural Transfer Rules for Kazakh-to-English Machine Translation in The Free/Open-Source Platform Apertium. Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi. 2014. 7(2). Pp. 48–53.

- Tikhonova, T. M.* (). = Tichonova, T. M. Expression of definiteness and indefiniteness of the direct object in the Mordvin languages // Советское финно-угроведение. 1966. (4), Pp. 241–245.
- Trosterud, S.R., Trosterud, T., Räisänen, A.K., Niiranen, L., Haavisto, M., & Maliniemi, K.* A morphological analyser for Kven. Proceedings of the Third Workshop on Computational Linguistics for Uralic Languages. W17–0608. 2017. Pp. 76–88.
- Trosterud, T.* A constraint grammar for Faroese. Constraint Grammar and robust parsing. 2009. 1.
- Тсупкайкина В. Р.* – Цыпкайкина, В. П.: Глаголось. Эрзянь кель, морфология, Pp. 187–190. Эрзянь кель, морфемика, валонь теевема ды морфология: Вузонь эрзянь ды финнэнь отделениянь тонавтницянтень туртов / Редколлегиясь: Д. В. Цыганкин (отв. ред., Н. А. Агафонова, М. Д. Имайкина ды лият. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.». 2000. 280 с.
- Tyers, F. M., Washington, J. N., Salimzyanov, I., & Batalov, R.* A prototype machine translation system for Tatar and Bashkir based on free/open-source components. In First Workshop on Language Resources and Technologies for Turkic Languages. 2012.
- Uí Dhonnchadha, E., & van Genabith, J.* A Part-of-Speech tagger for Irish using finite state morphology and constraint grammar disambiguation. 2006.
- Yurayong, Chingduang.* Postposed demonstratives in Finnic and North Russian dialects. Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian Studies. Faculty of Arts, University of Helsinki. (Doctoral Dissertation). 2020.
- Zaicz, Gábor.* Beitrag zur Typologie und Statistik des erza- und moksha-mordvinischen, (eine vergleichende Untersuchung) // *A/5. Volgai és permi nyelészet.* Budapest/Uppsala, 1990. Pp. 7–13.
- Zaicz, Gábor.* Сколько языков нужно ерзе и мокше? // *Zaicz (ed), Zur Frage der uralischen Schriftsprachen.* Linguistica, Series A, Studia et dissertationes, 17. Budapest. 1995. Pp. 41–46.
- Zaicz, Gábor.* Mordva // *Abondolo (ed.), The Uralic Languages.* London and New York, Routledge. 1998. Pp. 184–218.
- Zeman, Daniel; Nivre, Joakim; Abrams, Mitchell; et al.* Universal Dependencies 2.7, LINDAT/CLARIAH-CZ digital library at the Institute of Formal and Applied Linguistics (ÚFAL), Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, <http://hdl.handle.net/11234/1-3424>. 2020.

Джек Рютер

PhD, исследователь

Финляндия, Хельсинки, Хельсинкский университет

Мика Хямляйнен

PhD, исследователь

Финляндия, Хельсинки, Хельсинкский университет

ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА МОРДОВСКИХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ ПОВЕРХНОСТНОГО ТРАНСФЕРА

This paper presents the current lexical, morphological, syntactic and rule-based machine translation work for Erzya and Moksha that can and should be used in the development of a roadmap for Mordvin linguistic research. We seek to illustrate and outline initial problem types to be encountered in the construction of an Apertium-based shallow-transfer machine translation system for the Mordvin language forms. We indicate reference points within Mordvin Studies and other parts of Uralic studies, as a point of departure for outlining a linguistic studies with a means for measuring its own progress and developing a roadmap for further studies.

Keywords: *Erzya, Moksha, Uralic, Shallow-transfer machine translation, Measurable language research, Measurable language distance, Finite-State Morphology, Universal Dependencies.*

Soma Selmeczy

Teaching fellow in Hungarian

Hungary, Budapest, Ministry of Foreign Affairs and Trade

LINGUISTIC SOFTWARE AS A TOOL FOR TEACHING LANGUAGES

В статье обсуждается возможный рабочий процесс для одновременного документирования языков меньшинств и разработки материалов курса L2 для них. Особое внимание уделяется языкам финно-угорским языкам России. Автор утверждает, что, поскольку большая часть исследований, посвященных языкам меньшинств, проводится лингвистами, использование лингвистического программного обеспечения для производства материалов для изучения менее распространенных языков в качестве второго языка может быть реальной задачей. В статье представлены два программы: ELAN для расшифровки и аннотирования видео- и аудиоданных и FieldWorks для создания базы данных и создания списков слов и словарей. Обе компьютерные программы можно использовать в командах, поэтому возможно одновременное участие нескольких носителей языка. Рабочий процесс разбит на фазы с четкими целями для каждого этапа и возможными результатами. Выходные данные можно использовать для создания учебных материалов как в бумажном, так и в цифровом формате.

Ключевые слова: языковая документация; ELAN; FieldWorks; изучение языка; овладение языком; материалы курса.

Introduction

Language learners' aims and means can be radically different depending on the circumstances of the target language. Languages with a large number of speakers tend to have elaborate and varied materials for learners, whereas lesser-spoken languages often cannot keep up with producing up-to-date learning aids. This is the case especially with endangered minority languages, where communities may not have the necessary tools to expand the use of their mother tongues. By comparing the situation of the two kinds of languages, the radical differences in learners' attitudes and methodologies can be revealed.

Lingua francas as L2

The notion of language learning is most often associated with languages considered internationally significant in terms of economy, business and politics. Currently the best candidate for the title of 'global lingua franca' is English (English as a Lingua Franca or ELF), as not only is it the most spoken first language (L1) in 2020 according to Ethnologue¹³, but it also acts as the primary mediator language between people with different mother tongues [Cogo 2015: 2]. Despite the dominance of English, larger geographical regions still tend to have their own particular language to fill this role.¹⁴ A common feature of these languages is that there is a great demand to learn them as second language (L2) due to their widespread applicability, which has brought about supply in the form of a diverse range of teaching materials. The demand and supply process is self-generating: the more people speak the language, the demand is greater for new and updated materials, so teachers keep developing learning aids to keep up with learners' needs. As a result, an abundance of course materials is easily accessible online, often for free, including regular coursebooks, e-books, audio and video courses, flashcards or apps. As language learners in different situations have different needs, experimenting with diverse approaches is warmly welcome in the ever growing market of language learning and

13 <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200> (accessed: 06/10/2020)

14 For the European aspect of ELF and other lingua francas see Sherman (2018: 116-119)

teaching. Current language teaching trends tend to take into account learners' native languages, the purpose of their learning the language, the pace and intensity of their advancement, and so on, thus course materials are tailored accordingly. The purpose of learning is generally practical; learners may be extrinsically motivated to acquire knowledge of the language for work or intrinsically motivated to seek personal interaction with natives or non-natives, especially in the case of lingua francas. The ultimate goal is **language acquisition**, which involves learning for proficiency, that is acquiring a suitable level of control over receptive (comprehension) and productive (speaking and writing) communication skills. The target audience for such course materials is speakers, who start to learn as early as in kindergarten or elementary school, businessmen, who need to negotiate with foreign partners, or workers in tourism and hospitality, just to mention a few.

Lesser-spoken languages as L1 and L2

When it comes to lesser-spoken minority languages, the teaching and learning process is strikingly different. These languages are generally in danger of extinction or at least considered threatened,¹⁵ which involves issues with access to native-language education [DePalma et al 2015: 3], limited opportunities and context to language use, ultimately leading to a complete language shift. They are spoken in a bilingual environment where the majority language has a strong influence on them, both in terms of structure (including lexicon) and opportunity of use. This latter can entail a perceived lack of prestige by natives [cf. Aikhenvald 2010: 14], compared to the higher prestige of the dominant language. A lesser-spoken language can easily be associated with “backwardness”, as speakers find the majority language more useful, and in some cases more suitable for communication. This can be partly explained by the fact that languages change in a pace relative to their number and distribution of speakers, i.e. a language which has more speakers distributed in a larger area tend to change and adapt more swiftly to social and technological changes, than a language whose speaking community is smaller in number and lives in isolation. The effects of language change is often reflected in increased instances of code-switching to the benefit of the dominant language [Javier 2007: 54–58]. This is part of a process which may result in the constant shrinking of contexts in which the language can be used, finally leaving only communication with elders in a family setting. Without intergenerational transmission, bilingual speakers become monolingual in the dominant language and language loss can occur [Shaul 2014: 5].

The threat of language loss became a topic of interest in the 20th century, and, as a response, linguists started to develop strategies for language documentation and language revitalization. Language revitalization is aimed at popularizing the native language within the community using various methods [cf. Hinton 2011: 291–311], with emphasis on L1. Such work involves working together with the community to reach a certain goal including developing a writing system, publishing a grammar, a dictionary, collecting and processing audio and video materials, etc., based on how well a given language is documented. Therefore, often without a sufficient amount of linguistic data available, there is a significantly smaller demand or interest in learning and teaching a lesser-spoken language as L2. Even though there is an increasing number of examples of teaching an endangered language to the community as L2 [cf. Hill 2006: 119–124], the target audience is mostly linguists or language enthusiasts, who study and research the language from a linguistic or sociolinguistic viewpoint. Here, the real scope of studying the language is **language learning**, i.e. learning more *about* the nature and structure of the language and the community, whereas reaching fluency is only a collateral, secondary goal. This attitude is in contrast with language acquisition, which is the main purpose of learners who aim for proficiency [Shaul 2014: 23].

¹⁵ A commonly used method of measuring the vitality of a language is the so-called EGIDS (Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale) scale, proposed first by Fishman (1991) and later revised by Lewis and Simons (2010).

One way to assist language revitalization is making the language approachable for a wider audience. It is often the case that endangered languages are only accessible through a mediator language, which is the dominant language in the area where the speech community lives. This barrier between the target language and learners' mother tongues can prove discouraging for many.

Finno-Ugric minority languages of Russia

In the case of Finno-Ugric minority languages of Russia the mediator language is Russian, which means that foreign researchers or prospective language learners have to acquire some academic and non-academic knowledge of Russian before actually being able to study the language itself. Most Finno-Ugric minority languages are rather well-documented, but most of the grammars, articles, monographs and other texts, including dictionaries are in Russian. There are course materials in other languages (cf. the Udmurt coursebook *Марым, лэся* [Ganeev, Perevozchikov 2017], or the Mari coursebook *Онгай мариш йылме* [Riese et al. 2017] both having English vocabularies), but their number is limited and accessibility can be an issue, as these materials are usually circulated within the “inner circles” of the research community. Even though they might be suitable for more grammar-oriented learners, these materials can hardly respond to wider range of methodological needs. In the context of Finno-Ugric minority languages, we can assume that most of the documentary work is done, descriptive grammars exist for most languages, however the sociolinguistic circumstances of speech communities still require some form of revitalization. There are examples when the revitalization is done by members of the community involving both the academic sphere and grassroot initiatives, as in the case of Udmurt,¹⁶ but there are also languages, like Tundra Enets, whose speaking community is constantly shrinking¹⁷ and without external revitalization efforts, it is likely to go extinct.

Project background and linguistic software

It would sound logical to focus on teaching such a minority language as L2 only after the native speaker base is stable, however, the technology of linguistics enables linguists and members of the community to work together simultaneously on language revitalization and developing teaching materials. An issue which needs to be taken into consideration is the digital nature of course materials. It is true that the most up-to-date language courses are interactive and have multimedia elements, but in some cases such technology is unavailable to the community due to lack of infrastructure and problems with Internet connection [Holton 2011: 371–373]. Therefore, it is important to work in a format that enables the materials to be used both digitally and in paper format.

As linguistic materials are generally available for Finno-Ugric minority languages, and it is usually linguists who are involved in language revitalization projects, the most obvious starting point for such a project is using linguistic software to produce materials. If we are dealing with a language course, it is possible to use linguistic software as a background database and extract only the data required for a specific course unit or topic. This way the documentary part of language revitalization is done at the same time as the development part of language teaching.

Setting up and initially coordinating the project and training participants would be the role of a linguist, or a member of the community who is skilled in using linguistic software. It is advisable to choose more than one language for analysis. Rational choices for Finno-Ugric minority languages of Russia may be: Russian, due to the geographical and social situation of the communities; English, due to its position as a lingua franca; a Finno-Ugric language with a larger number of speakers such as Hungarian or Finnish; but depending on the aims of the project, any other language can be picked. For example, if the target is to produce a course book

16 For a series of Udmurt cultural events [in Udmurt] see: <https://udmdunne.ru/> [Accessed: 06/12/2020]

17 According to the 2010 census of the Russian Federation, the Tundra Enets and Forest Enets population was 43 people. (https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-05.pdf) [Accessed: 06/12/2020]

or teaching materials for speakers of Spanish, a combination of either Spanish and Russian, Spanish and English, or Spanish, Russian and English may work. The reason for working with many languages at the same time is that it enhances accessibility and enables the language to step out of the monolingual analysis tradition, making the results available to more people. It is also important to structure the project carefully as to not overwhelm people involved, but at the same time remain efficient. The project presented here is broken down into two phases, each with separate aims and possible outputs.

In the following workflow ‘participants’ refer to a group of native speakers who are actively involved in the project by collecting, annotating and processing linguistic data. These participants are most likely to be university students or staff, who are not required to be linguistically trained initially, however efficient data management (especially metadata and backup procedures) shall be introduced to them at the beginning [see Austin 2006]. Since the project in question is within the domain of language revitalization, it can only work with the active participation of native speakers, as the final aim is providing the necessary circumstances and knowledge for native speakers to exploit technology for the good of their own language. Even though non-fluent speakers, researchers, linguists can actually teach the target language to the community [cf. Hinton 2003] the final role of language maintenance and transmission is in the hand of the speaker community.

I am going to discuss the use of two pieces of linguistic software in detail: the first one is ELAN, a widely used computer program for transcribing and annotating audio and video data; the second one is FieldWorks Language Explorer (FLEx), a powerful language database builder. Both pieces of software are accessible and usable free of charge. The former can be used without any knowledge of linguistics, whereas the latter requires a solid understanding of the structure of language, mostly phonology, morphology and lexicon to set up. Once a work protocol is set, however, FLEx can be used by anyone, who understands the basics and the scope of the particular project they are involved in.

In ELAN one can annotate audio and video files using customizable tiers. Tiers can be either time-aligned or independent and can be tokenized if sentences or words need to be broken down into lexemes or morphemes, respectively. ELAN is suitable to handle multi-language transcriptions and annotations of paralinguistic data, such as gestures or facial expressions using separate tiers. A given tier configuration can be saved as a template, so it does not need to be set up each time. For further functionalities see Wittenburg et al (2006).

FLEx is a linguistic database with several features. It involves a lexicon, where precise linguistic parameters can be set, such as morph type, affix type (featuring a built-in inflectional affix builder), synonyms, complex forms, etc. Apart from this, categories can be set up for phonological environments and parts of speech which can be used to run automated segmentation on imported texts. The software enables collaboration in the same database, so participants can work together with the same material using an online import and export system. For further details see Baines (2018).

Data collection and annotation

Phase one involves learning to use ELAN for collecting and annotating audio and video data. This phase is broken down into two stages. The first stage is about introducing participants to ELAN by making them familiar with the interface and using a default tier to produce subtitles. The author’s personal experience is that participants acquire the knowledge required to create subtitles in ELAN very quickly, without ample computer or linguistic skills. In 2019, as part of a translation exercise a group of ten students at the Udmurt State University worked together to produce Udmurt language subtitles for a two-hour long Hungarian film. After they learned the basics of the interface including the different modes for segmenting and

transcribing data, the film was split up between them, and each participant worked on their own bit. After the ten separate files had been created by the students, the data was merged, and a complete subtitle file was produced. This process can be used not only for translation, but also for adding subtitles to videos recorded as course materials for a given topic. If, during the course of developing teaching aids, audio and video materials are created, they can be easily transcribed using ELAN. In the context of Finno-Ugric minority languages, this can mean the adaptation of already existing materials (for example video clips taken from Udmurt online content, such as DAUR TV, or audio files taken from Mari El Radio¹⁸), but can also involve the creation of new materials. For example, if the topic of a vocabulary-focused exercise is ‘shopping’, a video can be made with a native speaker walking through the shop and interacting with different items. The subtitles produced for this video make learners understand the target language more easily, and so it is possible for the actors to speak in a more natural pace and tone. Since the subtitle file is a separate item, it can be easily removed from the video for more advanced exercises. At this point, the main purpose of using the software in the context of developing teaching material is reached, participants can produce transcriptions and subtitles. However, from the point of view of language documentation it would be useful if participants would be capable of exploiting the software for acquiring more complex linguistic data. At stage two, the more advanced functionalities can be presented, including tier types for special purposes, such as separating lexemes or morphemes, developing a multi-language annotation, and so on. Thus, the output of stage two would not only include subtitles, but also linguistic data. Flextext files contain the information of selected tiers, which can be imported into FLEx for further processing. Tab-delimited texts can function as word lists which can be easily imported as flashcards in expression-based language learning platforms like Quizlet,¹⁹ Memrise²⁰ or Duolingo.²¹ The core elements of phase one are summarized in table 1 below.

Table 1: Core elements and purpose of Phase one.

Phase one		
	Stage one	Stage two
tool	introductory ELAN	advanced ELAN
activity	generating subtitles using the default tier	creating more complex annotation data
purpose	collecting and annotating data	
output	subtitles (srt files)	data files (tab-delimited text, flextext file, etc.)
usage	language teaching	language teaching language documentation

Data processing

Phase two involves working in FieldWorks. It is important that this stage should be prepared in advance by a linguist if participants have no or little training in linguistics. Due to the broad capabilities of the software, clear objectives should be set out for the project before starting, as it is more complicated to adjust item attributes in the database later. In the case of language documentation, the more aspects are available for research, the better, however vast amount of information may be overwhelming for an average language learner, so it is important to find the right balance between language documentation and language teaching purposes. As opposed to Phase one, where the two stages can follow each other, here stage one and stage two should complement each other and should run simultaneously.

18 <http://mari-el-radio.ru/> [accessed: 06/12/2020]

19 <https://quizlet.com/> [accessed: 06/12/2020]

20 <https://www.memrise.com/> [accessed: 06/12/2020]

21 <https://en.duolingo.com/> [accessed: 06/12/2020]

The first feature of FLEx which participants will come into contact with is lexicon, which accounts for stage one in this phase. It is possible to create entries that store a vast amount of information about each morpheme or lexeme, including citation form, morph type, complex forms, gloss, definitions (in the analysis language), synonyms, semantic category, etc. Since most of the linguistic documentation in connection with Finno-Ugric languages has been done, and therefore descriptive grammars are available, it is worthwhile to focus more on course material development in this phase, and only include information that is useful for prospective language learners. Apart from the obvious lexical data like citation form and definition, it may be practical to put each entry into one or more semantic categories in order to make future filtering easier. This way, thematic word lists or dictionaries can be exported for a given topic (e.g. 'nature' or 'personality traits') without having to hand-pick each item. The exact amount of data to include in each entry should be decided at the beginning, so that participants simply need to follow a protocol. The information they provide should not depend on word class, i.e. the same categories should be used for a verb or a noun entry. At this point it is unavoidable to provide participants with at least basic level knowledge in linguistics, so that they can distinguish between morphemes and determine which word class a certain lexeme falls into. The main objective of stage one is to create a lexicon including free morphemes (word stems and complex forms). The source of entries can be various: selecting and adding entries one by one, importing a full or partial text (books, articles, blog entries, etc.), or importing a flextext file generated previously in ELAN containing annotations of a video or audio file. If the source video or audio file is made as illustration for course materials, the resulting data can be handled as a thematic group for future word lists or thematic dictionaries. At this point, participants are able to produce and export word lists, which do not contain grammatical information.

Stage two focuses on more complex features, such as phonology and grammar, and involve bound morphemes in order to set up a grammatical background for the built-in morphological parser. When it comes to bound morphemes, more grammatical data is required, so it is advisable that linguists or participants with more advanced linguistic skills work with them. The grammatical backbone of the database enables contributors to run automated morphological analyses on imported texts, if rules are set up and there is enough content in the lexicon to fill the grammatical slots. Setting up phonological environments and phonotactics will ensure that the morphological parser can distinguish between allomorphs, which results in more accurate segmenting. It is also possible to override the default word classes and generate affix templates for inflectional morphology based on the consideration of the project supervisors. If enough grammatical information is provided, FLEx will be able to automatically generate a grammar sketch for the language, which can be used as reference in language learning and more advanced language acquisition as well, although, producing a full grammar may not be top priority.

The output of Phase two will include highly customizable dictionaries in different languages (depending on the pre-set language of analysis) and in various formats, suitable for both online and printed use. Full, configured dictionaries are available in HTML and XHTML formats for online self-publishing, while another option being exporting the dictionary to SIL's own website, Webonary²², where several dictionaries are available for endangered languages. For using the dictionary offline in e-book or paper format, the best solution is to import the data to Pathway, a free and open-access piece of software designed by SIL to design and publish dictionaries created in FLEx. Another possible output is word forms in either XML or tab-delimited text format filtered to display only the desired information about entries. The software can also work as a morphological parser and grammar sketches can also be exported. The core elements and purpose of Phase two are summarized in Table 2.

22 <https://www.webonary.org/> [accessed on: 06/12/2020]

Table 2: Core elements and purpose of Phase 2.

Phase two		
	Stage one	Stage two
tool	FLEx for lexicon	FLEx for grammar
activity	importing data, building lexicon	setting up phonology and grammar
purpose	organizing and processing data	
output	dictionary, classified (thematic) dictionary	grammar sketch morphological parser
usage	language teaching	(language teaching) language documentation

Conclusion

The output of the different stages in the two phases can provide enough data to serve as a basis for producing teaching materials, and the work protocol enables participants to record, organize and process new data to enlarge the database. The workflow will result in an accessible and highly customizable network of information. Thanks to the filtering capabilities of the database, it is possible to export only the necessary data for a given task, which can be used to create digital and paper-format course materials. The exact methods and framework of creating course materials for teaching the language as L2 can be selected before, during or after data collection and processing, as new input can be provided any time in form of targeted video or audio files or texts. The output material can be imported into online platforms described above or can be used as standalone pieces. The more participants are involved, the better the outcome can be, as each person can provide their own ideas as to how to exploit the material successfully.

References and sources

- Aikhenvald, A. Y.* The social life of a language: Will Manambu survive? // *New Perspectives on Endangered Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2010. Pp. 13–29.
- Austin, P. K.* Data and language documentation. // *Essentials of Language Documentation*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2006. pp. 87–112.
- Baines, D.* An Overview of FieldWorks and Related Programs for Collaborative Lexicography and Publishing Online or as a Mobile App. // *Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress: Lexicography in Global Contexts*. Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts, 2018. Pp. 953–958.
- Cogo, A.* English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications. // *International Perspectives on English as a Lingua Franca*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2015. Pp. 1–13.
- DePalma, R., Napier, D. B. & Dze-Ngwa, W.* Linguistic Dominance and the Challenges Worldwide for Minority Languages and Voices. // *Revitalizing Minority Languages*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. Pp. 1–17.
- Fishman, J. A.* Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1991. 413 p.
- Ganeev I. V. & Perevozchikov Yu. A.* *Марым, лэся... – Udmurt for Beginners*. Vienna/Munich: University of Vienna/Ludwig Maximilian University Munich, 2018. 202 p.
- Hill, J. H.* The ethnography of language and language documentation. // *Essentials of Language Documentation*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2006. Pp. 113–128.
- Hinton, L.* How to Teach when the Teacher Isn't Fluent. // *Nurturing Native Languages*. Northern Arizona University Press, 2003. Pp. 79–92.
- Hinton, L.* Revitalization of endangered languages. // *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press, 2011. Pp. 291–311.
- Holton, G.* The role of information technology in supporting minority and endangered languages. // *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press, 2011. Pp. 371–400

- Javier, R. A.* The Bilingual Mind. New York: Springer, 2007. 150 p.
- Lewis, M. P. and Simons G. F.* Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. // *Revue Roumaine de Linguistique* [Special issue: Language Endangerment and Language Death], 2010. 55(2). Pp. 103–120.
- Riese, T., Bradley, J., Yakimova, E. & Krylova G.* *Оңай мари́й йылме: A Comprehensive Introduction to the Mari Language*. Vienna: University of Vienna, 2017. 771 p.
- Shaul, David L.* Linguistic Ideologies of Native American Language Revitalization. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham, 2014. 62 p.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., Sloetjes, H.* ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research. // *Proceedings of LREC 2006, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*. 2006.

Software

- ELAN (Version 6.0) [Computer software]. 2020. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from: <https://archive.mpi.nl/tla/elan> [06/12/2020]
- FLEx = FieldWorks (Version 9.0) [Computer software]. 2020. SIL International. Retrieved from: <https://software.sil.com/fieldworks/> [06/12/2020]
- Pathway (Version 1.17.6) [Computer software]. 2020. SIL International. Retrieved from: <https://software.sil.org/pathway/> [06/12/2020]

Шома Шелмеци

Лектор венгерского языка

*Венгрия, Будапешт, Министерство иностранных дел
и внешнеэкономических связей Венгрии*

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

The article discusses a possible workflow for documenting minority languages and developing L2 course materials for them at the same time. Special attention is paid to Finno-Ugric minority languages of Russia. The author argues that since most of the research done on minority languages is performed by linguists, using linguistic software to produce materials for learning lesser-spoken languages as second language can be a feasible objective. The two pieces of software presented in the article are ELAN for transcribing and annotating video and audio data and FieldWorks for building a database and producing word lists and dictionaries. Both computer programs can be used in teams, so the simultaneous involvement of a number of native speakers is possible. The workflow is broken down into phases with clear objectives for each stage and possible outputs. The output data can be used to create both paper-format and digital course materials for learners.

Keywords: *language documentation; ELAN; FieldWorks; language learning; language acquisition; course materials.*

Ведерникова Елена Михайловна

Лектор марийского языка

Венгрия, г. Будапешт, Университет Э. Лоранда

ЯЗЫКОВОЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННЫХ МАРИЙСКИХ СЕМЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ)

В статье рассмотрен языковой выбор двух поколений современных марийцев, проживающих в сельской местности. Выявлены мотивы языкового поведения в кругу семьи.

Ключевые слова: языковой выбор; переключение кодов.

Языковой выбор – это основная ценность любой языковой политики начиная с самого высшего наднационального уровня до самого низшего, т.е. когда человек начинает думать, на каком языке разговаривать в той или иной ситуации. Из всех этих сфер именно семья является тем институтом, который начинает следовать той или иной языковой политике и, таким образом, определяет сам языковой репертуар индивида [Fishman 1971].

В данной статье предпринята попытка рассмотреть причины и мотивы языкового выбора в марийских семьях, проживающих в сельской местности. Основанием для исследования это темы явилось распространённое мнение, что марийский язык лучше сохраняется в сельской местности, поскольку большинство марийцев живут в деревнях. Данное мнение не лишено правды, но лишь отчасти, поскольку процесс этнической эрозии ускорился в последние десятилетия, верными признаками которой являются частые переключения кодов (с марийского на русский язык) и сознательный отказ от употребления родного языка.

Цель статьи – рассмотреть причины выбора того или иного языка для общения внутри семьей марийцев, живущих в Республике Марий Эл, а также мотивы такого языкового поведения.

Общая информация

Официальной территорией народа мари является республика Марий Эл, расположенная в центральной части России. Общая численность марийцев по всей России составляет примерно 550 тысяч человек, из которых около 285, 600 (около 42%) человек живёт в Марий Эл (Национальный состав республики Марий Эл 2010). Марийцы также живут большими диаспорами в республиках Башкортостан, Татарстан, в Свердловской области, а также неравномерно распространены по всей территории России.

Официальными государственными языками в Марий Эл являются русский и марийский. Однако, несмотря на официальный статус, марийский не является языком, на котором ведётся преподавание или деловое общение. Марийский язык как государственный преподаётся в 98% школах в Марий Эл [Кнорре, Константинова 2013]. На марийском языке ведётся трансляция на местном телевидении (около 6,2 часа в неделю) и радио. Марийский язык активно используется в социальных сетях, в специальных группах, где пользователи сознательно переходят на марийский язык и призывают остальных общаться только на родном языке.

Методы исследования

В рамках данного исследования было использовано несколько методов: анкетирование и интервью. Материалы были собраны автором во время двух полевых исследований в 2013 и 2014 годах. В качестве инструмента по сбору данных по первому

методу автор использовал две анкеты, из которых первая (the Revised questionnaire) была разработана группой исследователей по проекту ELDIA, а вторая была создана еще 40 лет назад [Bourhis 1981] для оценки субъективной витальности.

Необходимо отметить, что в разработке данной темы автор опирался лишь на материал относительно языкового выбора, а для достижения единообразия данных автор перекодировал шкалу Лайкерта с семи градаций с анкеты Бурхиса на шкалу, состоящую из трёх градаций, подобную анкете, разработанной в проекте ELDIA.

Для получения более исчерпывающей информации автором были проведены восемь полустандартизированных интервью с жителями Марий Эл в 2016 году. Из восьми шесть интервью были проведены при личной встрече, а два во время телефонной беседы. Вопросы интервью соответствовали вопросам анкет по теме языкового выбора внутри семьи.

В итоге, по результатам анализа, семьи были разделены на три лингвистические группы: группа 1, группа 2 и группа 3. Первая группа включает четыре семьи, члены которых разговаривали между собой только на марийском языке; ко второй группе относятся две семьи, в которых общение происходит и на марийском и на русском языках; в третьей группе также две семьи, в которых общение осуществляется только на русском.

Общее количество респондентов, участвовавших в опросе, включало две возрастные группы: подростки (от 13 до 17 лет) и взрослые (от 18 до 70 лет). Первая анкету заполнило 104 человека по национальности мари, а вторую анкету, заполнили 376 подростков. В соответствии с целью исследования, количество взрослых и подростков было впоследствии сокращено до 61 и 222.

Все респонденты были из сельской местности, кроме одного человека, который на момент опроса жил в городе. Участники интервью включали в себя восемь женщин с той целью, что они представляли свои семьи. Мужская половина семейств не смогла присутствовать в интервью по причине неудобного времени (все интервью проводились в течение рабочего дня). В преддверии этого, однофакторный дисперсионный анализ не выявил никакой статической разницы в языковых предпочтениях марийских семей по полу, поэтому можно утверждать, что даже опрос женщин может позволить получить более или менее объективную информацию о языковой ситуации в марийских семьях. Вся информация относительно возраста и рода занятий была представлена на момент проведения интервью. В целях анонимности все имена участников интервью были изменены.

Краткая информация относительно семей, участвовавших в опросе:

Группа 1

Семьи, общающиеся только на родном марийском языке.

Семья № 1.

Мария, 37 лет, и Алексей, 42 года, живут в д. Кугенер Советского района. Мария – продавец, а Алексей – рабочий в посёлковом заводе. Оба родились и выросли в марийских семьях, где языком общения был марийский. Двое детей 13 и 11 лет.

Семья № 2.

Анастасия, 36 лет, и Виталий, 36 лет, живут в д. Кугенер Советского района. Анастасия – продавец, а Виталий – рабочий местной лесопилки. Оба родились и выросли в марийских семьях, однако до замужества Анастасия общалась только по-русски, в то время как её будущий муж по-марийски. Трое детей 14, 12 и 3 лет.

Семья № 3.

Анна, 26 лет, и Павел, 24 года, живут в д. Кундышумбал Советского района. Анна работает медсестрой, а Павел сезонным рабочим в Москве. Оба родились и выросли в марийских семьях. С раннего детства языком общения в обеих семьях был марийский. Один ребёнок 3 лет.

Семья № 4.

Наталья, 25 лет, и Вадим, 32 года, живут в д. Старое Крещено Оршанского района. Население в деревне, в-основном, марийское, но, благодаря близости к городу (Йошкар-Ола), доля русских и русскоговорящих постепенно увеличивается. Наталья – санитарка в городской больнице, а Вадим – водитель-дальнобойщик. Двое детей 3 и 6 лет.

Группа 2

Семьи, общающиеся между собой на русском и марийском языках.

Семья № 5.

Людмила, 34 года, и Михаил, 35 лет, живут в с. Ронга, Советского района. Людмила работает в местной больнице, а Михаил на стройке в г. Москва. Трое детей 15, 9 и 6 лет. С раннего детства Людмила и Михаил общались в родительских семьях исключительно по-марийски. Однако, создав семью, часто переключают коды при общении друг с другом и детьми. Их дети также общаются на обоих языках друг с другом. По утверждению Людмилы, при первой возможности она старается перейти на марийский.

Семья № 6.

Лариса, 34 года, и Владислав, 28 лет, живут в посёлке Солнечный Советского района. По этническому составу посёлок смешанный, хотя марийское население всё же преобладает (Посёлок 2014). Лариса – продавец в местном магазине, а Владислав – оператор котельной. Лариса родилась и выросла в семье, где общались исключительно на марийском языке, в то время как в семье Владислава родители иногда переходили на русский при общении с детьми. Языком общения Ларисы с супругом является преимущественно русский, хотя она, по её словам, пытается обучать марийскому языку их ребёнка 3 лет.

Группа 7

Семьи, общающиеся между собой на русском языке.

Семья № 7

Валентина, 37 лет, и Сергей 42 года, живут в д. Дёмино Куженерского района. Деревня считается русской (Деревня Дементьево 2014), хотя за последние 20 лет доля русских значительно уменьшилась. Валентина работает в прачечной, а Сергей водителем в кооперативного хозяйства. Языком общения в их семье варьируется от супруга к супругу: так у Валентины, в-основном, это русский язык, в то время как у Сергея смешанный (русский и марийский). У супругов двое детей 9 и 3 лет. По словам Валентины, все члены семьи отлично владеют марийским языком, который они проявляют только при общении с посторонними людьми.

Семья № 8

Светлана, 57 лет, и Игорь, 62 года, живут в д. Шура Новоторъяльского района, где население преимущественно русское (Деревня Шура 2014). У супругов пятеро взрослых детей 39, 37, 34, 27 и 25 лет. Светлана и Игорь общаются между собой исключительно по-марийски, но с детьми с раннего детства общались только на русском. Языком общения между братьями и сёстрами является русский, хотя марийским языком они владеют достаточно хорошо.

Языковая картина марийских семей, проживающих в деревне.

Несмотря на распространённое утверждение о том, что сельская местность является местом сохранения марийского языка и культуры, этот факт не является официально подтвержденным), что позволяет предположить, что факторы языкового выбора могут быть как объективными (языковая политика страны, слабое экономическое положение региона, отсутствие природных ресурсов и т.д.) так и субъективными. Для рассмотрения последней категории автор провёл статистический анализ языкового выбора двух возрастных групп с членами семьи (между самими супругами, родителями и детьми), который позволил

сравнить языковое поведение с двух перспектив (взрослых и детей) и, на основе этого, создать языковую картину современных марийских семей из сельской местности.

Таблица 1. Языковой выбор взрослых мари (N=61) с членами семей (%), проживающих в сельской местности

Члены семей	Родители (язык общения)		
	<i>Марийский</i>	<i>Марийский и русский</i>	<i>Русский</i>
Родители	51,0	17,6	31,4
Дети	43,6	38,2	18,2

Так, на основе из таблицы 1, очевидно, что на марийском языке родители между собой разговаривают в два раза больше (51%), чем с детьми (43,6%) и почти в два раза меньше (38,2%) общаются на смешанном русско-марийском, нежели с детьми (17,6% и 38,2%, соответственно). По сравнению с родителями, языковое поведение детей варьируется в меньшей степени, хотя можно отметить похожую тенденцию относительно использования языков (таблица 2).

Таблица 2. Языковой выбор детей (N=222) с членами семей (%) в сельской местности.

Члены семей	Дети (язык общения)		
	<i>Марийский</i>	<i>Марийский и русский</i>	<i>Русский</i>
Бабушки и дедушки	65,9	28,5	5,6
Родители	38,7	52,3	9,0
Дети	25,9	60,0	14,1

Тем не менее, есть некоторая разница данных двух таблиц в отношении языковых предпочтений поколений. К примеру, в то время как родители-мари выказывают предпочтение к использованию родного языка при общении с детьми, дети явно склонны переключать коды. Похожи пропорции в отношении степени употребления марийского языка двумя поколениями в обеих таблицах (43,6% и 38,7%), но разница существенна в отношении русского языка (18,2% и 9%). Причиной такого несоответствия может быть, прежде всего, различные позиции двух поколений по данному вопросу. На каком языке родители обращаются к своим детям? На каком языке дети отвечают? Почему?

На основе предыдущих исследований [Curdт-Christiansen 2013, Folge 2013, Kopeliovich, 2014], можно предположить, что языковое поведение участников зависит от различных условий, например, взаимоотношения членов семей между собой, уровня владения языками, отношения к языкам, стратегий родителей по данному вопросу и т.д.). Однако, для того полного и точного ответа на эти вопросы в отношении мари необходимо провести обширное исследование с учетом предшествующих выводов.

Опрос показал, что степень использования марийского и русского языков варьируется от поколения к поколению (таблица 2). Это практически подтверждает распространенное мнение о то, что марийский язык чаще всего используется старшим поколением и меньше всего детьми. В целом, пропорция в использовании родного языка молодым поколением с членами семьи (бабушками-дедушками, родителями и братьями-сёстрами) приблизительно равна 3:2:1, что является несомненным индикатором ослабления процесса передачи родного языка среди народа мари.

Таким образом, несмотря утверждение о сельской местности как очаге сохранения малочисленных языков и культур [Lallukka 1990; Иванов 2004; Сануков 2011] процесс

этнической эрозии налицо. В отношении как марийцев, так и других миноритарных языков России, он проявляет себя в постепенной лингвистической ассимиляции, сопровождаемой этнической ассимиляцией.

Факторы языкового выбора в марийских семьях

В ходе анализа данных было выявлено несколько факторов языкового выбора членов марийских семей, называемые самими участниками «мотивами». Одним из существенных мотивов большинство респондентов указали *окружение*. Существует множество исследовательских работ, описывающих механизмы воздействия и эффект окружения на языковое поведение детей из иммигрантских семей [Romaine 1995; Curdt-Christiansen 2013; Kopeliovich 2014]. У таких семей есть общий признак: несмотря на различный уровень владения языком родителей и окружения, обычно дети используют родной язык при общении с членами семьи. Это означает, что родители в большей или меньшей степени сопротивляются влиянию общества в отношении использования языка родителей в кругу семьи. Ситуация совершенно иная в отношении марийцев: исследование показало, что семьи, практикующие только марийский или русский языки при общении, чаще всего оправдывают подобное языковое поведение именно влиянием окружения, что подтверждается следующими примерами из интервью:

1) *Ялыште чыланат марий улыт, марла кутырат. Меат ешыште марла кутырена. Ала-кузе, мо, сайын огеш чуч, рушла кутыраш тўнгальна гын... марла веле (Анастасия, 36 ий; 2 номеран еш).*

В деревне все у нас мари, все говорят по-марийски. Мы тоже в семье говорим по-марийски. Как-то не по себе будет нам, если вдруг мы начнём говорить по-русски... только по-марийски (Анастасия, 36 лет; семья № 2).

2) *В семье говорим по-русски. Да у нас вся деревня считается русской. Соседи все русские. Поэтому неудивительно, что в семье тоже говорим по-русски (Ольга, 27 лет; семья № 8).*

Из примеров очевидно, что обе семьи демонстрируют отсутствие языкового управления («потому что все разговаривают на... языке»), в то время как окружение оказывает сильное воздействие на языковой выбор людей. В дополнение к этому, именно отсутствие языковой политики внутри семьи частично оправдывает существование следующего мотива – *привычного способа общения между супругами*:

3) Я понимаю марийский и могу говорить на нём. Но для меня привычнее говорить по-русски. Я всегда разговариваю по-русски (Ольга, 27 лет; семья № 8).

Данный мотив относится к следующему – *языку, используемому с самого начала общения между супругами*. Интересно, что подобные пары более активны в языковом управлении в отношении их детей:

4) *Влад дене рушла кутырена... Ме тўнгальныш гычак рушла кутырена. Марла тудо мошта... Но шуэн мый денем кутыра. Южгунам мый тудлан иктаж-мом марла ойлем, мутым, але мыскарам ыштем, но тудо рушла вайешта (Лариса, 33 ий, 6-шо номеран еш).*

Мы с Владом разговариваем по-русски. Мы с самого начала разговариваем по-русски. Он знает марийский... Но очень редко разговаривает со мной по-марийски. Иногда я ему что-нибудь говорю по-марийски, слово или шутку сделаю, но он отвечает мне по-русски (Лариса, 33 года; семья № 6).

Таким образом, здесь можно предположить, что ни уровень владения марийским языком, ни какие-либо другие идеологические установки не влияют на языковое поведение людей.

Среди других мотивов языкового выбора людей необходимо обратиться к следующей категории – *сильным этническим ценностям* (применимо к группе 1), включающие:

1. Чувство принадлежности к этнической группе или ассоциация родного марийского языка со своей национальностью.

5) *Ме марий улына да марла кутырена... Марий ешыште шочынна... Омак умыло, молан марий-влак ике йочаит дене рушла кутырат? Меже вет марий улына. Тидыже мемнан йылме...* (Анна, 26 ий, 3-шо еш).

Мы мари и говорим по-марийски... Родились в марийских семьях... Я не понимаю, почему многие марийцы разговаривают по-русски со своими детьми? Мы же народ мари. Это наш язык... (Анна, 26 лет; семья № 3)

2. Чувство принадлежности к своей малой родине, месту, где человек родился (указывает на региональную идентичность).

6) *Марла веле кутырена... Марий Элыште вет илена... Тиде мемнан йылме* (Мария, 37 ий; 1-ше еш).

Мы говорим только по-марийски... Ведь мы живём в Марий Эл... Это наш язык (Мария, 37 лет; семья № 1)

Так называемый прагматический подход к языковой проблеме отрицательно влияет как на сохранность марийского языка. Этот подход скорее применим группе 3, которая включает в себя людей, которые в первую очередь отказываются от своего родного языка и, в дальнейшем, признавать свою принадлежность к марийскому народу.

7) Мы с детьми в семье не говорим по-марийски. По-русски разговариваем... Почему? А зачем он нужен? Русский больше нужен... Марийский – это уже прошлое. На нём только в деревнях с бабушками разговаривать и всё (Валентина, 37 лет; семья № 7).

Отсюда можно сделать вывод, что ценности, связанные с русским языком, ассоциируются с настоящим и будущим, в то время как марийский считается пережитком прошлого. Такие высказывания, скорее, типичны ассимилировавшимся марийцам, т.е. тем, которых Сануков [2011] и Соловьёв [2012] называют «этническими нигилистами». По мнению автора, это существенная причина возникновения угрозы исчезновения марийского народа как нации.

Если использовать систематизацию Сьюзан Ромейн [1995], здесь можно выделить еще один мотив – *интуитивное разделение между языками общения дома и вне его*, которое применимо к группам 1 и 2, так как в ходе интервью респонденты часто не могли дать чёткого объяснения по поводу своего языкового выбора в тех или иных ситуациях, что очевидно в следующем примере из интервью:

8) С мужем и детьми говорим по-русски... Мы все знаем марийский язык, но говорим только по-русски. По-марийски говорим с соседями и знакомыми... в наших родительских семьях мы тоже говорим по-русски или по-марийски очень мало. Так принято, что ли... Не знаю, как объяснить (Валентина, 37 лет; семья № 7).

Краткий анализ содержания позволил выявить, что выбор марийского или русского языков для общения в кругу семьи происходит под влиянием различных факторов, которых можно охарактеризовать как культурные, социальные и психологические. Так, выбор марийского языка зачастую оправдывается этническими ценностями., в то время как русского – развитием, то есть «пользой» или «удобством». Это ещё раз указывает на разную социальную роль двух языков в современном марийском обществе [Иванов 2004; Кузнецова 2004], что является одним из значимых факторов усиления позиции русского языка и ослабления марийского в пост-советском пространстве.

Переключение кодов в семье

Среди разнообразия причин переключения кодов, указанных самими участниками интервью, самыми значимыми оказались именно лингвистические. К ним относятся:

1. Недостаток марийской лексики в отношении терминологий в таких областях как политика, общественная деятельность, наука и т.д.), который на самом деле является серьезной проблемой марийского языка [Иванов 2004].

Южгунам ме руш мутым кучылтына але рушла кутырена. Мый ом пале южо мутшым марла. Ну, тева ом пале, кузе марла «компьютер», «телефон»²³ манаш. Рушла веле палем. Ну вот, рушла и ойлем (Анастасия, 36 лет, 2-шо еш).

Иногда мы используем русские слова или вообще говорим по-русски. Я не знаю некоторых слов по-марийски. Ну, вот, например, не знаю как сказать по-марийски «компьютер», «телефон». Только по-русски и знаю. Ну, вот, по-русски и говорю (Анастасия, 36 лет; семья № 2)

2. Ограниченное использование марийского языка, причиной которого может являться либо отсутствие языкового управления в семье, либо равнодушное отношение окружения к данному вопросу. Как упоминалось выше, окружение имеет сильное воздействие на языковой выбор мари. Такая тенденция уходит корнями в 60-х годы прошлого века, когда политика руссификации сопровождалась упразднением марийского языка в качестве языка обучения в марийских школах и в дальнейшей переоценкой роли родного языка и культуры в сторону отрицания [Сануков 1992], вследствие чего появились «поколения, растущие со знанием родного языка на уровне лишь разговорного» [Иванов 2004] и, в первую очередь, склонные к отрицанию своих корней. Данная советская политика имеет долгосрочный эффект, который проявляется в передаче равнодушного отношения к родному языку и культуре последующим поколениям.

3. Диалектные различия между супругами, которые часто приводят к недопониманию и, вследствие чего, к неловким ситуациям при общении:

10) Наш папа говорит и на русском и на марийском одновременно... Часто мешает языки. Вообще, он не говорит много по-марийски с нами. Он из Мари-Турекского района. Они говорят *'Шұрым волтен ну'* вместо *'Шұрым пыштен ну'*... Однажды он попросил меня: *'Мыламат шұрым волтен ну'*. Ну, я взяла и поставила кастрюлю на пол. Он был в шоке. [смеется] С тех пор он говорит: *'Ты говоришь на своём языке, я на своём'*. Я прошу его: Пожалуйста, хоть в деревне-то говори по-марийски, ведь все же марийцы здесь [пауза] Однажды была ситуация летом на сенокосе. Там много народу... И тут он спросил: *'Кõ вұчамбакыже кўза?'* Все мои родственники упали: *'Какой 'вұчамбал' ?'* [пауза] *'А мо, манеш?'* (Людмила, 34 года; семья № 5).

4. Слабый уровень национального самосознания, причин которого достаточно и одной из которых можно назвать эффект политики руссификации в XX веке, который лишь ускорил естественный процесс ассимиляции малочисленных народов. Те явления, которые можно наблюдать сейчас в современном российском обществе (усиление позиций русского языка во всех сферах за счёт малочисленных языков) отрицательно сказываются на этнической самоидентификации. Поскольку понятия «язык» и «национальность» взаимосвязаны для большинства народов России, ослабление позиции родного языка, как правило, сопровождается постепенным ослаблением идентификации со своей этнической группой.

Выводы

Таким образом, сравнительный анализ результатов опроса показал, что языковое поведение детей и взрослых в семье существенно отличается. Так, младшее поколение склонно все больше смешивать языки, в то время как старшее поколение (родители и бабушки-дедушки) говорят на одном языке. Этот факт указывает сознательный подход

23 Несмотря на тот факт, что упомянутые слова являются иностранными заимствованиями, участник интервью относит их к русскому языку.

старшего поколения к языковому вопросу. Сравнение языкового выбора двух поколений выявил ослабление процесса передачи родного языка от поколения к поколению.

Анализ содержания интервью показал, что язык окружения является одним из сильнейших определяющих факторов языкового выбора среди мари, проживающих в сельской местности.

Другой группой факторов можно назвать психологические, т.к. они отражают субъективную позицию людей к языковому вопросу. Так, для группы 1 это была ассоциация со своей этнической группой, малой родиной, что указывает на определенный уровень этнического самосознания среди марийцев. В свою очередь, случаи демонстрации равнодушного отношения к своему языку и нации, т.е. использования неродного русского языка в качестве привычного способа общения наблюдались среди семей, в которых преимущественно разговаривали на русском (группа 3). Относительно небогатый лексический запас в некоторых областях языка и диалектные различия были существенными факторами для смешивания языков. Как утверждают исследователи [Иванов 2004; Сануков 2011], ограниченное владение родным языком, низкий уровень национального самосознания также являются причинами для частичного или полного переключения на русский язык марийцами.

Исследование мотивов языкового выбора среди марийцев, проживающих в сельской местности, показало, что в большинстве случаев он определяется языковой идеологией, что совпадает с аргументом Спольского [2004] относительно детерминантов языковой политики. Однако, здесь необходимо учитывать также другие факторы, которые взаимосвязаны, и требуют дальнейшего, более подробного исследования.

Литература

1. Bourhis Richard Yvon, Giles Howard and Doreen Rosenthal. Notes on the construction of a 'Subjective Vitality Questionnaire' for ethnolinguistic groups // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2, 1981. Pp. 144–155.
2. Деревня Дементьево (Русские Кузнецы, Кугорнымбал) // Марий Эл, 2014. <http://www.12rus.ru/List/25/1116/>
3. Деревня Шура // Марий Эл, 2014. <http://www.12rus.ru/List/29/1861/>
4. Иванов, И. Языковая ситуация в Республике Марий Эл. – Specimina Sibirica. János Pusztay (ed). Savariae, 2004. С. 50–59.
5. Кнорре Б., Константинова Е. Марийская ародная вера и борьба мари за национальные интересы в последнее десятилетие, 2013. http://www.keston.org.uk/_russianreview/edition42/03-mari-from-knorre.html
6. Kopeliovich Shulamit. Happylingual: a family project for enhancing and balancing multilingual development // Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. (eds) Schwarts, Mila, Verschik, Anna. New York, London. Springer, 2013. Pp. 249–275.
7. Кузнецова М. О психологическом факторе билингвизма (на примере марийского языка). – Specimina Sibirica. János Pusztay (ed). Savariae, 2014. С. 60–70.
8. Curdt-Christiansen Xiao. Negotiating family language policy: doing homework // Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. (eds) Schwarts, Mila, Verschik, Anna. New York, London. Springer, 2013. Pp. 277–295.
9. Lallukka Seppo. The East Finnic Minorities. An Appraisal of the Erosive Trends. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia, 1990.
10. Национальный состав республики Марий Эл Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. 2012 Статистический сборник. Йошкар-Ола. http://maristat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/maristat/resources/f2ff83804132a3ef93b7f7367ccd0f13/%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%A2%D0%9E%D0%9C+4.pdf
11. Посёлок Солнечный // Марий Эл. 2014. <http://www.12rus.ru/List/33/2709/>
12. Romaine Suzanne. Bilingualism. 2nd edition. Balckwell Publishing, 1995.

13. Сануков К. Марийцы: прошлое, настоящее, будущее. www.suri.ee/t/mari/sanukov.html, 1992.
14. Сануков К. Финно-угорские народы России: прошлое и настоящее: монография. Йошкар-Ола. Мар. гос. ун-т, 2011.
15. Соловьёв В. Размышления о будущем марийского народа // Пашана ятыр, корнына кужу. Йошкар-Ола, 2012. С. 3–10.
16. Spolsky Bernard. Language Policy. Cambridge University Press, 2004.
17. Fishman Joshua, Cooper Robert, Conrad Andrew. The spread of English: the sociology of English as an additional language. Rowley, MA. Newbury House, 1971.
18. Folge Wright. Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families // Language Policy. 12(1), 2013. Pp. 83–102.

Elena M. Vedernikova

Lecturer of Mari

Hungary, Budapest, Eotvos Lorand University

**LANGUAGE CHOICE OF MODERN MARI FAMILIES LIVING
IN RURAL AREAS
(BASED ON EXAMPLES OF THE REPUBLIC OF MARIY EL)**

The article examines the choice of language use in two generations of modern Mari speakers living in rural areas. The reasons behind linguistic behavior in the family are identified.

Keywords: *language choice; code switching.*

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ (ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ)

УДК 81.119; УДК 372.881.111

Богданов Сергей Иванович

Доктор филологических наук, профессор

Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;

Марусенко Михаил Александрович

Доктор филологических наук, профессор

Марусенко Наталья Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент

Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

ЯЗЫКОВОЙ КАПИТАЛ РОССИЙСКОГО ГРАЖДАНИНА

Положения, внесенные в Конституцию Российской Федерации (п. 1 ст. 68 и п. 2 ст. 69) свидетельствуют о том, что переход от этнокультурной парадигмы языковой политики к национально-функциональной парадигме, ставший реальностью языковой ситуации в России, наконец-то стал отражаться и в институциональном дискурсе. Тем не менее, остается ряд вопросов, связанных с проблемами культурного и языкового капитала и национальной и языковой идентичности граждан, материнскими языками которых являются языки народов Российской Федерации. В статье рассматривается связь национальной идентичности с традиционными этническими языками и делается вывод о недостаточной четкости понятия «родной язык», доминирующего в отечественной социолингвистике. В современной языковой ситуации носители делают сознательный выбор в пользу коммуникативно сильных языков для использования и изучения. Их интуитивный выбор подтверждается данными объективного количественного анализа с использованием калькулятора весов языков.

Ключевые слова: национальная идентичность, родной язык, наследственный этнический язык, культурный капитал, языковой капитал, калькулятор весов языков.

Положения, внесенные в обновленную версию Конституции Российской Федерации (п. 1 ст. 68 «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» и п. 2 ст. 69 «Государство защищает культурную самобытность всех народов и этнических общностей Российской Федерации, гарантирует сохранение этнокультурного и языкового многообразия»), свидетельствуют о том, что переход от этнокультурной парадигмы языковой политики к национально-функциональной парадигме [Марусенко 2018: 177–178], ставший реальностью языковой ситуации в России, наконец-то стал отражаться и в институциональном дискурсе.

Это не снимает, однако, вопросов, связанных с проблемами языкового капитала и национальной и языковой идентичности граждан, материнскими языками которых являются языки народов Российской Федерации.

Начиная с 1990-х гг. социальные науки отошли от измерения отношения к изучению живых языков как к фиксированному набору переменных, характеризующих личное отношение к языку, и стали изучать комплексную идентичность, неотделимую от более широкого понятия социального инвестирования. Этот термин означает «социально и исторически выработанное отношение обучающихся к изучаемому языку и их амбивалентное желание изучать и практиковать этот язык» [Norton 2010: 349]. В этой парадигме изучение современных языков рассматривается как форма культурного капитала.

В том дискурсивном поле, в котором осуществляется изучение живых языков в школе, считается, что компетенции в других языках являются формой культурного капитала. Этот капитал, как и другие формы капитала, может трансформироваться либо в реальные ресурсы в виде возможностей трудоустройства, либо в более тонкое поле символической ценности или личных качеств, которое отделяет хорошего гражданина от неолиберальной системы распределения ресурсов [Coffey 2018: 476–477].

Остановимся на проблемах языкового капитала носителей наследственных этнических языков народов Российской Федерации.

Роль наследственных этнических языков в языковом капитале их носителей объясняется их связью с идентичностью, которая имеет динамичную и социально конструируемую природу. Эта идентичность воплощается в дискурсе и зависит от языка, который является средой, в которой она реализуется. Идентичность понимается как категория, к которой принадлежит человек, причем один человек может принадлежать к большому числу социальных категорий, основанных, например, на гендере, этничности, гражданстве, культурном наследии, возрасте, профессии, социальном статусе и т. д. Один человек может иметь множественные идентичности и использовать их разные компоненты в разных социальных ситуациях. Таким образом, идентичность – это не статичная категория, а процесс, в котором участвуют объединения, противопоставления и обсуждения. Идентичность имеет динамическую природу и меняется в зависимости от ситуации, в которой находится индивид или целая группа.

Почти все исследователи отмечают, что идентичность создается и дискутируется с помощью языка. Эта связь между идентичностью и языком представляет собой тесное и взаимно конституирующее отношение, особенно, если язык имеет высокую символическую ценность и играет важную роль в определении места и роли человека в обществе [Djité 2006]. Она влияет на социальную идентичность и на переменные этой идентичности, такие как этничность, гендер, класс, образование и культура, определяющие социальный статус человека. Поэтому язык является не только средой, в которой совершается идентичностный дискурс, но и источником идентичностной интерпретации других и другими. В то же время, исходя из постструктуралистского подхода к языку и идентичности, язык считается местом, где создается идентичность, главным полем битвы за ее признание [Shi 2006].

Люди реализуют свою идентичность через выбор языка и построение высказываний. Язык, на котором они говорят, создает особую реальность, предлагая им некоторые семантические и прагматические элементы для самовыражения. Более того, так как язык и культура взаимно обусловлены, человек может перемещаться в рамках различных социальных ролей внутри одного языкового сообщества.

Люди, говорящие на двух и более языках, включая носителей наследственных языков, которые воспитываются дома или в языковом сообществе, где говорят не на мажоритарном языке, взаимодействуют с разными языковыми сообществами. Носители наследственных языков борются за свою идентичность в контакте с разными языками, их властными отношениями и социальными ролями в обществе. Поэтому необходимо понимать, что такое идентичность и как ведется борьба за ее признание внутри и за пределами языкового сообщества.

Идентичность носителей наследственных языков строится и контекстуализуется путем поддержки и построения связей с двумя или более языками и культурами. Для анализа этого процесса используется, кроме понятий «язык» и «культурный капитал», понятие «позиционирование субъекта» [Maguire, Curdt-Christiansen 2007].

Для носителей наследственных языков, большинство которых принадлежат одновременно к двум и более языковым сообществам (мажоритарного и одного или более миноритарных языков), построение идентичности является индивидуальной проблемой. Предложенное П. Бурдьё понятие языкового рынка объясняет эту проблему разной социальной ценностью языков. Носители двух и более языков осознают разницу социальных условий, которые придают ценность различным языкам и наделяют властью носителей престижных мажоритарных языков, создающих ценность языкового капитала. Таким образом, «язык формирует некий вид богатства» и легитимирует использование мажоритарного языка за счет девальвирования использования миноритарного или наследственного языка [Bourdieu 1993: 39–43].

Такое социальное поведение характерно не только для мажоритарного сообщества, но существует также среди носителей наследственных языков и отражает языковые нормы и отношение к более или менее престижным языкам, вариантам и диалектам. Так, самый престижный вариант наследственного языка или более высокий уровень грамотности на этом языке оцениваются выше, чем некоторые диалекты и специфические грамматические, лексические и прагматические варианты [Colombi, Roca 2003]. Такое поведение может приводить к тому, что некоторые носители наследственных языков начинают рассматриваться как «чужие» и позиционироваться вне сообщества носителей наследственного языка.

Это является обратной стороной борьбы за признание идентичности носителей наследственных языков: они могут иметь очень разные уровни языковых компетенций и разный социальный и этнический статус внутри своих сообществ. Поэтому им приходится отстаивать свою идентичность не только в борьбе с идеологией мажоритарного сообщества, но и внутри своего собственного языкового сообщества.

При этом нужно иметь в виду, что в современных условиях культурная идентичность, являющаяся частью социальной идентичности, не обязательно требует владения наследственным языком, и человек может самоидентифицироваться с наследственным сообществом, даже если он моноязычен на мажоритарном языке. С этой точки зрения, идентичность на наследственном языке подразумевает не только владение наследственным языком, но и определенный уровень аффилиации с наследственной культурой. Поскольку поддержка наследственного языка и связь между этим языком и культурой обеспечиваются отдельными людьми и семьями, невозможно воспроизвести, передать и приобрести полный набор социокультурных и межличностных функций такого языка таким же путем, как передается мажоритарный язык. Поэтому симметричное двуязычие (билингвизм) должно восприниматься как цель, которая далеко не всегда достижима. Двуязычные компетенции представляют собой континуум и зависят от частоты контактов и отношения человека к обоим языкам [Valdés 2001].

Доминирующей является другая форма контакта языков – диглоссия (триглоссия и т. д.), при которой мажоритарный язык выполняет функции высокого языка (обеспечивая высшие коммуникативные функции), а миноритарный – функции низкого языка, обеспечивающего коммуникацию в сфере внутрисемейного и внутриобщинного общения.

Необходимо отметить, что доминирующая роль языка в структуре национальной идентичности в советской и, соответственно, российской науке является сильно переоцененной. Главный недостаток такого подхода заключается в том, что он не позволяет зафиксировать людей смешанного происхождения и смешанного этнического самосознания.

В нашей стране живут миллионы граждан смешанного этнического происхождения, разделяющие культуру, язык и самосознание как минимум обоих родителей. Почему их нужно ставить перед необходимостью взаимоисключающего выбора, даже если они привыкли это делать в предыдущие времена? В. А. Тишков напоминает, что Конституция дает гражданину право не указывать свою национальную принадлежность [Тишков 2000].

Точка зрения В. А. Тишкова не является данью моде или уступкой модернизму, как это иногда пытаются представить его националистически настроенные оппоненты. Она имеет глубокие исторические корни: так, выдающийся русский лингвист, он же польский националист, заплативший за публикацию в 1913 г. своей книги, посвященной национальному вопросу, увольнением из университета и заключением в петербургских Крестах, Иван Александрович (крещен как Ян Нецислав Игнаций) Бодуэн-де-Куртенэ в работе, написанной в 1907, но опубликованной только в 1913 г., выразил точку зрения прогрессивной российской научной интеллигенции на идеологию первой (и единственной) Всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. Бодуэн считал, что принадлежность к национальности должна быть предоставлена самоопределению каждого индивида. Определяя по объективным признакам принадлежность людей к той или иной общественной группе, нельзя смотреть на этих людей просто как на предметы научного исследования и классификации, как на безличные существа, как на животные и растения. Только при субъективном самоопределении и самооценке мы имеем дело с личностями, с гражданами [Бодуэн-де-Куртенэ 1913: 15–17].

По Бодуэну, язык, который при распределении людей по отдельным антропологическим, этнографическим и национальным категориям считается одним из важнейших признаков, является далеко не исчерпывающим показателем. Он должен рассматриваться в комплексе из 7 признаков, первые 5 из которых являются подвижными, переносными, связанными непосредственно с самими носителями: 1) антропологическое сходства и различия, которыми определяется большее или меньшее расовое родство; 2) язык как главное основание для определения племенного родства; 3) идеологические и прочие верования и все коллективное мировоззрение; 4) народная словесность; 5) обряды и обычаи; 6) памятники письменности и искусства; 7) хозяйственный и домашний быт, тип жилищ и прочих построек, и т. д.

В области национальности, без субъективного сознательного самоопределения каждого лица в отдельности никто не имеет права причислять его туда или сюда. Даже владея очень хорошо языком известного народа и принадлежа к нему по рождению, можно по тем или другим причинам, выйти из его состава, и наоборот, плохое знание известного языка не мешает сознательному причислению себя к народу, пользующемуся этим языком, как органом национального объединения [Там же: 18–19].

При сознательном отношении к вопросу о национальности, продолжает Бодуэн, можно свободно принадлежать не только к одной такой группе, но даже к нескольким разным группам или не принадлежать ни к одной из них. Другими словами, вполне возможна сознательная (или полусознательная и даже бессознательная, но могущая быть осознанной) принадлежность к двум и более национальностям, или же полная безнациональность, точнее, вненациональность, наподобие безвероисповедности или вневероисповедности. Как возможно в одной и той же голове совмещение двух и более языков, точно также возможно в ней сознание принадлежности к двум и более национальностям [Там же: 21].

Что касается такой распространенной категории, как «родной язык», по мнению В. А. Тишкова, она обладает чрезмерной эмоциональной символической нагрузкой. В современной науке нет удовлетворительного определения этого понятия, как и не существует общепринятого мнения, что у человека должен быть родной язык и что это

может быть только один язык. В современной России также сохраняются упрощённые взгляды [Тишков 2018: 295]. Так, Е. О. Хабенская считает, что ««родной язык» – это язык той этнокультурной общности, с которой ассоциирует себя индивид, то есть, строго говоря, “материнский язык”» [Хабенская 2004]. Этой же точки зрения придерживаются отечественная наука и общественная практика. Особо рьяно её защищает титульная общественность в российских республиках, а также представители таких дисциплин, как этнопсихология. Они игнорируют тот очевидный в условиях многоязычных стран факт, что материнский язык – не обязательно родной, а родной язык – не обязательно первый, ссылаясь при этом на мнение В. Г. Костомарова, утверждавшего, что «первый выученный язык... может стать в жизни человека важнее родного, который, однако, и при забвении остаётся матерью, пусть и менее любимой, чем мачеха» [Костомаров 1991: 11]. Однако в жизни часто все обстоит по-другому: родным становится язык основного знания и общения, а первый выученный или слышанный от матери язык никаких особых предрасположений не имеет. Около четверти населения России родились и выросли в этнически смешанных семьях и часто владеют в равной мере языком матери и отца, вырастая в одной языковой среде, затем, во время учебы, воинской службы, работы и т. д. оказываются в другой среде. Среди мажоритарных этносов (имеющих этнотерриториальные автономии) некоторые фактически целиком являются двуязычными.

Бодуэн писал, что «по части признаков субъективных... следует ставить вопрос не о том, какой язык данный индивид считает своим родным – многие это скрывают или же не умеют формулировать ответа, – а о том, на каких языках он говорит и в каком порядке им выучивался» [Бодуэн-де-Куртенэ 1913: 23].

Понятие «родной язык» появилось в переписях в 1926 г. и представляет собой не очень корректный перевод с иностранных языков вопроса о материнском языке (*mother tongue*, *langue maternelle* и т. д.), который присутствовал в зарубежных переписях. Для выражения содержания отечественного понятия «родной язык» в англоязычной литературе обычно используется термин *native language*, точное значение которого – наследственный этнический язык [Богданов и др. 2020: 190].

Аналогом понятия «родной язык» в современных условиях В. А. Тишков предлагает термин «первый язык», который уже успешно используется в социолингвистике (или «главный язык» во многих переписях).

Выдвижение на первый план и абсолютизация языка как главного маркера индивидуальной идентичности можно, вероятно, объяснить тем, что в условиях господства марксистско-ленинской идеологии нельзя было по достоинству оценивать роль этнического происхождения и религиозной принадлежности. Иначе невозможно было бы объяснить существование таких бестерриториальных наций, как курды, живущие в разных государствах и говорящие на разных языках, но сохраняющих сильную национальную идентичность, или евреи, которые до образования государства Израиль были рассеяны по всему миру, говорили на разных языках, но относительно идентичности которых ни у кого не возникало сомнений. Самым последним примером может послужить возникновение ИГИЛ (запрещенного в Российской Федерации), объединившего людей разного этнического происхождения, говорящих на разных языках, но создавших, тем не менее, общую национальную идентичность.

Так как наследственный этнический язык чаще всего используется как средство коммуникации внутри семьи или языкового сообщества, потеря этого языка может привести к нарушению коммуникации между их членами и отразиться на развитии и поведении ребенка. Негативный детский опыт, связанный с наследственным языком, включая унижения, испытанные при контактах с доминирующей культурной средой или

с носителями мажоритарного языка, вызывает ослабление идентификации с наследственным языком и культурой. В этих тяжелых условиях процесс становления бикультурной и двуязычной идентичности включает в себя переключение с одного языка на другой (code switching) и лавирование между разными аспектами и уровнями идентичности [Val 2018].

Носители наследственных языков, с одной стороны, в силу своей приверженности наследственной культуре, могут считать себя членами сообщества наследственного языка и культуры. С другой стороны, они могут считать себя отличающимися от других членов своего языкового сообщества и позиционировать себя как принадлежащих к мажоритарной культуре. Такое самопозиционирование способствует развитию самосознания носителей наследственных языков и расширяет круг их языковых возможностей.

В наше время трудно представить себе носителя наследственного языка, самоидентифицирующегося только с одной культурой. Его наследственная идентичность требует взаимодействия как минимум двух языков и культур, одним из которых обязательно является русский. Носители наследственных языков принадлежат к доминирующему дискурсивному сообществу и, в то же время, к сообществу носителей наследственного языка, часто оказываясь между этими двумя дискурсивными сообществами. Поэтому их идентичность основана на мультикультурном самосознании и на ощущении неравенства языков, с которым они постоянно сталкиваются.

Если с ролью наследственных этнических языков в символическом капитале вопрос более или менее ясен, то их роль в структуре языкового капитала далеко не однозначна. Дело в том, что как экономическая категория языковой капитал, как, впрочем, и человеческий капитал вообще, может иметь два компонента: действительный (реальный) и фиктивный капитал. Действительный (реальный) человеческий капитал представляет собой сформированный в результате инвестиций запас знаний, профессиональных навыков и умений, других производительных человеческих качеств, обеспечивающий, при его рациональном использовании повышение производительности труда и, как следствие, рост доходов его носителя или владельца. Фиктивный человеческий капитал, который, хотя и не образует самостоятельную форму человеческого капитала, но выражает ту его часть (компоненту), которая воплощается на практике в декомпенсированном или некондиционном, то есть неадекватном текущим общественным потребностям человеческом ресурсе.

Формирование фиктивного компонента обусловлено тем, что в условиях перехода к массовому образованию наряду с приростом действительного (реального) человеческого капитала формируется его фиктивная (мнимая, декомпенсированная или неадекватная общественным потребностям) составляющая. Даже в ведущих экономически развитых странах постоянно обнаруживается несоответствие компетенций выпускников и текущих требований рынка труда, что вызывает необходимость постоянного обновления знаний, совершенствования содержания обучения и перманентного переобучения работников в соответствии с требованиями экономики инновационного типа [Колядин 2016: 95–96].

В современной России в силу ряда специфических исторических и социальных условий фиктивная составляющая человеческого капитала до последнего времени воспроизводится в особо крупном объеме. Только в последние годы правительство принимает меры по приведению программ подготовки специалистов в соответствие с требованиями рынка труда и стратегическими ориентирами развития национальной экономики.

Если рассматривать языковой капитал как товар, реализуемый на рынке труда, то под фиктивными товарами понимаются объекты обмена (языки), не отвечающие требованиям, которые предъявляются к действительным товарам. По сути, фиктивный товар не может обладать реальной стоимостью, и в этой связи обмен, при котором одна из сторон вместо реального товара получает фиктивный, является неэквивалентным обменом, то есть обманом.

В рамках функционального подхода разграничивают капитал как функцию и капитал как собственность. Формальным проявлением капитала-собственности является наличие дипломов, аттестатов, свидетельств, удостоверений об образовании и профессиональных компетенциях. Если капитал-собственность не будет иметь функции развития, он неизбежно будет омертвляться, приводя к профессиональной деградации своего носителя. Капитал-функция характеризуется продуктивным использованием капитала-собственности. Не секрет, что проблема перехода капитала-собственности в капитал-функцию применительно к человеческому капиталу чрезвычайно остра и актуальна в условиях современной России.

Наследственные этнические языки, за редким исключением, образуют языковой капитал-собственность и не переходят в капитал-функцию. Рост фиктивной составляющей (интеллектуальной, профессиональной, культурной и т. д.) снижает качество и объем национального человеческого капитала, препятствует его эффективному использованию в общественном производстве. Поскольку система образования непосредственно влияет на качество и количественные объемы человеческого капитала, приоритетное направление и одновременно способ сокращения его фиктивного компонента видится в ее действительной модернизации с учетом требований инновационной экономики [Игнатова, Васильев 2013: 49–55].

В современном мире при выборе языков обучения или изучения используются две стратегии: волюнтаристский подход, основанный на интуитивном представлении родителей о ценности того или иного языка для формирования языкового капитала их детей и стратегия количественно-рационального выбора, основанная на объективных измерениях значимости языка в разных сферах коммуникативной деятельности.

В отсутствие хотя бы минимальной дискуссии о соотношении таких трех параметров, как реальная и предполагаемая потребность населения во владении автохтонными и иностранными языками и языковая политика, языковая образовательная политика слабо увязана с коммуникативными потребностями и носит чисто волюнтаристский характер. Примером такой политики может служить решение об обязательном изучении двух иностранных языков в системе среднего образования Российской Федерации.

Аналогичная мера была принята Европейским союзом еще в 2002 г. на саммите Совета Европы в Барселоне, причем в решении Евросовета не указывалось, что одним из двух европейских языков обязательно должен быть английский. Это одно из редких решений, которое получило массовую поддержку населения в разных государствах-членах Европейского союза: еще бы, какой родитель не хочет, чтобы его ребенок, закончив обязательное образование, говорил на трех языках: материнском и двух иностранных из числа официальных или региональных языков ЕС? Однако реальность, определяемая мониторингом изучения языков в ЕС, проводимом Евростатом каждые пять лет под названием «Евробарометр языков», показывает, что полученные результаты далеко расходятся с ожидаемыми.

Не касаясь чисто организационных, педагогических и финансовых аспектов такой политики [Марусенко 2014], остановимся на ее анализе с точки зрения языкового капитала.

Идея о том, что люди при выборе языка руководствуются практическими соображениями (которые лишь недавно получили название человеческого капитала) вовсе не является данью модернизму и либерализму.

И. А. Бодуэн-де-Куртенэ писал: «Подкладку государственности в наших глазах составляют одни только чисто реальные интересы, интересы экономические и общеполитические. И вот, руководствуясь этими реальными интересами, мы даем предпочтение именно русскому языку, как языку взаимного общения между представителями всех областей России. К этому решению нас ведет не «преклонение

перед гением русского народа» и не признание каких-то особых преимуществ за русским народом, как за «первым между равными», а нас ведут к этому просто самые прозаические и практические соображения экономической пользы, соображения наименьшей траты и времени и умственной энергии...» [Бодуэн-де-Куртенэ 1913: 58]. Далее он продолжает: «По педагогическим и общегражданским соображениям, в каждой школе должен быть обязательным, как предмет изучения, только один язык, язык преподавания. Но необходимо предоставить всем ученикам возможность усваивать себе тоже другие языки...» [Там же].

Сегодня, казалось бы, во всем мире достигнут консенсус по вопросу о том, что максимальный вклад в языковой капитал человека вносит владение английским языком. Поэтому большинство родителей, руководствуясь своими интуитивными представлениями об этом, выбирают английский язык изучения (иностранным) и, все в большей степени, языком обучения (вторым языком). Такой же практики придерживаются руководители образовательных учреждений и национальных систем образования, стремящиеся представить сферы своей ответственности как максимально привлекательные и перспективные с точки зрения повышения конкурентоспособности выпускников на будущем рынке труда.

При этом не учитывается, что языковой капитал не является абсолютным и раз и навсегда рентабельным: он приносит пользу своему обладателю только тогда, когда может легко конвертироваться в другие формы капитала, прежде всего, в экономический и социальный.

Инвестиции в образование являются долгосрочными и начинают приносить прибыль как минимум через 11–12 лет (при среднем образовании) или через 15–17 лет (в случае высшего образования на уровне бакалавра или магистра). Если сегодня компетенции в английском языке являются социетально рентабельными, т. е. общество согласно доплачивать работникам за такие компетенции, то через пятнадцать и более лет такие компетенции станут всеобщими и доля общественного пирога, приходящаяся на каждого человека с такими компетенциями, резко сократится или вообще постепенно сведется к нулю. Аналогичным образом обстоит дело с грамотностью населения: еще в начале XX в. грамотный и умеющий считать человек мог рассчитывать на хорошую работу, а сегодня в результате банализации этих компетенций их рыночная стоимость равна нулю. Не случайно, в престижных университетах западных стран экспоненциально растет число изучающих китайский язык: дело не в том, что все выпускники бросятся торговать с первой экономикой мира, речь идет о приобретении компетенций, которые пока еще являются редкими и ценятся при отборе на привилегированные позиции на рынке труда.

Поэтому для того, чтобы ориентироваться на языковом рынке, необходимы инструменты, позволяющие объективно оценивать положение каждого языка на текущий момент и делать прогнозы его эволюции на основе динамики оценок, полученных в предыдущие периоды.

Таким инструментом является калькулятор весов языков мира, разработанный французским социолингвистом Луи-Жаном Кальве и математиком Аленом Кальве при поддержке Генеральной делегации по французскому языку и языкам Франции и Министерства культуры Франции, под названием «Барометр языков мира» [Baromètre des langues dans le monde 2017].

Для идентификации языков используется стандарт, разработанный Международной организацией по стандартизации ISO 693-3, позволяющий однозначно идентифицировать не только языки, но и их национально-территориальные варианты. Для составления полного списка языков использовались три источника, на сегодняшний день считающиеся самыми надежными: сайт *Ethnologue* [Ethnologue 2018], поддерживаемый американской мормонской организацией SIL International (Summer Institute of Linguistics), американской

миссионерской организацией Joshua Project и религиозной организацией People Groups. Все они сочетают интерес к определению числа языков в мире с религиозными целями. Кроме того, использовался издаваемый ЦРУ США справочник World Fact Book [World Fact Book 2019] и Атлас языков, находящихся под угрозой исчезновения [Atlas des Langues en danger dans le monde 2018]. В итоге был получен список из 6244 языков, на которых говорят в общей сложности 7,4 миллиарда человек.

Сама по себе идея подобной классификации языков может показаться бесполезной: ведь большинство людей считают, что самым важным в мире является их материнский язык, на котором они говорят, на котором они получили образование и на котором они общаются со своими близкими. Но сегодня все эти три функции (материнский язык, язык обучения и семейный язык) у одного человека могут выполняться тремя разными языками, поэтому барометр создан с учетом разных ролей языков в обществе. Каждый язык характеризуется набором факторов, имеющих непрерывные или дискретные значения, которым могут приписываться весовые коэффициенты, увеличивающие или понижающие вес данного фактора по сравнению с другими.

Барометр языков непрерывно совершенствуется: он был запущен в 2010 г., в 2012 г. была выпущена его вторая версия, а с 2017 г. действует третья версия, использующая 12 факторов и 634 языка.

Анализируя величины, которые выбранные факторы принимают на множестве языков, авторы отмечают, что большое число языков используются только в одной стране (имеют нулевую энтропию), не выполняют функцию языков-посредников, не имеют никакого официального статуса, не имеют переводов, зафиксированных в Index Translationum, не получали литературных премий, не имеют статей в Википедии и не изучаются ни в одном университете. Более того, многие языки накапливают все эти отрицательные характеристики. Поэтому их сравнение, на первый взгляд, не имеет смысла: что общего может быть у мандаринского китайского с 888 млн носителей и языка, на котором говорят 200 жителей деревни, затерянной в дельте реки Нигер, и о котором никто не слышал на расстоянии двадцати километров от этой деревни?

Понятно, что в такой ситуации необходимо делать выбор, но выбор всегда приводит к исключению многих языков, а это всегда вызывает недовольство и ревность со стороны носителей и языковых активистов. Тем не менее, в первой и второй версиях Барометра были установлены пороги в 5 млн и 500 000 носителей соответственно, что позволило сократить число языков до 137 (2010 г.) и 563 (2012 г.). В третьей версии критерии отбора были усложнены: кроме числа носителей, порог которого был снижен до 300 000 носителей, применялись также контекстуальные факторы (ИЧР, проникновение Интернета, коэффициент фертильности).

В результате, в окончательной классификации участвуют 634 языка, которые ранжируются по четырем основаниям: общее ранжирование по всем факторам, внутреннее ранжирование (по собственно языковым факторам), демографическое ранжирование и ранжирование по престижности. Результаты четырех ранжирований для первых 50 языков приведены в табл. 1.

Таблица 1. Веса 50 первых языков мира

Ранг	Ранжирование			
	Общее	Внутреннее	Демографическое	Престижность
1	английский	английский	английский	английский
2	французский	испанский	урду	французский
3	испанский	французский	французский	немецкий
4	немецкий	немецкий	гуандунский	испанский
5	русский	русский	тагальский	русский
6	итальянский	итальянский	яванский	итальянский
7	португальский	мандаринский	индонезийский	японский
8	японский	португальский	тайский	мандаринский
9	нидерландский	японский	дюла	португальский
10	шведский	польский	русский	польский
11	мандаринский	румынский	мандаринский	шведский
12	польский	нидерландский	ток-писин	чешский
13	чешский	шведский	хинди	венгерский
14	хорватский	корейский	суахили	иврит
15	румынский	сербский	оромо	датский
16	сербский	хорватский	игбо	корейский
17	венгерский	венгерский	лингала	норвежский
18	корейский	чешский	камерунский креольский	сербский
19	норвежский	турецкий	амхарский	турецкий
20	датский	греческий	бамбара	греческий
21	греческий	армянский	румынский	хорватский
22	иврит	индонезийский	азербайджанский	финский
23	каталанский	фарси	немецкий	нидерландский
24	финский	суахили	испанский	румынский
25	турецкий	каталанский	мосси	словенский
26	армянский	хинди	хаусса	болгарский
27	фарси	урду	зулу	фарси
28	индонезийский	иврит	нидерландский	каталанский
29	суахили	болгарский	сото	хинди
30	словацкий	датский	фарси	албанский
31	болгарский	норвежский	африкаанс	словацкий
32	словенский	финский	санго	украинский
33	урду	украинский	оромо	эстонский
34	хинди	бенгальский	тайский	бенгальский
35	казахский	словацкий	коса	македонский
36	тагальский	тайский	армянский	литовский
37	украинский	казахский	хилигайнон	индонезийский
38	литовский	тагальский	ньянджа	урду
39	албанский	вьетнамский	синджи	латвийский

40	эстонский	словенский	крио	боснийский
41	боснийский	тамильский	свана	армянский
42	македонский	албанский	оромо	исландский
43	тайский	малайский	сесото	баскский
44	малайский	македонский	волоф	галисийский
45	азербайджанский	боснийский	эфик	тамильский
46	вьетнамский	азербайджанский	нигерийский креольский	вьетнамский
47	исландский	африкаанс	ассамский	узбекский
48	бенгальский	литовский	вьетнамский	тайский
49	латвийский	узбекский	дари	белорусский
50	галисийский	эстонский	каталанский	валлийский

Если сравнить распределение людей, изучающих вторые и иностранные языки, с результатами ранжирования языков по весу, можно отметить, что первые пять языков из табл. 1 аккумулируют основную массу изучающих. Это свидетельствует о том, что понятие языкового капитала, которым люди интуитивно руководствуются при выборе языка, тесно коррелирует с весом языка, определяемым на основе набора из 12 факторов. Это объясняет тот факт, что все большее число носителей наследственных этнических языков народов Российской Федерации выбирают своим первым языком и языком обучения русский язык, и этот вектор в перспективе будет усиливаться.

Литература

1. *Богданов С. И., Марусенко М. А., Марусенко Н. М.* Языковые переписи и мониторинги как инструмент национальной и языковой политики. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 343 с.
2. *Бодуэн-де-Куртенэ И. А.* Национальный и территориальный признак в автономии. С.-Петербург: Типография М. М. Стасюлевича, 1913. 84 с.
3. *Игнатова Т. В., Васильев П. П.* Повышение значимости теории человеческого капитала для управления модернизацией российской экономики // Вопросы регулирования экономики. 2013. Том 4. № 2. С. 49–55.
4. *Колядин А. П.* Влияние образовательной сферы на соотношение действительного и фиктивного компонентов человеческого капитала // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. № 1. С. 95–96.
5. *Костомаров В. Г.* Ещё раз о понятии “родной язык” // Русский язык в СССР. 1991. № 1. С. 9–15.
6. *Марусенко М. А.* Изменение парадигмы мировой языковой политики и языковая образовательная политика в Российской Федерации // Филологические науки. НДВШ. 2019. № 3. С. 60–67.
7. *Марусенко М. А.* «Новая» парадигма в мировой языковой политике // Форум-диалог «Языковая политика: общероссийская экспертиза»: сб. докладов. М.: 2018. С. 171–178.
8. *Марусенко М. А.* Языковая политика Европейского союза: институциональный, образовательный и экономический аспекты. СПб: Изд-во СПбГУ, 2014. 464 с.
9. *Тишков В. А.* Кого и как считать в многоэтничной стране. Бюллетень Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов 2000. № 32 // URL: www.valerytishkov.ru (Дата обращения: 22.02.2020).
10. *Тишков В. А.* Языки нации // Вестник Российской академии наук. 2016. Том 86. № 4. С. 291–303.
11. *Хабенская Е. О.* “Родной язык” как этнический символ // Казанский федералист. 2004. № 1(9) // URL: <http://www.kazanfed.ru/publications/kazanfederalist/n9/7/> (Дата обращения: 15.01.2020).
12. *Atlas des Langues en danger dans le monde* // Chr. Moseley (Ed). Editions UNESCO. 2018 // URL: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php?hl=fr&page=atlasmap> (Дата обращения: 06.02.2020).

13. Baromètre des langues dans le monde 2017 // URL: <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017> (Дата обращения: 02.01.2020).
14. *Bourdieu P.* The field of cultural production. New York, NY: Columbia University Press, 1993. P. 39–43.
15. *Coffey S.* Choosing to Study Modern Foreign Languages: Discourses of Value as Forms of Cultural Capital // *Applied Linguistics*. 2018. Vol. 39 (4). P. 476–477.
16. *Colombi M. C., Roca A.* Insights from research and practice in Spanish as a heritage language // *A. Roca, M. C. Colombi* (Eds). *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2003. P. 1–21.
17. *Djité P. G.* Shifts in linguistic identities in a global world // *Language Problems & Language Planning*. 2006. № 30(1). P. 1–20.
18. *Ethnologue* // URL : <https://www.ethnologue.com/> (Дата обращения: 18.01.2020).
19. *L'aménagement linguistique dans le monde* // URL: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/> (Дата обращения: 22.01.2020).
20. *Maguire M. H., Curdt-Christiansen X. L.* Multiple schools, languages, experiences and affiliations: Ideological becomings and positionings // *Heritage Language Journal*. 2007. № 5(1). P. 50–78.
21. *Norton B.* Language and identity // *N. H. Hornberger, S. L. Mackay* (Eds). *Sociolinguistics and Language Education. Multilingual Matters*, 2010. P. 340–356.
22. *Shi X.* Gender, identity and intercultural transformation in second language socialization // *Language and Intercultural Communication*. 2006. № 6(1). P. 2–17.
23. *Val A., Vinogradova P.* What is the identity of a heritage language speaker? // URL: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-the-identity-of-a-heritage-language-speaker.pdf> (Дата обращения: 14.10.2019).
24. *Valdés G.* Heritage language students: Profiles and possibilities // *J. K. Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis* (Eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. P. 33–77.
25. *World Fact Book* // URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (Дата обращения: 12.07.2020).

Serguey I. Bogdanov

Doctor of Philology, Professor

Russia, Saint-Petersburg, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University;

Mikhail A. Marusenko

Doctor of Philology, Professor

Natalia M. Marusenko

PhD, Associate Professor

Russia, Saint-Petersburg, St. Petersburg State University; A. I. Herzen Russian State Pedagogical University

LANGUAGE CAPITAL OF RUSSIAN CITIZEN

The provisions introduced in the Constitution of the Russian Federation (paragraph 1 of article 68 and paragraph 2 of article 69) indicate that the transition from the ethnocultural paradigm of language policy to the national-functional paradigm, which has become the reality of the language situation in Russia, has finally become reflected in institutional discourse. Nevertheless, a number of issues remain related to the problems of cultural and linguistic capital and the national and linguistic identity of citizens whose mother languages are the languages of the peoples of the Russian Federation. The article examines the relationship of national identity with traditional ethnic languages and concludes that the concept of “native language”, which dominates in domestic sociolinguistics, is not clear enough. In the current language situation,

native speakers make a conscious choice in favor of communicatively strong languages for use and study. Their intuitive choice is confirmed by objective quantitative analysis using a language weight calculator.

***Keywords:** national identity, mother tongue, hereditary ethnic language, cultural capital, language capital, language weight calculator.*

УДК 821

Арзамазов Алексей Андреевич

Доктор филологических наук, профессор

Россия, г. Ижевск, Удмуртский федеральный исследовательский центр Уральского отделения Российской академии наук; г. Казань, Казанский научный центр Российской академии наук

РУССКИЙ ВМЕСТО НАЦИОНАЛЬНОГО: СЦЕНАРИИ ЯЗЫКОВОГО «ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье исследуются стихотворные произведения юкагира Николая Курилова, чеченца Умара Яричева и удмурта Вячеслава Ар-Серги, выявляются некоторые особенности развития национальных литератур в конце XX – начале XXI столетия. Рассматривается лингвопоэтическая специфика, устанавливаются основные проблемно-тематические грани поэтических текстов, прочитывается семантика отдельных лирических образов, отмечается повышенная этнографическая выразительность интерпретируемых авторских дискурсов. Подчеркивается особый статус русского языка, который становится все более важным средством художественной коммуникации в реальности литератур народов Севера и Северного Кавказа.

***Ключевые слова:** поэзия, национальная литература, русский язык, художественное сознание, этнокультурный ландшафт, литературная традиция.*

Одна из значимых тенденций, характеризующих реальность национальных литератур народов России в начале XXI века – существенное расширение функций русского языка. Писатели-этнофоры переходят на него по разным причинам. Это и потенциальная устремленность к «большому» русскоязычному писателю, и желание оказаться в резонансном поле совершенно другого масштаба. Отсутствие полноценно работающей системы художественных переводов усиливает потребность в русском языке. Речь идет о переформатировании привычных стратегий письма – автор вынужден сам делать подстрочки своих текстов, а позже, увлекшись этой языковой игрой, пробует писать по-русски. Следует заметить, что многие писатели, позиционирующие себя как национальных, в действительности не очень хорошо владеют языком своего народа. Русский де-факто является первым, основным языком, возвращение к родному уже почти невозможно. Среди пишущих на русском национальных писателей существует особая категория авторов, находящихся в плену социокультурных иллюзий: им кажется, что они могут стать значимой частью мира русской словесности.

Рассмотрение всех аспектов и конфигураций взаимосвязей национальных писателей, языков, младописьменных литератур и русского языка – тема отдельного монографического исследования. Заметим, что в литературах народов России преобладают несколько моделей языковых «переходов», «переключений»: это полный отказ от родного языка в пользу

русского, вариант активного художественного билингвизма, сценарий смешения языков в пределах одного текста. Выбирая русский язык, писатель-этнофор, как правило, не отрешивается от своей этнической идентичности, «исходной» литературной традиции. Для него важно сохранить свое «национальное лицо». Он продолжает, невзирая на другой язык художественной репрезентации, соотносить себя со своим этносом.

Увеличение значимости русского языка в рамках национального литературного процесса, в системе межлитературной общности народов России – процесс, по-видимому, необратимый. Он требует от исследователей определенной теоретической реакции, соответствующего терминологического поиска. Каковы критерии идентификации? Какие именно факторы позволяют ассоциировать творческую систему конкретного автора с национальной традицией? Эти и другие сопутствующие вопросы по своей природе дискуссионные, требующие корректировок, пересмотров. Является ли язык творчества ключевым идентификационным маркером? Какое место в системе «отбора» должно отводиться выбору, самоопределению самого писателя? Может ли русскоязычное произведение быть вписано в художественный контекст, текстовый корпус национальной литературы при условии трансляции этнической картины мира, фольклорно-мифологической составляющей, «ментального горизонта»?

Русский – один из языков зарождения, становления многих «миноритарных» литератур народов России (речь, прежде всего, идет о литературах народов Крайнего Севера и Дальнего Востока). Русский язык отвоевывает позиции у национальных языков и в развитых литературах, исторический путь которых исчисляется столетиями. Так, известные бурятские поэты Намжил Нимбуев, Баир Дугаров, Амарсана Улзытуев предпочли русский бурятскому. Один из живых классиков чеченской словесности Канта Ибрагимов все свои основные романы написал на русском.

В данной работе мы рассматриваем три стратегии обращения национальных писателей к русскому языку. В фокусе нашего прочтения – стихотворения юкагира Николая Курилова, чеченца Умара Яричева и удмурта Вячеслава Ар-Серги.

Юкагирский сценарий

Николай Курилов (1949) – один из наиболее ярких, но незаслуженно малоизвестных писателей, представляющих народы и литературы севера России в начале XXI столетия. Драматичность этой временной малоизвестности отчасти объясняется особенностями современного литературного процесса. Периферия, тем более говорящая и творящая на других далеких языках, обычно рассматривается с позиции интеллектуального преимущества столичного литературно-критического истеблишмента, прочитывается и анализируется с высокомерным любопытством, воспринимается как «милая» этническая экзотика большой страны. Очевидно, что рано или поздно такая парадигма прочтения изменится.

Курилов относится к той когорте людей, которые одновременно выражают себя в разных видах творчества, при этом создавая национальную художественную традицию. Они олицетворяют собой первое поколение интеллигенции, в духовном багаже которого – фольклорно-мифологические представления народа, его образно-символический тезаурус, еще работающая смысловая память языка. Осознавая уникальность своего положения в системе этноса, такие творческие индивидуальности, как Н. Курилов, становятся своеобразными переводчиками синкретических микротекстов традиционной культуры на язык общепринятых «оформленных» форматов «большой» цивилизации. Таким образом художественное творчество выполняет сохраняющую и актуализирующую функции.

Николай Курилов, без преувеличения, – выдающийся просветитель юкагирского народа. Его перу принадлежат не только многочисленные произведения (стихотворения, прозаические тексты, публицистика) на трех языках (юкагирском, русском, якутском),

но и научные работы, посвященные материальной и духовной культуре юкагиров. Он один из авторов юкагирского букваря. Николай Курилов известен и как художник. Его картины образно, содержательно перекликаются с поэзией, в их основе – природа Севера и жизнь этнофора, исконное мифологическое мировоззрение и неудобная современность. Примечательно, что живописные произведения Н. Курилова насыщены яркими красками, характеризуются цветовой экспрессией. Своеобразными маркерами авторской эмоциональности в поэтических произведениях становятся многочисленные знаки пунктуации.

Одно из стихотворений Н. Курилова получило всероссийскую узнаваемость. Текст «Родина» («Я узнал, что у меня...») в переводе Михаила Яснова прозвучал в культовом фильме Алексея Балабанова «Брат-2». Однако этот, казалось бы, важный художественно-информационный «прорыв» в истории юкагирской словесности полноценно не состоялся. В титрах был указан другой автор, о Н. Курилове не было сказано ни слова. Только спустя десятилетие ситуация несколько прояснилась, юкагирскому поэту с опозданием «вернули» его авторство.

Юкагир Николай Курилов, на наш взгляд, не оптимально вписан в литературный контекст Республики Саха-Якутия. Он находится как бы на периферии признания, его тексты несколько теряются на фоне книг многочисленных якутских писателей, громко заявляющих о себе.

Наиболее важные темы поэзии Николая Курилова – утрата своего этнического облика, родного языка, реальность этнокультурной необратимости, неизбежное этническое забвение. Вокруг данного проблемно-тематического кластера выстраиваются различные поэтические сюжеты, мотивы, коммуникативные комбинации. Своей языковой и культурный универсум, пребывающий на грани исчезновения, является основой художественного мира юкагирского поэта. Обреченность этноса, неминуемость его «растворения», кажется, уже воспринимается авторским «Я» как неизменная данность, выражается без каких-либо текстуально фиксируемых проявлений экспрессии: *«После нас на этом свете / Исчезнет в тундре юкагир / С родной Юкагирской речью...»* [Курилов 2013: 8].

В поэзии Н. Курилова смерть юкагира повсеместно ассоциируется с гибелью всего этноса: *«...Хоронят юкагира в одежде предков: / Как повелось, не нами придуман / Сей обряд печальный и последний! / Быть может, это предвестник был / Горький – / исчезновения вадулов-юкагиров...»* [Курилов 2013: 15].

Стирание из культурной памяти когда-то хорошо знакомых каждому этнофору ритуалов – также верное свидетельство потери своих корней, формирующих личность мировоззренческих координат. «Смерть» традиции у Н. Курилова равнозначна исчезновению народа: *«В лодочках прежде хоронили Юкагиров, и – на помост... / Столько волн вспенивала лодочка! / Но теперь ей сушиться – вечно... / В наши дни лодки остаются детям, / отцов хоронят в глуби земли...»* [Курилов 2013: 14]. Излюбленный знак препинания у Н. Курилова – многоточие. Знак смирения, принятия неизбежного, символического молчания.

Рассказывая в своих произведениях о «большом» юкагирском прошлом, поэт регулярно обращается к образам старших (деды, бабушки, мать, отец). Это те поколения, которые жили, воспринимали мир, друг друга по-юкагирски, для которых немислимы были иные духовные, языковые модели бытия. С большой любовью, благодарностью и болью в стихотворениях Н. Курилова выписан образ матери. Его семантическая природа представляется синтетической – живой человек со своей историей радостей и переживаний ассоциируется с этносом: *«Поцелуем в щеки / и материнским молоком, / одетая во все оленье, / вдохнула / юкагирка-мама – жизнь!»* [Курилов 2013: 17]; *«Колокольчиком золотым – / С синим дымком до неба – / Дом-нине висит! / Мама, мама...»* [Курилов 2013: 20].

В поэтическом мире Николая Курилова значительное место отводится природным символам. По-видимому, это одна из стадильно-типологических черт младописьменных литератур. Образы природы являют собой первичный, глубинно связанный с мифофольклорными представлениями срез поэтического языка, без которого невозможно зарождение, развитие национальной словесности. Речь может идти и об особой ментальности визуализации, об этногенетической предопределенности образно-зрительного ассоциирования.

Универсум юкагирского поэта – пространство Севера с очерченными климатическими реалиями, – отмечен особым этническим колоритом. Н. Курилов в стихах образно моделирует юкагирский этноландшафт. Данная художественная стратегия представляется симптоматической – почти каждый талантливый, осознающий свое литературное предназначение национальный писатель с разной степенью эксплицитности стремится символически описать свои этнические территории, развернуть «этнографические панорамы».

В творчестве Николая Курилова представлен ряд универсальных лирических тем. К таким почти обязательным сюжетам поэзии относится тема времен года. Для этой тематической группы характерны созерцательность, визуализация пространства, привлечение широкой палитры натуралистических образов. Метаморфозы северной природы, ее почти мгновенное преображение волнуют, вдохновляют Курилова и как поэта, и как художника. Особенно остро, эмоционально лирическим «я» переживаются весна и лето – месяцы противоположных чувств, перепадов самоощущения.

К архетипическим пластам художественного мировоззрения относится образно-символический мир воды. В стихотворениях Курилова вода – реки, озера – занимает существенное место. Юкагирский поэт живет и творит в Якутии, пространство которой в значительной степени организуют речные артерии, а северной границей является океан.

Среди водных символов высокой частотой актуализации отличаются реки, которые в традиционной юкагирской культуре воспринимаются как важные категории пространства и времени, своеобразные пути в другие миры. Реки в поэтической картине мира Н. Курилова связаны с темой времени, сюжетно переплетены с воспоминаниями о детстве: «*Речка детства – Лабунмэдэну... / Протянулась сенокосовым угодьем*» [Курилов 2013: 36]; «*Обмелела речка детства: / С детством моим беззаботным / Ушла твоя вода...*» [Курилов 2013: 36].

Примечательно, что юкагирский поэт внутренне обращен не к большим рекам, а к «родовым», «родным» речкам: «*Речка с сильным течением, / Речка извилистая меж холмов, / Словно мягкий аркан среди кочек – / Алазея, река рода «алаи»...*» [Курилов 2013: 44].

Образ озера часто является частью стихотворно-ассоциативного параллелизма. Изменения в природе проецируются на жизнь этноса: «*Берег опустел озера. / Сиротливо согнулись сопки. / Исчезли юкагиры, / Настоящие вадун чии... (юкагирские люди)*» [Курилов 2013: 9].

Один из художественных приемов, глубинно сопряженных с мифологическим мировоззрением, традиционной культурой, – символическое отождествление объектов природы и людей. Озеро у Курилова в своих реакциях, действиях уподобляется человеку. Оно может петь, молчать: «*Лед сковал озеро – / Не слышно вздохов волн... / Может, что споет еще озеро: / Лунку продолбил пешней... / А озеро молчит!*» [Курилов 2013: 40].

Северный Ледовитый океан в стихах Курилова олицетворяет холод, упоминание о нем сопровождается юкагирским эпитетом: «*Теплое лето сдуло ветрами / Ледовитого Чаул-океана!*» [Курилов 2013: 37].

Предметный мир образует релевантный символический пласт в поэзии Н. Курилова. При этом его составляющие имеют прямое отношение к материальной культуре юкагиров, они –

символические сигнатуры юкагирского микрокосма, представляющие для автора большую духовную ценность. Поэт в русскоязычных подстрочниках называет вещи своими именами, приводит юкагирские номинации. При рассмотрении данного среза в структуре художественного целого речь может идти об этнографии вещи, этнографии творческой индивидуальности: «Зазвенели амулетики / Мама передника-нугурукун: / Значит, здесь нам предстоит / Жить до следующей кочевки... / Колокольчик с нугурукун / Мама когда-то мне дала: / Зазвонит он, невзначай, – / Духа земли кормить пора!» [Курилов 2013: 18]; «Открывается дверь-сэспэ – / Ушел в стадо оленевод!» [Курилов 2013: 36]; «Моя палитра в засохших красках – / Мой вадун ниме мыслей: / Есть у него онидигил-дымоход...» [Курилов 2013: 36].

В поэтическом творчестве Н. Курилова подчеркнута важность традиционной национальной одежды. Это один из ключевых элементов этнической идентичности. Юкагир должен быть облачен в свое.

Отдельного упоминания, комментарии заслуживают юкаги́ро-японские стихотворные параллели Николая Курилова. Мы полагаем, что это проблема более сложная, чем изначально может показаться. Актуализируемые автором стилизация, элементы подражания, интертекстуальные переключки – по всей вероятности, поверхностный пласт рассматриваемого художественного явления. «Графаретные заимствования» из японских танку и хокку – формальный внешний аспект, за которым обнаруживается специфическая природа созерцания и ассоциирования. Осторожные этнографические предположения о дальнем родстве народов российского Севера и японского этноса в данном случае актуализируются в литературно-поэтическом контексте, проявляющем некоторую ментальную схожесть художественных традиций.

Особый интерес вызывают языковые уровни поэтического творчества Николая Курилова. Значительный пласт его текстового корпуса составляют произведения, написанные изначально по-юкагирски. Это стихи для своих, для узкого круга читателей – носителей языка, которые могут оценить и по-особому прочесть образно-символические, мифологическо-смысловые послания автора. Однако широкая читательская аудитория получает представление о литературном таланте поэта, обращаясь к русскоязычным вариациям юкагирских стихотворений. Сам Курилов называет их подстрочниками, как бы занижая лирическое качество и одновременно подчеркивая семантическую точность, некоторую «неотредактированность» этих текстов. Авторские подстрочники, образующие основное текстовое поле книг поэта, являют собой редкое сочетание грамотного русского языка и очень тонкого, эстетически выразительного «этнического» художественного стиля. Такой сочетаемости удастся добиться немногим национальным писателям, переходящим с родного языка на русский. Очевидно, что подстрочники Николая Курилова – самостоятельные произведения, часто не имеющие «исходного» текста и в лучшем свете представляющие традиции юкагирской словесности.

Николай Курилов в своем творчестве достаточно часто задействует лексические ресурсы родного языка. Таким образом формируется особое этносимволическое поле стихотворения. Это еще один способ важного для автора этнокультурного самовыражения, еще один прием этнически выразительной эстетизации. Читатель в данном случае имеет возможность акустически оценить звучание постулируемого языка: «Теперь не нужно заставлять: / Забыли юкагиры, / О, Хойл, как выговорить слова: / – Мэт вадул нодьэн, я емь – юкагир...» [Курилов 2013: 12]; «В такой день и жизнь длиннее – / Хозяйка возле дома-ниме. / А ведь мы так часто оставляем наших матерей...» [Курилов 2013: 20].

Обычно Николай Курилов в пространстве стихотворения оперирует единичными лексемами, преимущественно обозначающими юкагирский предметный мир, объекты материальной культуры. Иногда поэт включает в произведения целые фразы по-юкагирски. Как правило, это «ключевые слова» высказывания, зоны авторского «усиления». Среди

юкагирского пласта слов, инкорпорированного в русскоязычное стихотворное целое, встречаются сложные мифологически объемные понятия, категории, восходящие к традиционной культуре. Неоднократно приводится лексема «нунни», за которой стоит представление юкагиров о перевоплощении души умершего в младенца. Содержание стихотворения приобретает этнически активированный характер, задается мифологический контекст: *«Утро и вечер, свет и тень: / Дети с утра на горке. / Кто из них и чей нунни / Спорят старики...»* [Курилов 2013: 16].

Николай Курилов, продолжая традиции других национальных поэтов России, посвящает стихотворение родному языку. Эта тема кажется неизбежной, к ней рано или поздно приходит каждый писатель-этнофор. Вместе с тем ее стихотворная реализация требует от автора соблюдения определенных норм, стратегий письма. Поэт должен найти не только правильные интонации, но и предложить оригинальное художественное содержание. Курилову в стихотворении «Юкагирский язык мой» не совсем удастся уйти от риторической ангажированности, высоких слов прославления. Основной внутренний мотив произведения – страх языкового беспамятства: *«Юкагирский язык мой, / Какой же ты сильный и древний! / Не смогли погрести тебя / Тысячелетий пласты: / Прорастали слова твои, / Словно большие деревья, / Из-под стонов ушедших веков, / Из глухой мерзлоты... / Как боюсь я, / Что смогут потом не простить нас потомки, / Если мы забудем тебя / И уйдешь ты в потемки, / Если мы не сумеем / Для правнуков наших сберечь / Наше счастье, наследье – / Тебя, юкагирская речь»* [Курилов 2002: 322–323].

Николая Курилова волнует тема времени. Настоящее и будущее для него – трагические бытийственные измерения, не подчиняющиеся воле человека. Поэт оценивает современность в контексте наступающего этнического беспамятства. Новое тысячелетие кажется ему чужим, непонятным, становится в его восприятии эпохой неприемлемых обыкновений, не-своих слов. Лирическое «я» ощущает на себе сокрушительную скорость жизни. Прошлое оказывается аксиологически наиболее значимым, существенным. XX век, в отличие от XXI столетия, «сохранил» юкагирский народ и его духовное наследие: *«Двадцатый век – атома, космоса, / Кибернетики век, / Не вчера ли ты шумел и гремел, / И теперь – прошлый век!... / Теперь, в двадцать первом – / «Я родился в веке прошлом»... / Двадцатый век, / Спасибо тебе, что сохранил сказки / Предков моих – вадулов, / И этим вписал их / В анналы истории Человека!»* [Курилов 2013: 116–117].

Поэзия Н. Курилова в значительной степени имеет автобиографическую природу. В стихотворениях отражаются подлинные события, изображаются персонажи, с которыми автору приходилось встречаться, взаимодействовать в действительности. На наш взгляд, такая художественная генетика многих поэтических текстов предопределена стадияльно-типологическим движением «миноритарной» литературы, на определенных этапах развития испытывающей недостаточность интеллектуально-культурологического разнообразия, сюжетно-информационной многомерности. «Этнографичность» младописьменной словесности дополняется, расширяется с помощью биографического дискурса. Художественная ментальность поэтического «я» требует усиленной самопрезентации, актуализации реального.

Важный тематический, эмоциональный план поэтического творчества Н. Курилова представляет собой любовная лирика. Его стихотворения о любви – вырванные из большой жизни эпизоды единения, радости, вдохновения, печали, разочарования, отчаяния, погруженности в себя. Поэт вмещает в четыре-пять строк самые разные стороны чувства. Любовь не требует развернутого описания. Стихи о любви, как правило, обращены к прошлому. Обычно это воспоминания молодости. Кажется, что у любви нет ни настоящего, ни будущего. Миры любви в произведениях Н. Курилова ожидаемо

символически связаны с мирами природы: «*В своей любви не смея признаться, / Подарила мне тундровичка малахай, / И в узоре у бисера цветного / Соткала радугу надежды...*» [Курилов 2013: 103]; «*Ловлю взгляд твой в сетях дождя... / Но между нами стекло – / Как лед, что делит / Воду и небо...*» [Курилов 2013: 106]; «*Помнишь: / Рука об руку – / И шагнули мы в мир Любви?! / Мне казалось, что это / Небо и Земля сомкнулись! / Как далеко до Неба!...*» [Курилов 2013: 111].

Лирический герой Николая Курилова отличается большой внутренней свободой, он не терпит какого-либо идеологического давления, жестко реагирует на социальную несправедливость. В стихотворениях подобное обостренное восприятие ассоциировано с неприятием советского образа жизни, парадигмы социалистического поведения. Для юкагира, взирающего на мир сквозь призму своих этнических правил, предписаний, чужое внешнее вторжение априори кажется враждебным. В первую очередь, недоумение у автора вызывают соплеменники-карьеристы: «*Мой родич до партийности – / Пил, гулял, сквернословил... / В члены партии коммунистов / Он вступил и, нате, – / Пьет, гуляет, сквернословит, / Но запрещает мне нерадивых / Коммунистов ругать...*» [Курилов 2013: 94]; «*Он в партии был, коммунистом: / Клеймя «лентяем» и «лодырем», / Оленеводу тыкал в грудь, / Иждивенцем обзывал! / А вечерами он отдыхал, / На диване мягком храпел, / А оленевод, «лентяй» и «лодырь», / Пешком уходил к оленям, в стадо...*» [Курилов 2013: 94].

Среди стихотворений Н. Курилова есть тексты, которые связаны с путешествиями поэта и артикулируют его впечатления. По нашему мнению, это еще один стадиально-симптоматический сценарий развития «молодой» словесности. Писатель пытается расширить границы своего несколько замкнутого этнического континуума, текстуально зафиксировать свои географические перемещения, художественно проявить новые культурные образы, ассоциации. Данная линия становления младописьменной литературы соотносится с усиленным выражением автобиографического начала.

Иные поэтически представленные локусы, несмотря на свою экзотическую отдаленность, метафизически, мистически оказываются связанными с родными местами – пространством Тундры. О таких неожиданных сближениях, «приоткрывании» дальнего родства – произведение «Среди людей я брожу» [Курилов 2013: 68–69]. Лирический субъект, находясь в литовском городе, внезапно улавливает в потоке речи похожие на звуки юкагирского языка интонации. Ему вдруг кажется, что среди чужих слов проступают свои слова. Подобные акустические находки нередко мотивированы внутренней установкой на поиск своего в чужом, обусловлены потребностью носителя «малого» языка в расширении лингвистического горизонта родства. По всей вероятности, рассматриваемый художественный эпизод может свидетельствовать о подсознательном импульсе к сближению, авторском осознании общей судьбы нерусских народов СССР, СНГ. Прибалтийские сюжеты Николая Курилова – это и обозначение контрастов, констатация – пусть и «мягкая» – непохожести: «*Месяц живу в Вильнюсе, / Деньги на исходе... / С утра пешком иду / До мастерской офортной – / Километра аж четыре! / А улицы подметены: / Не найти случайно / Кем-то выроненный, / Нужный лит...*» [Курилов 2013: 69]. В данном случае чистота – элемент другой культуры, не-своей картины мира.

Пребывание Николая Курилова в США также получило отражение в стихах. Главным объектом художественного внимания становятся индейцы, как и юкагиры, находящиеся на грани полной ассимиляции. Вместе с тем поэт избегает каких-либо открытых оценок, сопоставлений со своим этносом. Стихотворения ограничены фактографической передачей: «*Праздник вызывания дождя / У индейцев Нью-Мексико: / Маленький мальчик плачет / В конце нарядного карнавала... / Слезы, дождь...*» [Курилов 2013: 86]; «*По индейской деревне летит / Древняя пыль: / Здесь асфальт кончается, / Как обрывается оберточная / Ленточка...*» [Курилов 2013: 86].

Поэзия Николая Курилова – гармоничное переплетение наива и мудрости, умеренной этнической экзотики и традиций мировой словесности, мифологических символов и образов повседневной реальности. Очевидно, что поэтическое творчество Н. Курилова заслуживает самого пристального внимания. Во-первых, читательского – его стихотворения глубоко оригинальны, имеют высокую художественную ценность, дают возможность заглянуть в уходящий – древний и сложный – юкагирский мир. Во-вторых, – научно-исследовательского. Лирические произведения Н. Курилова отличаются рядом специфических черт, активацией определенных механизмов текстопорождения, по-видимому, имеющих универсальную природу и характеризующих развитие «миноритарной» литературы.

Чеченский сценарий

Рассматривая национальные литературы народов России с точки зрения скрытых возможностей, художественных перспектив, масштабности звучания, мы выделяем несколько литературно-культурных зон, словесных традиций, которые в ближайшие годы должны громко заявить о себе, привлечь широкое внимание гуманитарной общественности. В этот перечень литератур, имеющих значительное историко-культурное наследие, складывавшуюся в течение многих столетий образно-символическую систему мироописания, ожидающих признания, прочтения совершенно другого качественного уровня, количественного горизонта, бесспорно, входит и чеченская литература. Язык, культура, художественное мировоззрение чеченского народа формировались в условиях сложного разностороннего взаимодействия многочисленных этносов Кавказа, впитывали, принимали различные пласты, элементы древних цивилизаций, традиционных представлений, их символических языков. Такое контактирование значительно расширило границы своей картины мира, существенно обогатило непосредственно чеченский культурный, языковой фонд. Именно данная этногенетическая множественность, «разветвленные корни» чеченского этногенеза потенциально являются одним из ключевых факторов внутреннего усиления национальной словесности.

Определяя преимущества и концептуальные парадигмы своеобразия чеченской литературы, важно учитывать ее фронтальную соотнесенность с так называемым кавказским литературным феноменом. Как известно, кавказские литературы образуют уникальный художественно-эстетический ландшафт, восходящий к древнейшим очагам человеческой культуры и характеризующийся наличием талантливых творческих индивидуальностей, сумевших выразить себя и получить высокую степень внутриэтнического понимания. Чеченская литература представляет собой интересный и важный материал для проведения обширных компаративных исследований. Отдельные эпизоды ее становления, сюжеты развития, поиски, приоритеты было бы логично рассмотреть, проанализировать в макрокавказском контексте, как на фоне соседних литературных традиций (ингушской, аварской, кумыкской, лезгинской, осетинской и др.), так и с учетом истории и современности азербайджанской, грузинской, армянской литератур, развивающихся в условиях полноценного государственного суверенитета. Подобная стратегия исследования могла бы включать в себя широкий спектр перспективных научных проблем: изучение стадиально-типологических параллелей и «непересечений», закономерностей развития литератур на разных исторических этапах, особенностей художественного переживания недавнего общего прошлого (советская эпоха, соцреализм), ситуаций билингвизма, перехода на другой язык.

Один из знаковых экзистенциальных опытов, который влияет на динамику и качество развития чеченской литературы, – это опыт переживания войны. Даже несколько

поверхностно прочитывая, просматривая тексты современных писателей из Чечни, можно с уверенностью говорить об особой психологической линии повествования, связанной с индивидуальной и коллективной памятью о войне. И именно этот блок литературных сюжетов, авторских миротекстов, чрезвычайно значимый для обозначения чеченской художественной идентичности, может быть рассмотрен в аспектах литературной, психологической компаративистики. Как известно, «военные сюжеты» являются важной составляющей мировой литературы, они репрезентативны и разнообразны. При этом между ними имеется немало общего, литературные преломления ментальности войны – сложно устроенный дискурс, зачастую конструируемый по общему сценарию.

Умар Денелбекович Яричев (1941) – уникальная творческая личность в истории чеченской литературы. Его трагический жизненный опыт, в основе которого – смирение и преодоление, по-видимому, мог быть осмыслен и явлен только в высоких сферах искусства, литературы. Родившийся недалеко от Грозного чеченский поэт разделяет судьбу своего народа, пережившего в XX столетии кровопролитные войны, депортацию, политические катаклизмы и только на рубеже тысячелетий обретающего совершенно новое качество жизни. Яричев отчасти повторяет линию судьбы своего отца – уважаемого в регионе аима, глубоко знавшего Коран, который был вынужден работать сапожником. Сын, как и отец, уже с ранней юности ощущал себя человеком слова, культуры, только путь к полноценному выражению данной ипостаси был тернистым, сложным, требующим большой внутренней силы, уверенности в себе. В четырехлетнем возрасте Умар вместе со своей семьей попадает в жернова сталинской депортации – их высылают в южно-казахские степи, на долгие годы приютившие тысячи чеченцев. Беда, как известно, не приходит одна – на новом месте умирают два брата Умара. Это огромное горе потери близких, родины, возможно, в силу возраста переживаемое подсознательно, со временем придаст поэтическому мировоззрению Яричева особую трагическую высоту, экзистенциальную остроту. Детство, юность, проведенные в Казахской ССР, осложнили отношения с родным чеченским языком. С одной стороны, он продолжал жить, звучать в семье, по-прежнему оставался своим, с другой – сужались его смысловые границы, часто не хватало слов. Вместе с тем русский для чеченского поэта не ограничивался рамками межнационального общения, он постепенно превращался во второй родной язык, обретал все большую творческую значимость, связывал с классической русской, мировой литературой.

Умар Яричев, прежде чем достигнуть полноты поэтического самовыражения, прошел множество жизненных ступеней, рубежей: работа учителем в отдаленном чеченском ауле, служба в советской армии, второй – уже осознанный – переезд в Казахстан, должность экономиста, окончательное возвращение на родину, в Чечню, окончательное самоопределение в литературе. Может показаться, что все это рядовые, рутинные этапы, в действительности же они демонстрируют поиск себя, своего места в жизни. Перемещения, возвращения обычно полезны для человека пишущего, творящего, стремящегося познать все многообразие мира, своей страны, своего, других народов.

Наступила перестройка, прежние запреты и ограничения были отменены новой эпохой, от которой ждали свободы, экономического благополучия, торжества исторической справедливости. Вспыхнувшая чеченская война обрушила все ожидания, разбила надежды. Умару Яричеву она принесла невосполнимые утраты, пережить и смириться с которыми дано не каждому. От взрыва бомбы погибает жена, сгорает родовой дом со всем имуществом, огонь не щадит рукописи, книги. Через год минометный обстрел обрывает жизнь матери поэта. Литература, поэзия становятся своеобразным спасательным кругом, придают трагическому бытию У. Яричева особый символический смысл: на фоне личной катастрофы осознается божественное начало творчества.

Яричев – поэт традиционалистских, консервативных приемов. Он не стремится к провокативным формулам поэтического самопредставления, избегает формально-композиционной сложности стихотворений. Он поэт прозрачных посылов, отточенных фраз, глубоких переживаний, яркой, ясной эмоциональности. Выбранным лирическим средством передачи этих авторских «начал» является точная, гладкая рифма, которая делает тексты Яричева еще более открытыми, откровенными.

Стихотворения Умара Яричева в значительной степени автобиографичны. По всей вероятности, в его случае иначе и быть не может. Жизненный опыт поэта вмещает в себя столько событий, трагедий, что этот экзистенциальный багаж невозможно замалчивать, сдерживать в себе. Случившееся – не только факт одной истории судьбы, это картина времени, эпохи.

В поэзии У. Яричева гармонично приняты разные литературные традиции. Выбрав русский язык в качестве основного языка творчества, поэт обратился к богатейшему наследию русской литературы. В стихотворных произведениях Яричева на уровне поэтики, образной символики, лирических интонаций угадывается влияние классической русской поэзии XIX века (А. С. Пушкин, Е. А. Баратынский, М. Ю. Лермонтов), обнаруживаются факты художественного осмысления поэтических приемов символизма, имажинизма, акмеизма. Отдельное рецептивное целое представляет собой авторское обращение У. Яричева к традициям советской поэзии. Если говорить о наиболее осязаемых, очевидных сближениях, то можно провести линию сравнения между стихами Умара Яричева и Эдуарда Асадова. Творчество чеченского поэта отчетливо перекликается с поэтическими мирами двух выдающихся мыслителей, писателей Кавказа – Расула Гамзатова и Кайсына Кулиева.

Одним из неизбежных художественных приоритетов для Яричева является поэзия Востока (в первую очередь, персоязычная), хотя в целом ее влияние несколько заретушировано, имплицировано, особенно если искать этот вектор на уровне формы, композиции. Речь может идти о содержательных, образно-мотивных корреляциях с произведениями Хайяма, Фирдоуси, Саади, Низами, хорошо известных чеченским писателям разных поколений. Вместе с тем восточная эстетика в стихотворениях У. Яричева, по всей вероятности, теряет полноту своего звучания, колорита в силу специфики русского языка, не всегда поддерживающего ориентальные лингво-ассоциативные орнаменты.

Необходимо подчеркнуть, что ориентация на русский язык для чеченских писателей – явление не единичное. В процессе становления и развития чеченской словесности русский язык сыграл не последнюю роль. Отдельные работы классиков чеченской литературы, Т. Э. Эльдарханова, М. А. Мамакаева, С. А. Арсанова, Х. Д. Ошаева и др., написаны и опубликованы по-русски. Вместе с тем актуальным представляется вопрос о пропорциях дальнейшего сосуществования двух языков в чеченской литературе. Есть ли вероятность еще большего усиления позиций русского в чеченской словесности ближайшего будущего, или национальный язык сохранит в полной мере свое первенство, свою незыблемость?

Умар Яричев – поэт репрезентативный, его творческое наследие составляют тысячи текстов. В 2010-е гг. была издана серия книг, в которые вошли стихи разных лет, представляющие различные лирические грани чеченского поэта. Очевидно, что поэзия У. Яричева заслуживает концептуального прочтения, специального монографического рассмотрения.

Рассматривая константы и переменные лирического содержания стихотворений У. Яричева, необходимо отметить ряд значимых элементов поэтической структуры, поэтики, вступающих в смысловое взаимодействие с художественным планом текста. Многие стихи Яричева достаточно объемны, тяготеют к лироэпическим формам. Автору важно рассказать историю, развернуть лирическое событие, создать хорошо прочитаемый сюжет, вызывающий у читателя эффект сопереживания. Немало стихотворений состоит

из пяти-шести катренов, в которых просматриваются признаки жанра песни. Вместе с тем, такие тексты нередко сюжетно динамичны, характеризуются переключениями мыслей и реплик, включают в себя диалогические фрагменты, лишены «куплетных» смысловых центров. Яричев относится к писателям, которые придают повышенное семиотическое значение знакам препинания. Вероятно, их повышенная актуализация не является отрефлексированным ходом – таким образом «прорываются» в реальность произведения авторская экспрессивность, творческий темперамент.

Яричев часто предваряет свои произведения эпиграфами, выстраивая своеобразный интертекстуальный диалог с широким кругом авторов, их художественными концепциями. Эпиграфы нередко говорят о творческих центрах внимания, точках эстетического притяжения. Чеченский поэт – исходя из его эпиграфических отсылок – в первую очередь ориентирован на русскую словесность, русскую поэзию первой половины XX столетия.

В творчестве Умара Яричева видное место занимает любовная лирика. В книге «Полвека в лирике» стихотворения о любви образуют мотивно-тематическое целое, которым фактически книга и открывается. Любовь, отраженная в стихах чеченского поэта, – мучительно-трагическое чувство, далеко выходящее за рамки индивидуально-авторского опыта переживания.

В произведениях У. Яричева выделяется мотив завершения, конца любви. Лирическому герою в этом сложно признаться, он вынужден долгие годы жить с этим мучительным душевным противоречием. Однако рано или поздно наступает четкое и честное понимание необходимости немедленной разлуки. Объявить о разрыве может как мужское «я», так и женское «ты». И в этом смысле поэт, по-видимому, вступает в некоторое этическое противоречие с картиной мира, кодексом поведения чеченского народа. Поэтическому «я» сложно согласиться с какими-либо ограничениями и предписаниями, когда речь идет об эмоциональной правде, совести любви. Лирические стихотворения У. Яричева отмечены регулярным развитием темы возраста, ситуации возрастного несовпадения. Лирический герой значительно старше, мудрее, героиня, напротив, намного моложе, импульсивнее, строже в оценках, восприятии.

Одной из ключевых тем «лирического блока» Умара Яричева является тема памяти. Человек, согласно философско-экзистенциальной точке зрения поэта, должен помнить о своем прошлом, возвращаться к прошедшему, его урокам, боли. Память делает настоящим живым, вынуждает выходить из зоны обывательского комфорта, эмоциональной размеренности. Память, воспоминания у Яричева – основа любви, связующее звено между «я» и «ты», между молодостью и зрелостью. Память в художественном мире У. Яричева может приобретать человеческие черты, принимать женскую ипостась. Она непредсказуема, коварна, мстительна, но без нее невозможно жить, слышать себя: *«Над болью прошлого всевластна память – / Меняй пространства, лица, города. / Она в тебя уставшими глазами / Глядит, не отлучаясь никогда. / Она сама, как ядерная бомба, / До времени в коробке черепной, / Лежит себе недвижимо под пломбой, / Готовая к реакции цепной...»* [Яричев 2013: 11]; *«Память сама выбирает – прощать или не прощать: / А память никогда мне не прощала / Гудящий в душу весь в снегах вокзал...»* [Яричев 2013: 11].

Память – категория вечная, в отличие от мимолетной и переменчивой любви: *«Весна прекрасна, но не вечен май, / Не вечен луг, усеянный цветами, / Любовь ушла, но не отринуть память...»* [Яричев 2013: 33]. Память в стихотворениях Умара Яричева ассоциативно переключается с символами окон, дверей: *«Словно в память окно, открывают скрипучие двери...»* [Яричев 2013: 23].

Тема памяти раскрывается в венке сонетов «Память» [Яричев 2013: 60–68], биографически ограненных, переносящих автора и читателя в годы раннего детства, полные лишений, необратимых последствий депортации. В сонетах лирическое «я» перелистывает

страницы былого, замечая, что подлинные открытия, прозрения приходят к человеку лишь в зрелости.

Венок, в основе которого – синтез высокого философского пафоса и личностного авторского участия, написан на прекрасном русском языке – рафинированном, выкристаллизованном, не отмеченном чеченскими «лингвистическими узорами», не осложненном памятью о языке предков. И эта черта поэтики Яричева кажется интересной, знаковой, актуальной для анализа. Интегрированность в многомерное эстетическое пространство русской литературы, внутренняя постоянная устремленность авторского «я» к классическим образцам русской лирики в значительной степени ослабляют национальную лингвокультурную матрицу художественного сознания поэта. Его русский язык при всей своей филигранности и изящной, doskonaльной «выученности» в какой-то мере лишен ярко выраженной авторской идентичности, языковых, стилистических «сбоев», грамматических «помех». Вероятно, основное когнитивное напряжение поэтического «я» связано с концептуальной художественной фильтрацией «полусвоего» языка, с процессом непрерывного и не всегда осознанного, осязаемого редактирования. По-видимому, чтобы сложилась подлинная своя – узнаваемая языковая модель мира, необходима другая степень связанности с языком творчества, помимо подлинного авторского «самообозначения».

Одним из выразительных лирических символов одиночества, своеобразным «проводником» памяти являются ночные провода. В одноименном стихотворении [Яричев 2013: 18] лирический герой, вслушиваясь в их гул, вспоминает об утрате любимой и внезапно обретает чувство экзистенциальной успокоенности – прошлое, невзирая на свою необратимость, невозвратность, по-прежнему остается важной частью жизни, существования. Оно пребывает с человеком до самых последних дней.

В качестве основного средства художественной выразительности Умар Яричев использует семантически пластичные и универсальные природные символы. Это естественный, в некотором роде безальтернативный выбор для национальных писателей. Думается, чеченский поэт изначально обречен на визуализацию, активацию изобразительного кода, чему способствуют величие, мощь самого чеченского пейзажа, его природная поэтичность. Впрочем, Яричев не злоупотребляет национальным колоритом стихотворного ландшафта. В его художественном мире в структуре природной панорамы важную роль играют повсеместно отраженные в русской словесности среднерусские пейзажи. Поэт регулярно подчеркивает свою литературно-творческую связанность с великой русской традицией.

Жизнь человека, взаимоотношения лирического «я» и «ты» в стихотворениях У. Яричева часто получают природно-символическое соответствие, нередко пронизанное светлой грустью, предчувствием разлуки, неизбежности краха, фатума: *«Дождь идет – ни начала, ни края, / Серой мглой затянута даль. / Ни улыбки, ни птичьего грая, / И река, словно серая сталь. / День упрятан в ладони раздумий, / Мокнет голубь у всех на виду. / В этом тихом шуршанье и шуме / Ни тебя, ни себя не найду...»* [Яричев 2013: 15]; *«В человеческой душе, как в природе, / Все значительно – слово и взгляд... / Вот и август почти на исходе, / Намечает в душе листопад. / И совсем незаметно в начале, / На ветру, ощутимо едва, / Слово признаком первой печали, / Покрывается бронзой листва. / Осень тихо, без лишнего шума, / Этой бронзой устелет пути... / Я, родная, сегодня подумал, / Что и нам от нее не уйти...»* [Яричев 2013: 89].

В поэтическом творчестве Умара Яричева есть стихотворения особого риторического плана – они потенциально обращены к большому кругу читателей, их следует воспринимать, прочитывать и как важные личностные послылы, и как некую коллективную реакцию этноса. К данной группе текстов относится программное произведение Яричева *«Не шутите с Чечней»*. Оно – одно из его наиболее известных, узнаваемых стихотворений: *«Не шутите*

с Чечней! / Ей сейчас не до шуток / На коварной, жестокой арене судьбы... / Путь ее через дэбри насилия жуток, / И она этот путь не сумеет забыть... / Ей беду приносили и Север, и Запад, / А могилу копали и Юг, и Восток... / И фатального рока звериные лапы / Отмеряли ей каждого вдоха глоток, / Потому что дорогами памяти шаткой, / Восставая из праха, как жизни волна, / Переполнена гнева, в смертельную схватку / Через каждые полвека вступала она...» [Яричев 2013: 5].

Это своего рода текст-заклятие, текст – мольба о помощи, текст-предупреждение. Знаковость стихотворения подтверждается и тем, что поэт включает его во все свои сборники, нередко открывая им текстовое пространство книги. В произведении осмысливается трагическая история чеченской земли, народа. Это тот уникальный ментально-жизненный опыт, который, согласно Яричеву, рано или поздно должен проявить свою созидательную сущность.

Творчество Умара Яричева – бесспорно, одна из важных составляющих культурного фонда чеченского народа, одна из возможных и продуктивных моделей репрезентации национального писателя, гуманитария в контексте современных российских культурных реалий.

Удмуртский сценарий

Прежде чем анализировать и цитировать русские стихи удмуртского поэта Вячеслава Ар-Серги (1962), представляется очевидным поднять вопрос о причинах и объективно-субъективных предпосылках языкового перехода. Поэтическое переключение с удмуртского на русский, по всей вероятности, имеет внешние и внутренние степени обусловленности, свои драматические последствия. Автор, переходя на русский, получает возможность выхода на широкую читательскую аудиторию, возникает иллюзия других коммерческих перспектив, русский язык дает ощущение кажущейся вписанности в контекст большой словесности. Однако творчество на неродном языке – огромный риск для художника слова. Pro et contra художественного билингвизма, о которых замечательно написал В. Е. Владыкин [Владыкин 2003], делают писателя чрезвычайно уязвимым, открытым для интенсивной критики, неприятия как в своей, так и в новообретенной лингвокультурной среде. В. Ар-Серги, понимая и принимая возможные опасности, предпочитает оперировать интересным и очень дискуссионным определением «нерусский русский язык». Многие свои произведения он преподносит именно в этом смысловом ключе. Стилистические огрехи, грамматические ошибки, синтаксические «непопадания» – естественные последствия перехода на другой язык – манифестируются автором как составляющая его художественной программы. Такая лингвоэстетическая позиция, декларируемая новая реальность русского литературного языка, заслуживают внимательного филологического, гуманитарного прочтения, осмысления.

Переход с родного на русский – нечастое явление в литературах народов Поволжья и Урала. Для большинства писателей принципиально важно творить, заявлять о себе именно на родном языке, тем самым поддерживая полнокровную связь со своим народом, традицией. Отказ от родного языка может расцениваться и как измена, предательство этнических интересов. В удмуртском литературном сообществе подобных радикальных точек зрения в целом нет, и творческие опыты на втором языке в целом единичны. Вместе с тем современный удмуртский писатель, стремящийся к художественной экспансии, существует, творит в условиях тотального отсутствия переводчиков с национального на русский. Советская переводческая школа давно объявлена мифом, и автор сам должен решать проблему замкнутости своего языка, своих произведений. Некоторые (например, П. Захаров, Л. Орехова) обходятся самостоятельно выполненными подстрочниками, вполне конкурирующими с переводами. В. Ар-Серги выбрал другой путь – он стал удмуртским поэтом, пишущим на русском языке.

Описывая феномен языкового перехода В. Ар-Серги, необходимо несколько слов сказать о месте поэта в удмуртском гуманитарно-творческом истеблишменте. Ар-Серги в последние годы находится в оппозиции по отношению к официальным писательским институциям республики. Он и на уровне повседневной коммуникации, и на текстуальном «проблематизирующем» уровне подчеркивает свою независимость, самостоятельность, невключенность в «повестку дня» местных творческих организаций, союзов. В. Ар-Серги – единственный удмуртский писатель, зарабатывающий непосредственно литературным трудом. Для поэта основным вектором профессионального движения являются московские издательства, «толстые» журналы, премии, площадки для выступлений. «Неправильный» русский язык в этом случае с осторожным интересом принимается частью читательского, редакционного, издательского сообщества Москвы. Переход с удмуртского на русский, думается, подпитывается и живым общением с чувашско-российским поэтом Геннадием Айги, которому удалось получить признание, оригинально прозвучать именно в русскоязычной среде.

При чтении русскоязычных стихотворений удмуртского поэта реципиенту может потребоваться толковый словарь – автор использует устаревшую лексику, непрозрачные идиомы, которые еще больше «затемняют» художественную семантику текстового целого. Собственно, речь нередко может идти лишь о композиционно-формальной целостности произведения – внутренние художественно-содержательные уровни характеризуются разорванностью, прерывистостью, недосказанностью, безадресностью. Таким образом, русскоязычные стихотворения В. Ар-Серги являют собой пример поэтической коммуникативности, направленной на авторское «Я», и в силу такой генетики и прагматики затрудняющей или блокирующей процесс рецепции, понимания.

В русскоязычных стихотворениях Ар-Серги встречаются различные грамматические несогласованности, неправильное употребление отдельных грамматических форм, в первую очередь речь идет о склонении и спряжении, маркерах рода: «*Запомнит герань на окне, / В который окурки бросал...*» [Ар-Серги 2007: 40]; «*Как бывает Учитель / Делаю своим увлечен...*» [Ар-Серги 2007: 95]; «*Прости меня за мощь / Утраченную в костенеющий / «Потом...*» [Ар-Серги 2007: 34]; «*Самокрутку тугую сверну – / Родиною это – чохом обзовлю...*» [Ар-Серги 2007: 20]; «*За такое – не грех потерпеть, / В мутьде с мусором весь пропотеть. / Откопал вот куриные гузки!*» [Ар-Серги 2007: 98].

Одним из излюбленных и регулярных художественных приемов Ар-Серги является использование кодированных, непонятных широкому кругу читателей слов и выражений. Их назначение не совсем ясно – то ли поэт желает таким образом продемонстрировать багаж лексических познаний, маркирует качество своего творческого переключения на русский, то ли они несут имплицитное символическое значение, не прочитывающееся на уровне литературоведческой интерпретации. Приведем некоторые примеры таких «затемненных» областей текста: «*В тополином молчании – / В кастрате грачиного грая. / Пустеет мое мироздание / В расчет суету не беря... / В прощании бегло-остатнем / Блазился мне трактовый путь*» [Ар-Серги 2007: 39]; «*Амнистией черной кручины / Предо мной фуджер-исполн...*» [Ар-Серги 2007: 55]; «*Ах! Как любовь гулливо / Блится в небесах...*» [Ар-Серги 2007: 79]; «*Но вёшкой надежды в сугробах – / Голос твой слышу во мгле...*» [Ар-Серги 2007: 65].

Вячеслав Ар-Серги в своих стихотворениях активизирует и заимствованную из европейских языков лексику, которая становится своеобразным стихотворным каркасом. Такой прием достаточно продуктивен в удмуртской литературе, поэзии – заимствования как примечательный лексико-стилевой орнамент широко представлены в творчестве С. Матвеева, П. Захарова, Л. Нянькиной, В. Шибанова и многих других. У Ар-Серги

рефрены заимствований приобретают характерологический статус, «портретируют» персонажа: «Он – ловелас и фат, / Бретер и фаталист. / Не жаден на «дукаты», / Совсем не моралист. / А, может, это Он – / Юнец – корнет и фронт? / Старик же – Я, пардон...» [Ар-Серги 2007: 25].

Достаточно любопытным фактом является то обстоятельство, что поэт в своих стихотворных произведениях почти не касается подлинной этнокультурной символики, редко обращается к образно-изобразительным срезам народной культуры, мифологии и фольклора. При этом его творчески волнует «живая» удмуртская ментальность, управляющая человеком, этнофором. Очевидно, что творческое переключение на русский язык словно «отрывает» писателя от образно-символического тезауруса своей культуры, утрачиваются глубинные семантические связи с системой народного, традиционного мирозерцания [Арзамазов 2017: 755–759; Арзамазов 2017: 12–15].

Рассматривая три разных творческих опыта на русском языке и осознавая сложность, многоаспектность заявленной научной проблемы, логично обозначить **некоторые итоги сопоставления**.

Для Николая Курилова поэтическое обращение к русскому языку обусловлено, прежде всего, ограниченностью юкагирской читательской аудитории, насчитывающей всего несколько десятков человек. Его русские «подстрочники» насыщены юкагирскими языковыми элементами. Для автора звучание родных слов в акустической и смысловой структуре русскоязычных произведений – важный аспект художественной программы. Язык у Курилова ассоциирован со своим природным и ментально-культурным пространством, язык – основа этнической идентичности. Вместе с тем индивидуально-авторский выход на «территорию» русского естественным образом вписывается в контекст традиции литератур народов Крайнего Севера. На русский переходили (или сразу начинали писать по-русски) чукча Ю. Рытхэу, манси Ю. Шесталов, хант Е. Айпин, ненец Ю. Вэлла и многие другие. Иная генетика языкового переключения у чеченца Умара Яричева. Его выбор в пользу русского отчасти предопределен трагедией депортации. В семье говорили по-чеченски, однако этого оказалось недостаточно, чтобы родной язык стал языком литературного творчества. Вернувшись на родину, Умар Яричев не смог «вернуться» в чеченский язык. Более того, его поэтические тексты практически лишены этнокультурной выразительности, узнаваемости. Складывается ощущение, что Яричев целенаправленно нивелирует чеченскую составляющую, стирает работающую память (*working memory*) традиции. Его цель – стать частью мира русской литературы, быть одним из слагаемых ее кавказского культурного текста. Языковое «переключение» удмурта Вячеслава Ар-Серги обусловлено в первую очередь социальной, творческой прагматикой. Писатель стремится перейти на новый уровень читательского признания, ему мало своей исходной – удмуртской – аудитории. Переход на русский язык для Ар-Серги, по-видимому, и индивидуально-авторский опыт приближения к художественному «прорыву» чувашского поэта Геннадия Айги.

Это лишь часть примеров глобального процесса художественной переориентации национальных авторов на русский язык.

Литература

1. Арзамазов А. А. Русские стихотворения удмуртского прозаика Вячеслава Ар-Серги // Вестник УдГУ. 2017. Т. 27. № 5. С. 755–759.
2. Арзамазов А. А. Русскоязычные стихи Вячеслава Ар-Серги: грани художественной проблематики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12–3 (78). С. 12–15.
3. Ар-Серги В. Дубрава на Луне: Стихотворения. Ижевск: Удмуртия, 2007. 123 с.
4. Владыкин В. Е. Билингвизм в литературном творчестве *pro et contra* // Мон. О себе и других, о народах и Человеках, и... о. Ижевск: Удмуртия. 2003. С. 301–303.

5. *Курилов Н. Н.* О вчерашнем вспомню: сборник поэтических произведений. Якутск: Бичик, 2013. 128 с.

6. *Курилов Н. Н.* Стихи // Поэзия народов Крайнего Севера и Дальнего Востока России. М.: Северные просторы, 2002. С. 322–328.

7. *Яричев У. Д.* Полвека в лирике. Грозный: ФГУП Издательско-полиграфический комплекс «Грозненский рабочий», 2013. 656 с.

Alexey A. Arzamazov

Doctor of Philology, Professor

Russia, Izhevsk, Udmurt Federal Research Center of the Ural Branch of Russian Academy of Science; Kazan, Federal Research Center «Kazan scientific center of the Russian academy of sciences»

RUSSIAN INSTEAD OF NATIONAL: SCRIPTS OF LANGUAGE “SWITCHING” IN FICTION

The article examines the poetic works of the Yukagir Nikolai Kurilov, the Chechen Umar Yarichev and the Udmurt Vyacheslav Ar-Sergi, some features of the development of national literatures in the late XX – early XXI century are revealed. The linguo-poetic specificity of the texts is considered, the main problematic and thematic facets of poetic texts are established, the semantics of individual lyrical images is read, the increased ethnographic expressiveness of interpreted author’s discourses is noted. The special status of the Russian language, which is becoming a more important means of artistic communication in the reality of the literatures of the peoples of the North and the North Caucasus, is underlined.

Keywords: poetry, national literature, Russian language, artistic consciousness, ethnocultural landscape, literary tradition.

УДК 378.016

Барышников Николай Васильевич

Доктор педагогических наук, профессор

Вартанов Армен Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент

Россия, г. Пятигорск, Пятигорский государственный университет

УЧИТЕЛЬ МНОГОЯЗЫЧИЯ: КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)

Цель статьи – представить основные компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия как главного актора процесса формирования многоязычных личностей. К ним относятся лингводидактические: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам, многоязычная социокультурная компетенция, а также общепедагогические: дидактическое кредо учителя, дидактическое мышление, способность оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать безошибочное дидактическое решение.

Актуальность данной проблематики чрезвычайно высока, поскольку обусловлена лингводидактическим бумом, связанным с обучением многоязычию. В статье изложены основы концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия с учетом опыта формирования многоязычных личностей в долгосрочном лингводидактическом эксперименте в Пятигорском государственном университете по формированию у обучающихся многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

Аргументированы дифференциация понятий «обучение нескольким иностранным языкам» и «обучение многоязычию», трансформация понятия «обучение второму / третьему иностранным языкам» в понятие «обучение многоязычию»; изложены отдельные теоретические предпосылки к данной трансформации; обобщен накопленный положительный и отрицательный опыт подготовки многоязычных личностей. Выявлены узкие места в обучении многоязычию; в частности, многоязычию обучает профессионально неподготовленный преподаватель, не владеющий дидактикой многоязычия, не разработан в полной мере социокультурный компонент многоязычной коммуникативной компетенции.

Основными методами исследования, использованными авторами, являются: анализ научно-методических трудов по многоязычию отечественных и зарубежных авторов, обучающий эксперимент, наблюдение за процессом становления многоязычных личностей и за процессом формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

В результате исследования обозначенных аспектов проблемы профессиональной подготовки учителя многоязычия установлено: учитель многоязычия – это многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе изучения нескольких иностранных языков и овладевшая в ходе профессиональной подготовки основными лингводидактическими и общепедагогическими компетенциями. Учитель многоязычия – педагог новой формации, готовый к формированию у обучающихся многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции на основе принципов и закономерностей дидактики многоязычия.

***Ключевые слова:** учитель многоязычия, профессиональная подготовка, лингводидактические компоненты, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция, многоязычная социокультурная компетенция; общепедагогические компоненты, методическое кредо, способность оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать безошибочное методическое решение.*

Введение

В современном, интенсивно глобализирующемся поликультурном мире владение иностранным языком является не только профессиональной компетенцией специалистов всех профилей подготовки, но и показателем высокого уровня образованности, культуры, конструктивно мыслящей интеллектуальной личности, поскольку иностранный язык открывает ей доступ к самым актуальным знаниям, предоставляя безграничные возможности самообучения и самосовершенствования. Коммуникативно достаточный уровень владения иностранным языком обучающимися обеспечивает эффективность их межкультурного взаимодействия и является неременным условием взаимопонимания при общении коммуникантов, относящихся к различным языкам и культурам.

Востребованность специалистов различного профиля, владеющих иностранным языком, обусловлена активизацией международной деятельности многих российских предприятий, фирм, учреждений, увеличением контактов в деловой, коммерческой, спортивной и других сферах. Характерно, что образовательная система незамедлительно и адекватно отреагировала на международные реалии: в короткие сроки была откорректирована цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее компонентами, разработаны и внедрены в образовательную практику эффективные методики, технологии формирования

иноязычных компетенций. Результат не замедлил сказаться: выпускники образовательных учреждений различных типов, как правило, достигают коммуникативно достаточного уровня владения иностранным языком.

Однако для современного мира характерны динамичность и вариативность развития и владение одним иностранным языком оказывается крайне недостаточным. С осознанием данного факта активизировалось введение в образовательные учреждения вторых и третьих иностранных языков, которое сопровождалось теоретическим осмыслением проблем их преподавания в различных типах образовательных учреждений, в частности в средней школе. Среди наиболее значимых теоретических работ можно назвать два источника, до сегодняшнего дня востребованных лингводидактами-исследователями и учителями-практиками. «Методика обучения второму иностранному языку в школе» Н. В. Барышникова издана в тот период времени, когда введение второго иностранного языка в школе уже было свершившимся фактом и автор своевременно дал ответы на многие интересующие учителей вопросы, а также практические рекомендации по организации процесса обучения второму иностранному языку. Книга написана на материале французского языка как второго иностранного, но она содержит методические советы и рекомендации универсального характера, что обеспечивает ее востребованность [Барышников 2003].

В том же году вышла монография А. В. Щепиловой, которая была защищена на соискание ученой степени доктора педагогических наук. В монографии изложены теоретические основы обучения второму иностранному языку. Автором обстоятельно представлены психолингвистические особенности овладения подростками вторым иностранным языком, вопросы контакта родного и изучаемого языков в сознании обучающихся [Щепилова 2003].

С наступлением XXI в. изменилась научно-методическая парадигма языкового образования: проблемы обучения вторым / третьим иностранным языкам трансформировались в проблемы дидактики многоязычия. В связи с тем, что данное столетие объявлено ЮНЕСКО «веком полиглотов», цель которого – пропаганда многоязычия как важнейшего средства развития лингвистической диверсификации, формирование многоязычных поликультурных, образованных личностей, характерных для пост-индустриального общества [Сметанина 2014], многоязычие реализуется на постоянной основе. Несмотря на жесткую борьбу между английским моноязычием и лингвистической диверсификацией, наблюдается тенденция к развитию полилингвального, многоязычного мира.

Многоязычие стало предметом исследования в различных областях знания (психология, лингвистика, социология). В лингводидактике обнаруживается настоящий «лингводидактический бум» обучения нескольким иностранным языкам. Концепцию мультилингводидактики предложил, как известно, один из авторов настоящей статьи, опубликовавший ее основные положения в статье «Мультилингводидактика» [Барышников, 2004]. Теоретическое осмысление мультилингводидактики осуществлялось с опорой на первые результаты организованного в ПГУ почти двадцать лет тому назад лингводидактического эксперимента по формированию многоязычных личностей. В течение всего этого периода в публикациях преподавателей, принимавших участие в эксперименте, уточнялись и конкретизировались теоретические постулаты мультилингводидактической концепции [Барышников, Бодоньи 2008; Baryshnikov 2018], продолжают апробироваться новые методики и технологии обучения нескольким иностранным языкам [Иванова 2018].

В последнее время созданы другие центры многоязычия. В частности, в Удмуртском государственном университете, в Институте языка и литературы продуктивно работает международная лаборатория «Многоязычие и межкультурная коммуникация» под научным

руководством доктора филологических наук, профессора Т. И. Зелениной, в которой проводится значительная исследовательская работа на основе сопоставления иностранных языков, а также языков народов России, в частности, русского, удмуртского, создаются мультилингвальные словари [Малых 2017].

Новым направлением в разработке проблем многоязычия является формирование многоязычных личностей в условиях образовательных учреждений нелингвистического профиля. Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак обосновывают плюрилингвальную парадигму языкового образования в условиях технического вуза. Авторы исследуют нереализованные возможности повышения эффективности многоязычного профессионально-ориентированного образования, в том числе ретроактивная мотивация, минимизация интерференции однотипных речевых автоматизмов внутри одной языковой подсистемы [Алмазова, Халяпина, Шостак, 2018].

Справедливости ради следует заметить, что в зарубежной лингводидактике проблемы обучения многоязычию начали исследоваться гораздо раньше по сравнению с российским опытом. Проблемы многоязычия органично вписываются в общеевропейский проект формирования общеевропейской многоязычной компетенции. Издается периодика, в частности, журнал «Babylon», в котором освещается опыт формирования многоязычных личностей, проводятся конференции по проблемам многоязычия в Европе: «Languages, Diversity Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe» (Strasbourg, 13–15 November, 2002), «На пути к инклюзивному, этическому и многоязычному образованию» (Дьер, Венгрия, 7–9 июля 2016 г.).

Зарубежные авторы исследуют наиболее эффективные пути формирования многоязычной компетенции [Rilay 2003], разрабатывают модели одновременного и последовательного изучения нескольких языков [Blanche-Benveniste 2001].

Следует отметить очевидные достижения отечественных и зарубежных лингводидактов в области изучения проблем многоязычия. Однако, утверждение, что исследование проблем многоязычия реализуется продуктивно и результативно, не совсем отвечает реальности ввиду того, что до сего времени фактически во всех известных нам вариантах формирования многоязычных личностей, многоязычную коммуникативную компетенцию у обучающихся формируют профессионально не подготовленные преподаватели, т. е. каждый преподаватель обучает будущих полиглотов одному иностранному языку, зачастую в изолированном виде, тем самым игнорируется основной принцип мультилингводидактики – принцип соизучения языков, входящих в состав многоязычной коммуникативной компетенции.

Из всего изложенного становится очевидно, что ключевой проблемой формирования многоязычных личностей является разработка содержания профессиональной подготовки учителя многоязычия.

1. Профессиональная подготовка учителя многоязычия

При рассмотрении вопросов профессиональной подготовки учителя многоязычия мы исходим из того, что неправомерно говорить об обучении многоязычию, о формировании многоязычной личности до тех пор, пока в учебной аудитории работают учителя одного иностранного языка с традиционной профессионально-методической квалификацией. Несомненно, разработка концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия потребует проведение полномасштабного фундаментального междисциплинарного исследования. В данном контексте представляется достаточным в порядке постановки проблемы обозначить общие контуры профессиональной подготовки учителя многоязычия с опорой на пятигорскую лингводидактическую модель формирования многоязычных личностей.

«Языковая личность, – пишет Ю. Н. Караулов, – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка

и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [Караулов 1987: 3]. Структура языковой личности, по Ю. Н. Караулову, состоит из трех уровней:

- *вербально-семантический* как индикатор качества владения языковой личностью системой осваиваемого языка;
- *когнитивный*, обеспечивающий отражение окружающей действительности;
- *прагматический* как регулятор реализации цели и задач коммуникативной деятельности, а также некая шкала ее оценки и инструмент защиты своих интересов в коммуникативном взаимодействии [Там же].

Определение языковой личности, релевантное для предмета нашего рассмотрения, дает Г. И. Богин, который определяет ее как личность, рассматриваемую с точки зрения ее готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи [Богин 1980].

Многоязычная личность сохраняет в себе свойства языковой личности, несмотря на расширенный диапазон языковых кодов. Применительно к многоязычной личности готовность производить речевые поступки предполагает использование не менее четырех языков и способность незатрудненного перехода с одного языка на другие в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Другими словами, в процессе профессиональной подготовки учителя многоязычия, в ходе его становления как многоязычной личности важно сформировать у него механизм переключения с одного на другие языки, входящие в состав многоязычия, в виде сенсорного тумблера, функционирующего по принципу самоуправления.

Вместе с тем, нельзя не обратить внимания на то, что формируемая и/или сформированная многоязычная компетенция учителя многоязычия входит в известное противоречие с концепцией языковой личности, в частности с такой ее категорией, как вторичная языковая личность, формирование которой является стратегической целью высшего лингвистического образования. Дело в том, что в соответствии с концепцией языковой личности обучение родному языку обеспечивает формирование языковой личности обучающихся, а в процессе обучения иностранному языку реализуется формирование вторичной языковой личности. В процессе разработки концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия представляется существенным теоретически обосновать, к какому типу языковой личности следует отнести учителя многоязычия, овладевшего четырьмя и более иностранными языками: вторичной языковой личности или к какой-либо иной?

При этом важно учесть, что речь идет о многоязычной личности учителя инновационного типа – учителя многоязычия, которому не свойственны признаки «вторичности», а как раз все наоборот, мы квалифицируем его как теоретическую модель идеального, креативного учителя новой генерации.

В поисках ответа на поставленный выше вопрос мы обратились к семантике прилагательного «вторичный» и обнаружили, что «вторичный», являясь антонимом прилагательного «первичный», означает нечто производное от основного. Стало быть, введение в научный оборот понятия «вторичная языковая личность» оправдано, аргументировано и логично, ибо по отношению к языковой личности, связанной с родным языком, вторичная языковая личность имплицитно первичная, а языковая личность, связанная с иностранным языком – на самом деле, по своей сути, вторичная. Однако употребление данного термина применительно к многоязычной личности, владеющей не одним, а несколькими иностранными языками, представляется неправомерным. В этой связи возникла необходимость введения специального рабочего термина, отражающего сущность рассматриваемого феномена. Поскольку будущий учитель многоязычия овладевает многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией для дидактических целей,

представляется оправданным квалифицировать его как дидактическую многоязычную личность.

Таким образом, учитель многоязычия – это дидактическая многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе обучения нескольким иностранным языкам (не менее четырех), овладевшая в процессе профессиональной подготовки следующими ее лингводидактическими компонентами:

- многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией;
- методической компетенцией взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам;
- многоязычной социокультурной компетенцией.

1.1. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция учителя многоязычия является ведущим компонентом профессиональной подготовки учителя многоязычия. В течение длительного времени мы интуитивно понимали, что обучение многоязычию и обучение нескольким иностранным языкам представляют собой лингводидактические явления, различные по своей психолингвистической природе, однако, не имели возможности обнаружить достаточных аргументов для их дифференциации.

В настоящее время пришло окончательное понимание того, что владение несколькими иностранными языками не означает владение многоязычной коммуникативной компетенцией, ввиду того, что при владении несколькими языками нередко отсутствует важнейший признак многоязычия – слияние языковых кодов в когнитивной сфере многоязычного индивида. При владении несколькими языками преобладает, как можно предположить, дифференциация языковых кодов.

Слияние языковых кодов в ментальной сфере правомерно квалифицировать как показатель высокой степени сформированности многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции. В качестве иллюстрации слияния кодов приведем пример использования многоязычных технологий, когда на вопрос преподавателя, заданного на одном языке, обучающийся отвечает на другом иностранном языке.

Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что не располагаем адекватными методами исследования, чтобы проникнуть в речевой механизм многоязычной личности и снять показания с процесса речепорождения. Однако на интуитивно-эмпирическом уровне многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция представляется все-таки не суммой разноязычных кодов. Такое представление подтверждается мнением авторитетного исследователя В. Кука, который утверждает: «многоязычная компетенция не является просто суммой одноязычных компетенций» [Скок 1993].

Таким образом, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция представляет собой интегративный феномен, обеспечивающий корректное, одновременное и/или последовательное использование нескольких языков в поликультурном общении.

Интегративность многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции обеспечивается организацией учебного процесса, использованием многоязычных технологий, которые разработаны и апробированы в образовательной практике М. А. Власовой [Власова 2012].

Резюмируя изложенное в данном разделе, можно заключить, что формирование многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции учителя многоязычия предполагает реализацию педагогических средств и технологий соизучения языков, обеспечивающих накопление языкового и речевого опыта обучающихся в коммуникативном взаимодействии с представителями разных культур. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция является первым среди равных компонентов профессиональной подготовки учителя многоязычия.

1.2. Методическая компетенция учителя многоязычия

Формирование методической компетенции учителя многоязычия является, по нашему мнению, одной из ключевых задач профессиональной подготовки учителя многоязычия. Важно осознать трудности реализации данной проблемы, которые связаны с переходом от изолированного обучения двум/трем иностранным языкам к обучению многоязычию и предусмотреть упреждающие педагогические действия, снижающие риск формирования методической компетенции обучения отдельному иностранному языку.

Среди подобных мер, прежде всего, имеется ввиду профессиональная переподготовка по дидактике многоязычия. Специфика профессиональной методической компетенции учителя многоязычия заключается в:

- формировании у обучающихся многоязычной коммуникативной компетенции, а не изолированном обучении нескольким иностранным языкам;
- актуализации множественного языкового воздействия на языковое сознание обучающихся;
- обнаружении общих явлений в языках, составляющих многоязычие, находящихся в основе сопреподавания языков.

1.3. Многоязычная социокультурная компетенция учителя многоязычия

Рассмотрение сути многоязычной социокультурной компетенции как компонента профессиональной подготовки учителя многоязычия в культурологической / культуроведческой парадигме [Сафонова 1996; Сысоев 2006] позволяет определить ее как способность адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках родной культуры обучающихся и культур, обеспечивающихся изучаемыми языками, составляющими многоязычие.

В такой интерпретации многоязычной социокультурной компетенции учителя многоязычия представляется целесообразным сконцентрировать внимание не на различиях между культурами, а на их сходствах, что позволяет сформировать уникальную компетенцию, которая, в контексте обучения четырем основным европейским языкам, может быть определена как общеевропейская социокультурная компетенция, для которой характерны идентичные фоновые знания в виде систем мировоззренческих взглядов, норм поведения, правил речевого этикета. Фоновые знания определяются как абстрактный инвариант когнитивного познания европейской лингвокультурной общности, в которой представлены экономические, социальные, идеологические и культурные, географические и этнические факторы [Вартанов 2012].

Представляется правомерным предположить, что многоязычная социокультурная компетенция учителя многоязычия валидна для формирования у обучающихся адекватного представления о правилах и нормах речевого поведения носителей четырех иностранных языков, традициях и культурах стран соизучаемых языков. Вместе с тем, для нее характерны гибкость и вариативность в виду того, что целевой установкой формирования многоязычной социокультурной компетенции учителя многоязычия не предусматривается овладение всеми фоновыми знаниями, характерными для носителей соизучаемых иностранных языков, составляющий тот или иной вариант многоязычия.

Таким образом, приоритетными компонентами профессиональной подготовки учителя многоязычия являются: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция; методическая компетенция; многоязычная социокультурная компетенция, которые составляют основное содержание лингводидактического блока профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Однако не менее существенное значение в профессиональной подготовке учителя многоязычия имеет блок общепедагогических компетенций.

2. Общепедагогические компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия

Концепция профессиональной подготовки учителя многоязычия будет незавершенной, если в ней будут отсутствовать общепедагогические концептуальные постулаты и требования, которые в лаконичной форме могут быть представлены следующим образом.

Учитель многоязычия – это педагог новой формации, инновационного типа, учитель – не ремесленник, но творец, формирующий у обучающихся многоязычную коммуникативную межкультурную компетенцию.

Целью общепедагогического блока профессиональной подготовки учителя многоязычия является формирование его методического кредо, понимаемого как приобретенные в ходе изучения курса дидактики многоязычия методические воззрения на процесс формирования многоязычной коммуникативной компетенции, как теоретически осмысленные и апробированные в образовательной практике рациональные обучающие действия, адекватные соответствующим условиям обучения, конкретной педагогической ситуации.

Сформированное методическое кредо учителя многоязычия открывает безграничные возможности в организации образовательного процесса по овладению обучающимися многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, в оказании им содействие в построении индивидуального образовательного маршрута.

Эффективным средством формирования методического кредо учителя многоязычия является развитие дидактического мышления, которое трактуется как профессиональное умение осуществлять обучающие действия, обеспечивающие оптимальное овладение обучающимися иноязычными навыками, умениями, компетенциями.

Не менее существенной является способность учителя многоязычия адекватно оценивать педагогическую ситуацию по результатам ее блиц-анализа. Анализ, как известно, является приемом интеллектуальной деятельности, основанный на разделении на части исследуемого процесса или явления. Учитель прибегает к анализу педагогической ситуации, когда в процессе овладения обучающимися иноязычными компетенциями возникают сбои. Задача, таким образом, заключается в развитии способности учителя многоязычия безошибочно определить причину сбоя и его характер для того, чтобы устранить его с минимальными потерями.

Анализ неразрывно связан с синтезом – такой же важной мыслительной операцией, обеспечивающей изучение реальной педагогической действительности. Развитие способности учителя многоязычия адекватно оценивать конкретную педагогическую ситуацию в режиме «синтез-анализ-синтез» является надежным средством формирования его методического кредо.

Блиц-анализ, таким образом, – это специальное умение определять характер сложившейся педагогической ситуации, затруднения обучающихся на каждом этапе образовательного процесса с помощью мыслительных операций «синтез-анализ-синтез». С этим умением тесно связано развитие способности принимать безошибочное методическое решение, которым определяются приемы, технологии, виды упражнений, адекватные целям многоязычного обучения. Выработка методического решения осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

- точное уяснение целевой доминанты готовящегося методического решения;
- всесторонняя оценка сложившейся педагогической ситуации;
- определение методического замысла принимаемого решения;
- выбор модели (или моделирование) предстоящего методического решения;
- всесторонняя оценка факторов, не учтенных при выборе модели методического решения;

- принятие методического решения [Барышников, 2018].

Общепедагогические компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия носят универсальный характер, и они релевантны для профессиональной подготовки учителя новой формации любого профиля.

Заключение

Поставленная президентом России В. В. Путиным судьбоносная цель – обеспечить в ближайшее время прорыв в гуманитарных науках не может быть реализована в условиях языковой изоляции. Очевидно, что требуются специалисты, владеющие не одним, а несколькими языками, т. е. многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, формирование которой у нового поколения обучающихся способен обеспечить только учитель многоязычия.

Изложенные в статье основные компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия: лингводидактические (многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция, многоязычная социокультурная компетенция) и общепедагогические (дидактическое кредо учителя, дидактическое мышление, способность адекватно оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать оптимальные методические решения) представляют собой ее основу, которую предстоит дополнить, расширить, углубить в теоретическом плане и апробировать в образовательной практике.

С учетом опыта подготовки многоязычных личностей на отделении многоязычия ПГУ уже разработаны или находятся в стадии разработки учебные курсы «Дидактика многоязычия», «Социокультурная компетенция учителей многоязычия». Все изложенное свидетельствует о готовности российской системы образования к реализации профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Литература

1. Алмазова Н. И., Халяпина Л. П., Шостак Е. В. Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения. Коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. Пятигорск, 2018. С. 155–162.
2. Барышников Н. В. Инновационная модель профессиональной подготовки учителя иностранного языка новой формации // Преподаватель XXI век. М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2018. № 1. С. 55–66.
3. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
4. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2004. № 5. С. 19–27.
5. Барышников Н. В., Бодоньи М. А. Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2008. № 2. С. 22–24.
6. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1980. 61 с.
7. Вартапов А. В. Культура как компонент содержания обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов // Методическое творчество молодых исследователей: междунар. сб. науч. ст. аспирантов и докторантов. Минск; Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. ун-та, 2012. С. 54–66.
8. Власова М. А. Моноязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Методическое творчество молодых исследователей: междунар. сб. науч. ст. аспирантов и докторантов. Минск; Пятигорск. 2012. С. 84–96.
9. Иванова О. Е. Словообразовательные модели как основа формирования многоязычной профессионально-ориентированной компетенции // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. / отв. ред. А. В. Вартапов. Пятигорск, 2018. С. 175–183.

10. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Русский язык, 1987. 264 с.
11. *Малых Л. М.* Мультилингвальный словарь как дидактическое средство формирования метаязыковых стратегий // *Многоязычие в образовательном пространстве*. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2017. № 9. С. 75–85.
12. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
13. *Сметанина Е. В.* Значимость владения иностранным языком для будущих специалистов технических ВУЗов // *Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(17)*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf).
14. *Сысоев П. В.* Языковое поликультурное образование // *Иностранные языки в школе*. М.: Методическая мозаика, 2006. № 4. С. 2–13.
15. *Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: ВЛАДОС, 2003. 245 с.
16. *Baryshnikov, N.* “Enseignement du plurilinguisme aux russophones. Recherches et applications. Le français dans le monde.” *Entrées historiques et diversité de l’enseignement du français dans l’espace russophone: coordonné par Tatiana Zagryazkina*. Paris: Clé International, no. 63, 2018. Pp. 115–124.
17. *Blanche-Benveniste, C.* “Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue.” *Actes du Colloque Pour une modélisation de l’apprentissage simultané de plusieurs langues voisines ou apparentées*. Université de Nice-Sophia Antipolis, 2001.
18. *Cook, V. J.* “Wholistic Multi-Competence: jeu d’esprit or paradigm shift?” *Current Issues in European Second Language Research*. Tübingen: Gunter, 1993. Pp. 4–8
19. *Riley, P.* “Le “Linguisme” – Multi-Poly-Pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques”. *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde Recherches et applications*. Numéro special. Carton F. et Riley P. Paris: Clé International, 2003. Pp. 8–17.

Nikolai V. Baryshnikov

Doctor of Pedagogy, Professor

Armen V. Vartanov

Candidate of Pedagogy, Associate Professor

Russia, Pyatigorsk, Pyatigorsk State University

TEACHER OF MULTILINGUALISM: COMPONENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION (SETTING OF A PROBLEM)

The purpose of the article is to present the fundamental components to the professional education of a foreign language teacher as a principal actor in the process of forming multilingual personalities. These constituents incorporate both linguodidactic and general pedagogical aspects. Among the former multilingual communicative intercultural competences, methodological competence and multilingual sociocultural competence are crucial. The latter include the teacher’s didactic creed, didactic thinking, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the right didactic decision.

The issue is highly topical in view of the fact that it is inextricably linked to the linguodidactic boom in the sphere of teaching multilingualism.

In the article, the basics of the conception of professional education of a foreign language teacher are outlined, taking into account existing experience of developing multilingual personalities in a long-term linguodidactic experiment at Pyatigorsk State University.

The authors argue that the concepts of ‘teaching several foreign languages’ and ‘teaching multilingualism’ should be differentiated and justify transformation of the concept ‘teaching

a second / third language' into 'teaching multilingualism.' They also outline certain theoretical prerequisites for this transformation and summarise the existing positive and negative experience in developing multilingual personalities. Some pitfalls in the task of teaching multilingualism are described, such as situations when the teacher has not been properly trained or does not have the command of didactics of multilingualism or when the sociocultural component of multilingual communicative competence has not been thoroughly exploited.

The authors have mainly relied on such methods as analysis of scientific papers on multilingualism, instructional experiment and observation of the process of developing multilingual communicative intercultural competence.

As a result of the research of the above-mentioned aspects of the problem of professional education of teachers of foreign languages the following has been found:

A teacher of multilingualism is a truly multilingual personality who has mastered key linguodidactic competences (multilingual communicative intercultural competence, methodological competence and multilingual sociocultural competence), and also a number of general pedagogical competences (the teacher's didactic creed, didactic thinking, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the optimal didactic decision).

Keywords: *teacher of multilingualism, professional training, linguodidactic components, multilingual communicative intercultural competence, methodological competence, multilingual sociocultural competence, general pedagogic components, teacher's didactic creed, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the optimal didactic decision.*

[Данная статья является стереотипной публикацией, см. Многоязычие в образовательном пространстве: научный журнал. 2018. № 10. С. 7–17].

УДК 378.1:811.133.1(045)

Богоявленская Юлия Валерьевна

Доктор филологический наук, профессор

Россия, г. Екатеринбург, Уральский федеральный университет

Федорова Ирина Александровна

Кандидат филологических наук, доцент

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

РОЛЬ ФРАНЦУЗСКИХ ЦЕНТРОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Более 100 университетов, продвигающих обучение французскому языку в рамках реализуемых образовательных программ, входят в лингвистическую сеть университетов-партнеров Посольства Франции в Российской Федерации. Ресурсные центры французского языка, созданные при университетах в рамках этого сотрудничества, проводят активную работу, направленную на организацию и проведение культурно-массовых мероприятий для широкой аудитории с целью активизации интереса к французскому языку, налаживание контактов и сотрудничества с университетами Франции, развитие академической мобильности студентов и преподавателей. Опыт работы лингвистической сети показывает высокую эффективность подобной организации и перспективность обучения французскому языку в России.

Ключевые слова: *французский язык, сетевое взаимодействие, научно-образовательный центр, лингвистическая сеть, международное сотрудничество.*

Французский язык как один из мировых языков является привлекательным образовательным проектом и занимает свою нишу в полиязычном научно-образовательном пространстве Российской Федерации (РФ). Работа по продвижению французского языка в средних и высших учебных заведениях строится при поддержке Посольства Франции в России, которое объединило заинтересованные учреждения в две лингвистические сети: сеть билингвальных школ, на базе которых созданы русско-французские отделения, и лингвистическую сеть университетов-партнеров Посольства Франции в РФ. Создание данных структур поддерживается подписанием договоров о сотрудничестве.

Что понимается под билингвальным (двуязычным) русско-французским отделением? Развитие плодотворного диалога между российской и французской культурой, основанной на уважении и признании идентичности каждой из них; развитие у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению; углубленное изучение французского языка; элективные курсы (история, литература, экономика) на французском языке; участие в мероприятиях и проектах Французского Института и Альянс Франсез; проектно-исследовательская работа на французском языке, а также получение «Сертификата об окончании обучения» на билингвальном отделении («Attestation de fin d'études») от Посольства Франции, который подтверждает прохождение курса обучения или же «Сертификата об успешном окончании» билингвального отделения («Attestation de réussite»), обладатели которого освобождаются от экзамена по французскому языку для иностранных студентов при поступлении на первый курс французских университетов в соответствии со статьей D-612615 Кодекса об Образовании Французской Республики (более подробно с содержанием и направлениями работы можно ознакомиться, например, на сайтах билингвальных школ [http://гимназия39.екатеринбург.рф/?section_id=200], [<http://лицей110.екатеринбург.рф/custom/103>]).

Что касается лингвистической сети университетов-партнеров Посольства Франции в России и Французского института в России, то это обширная сеть, объединяющая более 100 российских университетов, продвигающих обучение французскому языку в рамках реализуемых образовательных программ. Ежегодно представители этих университетов участвуют в Съезде преподавателей французского языка, где обсуждаются вопросы обучения с французскими и российскими экспертами. На базе университетов-партнеров в соответствии с договором создаются ресурсные центры французского языка, функционирующие как библиотеки франкофонной литературы и методических материалов и как центры, нацеленные на продвижение французского языка.

Задачи каждого центра могут различаться, но, как правило, это:

- организация и проведение культурно-массовых мероприятий для широкой аудитории с целью активизации интереса к французскому языку;
- налаживание контактов и сотрудничества с университетами Франции;
- развитие академической мобильности студентов и преподавателей.

Центры свободны в выборе названий и выбирают их в соответствии со спецификой своей деятельности. Например, «Центр французского языка и культуры УрФУ» в Екатеринбурге [<https://vk.com/public187170867>], «Французский центр ресурсов УдГУ» в Ижевске [<https://vk.com/club62050164>], «Клуб любителей французского языка ИГЭУ» в Иваново [<https://vk.com/club101826378>], «Ресурсный центр французского языка ПетрГУ» [<https://petrsu.ru/structure/7686/resursnyi-tsentr-fra>], «Центр французского языка и культуры «Франкофония» в Пятигорском государственном университете [https://pgu.ru/information/structure/language_centers/detail.php?ELEMENT_ID=12610] или «Салон французского языка» в Московском городском педагогическом университете.

Если университет имеет статус центра сертификации, присвоенный ему Международным Центром педагогических исследований (СІЕР) и/или Торгово-

промышленной палатой г. Парижа (CCIP), то он может проводить на базе своего французского центра экзаменационные сессии в соответствии с календарем, составленным Посольством Франции. Например, Французский центр ресурсов УдГУ (Ижевск) является таким аккредитованным экзаменационным центром и с 2008 г. принимает экзамены DELF/DALF взрослый уровень, DELF Junior предназначен для старших школьников и DELF Prim – для младших школьников. Центры также могут оказывать помощь студентам в заполнении административных документов в рамках программ академической мобильности во Францию, а также досье CampusFrance.

Некоторые вузы объединяются внутри сети в группы и, опираясь на поддержку Посольства, стремятся расширить и углубить сотрудничество между собой и средними образовательными учреждениями. Примером такого сотрудничества может служить всероссийский конкурс поэтического перевода «Диалог культур» для студентов и школьников, организуемый Уральским федеральным университетом совместно с МГПУ, ВолГУ, КемГУ, ПетрГУ, ПГУ, УдГУ, САФУ. Ежегодно конкурс привлекает более 400 участников. Проведение мероприятия такого масштаба требует немалых усилий: необходимо подобрать материалы, обеспечить участников аудиториями и организовать работу жюри, провести информирование в прессе, подвести региональные и всероссийские итоги, подготовить и распечатать дипломы, благодарности и многое другое. Только совместная и слаженная работа вузов в регионах позволяет качественно обеспечить решение подобной задачи. Другим примером является межрегиональный студенческий конкурс «Голосовая открытка *À l'écoute de ...*», который также поддерживается Посольством Франции в России и организуется университетами-партнерами: МГПУ, КемГУ, ПГУ, УрФУ, ПетрГУ, ИГЭУ, ВолГУ, ПГПУ, ТюмГУ, СКФУ. Отметим также «Международный день переводчика в ВолГУ» 30 сентября [<https://vk.com/event76907132>], «Неделю диктантов» 8 сентября, проводимую МГПУ в рамках «Международного дня грамотности» ЮНЕСКО [<https://www.mgpu.ru/event/den-gramotnosti-i-evropejskij-den-yazykov-v-iya>] и конкурс дубляжа «Cinéma de Noël: films russes en français» в МГПУ, телевизионный конкурс «Знаешь ли ты историю и культуру Франции?», организованный ИГЭУ, Ивановским отделением «Российского фонда мира» и ГТиРК «Ивтелерадио», федеральный «Французский диктант», проводимый в университетах-партнерах ежегодно и многие другие мероприятия.

Основными направлениями работы центров французского языка в контексте такого сетевого взаимодействия становятся:

- 1) организация мероприятий для школьников, своих студентов и студентов вузов-партнеров;
- 2) научное сотрудничество как с российскими вузами-партнерами, так и с вузами Франции, Бельгии и других франкофонных государств;
- 3) экспертная деятельность.

В рамках первого направления «**Организация мероприятий**» проводятся различные конкурсы (некоторые из них мы уже упомянули выше), открытые лекции французских преподавателей, представителей различных компаний, университетов, Генерального консульства и т. д., мастер-классы, квесты, круглые столы, социальные акции. Например, встреча с Гийомом Тибо, швейцарским режиссером, получившим премию «Гринпис 2017» за фильм «Futur d'espoir» в МГПУ [<https://www.mgpu.ru/gijom-tebo-posetil-iya/>], встречи студентов с Генеральным консулом Франции в г. Екатеринбурге Пьером-Аленом Коффинье и Послом Франции в России Пьером Леви [https://vk.com/public187170867?w=wall-187170867_263], встреча с директором Центра франко-российских исследований В. Бенетом в ПГУ. Приобрели большую популярность, в связи с переходом на дистант, выступления на онлайн конференциях (секция на французском языке

«Университет как универсум языков и культур» в рамках международного форума «Полилингвизм и поликультурность в эпоху постграмотности» с Франсисом Йешем 23 апреля 2020 г. [https://vk.com/public187170867?w=wall-187170867_211]), научные и образовательные вебинары (в частности вебинар с Домиником Менгено, организованный МГПУ) и многие другие.

Еще один вид деятельности центров, который осуществляется в некоторых вузах, это организация стажировок магистрантов французских университетов, обучающихся по специальности FLE – Французский язык как иностранный. В задачи магистранта, проходящего обязательную магистерскую стажировку, входит преподавание, как правило, на 2, 3, 4 курсе по 1 паре в неделю практического курса французского языка. Также возможно преподавание специальных дисциплин (практическая фонетика или грамматика), если того требует тема магистерской диссертации. Также стажер принимает участие в организации и проведении мероприятий по продвижению французского языка и франкофонных культур. Магистерская стажировка длится 2–3 месяца. Для студентов, занимающихся с французским преподавателем, это возможность снять психологический и языковой барьер, узнать много интересного из уст носителей языка, постоянно слышать живую иностранную речь, вступать к коммуникацию. Такой опыт был опробован нами в УрГПУ в 2011–2018 гг. Французские стажеры и волонтеры также регулярно работают в ТюмГУ, МГПУ, ПГУ, УдГУ и других российских вузах.

Второе обозначенное нами направление – **«Научное сотрудничество»**, в рамках которого осуществляются совместные научные исследования с французскими лингвистами, а также анализ и обобщение опыта работы ресурсных центров, представление результатов этих исследований на международных конференциях и в научных статьях (см., например [Барымова 2018: 10–12], [Пушина, Федорова 2008: 126–127], [Богоявленская и др. 2018: 137–146], [Bogoyavlenskaya 2018: 43–45], [Богоявленская и др. 2019: 8–12]), взаимодействие между научными журналами, подача совместных заявок в научные фонды.

Заслуживает внимания многолетний научный проект УдГУ и Национального института восточных языков и цивилизаций (INALCO, Париж) в рамках финно-угроведения и мультилингвального образования [Многоязычие 2014]. Кроме того, многие годы ведется изучение «французского следа» в удмуртском языке в контексте европейских языков [Зеленина 2018]. Проект под эгидой Французского ресурсного центра УдГУ продолжается. Более 20 лет научным консультантом является известный финно-угровед, профессор Жан-Люк Моро, создавший, в частности, учебник удмуртского языка (единственный в мире на французском языке). Студенты и преподаватели УдГУ осуществляют переводы с французского языка на русский, продвигая научные труды французских ученых среди русскоговорящих исследователей, не только российских, но и зарубежных.

Третье направление – **«Экспертная деятельность»**. Внешняя экспертиза нередко требуется для издания учебно-методических пособий по французскому языку, программ, ФОСов и так далее. И тут снова оживают наши уже хорошо налаженные межвузовские связи и контакты. Они же помогают в подготовке и проведении Международной олимпиады по основам наук и регионального этапа Всероссийской олимпиады по французскому языку.

Важнейшее мероприятие, которое ежегодно объединяет представителей вузов-партнеров – Съезд преподавателей французского языка, организуемый Посольством Франции в России и Французским институтом. В работе Съезда принимают участие более 250 преподавателей, представляющих более 100 университетов, расположенных на всей территории Российской Федерации, французские эксперты и делегация представителей десятка французских университетов. Съезд является важнейшим элементом образовательной программы Посольства Франции. Задача мероприятия – предложить преподавателям

французского языка возможность обдумывать и анализировать свою деятельность, повышать квалификацию и обмениваться мнениями по актуальным вопросам.

Нельзя не упомянуть и о представленности французских центров (кафедр) в социальных сетях и освещении деятельности в университетской прессе, на сайтах вузов. Это большая и очень важная работа, которая создает значимое информационное поле, позволяет держать пользователей в курсе событий, информирует о результатах деятельности. В качестве примера можно привести страницы французских центров и кафедр в сети ВКонтакте и Facebook, которые мы уже выше упоминали.

Преимущества совместной работы в рамках сети вузов, объединяющихся для решения каких-либо конкретных задач, очевидны. Обобщим их с позиции трех сторон этого процесса: преимущества для самих университетов, для преподавателей и студентов.

Центры Университетов – участников лингвистической сети:

- получают разностороннюю поддержку со стороны Посольства и Французского института в проведении образовательных и научных мероприятий, связанных с французским языком и франкофонными культурами (конкурсы, фестивали, форумы и конференции, выпуск научных изданий и др.);
- получают научную и методическую литературу для пополнения своих фондов;
- участвуют в семинарах, конференциях и других мероприятиях, проводимых Посольством Франции и партнерами-университетами;
- при желании могут стать Центрами по приему международных экзаменов на знание французского языка DELF / DALF.

Преподаватели университетов участвуют в различных образовательных программах, подают заявки на гранты для получения педагогических стажировок во Франции (их кандидатуры рассматриваются в первую очередь), получают поддержку Посольства при организации мероприятий, выступают посредниками между университетом и Посольством. Роль преподавателей во всем этом процессе невозможно переоценить. Именно благодаря им формируется позитивное информационное поле вокруг французского языка. Проведение мероприятий регионального и всероссийского масштабов, активизация международного сотрудничества, способствующие выполнению рейтинговых показателей, как правило, поощряется администрацией вуза и отражается на результатах эффективного контракта преподавателей.

Третья сторона – *студенты* – также имеют ряд преимуществ: они могут пользоваться фондами Центров, получают через них информацию о стипендиях Правительства Франции, участвуют в программе ассистентства во Франции и различных мероприятиях, организуемых Посольством, Французским институтом и вузами-партнерами, получают информационную и иную поддержку в проектах академической мобильности. Будучи вовлеченными в активную работу Центров, они чувствуют поддержку, осознают полезность изучения французского языка, что сказывается на их мотивации и, разумеется, учебных результатах (см. [Богоявленская, Плотнокова 2014: 82-84]).

Слаженная работа ресурсных центров университетов-партнеров, входящих в лингвистическую сеть Посольства Франции в РФ, не только обеспечивает эффективное продвижение французского языка в России, но и способствуют развитию и укреплению сотрудничества между вузами внутри страны и за рубежом.

Литература

1. *Барымова Н. С.* Роль ресурсного центра французского языка в подготовке будущих учителей (из опыта работы) // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования: сб. науч. тр. 3-ей Междунар. науч.-практ. конф. Макеевка, 28 февраля 2018 г. С. 10–12.

2. *Богоявленская Ю. В., Мельман М. С., Пайкин К., Плотнокова М. В.* Les emplois métaphoriques du nom PLUIE en français et de son équivalent russe: aspects linguistiques et cognitifs // Политическая лингвистика. 2018. № 4 (70). С. 137–146.

3. *Богоявленская Ю. В., Пайкин К., Плотникова М. В.* Корпусное исследование метеонимов во французском и русском языках: к постановке проблемы // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: Международная научно-практическая конференция. Волгоград, 08 февраля 2019 г. С. 8–12.

4. *Богоявленская Ю. В., Плотникова М. В.* Организация внеучебной деятельности студентов вуза в рамках деятельности ресурсного центра французского языка // Современные концепции научных исследований. Ч. 2: материалы V Междунар. научн.-практ. конф., Москва, 29–30 августа 2014 г. С. 82–84.

5. *Зеленина Т. И.* Французское слово в удмуртском и русском языках в контексте европейских языков. В 3-х ч. 3-е изд., испр. и доп. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. Ч. 1: Французское слово в удмуртском и русском языках: этимологический словарь. 280 с. (Серия «Языковое и межкультурное образование»)

6. Многоязычие в образовательном пространстве. Том 5: К 75-летию Жан-Люка Моро, французского финно-угроведа, переводчика, поэта (на фр. и рус. яз.): сб. науч. тр. / сост. Т. И. Зеленина; ред.: Т. И. Зеленина, Ж.-Л. Моро, Н. В. Кондратьева. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. 388 с.

7. *Пушина Л. А., Федорова И. А.* Французский центр ресурсов Удмуртского госуниверситета // Инвожо. 2008. № 5/6. С. 126–127.

8. *Bogoyavlenskaya Yu., Meulleman M., Paykin K.* An avalanche of stories: metaphors in the weather domain. 51st Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea. Tallinn, 29 August – 1st September 2018 / University of Tallinn, 2018. P. 43–45.

9. Интернет-ресурсы центров французского языка:

- Кафедра романской филологии МГПУ // URL: <https://www.mgpu.ru/obrazovanie/institutes/iuya/chairs/kafedra-romanskoj-filologii/>
- Кафедра французского языка и лингводидактики МГПУ // URL: <https://www.mgpu.ru/obrazovanie/institutes/iuya/chairs/kafedra-frantsuzskogo-yazyka-i-lingvodidaktiki/>
- Клуб любителей французского языка (Ивановский государственный экономический университет) // URL: <https://vk.com/club101826378>
- Посольство Франции в России // URL: <https://vk.com/franceenrussie>
- Ресурсный центр французского языка ПетрГУ // URL: <https://petrsu.ru/structure/7686/resursnyi-tsentr-fra>
- Французский институт в России // URL: <https://vk.com/ifrussiemoscou>
- Французский ресурсный центр УдГУ // URL: <https://vk.com/club62050164>
- Центр франко-российского сотрудничества ТюмГУ // URL: <https://vk.com/public102113491>
- Центр французского языка и культуры «Франкофония» (Пятигорский государственный университет) // URL: https://pgu.ru/information/structure/language_centers/detail.php?ELEMENT_ID=12610
- Центр французского языка и культуры УрФУ // URL: <https://vk.com/public187170867>

Yulia V. Bogoyavlenskaya

Doctor of Philology, Professor

Russia, Yekaterinburg, Ural Federal University

Irina A. Fedorova

Candidate of Philology, Associate Professor

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

ROLE OF FRENCH LANGUAGE RESOURCE CENTRES IN NETWORKING COOPERATION

More than 100 universities promoting and teaching French language within the framework of ongoing educational programs are part of the linguistic network of partner universities of the French Embassy in the Russian Federation. The French Language Resource Centres created at universities

for purposes of this cooperation, are actively working to organize and hold cultural events for a wide audience to increase the interest in the French language, establish contacts and cooperation with different French universities, develop academic mobility of students and teachers. The experience of the linguistic network shows the high efficiency of such an organization and the prospects of teaching French in Russia.

Keywords: French, networking cooperation, research and education center, linguistic network, international cooperation.

УДК 372.881.1116373.315

Бубекова Лариса Борисовна

Кандидат филологических наук, доцент

Бубекова Юлия Сергеевна

Магистрант 3 курса обучения

Россия, г. Елабуга, Елабужский институт Казанского федерального университета

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Изучаемый язык, выдвигаемый нередко на первый план в учебном процессе, является лишь инструментом выражения и отражения в реальной коммуникации специфики внутреннего мира многоязычной личности, основанном на интеркультурности, то есть принадлежности к двум и более культурам, традициям, национальным картинам мира. Это та база, на которой в процессе языкового образования можно сформировать креативную мотивированную личность, готовую к самообразованию длиною в жизнь. В данном исследовании обоснована эффективность формирования коммуникативной компетенции посредством игровых технологий, основанных на достижениях нейропсихологии и психолингвистики. В статье представлено теоретическое обоснование междисциплинарного подхода к языковому образованию, а также комплекс игровых технологий для формирования межкультурной компетенции, разработанный и апробированный международными сетевыми лабораториями.

Ключевые слова: многоязычие, креативность, самоактуализация, геймификация, игровые технологии, универсальность, международные сетевые лаборатории.

Как известно, основной целью языкового образования в школе и в вузе является формирование коммуникативной компетенции. Под формированием у школьников и студентов иноязычной коммуникативной компетенции мы понимаем получение совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих их способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение, добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка. Организация процесса становления иноязычной коммуникативной компетенции, как формирования коммуникативной компетенции при изучении любого языка (русского языка, русского как иностранного – РКИ и др.), требует психолингвистического подхода, поэтому мы считаем целесообразным остановиться на двуполушарном подходе к обучению, основанном на нейропсихологической теории мозговой организации высших психических функций, сформулированной А. Р. Лурия [Лурия 2003]. Чаще всего обучение в школе и в вузе носит традиционный левополушарный характер. Такой подход проявляется в накоплении теоретических навыков при недостаточном усвоении практических, а также характеризуется высоким уровнем абстрактности изложения учебного материала, усилением алгоритмизации материала при изучении гуманитарных дисциплин, недостаточным

использованием творческого подхода, образных, эмоциональных методов обучения. Регулярное использование на занятиях приемов межполушарного взаимодействия создает основу интеллектуального развития обучающихся и позволяет значительно повысить запоминаемость иноязычной лексики.

Американский специалист по педагогике высшей школы И. Соньер выдвинул тезис, который сейчас широко цитируется: «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг!» [Sonier 1982]. Не все ученые согласны с таким подходом, в частности, М. Ф. Косилова в своей работе «Изддержки экономной стратегии мозга», напротив, подчеркивает, что обучение чтению на иностранном языке должно быть более «левополушарным» [Косилова 1990: 116]. Наиболее взвешенная позиция представлена, на наш взгляд, в работах Б. С. Котика, который отмечал, что «основной путь – это введение более раннего (когда еще не закрепились жестко стили) и более интенсивного (с разнообразными и гибкими средствами, чтобы каждый мог использовать максимально свой потенциал) обучения, учитывающего индивидуальные особенности учащихся» [Котик URL].

При правильном подходе кинезиологические упражнения (двигательные упражнения, направленные на синхронизацию работы полушарий мозга), активизируют резервные возможности личности, благотворно влияют на развитие памяти, произвольного внимания, создают положительный эмоциональный фон на занятиях по русскому языку, РКИ и иностранному языку.

В качестве примера приведем игру «Алфавит»: обучающимся предлагается назвать ту букву, которая изображена в верхнем ряду, и поднять руку, которая обозначена в нижнем ряду («п» – правая, «л» – левая, «о» – обе). Желательно выполнять это упражнение под ритмичную позитивную музыку. Особенностью этого упражнения является его интегрируемость в процесс преподавания разных языков. Можно к этому упражнению подключить и движения ногами, в этом случае в столбике будет три буквы.

РУССКИЙ ЯЗЫК			АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК		
Н	О	Щ	D	G	L
П	Л	О	R	L	R
К	Ц	Т	Z	T	S
Л	П	Л	R	B	L
В	У	Ж	Q	N	V
О	П	Л	R	L	B

Рис. 1. Игра «Алфавит»

Хорошие результаты дают игровые приемы:

- «Разноцветный текст» (на листе разными цветами написаны цветочные прилагательные, нужно назвать не прилагательное, а цвет, которым оно написано. Прилагательные могут быть на английском или любом другом иностранном языке);

- «Друдлы» (явная цель упражнения – досоздать в своем воображении и обозначить вербально возникший образ (можно это делать на изучаемом языке). Скрытые цели – переход из клипового в образное мышление, развитие зрительной памяти, внимания к деталям, речи);

- «Таблица Шульте» (нужно зафиксировать в центре таблицы и периферийным зрением последовательно находить числа от 1 до 25. Таким образом формируется устойчивость внимания, эффективность работы, степень вработываемости, психическая устойчивость). Помимо цифровой версии таблиц Шульте существует также буквенный вариант, прохождение которого осуществляется в алфавитном порядке.

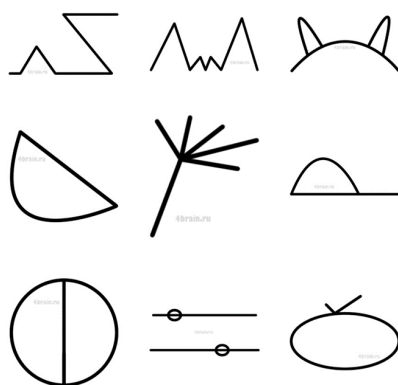


Рис. 2. Друдлы

13	6	20	2	19
24	21	8	15	25
14	1	10	11	23
12	22	18	3	16
9	5	7	17	4

Рис. 3. Таблица Шульте

Нейропсихологические задания позволяют в какой-то степени нивелировать «барьеры преодоления», которые обозначены в исследованиях канадского и американского психолога Альберта Бандуры (Кривая Бандуры) [Бандура 2000]. Он отмечает скачкообразный характер формирования ожидаемой компетентности. В начале обучения происходит скачок в усвоении знаний и оптимизм, связанный с этим. Потом происходит регрессия, откат назад («Барьер преодоления»). Ученик либо прекращает обучение и возвращается к уровню первоначальной компетентности (ничего в жизни у него не меняется), либо делает усилие и продолжает обучение, день за днем выполняя упражнение. Именно это мы наблюдаем в процессе освоения иностранного языка и РКИ. Использование полифункциональных игр стимулирует обучающихся к продолжению освоения языка.

Остановимся более подробно на модульных полифункциональных играх, широкий спектр которых предлагает международная лаборатория с распределенным участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института Казанского федерального университета. Исследования в этой области отражены в ряде публикаций Е. Л. Кудрявцевой – научного руководителя лаборатории [Кудрявцева 2014, 2015, 2017 и др.]. Совместные практико-ориентированные исследования сети международных лабораторий с распределенным участием легли в основу созданных междисциплинарных инновационных образовательных технологий [Бубекова 2018].

В обучении языкам желательно применять как инструменты с использованием игровых технологий (с более узким целеполаганием, для прикладного использования), так и игровые механики, имеющие ограничения по скорости, числу решений, времени, праву на ответ, с использованием кубика, фишек и пр. В некоторых случаях, особенно в раннем языковом образовании, речь может идти и о геймификации, то есть превращении процесса обучения в процесс игры со своим сюжетом, событиями, персонажами и т. д.

Функции игры для обучающихся мы видим в следующем: развлечение, коммуникация, самореализация, социализация (в том числе через сопереживание, высвобождение эмоций). Для организаторов игра становится средством терапии, диагностики, коррекции (управление через игру ситуацией и ее участниками с целью их изменения). С учетом изменившихся реалий современного образовательного процесса, увеличением доли дистанционного обучения использование игровых технологий на разных этапах занятия позволяет решить следующие задачи: 1) нетривиальное знакомство, мотивация на урок (успешный ученик всегда мотивирован), активизация и «включение» внимания в начале занятия; 2) переключение внимания, создание динамики урока, смена видов деятельности, погружение в контент, создание благоприятного эмоционального фона в течение занятия; 3) выход на обобщение и систематизацию (составление ментальных и интеллект-карт), получение качественной обратной связи, рефлексия в конце занятия; 4) мотивация на продолжение обучения дома, самореализация в домашней работе.

Каждая игра имеет эксплицитные цели, связанные с контентом конкретного урока, и имплицитные цели, нацеленные на работу с сознанием обучающегося. К примеру, игра «Поздравляндия» (с чем мы поздравим друг друга сегодня?) имеет явную цель (отработать сложный Предложный падеж, развить лексический запас учеников) и скрытую цель – поднять настроение, активизировать диалоговый момент, получить обратную связь в конце урока, способствовать отработке образного мышления, развитию креативности и др.

Модульные полифункциональные междисциплинарные игровые технологии с этнокультурной доминантой, получившие название «Игротека «Дети мира»», оптимально подходят для комплексного развития личности, поскольку они основаны на саморазвитии и самообразовании в системе образования длиною в жизнь, построены на междисциплинарном подходе, затрагивают функциональное дву- и многоязычие, направлены на деклиширование сознания (дестереотипизацию мышления), которые неизбежно возникают при погружении в иноязычные культуры. При изучении иностранных языков игротека используется с учетом интердисциплинарности для интенсификации развития межкультурной коммуникативной компетенции в ее ключевых компонентах (Я-компетенция, социо-компетенция, межкультурная компетенция; лингво- и медиа-компетенции как инструменты), а также повышения эффективности преподавания и изучения иностранных языков вне этнолингвокультурной среды носителей.

Современный мультимедийный подход к образованию позволяет включить в игры международный образовательный контент, что усиливает мотивационную составляющую для школьников и студентов, изучающих иностранные языки, поскольку игра – это основа диалога культур на всех уровнях (этнолингвокультурном, поколенческом, социальном, профессиональном и др). Приведем в качестве примера игру «Пойми меня», основанную на переключении невербальных кодов. Именно знание этих кодов является задачей № 1 в современном поликультурном мире, ведь мимика и жесты не менее важны при общении, чем слова. Игра ориентирована на освоение навыков и обретение умений межкультурной коммуникации на вербальном и невербальном уровне; активизацию лексического запаса иностранных и родных языков; развитие наблюдательности и «чувства» собеседника в повседневном общении; отработку скорости реакции; отработку переключения образного и клипового мировосприятия. В игре существует ряд модулей, среди которых наибольший интерес представляет вариант «Жестофон сломался»: игра проводится по цепочке, при этом картинка с жестом показывается водящим только первому игроку. Тот озвучивает ее значение (так, как он его понял) на ухо следующему. Третий игрок передает услышанное от второго жестом (невидимым для других игроков) – четвертому, четвертый шепотом на ухо понятый смысл жеста – пятому и т. д. Если группа интернациональна, последний участник может показать совершенно иной жест, чем исходный, что неизменно вызывает позитивный

настрой участников. Чтобы игра обогатила участников знаниями о своей и иной культурах, предлагается заполнять «Путеводитель жестов».

Итак, внедрение инновационных технологий в языковое образование в современном контексте, на наш взгляд, способствует развитию гармоничной личности, способной и готовой к межкультурной коммуникации в условиях мобильного и глобального образовательного и профессионального мира. Данные технологии носят универсальный характер: они успешно применяются на занятиях по изучению родных и иностранных языков. Результатом должна стать готовность к выбору нестандартных решений для достижения наилучшего результата и освоение новых технологий решения жизненных задач.

Литература

1. *Бандура А.* Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. *Бубекова Л. Б.* Потенциал сетевого взаимодействия международных лабораторий с распределенным участием в аспекте конвергенции инновационных образовательных технологий // Конвергенция в сфере научной деятельности: проблемы, возможности, перспективы: всерос. науч. конф.; УдГУ, г. Ижевск, 2018. С. 134–141.
3. *Косилова М. Ф.* Издержки экономной стратегии мозга // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 110–116.
4. *Котик Б. С.* Нейропсихологический подход: от упрощений к системно-динамическому анализу обучения иностранному языку // URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/903/903126.htm> Дата обращения 10.12.2020.
5. *Кудрявцева Е. Л., Мазунова Л. К., Мартинкова А. А., Зеленина Т. И.* Человек играющий: настоящее и будущее системного образования // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 5. С. 4–17.
6. *Кудрявцева Е. Л., Тимофеева А. А., Бубекова Л. Б., Буланов С. В.* Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков // Русский язык за рубежом. М.: Издательство «Отраслевые ведомости», 2015. Т. 250. № 3. С. 50–65.
7. *Кудрявцева Е., Бубекова Л., Буланов С., Зеленина Т.* Инновационные игровые технологии в изучении и освоении языков первичной и вторичной социализации в рамках межкультурной коммуникации // Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Випуск 18. Переяслав-Хмельницький. 2014. С. 55–67.
8. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
9. *Мазунова Л. К., Кудрявцева Е. Л., Пуляевская А. М.* Игра и игровые технологии как обязательный инструмент и содержание образования длиною в жизнь // Доклады Башкирского государственного университета. Т. 3. № 1. С. 52–156.
10. *Sonier I.* Holistic education: Teaching of science in the affective domain. N. Y.: Philosophical Library, 1982.

Larisa B. Bubekova

Candidate of Philology, Associate Professor

Russia, Yelabuga, Yelabuga Institute of Kazan Federal University

Julia S. Bubekova

3rd year Master's Degree Student

Russia, Yelabuga, Yelabuga Institute of Kazan Federal University

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION

The language under study, often brought to the fore in the educational process, is only an instrument for expressing and reflecting in real communication the specifics of the inner world of a multilingual person, based on interculturality, that is, belonging to two or more cultures, traditions,

national worldviews. This is the basis on which, in the process of language education, a creative, motivated personality, ready for lifelong self-education can be formed. In this study, we confirm the effectiveness of the communicative competence formation through gaming technologies based on the achievements of neuropsychology and psycholinguistics. The article presents the theoretical substantiation of an interdisciplinary approach to language education, as well as a complex of game technologies for the formation of intercultural competence, developed and tested by international network laboratories.

Keywords: *multilingualism, creativity, versatility, self-actualization, gaming technologies, international network laboratories.*

УДК 81-11(470.51):811`246.3(045)

Зеленина Тамара Ивановна

Доктор филологических наук, профессор

Буторина Надежда Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

**ДЕТСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ШКОЛА «ИЖ-ЛОГОС ЛИНГВА»:
30-ЛЕТНИЙ ПУТЬ К МНОГОЯЗЫЧИЮ
(НАУКА. ОБРАЗОВАНИЕ. БИЗНЕС)**

Благодаря проведенному ранее исследованию наименований наук в разных языках дается экскурс в историю становления областей научных знаний. Авторы пришли к выводу, что в любой науке идет непрерывный процесс: с одной стороны, от практики к теории и от теории к практике, с другой стороны, – взаимопроникновение наук, приводящее к появлению новых областей знаний. С этих позиций рассматривается становление нового научного направления Института языка и литературы УдГУ – мультилингвального образования для взрослых, связанного с ранним языковым образованием (первым шагом к многоязычию). Кроме того, рассматриваются разные экономические условия, в которых функционировала детская школа раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва», представленные четырьмя периодами: 1) как структурное подразделение в составе хозрасчетной консультационной фирмы «Центр»; 2) как малое предприятие со своим расчетным счетом; 3) как структура дополнительного образования в системе бюджетного вуза; 4) как малое инновационное предприятие с целью разработки и внедрения инновационных технологий и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности (РИД). Долголетие школы стало возможным благодаря адаптации к языковой ситуации и постоянно меняющимся экономическим условиям.

Ключевые слова: *языковая школа, мультилингвальное образование, инновация, интеграция, наука, образование, коммерциализация.*

Разные направления деятельности детской школы раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» как образовательной структуры были представлены ранее в наших публикациях и интернет-источниках. Это и содержание учебного процесса, учебно-методическая, проектная, научная, издательская, международная, организационная (проведение мероприятий, олимпиад, курсов повышения квалификации) деятельность [Утехина, Зеленина 2009: 48–53; Зеленина, Буторина 2020: 36–43 и др.].

Поэтому в настоящей статье будут представлены применительно к рассматриваемой образовательной структуре два ракурса: *наука* и *бизнес*.

Представляет интерес **развитие наук** в широком понимании, а не только как наука, «обслуживающая» раннее языковое образование. Исследование наименований наук, проведенное нами на материале романских, германских и русского языков ранее, дало понимание, как развивались науки на протяжении истории.

Анализ понятия «наука» в диахроническом аспекте показал, что для французского (*science*), итальянского (*scienza*), испанского (*ciencia*), английского (*science*) языков слово является интернациональным (< лат. *scientia* «знание»). В немецком (*Wissenschaft* < *wissen* «знать», калька с латинского) и русском (*наука* < др.-русск. *на-* + *укъ* «учение») языках зафиксированы собственные слова для обозначения данного понятия.

Исследование значения слова «наука» в разных языках и в разные исторические периоды свидетельствует о становлении областей научных знаний. Первоначально, до эпохи Возрождения, слово употреблялось в значении «естественные науки» (негуманитарные). В это время гуманитарные области знаний не признавались как научные (Е. Н. Ищенко). Подтверждением тому является языковая традиция английского (*the humanities / the Arts*) и испанского (*letras humanas / humanidades*) языков, в которых применительно к «гуманитарным наукам» само слово «наука» не употребляется. В других рассматриваемых языках это возможно: фр. *sciences humaines*, итал. *scienze umanistiche*, нем. *Geisteswissenschaften*, рус. гуманитарные науки.

Слово *science* продолжает по традиции использоваться в значении «естественные науки» в современном английском языке и в значении «негуманитарные науки» в испанском языке (мн. ч. *ciencias*). Примеры современного французского языка подтверждают факт существования данного явления в истории французского языка: *la faculté des sciences* «факультет естественных наук». В противовес *science* во французском языке изначально употреблялось слово *lettres* (мн. ч.) «художественная литература, словесность»; в современном французском языке сохранились словосочетания *la faculté des lettres* «факультет гуманитарных наук»; *docteur ès lettres* «доктор филологических наук».

Комментарии к словам, обозначающим наименования наук, в словарях Французской Академии, подготовившей 8 изданий за период с XVII (1694 г.) по XX в. (1932 г.), показывают, что обозначение той или иной области знаний как науки закрепилось не сразу. На начальном этапе они могли поясняться как *traité* (трактат), *art* (искусство), *théorie* (теория), *doctrine* (доктрина, учение), *étude* (учение) и только значительно позже как *science* (наука, первоначально «знание, умение»). Отсюда известное латинское выражение *Scientia potentia est* (Знание – сила) [Буторина 2009: 9–10].

Количество областей научных знаний постоянно растет и появление значительного количества сложных слов при их номинации в XIX–XX вв. свидетельствует об интенсивном развитии наук и об образовании новых направлений на стыке старых. На примере конкретной науки «лингвистика», являющейся относительно новой (становление относится к XIX в.), можно увидеть появление многочисленных пограничных областей знаний, таких как: *психоллингвистика*, *социоллингвистика*, *этнолингвистика*, *прагматлингвистика*, *лингводидактика*, *лингвокриминалистика*, *лингвогеография*, *лингвосинергетика*. Мы обратили внимание на тот факт, что многие направления исследований, появляющиеся на стыке разных областей знаний, являются практикоориентированными [Буторина 2009: 18].

Таким образом, лингвистическое исследование позволило нам прикоснуться к моменту зарождения научных направлений и приблизило к пониманию, что идет непрерывный процесс их развития: с одной стороны, от практики к теории и от теории

к практике, с другой стороны, происходит интеграция наук, приводящая к появлению новых научных знаний.

Становление в Институте языка и литературы УдГУ нового научного направления, связанного с многоязычием, также основано на интеграции наук, образовательных технологий и бизнеса. Как отмечалось ранее, детская школа «Иж-Логос Лингва» на протяжении многих лет являлась площадкой по формированию научного направления по раннему языковому образованию (научный рук. д-р пед. наук, проф. А. Н. Утехина [Утехина 2000; Утехина 2017 и др.], которое явилось базой для выработки методологии языкового образования и воспитания в поликультурном обществе в целом.

На путь многоязычия мы вышли через типологию языков: изучение национального (удмуртского) языка в контексте русского и европейских языков. Исследование интернациональной лексики французского происхождения в удмуртском языке позволило выявить типологию взаимодействия разноструктурных языков [Зеленина 2003]. На основании исследования был создан многоязычный словарь из числа употребительных слов в самом французском языке (около 500 слов). Они используются во многих языках: финно-угорских (финском, венгерском, эстонском, эрзянском), романских (испанском, итальянском, румынском), германских (английском, немецком), тюркских (татарском) и др. Словарь свидетельствует о том, что данная лексика включает в себе большой интернациональный потенциал, а значит, может активно использоваться в процессе соизучения языков [Зеленина и др. 2018, 2-е изд.].

Продуктивным способом разрешения проблемы многоязычного обучения представляется учет психологических, этнокультуроведческих и языковых аспектов:

- язык является средством межкультурного общения и способом освоения этнической и мировой культуры в контексте диалога культур;
- ведущим системообразующим принципом обучения является принцип интеграции собственно языковых и социокультурных составляющих содержания обучения;
- главной целью обучения родному, второму и иностранным языкам является формирование этнического самосознания обучающихся (осмысления национальных культурных ценностей) наряду с созданием вариативной и в то же время целостной картины мира. Представляется целесообразным создание модели языкового социокультурного образования с учетом универсальных лингводидактических и региональных особенностей построения процесса обучения языкам.

Следовательно, обращение к интернациональной лексике удмуртского языка представляется обоснованным. Оно было нацелено на совершенствование процесса обучения языкам в многонациональном регионе, чтобы способствовать взаимопониманию, взаимодействию и взаимопроникновению различных национальных культур, в частности удмуртской, русской, западноевропейских, в ситуации сохранения их самостоятельной ценности [Зеленина 2001: 5].

В образовательных учреждениях нашей страны сложилась практика изолированного преподавания иностранных, русского и национальных языков. Преподавание любого языка в контексте других языков (национальных и иностранных) поможет создать ситуацию многоязычия на уровне общения и на уровне обучения. Именно в этом направлении многие годы работает гимназия № 6 г. Ижевска (научный рук. проекта канд. филол. наук, доц. Л. М. Малых).

Результатом научно-исследовательского содружества института и гимназии стало создание интегративной программы и модели мультилингвального образования в полиэтническом регионе для средней школы [Малых и др. 2006; Малых, Жукова и др. 2016].

С помощью данной программы в гимназии создана цепочка непрерывного образовательного цикла со 2-го по 11-й классы, в которой системное обучение темам национально-регионального компонента пронизывает деятельность преподавателей языковых и других школьных предметов (английского, русского, татарского, арабского, истории, информатики и т. д.). Логическим продолжением начатой гимназией работы в области мультилингвального образования является «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот» [Малых, Шитова 2007]. В его основе – не только идеи, накопленные в ходе осуществления научно-исследовательской работы гимназии, но также и опыт создания такого типа словарей учеными института. Настоящий словарь свидетельствует о преимуществах подходов и принципов, разрабатываемых в институте, и их дальнейшем развитии авторами данного словаря на материале трех контактирующих в учебном процессе гимназии языков с учетом возрастных особенностей учащихся.

Мы убеждены в том, что работа над словарями подобного типа позволяет использовать уникальные образовательные возможности многоязычного региона, каким является Поволжский регион, в том числе Удмуртия. Развивать способности к иноязычному восприятию можно на любом языке (русском, удмуртском, татарском, марийском, чувашском, башкирском и др.).

Поскольку в полиэтническом регионе присутствуют разные национальные языки, то многие учащиеся, изучая иностранный язык (иностраные языки), находятся в учебном процессе в ситуации многоязычия. По наблюдениям ученых, сложилось парадоксальное положение, когда при обучении иностранному языку все внимание учащихся сосредоточено на изучении культуры и истории страны данного иностранного языка. Вследствие этого у молодого поколения россиян в кругозоре нарушен баланс между национальным и зарубежным. Нередко российские школьники и особенно студенты могут рассказать о стране изучаемого языка больше, чем о своей стране. В то же время они совершенно не ориентированы на изучение собственного национального достояния, на культуру народов, населяющих регионы нашей страны. При обучении учащейся молодежи родной, национальной и иноязычной культурам в условиях многоязычия и поликультурности необходимо учитывать специфику образовательной среды. Изучение иностранного языка в полиэтническом регионе неразрывно связано с иноязычной культурой и культурами взаимодействующих в регионе этносов, а это предполагает не только усвоение языковых и культуроведческих знаний, но и формирование способности и готовности понять, осознать и принять проявления взаимодействующих культур [Зеленина, Малых 2012: 10–11].

Следует подчеркнуть, что реализация идеи интеграции в процессе изучения языков и культур связана с внедрением образовательных технологий, развивающих умение студентов сравнивать контактирующие в учебном процессе лингвокультуры.

Многолетний опыт работы показывает, что система непрерывного языкового образования может стать реальным путем к многоязычию молодого поколения. Главным условием при этом становится интегрирование учебных дисциплин, направленных на обучение родному, второму и иностранным языкам. Интеграция необходима не только на собственно языковых дисциплинах, но и в других областях гуманитарного знания. Поэтому актуальной становится разработка методологии сравнения языков, литератур, лингвокультур, с тем чтобы обучающийся видел не разрозненные факты развития того или иного языка, а систему языковых отношений и взаимопроникновение языков и культур.

Таким образом, обучение на основе интеграции дисциплин дает возможность формирования «активного типолога», который имеет все шансы стать не только

мультилингвальной личностью, профессиональной в различных сферах деятельности, но и гармоничным человеком, способным ценить как собственные, так и иные языки и культуры [Зеленина, Малых 2012: 13–14].

Когда в нашем институте возникла потребность соизучения языков и лингвокультур, для нас стало очевидным, что необходимо разрабатывать вопросы лингводидактической направленности (интеграция лингвистов, филологов, психологов, педагогов). Слабым звеном, с точки зрения данного направления, оказалась лингвистика. Лингвистические исследования, в принципе представляющие научную ценность, не были направлены на соизучение языков. На сегодняшний день научное направление института, ориентированное на многоязычие, включает в себя три блока (лингвистический, литературоведческий, психолого-педагогический). Исследования носят междисциплинарный характер.

Лингвистический блок: языковая ситуация, взаимодействие языков; методология сравнения языков и лингвокультур в диахронии и синхронии; когнитивная лингвистика и многоязычие; перевод как межъязыковая и межкультурная коммуникация.

Литературоведческий блок: закономерности развития мирового литературного процесса, а именно: проблемы истории, теории и методологии сравнения.

Психолого-педагогический блок: гуманизация и гуманитаризация языкового образования и межкультурное воспитание в разных возрастных группах (теоретико-методологические, лингводидактические, социокультурные, технологические аспекты) [Зеленина 2008: 117–118].

За последние годы в институте изданы научные сборники, монографии, учебные пособия, словари, в которых выражено интегративное начало на уровне изучения языков и культур. К примеру: «Многоязычие в образовательном пространстве» (гл. ред. Л. М. Малых; ред.: Т. С. Медведева, Н. М. Шутова, 2009–2020 гг., научный журнал с 2016 г.); «Лингвокультурологический анализ художественного текста: на материале книги немецкого писателя Г. Фаллады «В те далекие детские годы» в контексте русского, удмуртского и татарского языков» (Л. И. Хасанова, Т. Л. Кириллова, 2005); «Юный полиглот: многоязычный словарь» (Т. И. Зеленина, Н. В. Буторина, 2005); «Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики)» (А. Н. Утехина, 2006); «Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе» (А. Н. Утехина, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова, 2007); «Контрастивное страноведение» (Е. В. Маришкина, Е. А. Прокопьева, Д. И. Медведева, 2010); «Межкультурная дидактика» (А. Н. Утехина, 2011); «Ключевые концепты немецкой лингвокультуры» (Т. С. Медведева, М. В. Опарин, Д. И. Медведева, 2011); «Сравнение лексики европейских языков в диахронии и синхронии» (Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, Н. В. Буторина, Ю. Н. Кочурова, И. А. Федорова, 2014); «Латинский язык в контексте европейских языков» (Д. И. Медведева, И. А. Федорова, 2015); «Сербский язык в контексте европейских языков» (Д. И. Медведева, 2018) и др.

Серьезным шагом при разработке материалов, направленных на соизучение языков, стало учебное пособие Л. М. Малых, инициатора мультилингвального обучения в институте, «Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков» [Малых 2011].

Актуальными для развития научного направления продолжают оставаться следующие вопросы мультилингвального образования.

1. Как мультилингвальное образование связано с поликультурным образованием?
2. Какие языки изучать? Сколько иностранных языков изучать в рамках мультилингвальной программы?

3. Как должна измениться идеология обучения языкам? Например, следует ли начинать в вузе обучение студентов с нового, еще неизвестного им языка, или продолжать обучение уже известному, постепенно подключая новые языки? Каково соотношение часов, отводимых на изучение того или иного языка?

4. Как и какие интеграционные процессы должны быть задействованы в процессе соизучения языков? Каково место родного языка в процессе мультилингвального обучения?

5. Как использовать в учебном процессе потенциал современных сравнительно-сопоставительных исследований языков и культур? Нужна ли иная типология упражнений в процессе соизучения нескольких языков? Каковы место и роль так называемых контрастивных упражнений и, в целом, контрастивного принципа обучения?

6. Какими профессиональными компетенциями должен обладать выпускник мультилингвальной образовательной программы?

7. Каков минимальный и максимальный уровень владения языками в рамках мультилингвальной образовательной программы?

Эти и многие другие проблемные вопросы создания мультилингвальной образовательной программы требуют усилий большого творческого коллектива, и именно поэтому процесс коллективных исследований и реализации инновационных проектов, связанных с соизучением языков, представляется необходимым условием сегодняшнего дня [Зеленина, Малых 2009: 8].

Экономические условия языковой школы (экскурс в историю)

Раннее языковое развитие в Удмуртском государственном университете (УдГУ) имеет свою предысторию: его становление оказалось связанным с физическим развитием и воспитанием детей.

1. В 1984–1987 гг. на факультете физического воспитания шла разработка новой современной методики проведения физкультурных занятий в дошкольных учреждениях (канд. пед. наук, доц. А. Л. Дулиным) на основе результатов научных исследований ученых (канд. биол. наук, доц. Н. И. Шлык и др.). С высокой эффективностью при оздоровлении детей использовалось нестандартное оборудование (разработанное В. С. Зелениным). Методика и нестандартное оборудование, предназначенные для методистов, воспитателей и инструкторов по физической культуре, работающих с дошкольниками, были удостоены золотой и серебряной медалей, дипломов ВДНХ. Появился большой спрос на нестандартное оборудование и методику, но инвесторов не находилось.

2. Примерно в эти же годы в стране был объявлен эксперимент по обучению иностранному языку (ИЯ) в дошкольных образовательных учреждениях. В этом эксперименте оказалась задействована, в частности, и Удмуртия. В Министерстве народного образования республики был создан экспертный совет по реализации данного проекта, в который был включен один из авторов настоящей статьи. К сожалению, очень скоро эксперимент сошел на нет (отсутствие финансирования, методологической базы, специалистов по раннему обучению ИЯ, невостребованность в обществе – иностранный язык на тот момент был третьей степенной дисциплиной в школе и не имел практического применения). И лишь через несколько лет этот опыт оказался востребованным.

Становление раннего обучения ИЯ в УдГУ целесообразно рассмотреть в контексте всего дополнительного языкового образования. Обратимся к истории появления и функционирования детской школы раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» (первоначально детская школа «Лингва») в разных экономических условиях. За все годы существования школы мы можем выделить *четыре экономических этапа*.

Этап I. 1988–1990-х гг. – Научно-методическое объединение (финансовый опыт хозрасчетной деятельности за пределами УдГУ).

При Госкомитете УАССР по труду и социальным вопросам была создана хозрасчетная консультационная фирма «Центр» (дир. В. И. Торхов, зам. министра по труду), что для советской плановой экономики было инновацией. Начали зарождаться ростки коммерческой деятельности, к которой примкнули некоторые вузы г. Ижевска, в том числе УдГУ. В вузах заниматься коммерцией было запрещено. По договору ректора проф. В. А. Журавлева с хозрасчетной фирмой «Центр» было создано несколько подразделений, реализующих свою деятельность на территории университета с целью поддержания его экономически (ремонт помещений, приобретение техники, дополнительный заработок для преподавателей, оплата командировок и пр.). Так внутри хозрасчетной фирмы «Центр» появилась структура «Научно-методическое объединение – НМО» (рук. Т. И. Зеленина), функционирующая на базе университета. Одно из направлений хозрасчетной деятельности было связано с организацией производства нестандартного оборудования и его внедрением с авторской методикой. Второе направление – обучение на курсах взрослого населения иностранным языкам [Зеленина, Буторина 2020].

За период 1988–1992 гг. более 1500 комплектов нестандартного оборудования с «Конспектами физкультурных занятий для детей» 3–4 лет, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–7 лет были реализованы в дошкольных учреждениях по всему Советскому Союзу, вплоть до Владивостока. В Удмуртии проводились семинары для методистов, воспитателей и инструкторов по физической культуре дошкольных учреждений. Именно в этот период был приобретен первый организационный и финансовый опыт коммерческой деятельности (слово «коммерция» применительно к российскому образованию являлось в те времена табу).

Этап II. 1990–2000 гг. – Малое предприятие «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» (МП) при УдГУ (становление детской школы «Лингва» в рамках малого предприятия).

Структурное подразделение НМО вышло из состава хозрасчетной консультационной фирмы «Центр» и было открыто малое предприятие – «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» (НМО «Иж-Логос»), которое стало юридическим лицом с собственным расчетным счетом для ведения коммерческой деятельности, продолжая при этом функционировать на базе ФРГФ (дир. Т. И. Зеленина). Подобное предприятие было в вузе не единственным. Основной задачей малых предприятий была поддержка бюджетной сферы (после распада Советского Союза государство финансировало в основном стипендию студентам и зарплату преподавателям, на остальные нужды приходилось зарабатывать самим).

В 1990 г. была открыта детская школа раннего языкового развития «Лингва» для дошкольников и младших школьников. Началась научно-исследовательская работа в области раннего иноязычного обучения.

Прерогативой НМО «Иж-Логос» стало развитие дополнительного языкового образования в УдГУ: от дошкольного до послевузовского. В данный период формировалась система непрерывного языкового образования [Зеленина 2008: 119]. Взаимодействие бюджетной и внебюджетной сфер способствовало осмыслению многих процессов обучения иностранным языкам в разных возрастных группах, а также сравнению двух экономических сфер (бюджета и внебюджета) в системе высшего образования.

Этап III. 2000–2013 гг. – Дополнительное образование «Иж-Логос» (*детская школа «Лингва» функционировала в рамках внебюджетной сферы УдГУ*).

В этот период был создан Центр иностранных языков «Иж-Логос» для разных возрастных групп, осуществляющий внебюджетную деятельность, а также Региональный научный центр раннего языкового образования «Иж-Логос» в рамках института.

На рубеже XX–XXI вв. предпринимательская деятельность самостоятельных малых предприятий в вузах получила заметное развитие и, возможно, становилась угрозой для бюджетной сферы российского образования. На наш взгляд, правительство страны на тот момент не было готово к поиску путей взаимодействия между вузами и малыми предприятиями на юридическом уровне, поэтому коммерческая деятельность на территории российских вузов была запрещена. Полученный опыт коммерциализации оказался не востребовавшимся. Судьбы малых предприятий, созданных в недрах вузов, сложились по-разному. Одни предприятия сохранили свой юридический статус и продолжили самостоятельную деятельность за пределами вузов. Другие закрылись совсем и перестали существовать. Третьи, в основном те, что занимались дополнительным образованием, утратили свой юридический статус и продолжили деятельность через бухгалтерию вузов во внебюджетной сфере, которая стала возможной на законодательном уровне. Малое предприятие НМО «Иж-Логос», имеющее к этому времени разветвленную систему дополнительного непрерывного языкового образования, оказавшись закрытым, вошло в третью группу. Знакомое название «Иж-Логос» закрепилось за дополнительным языковым образованием, т. е. за внебюджетной сферой института.

IV этап. 2013–2020 гг. – Малое инновационное предприятие «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» (*детская школа раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» в рамках предприятия*).

Чтобы сохранить научное направление, представленное до бакалавриата специализацией «Обучение иностранному языку в раннем возрасте», мы открыли малое инновационное предприятие (МИП) на основании закона 2009 г. ФЗ217. Согласно закону открывать МИП могут бюджетные образовательные и научные учреждения; одним из условий создания является наличие результатов интеллектуальной деятельности (РИД) и их коммерциализация. 1 августа 2013 г. было зарегистрировано ООО «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» (напомним, что с таким же названием в 2000 г. закрылось малое предприятие). Раннее языковое и мультилингвальное образование были заявлены нами в качестве РИД. Таким образом, детская школа раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» вошла в состав МИП. Предприятие и школа стали базовой площадкой для магистерской программы «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании» [Зеленина, Буторина 2020].

Цель предприятия: проведение научных исследований, разработка инновационных технологий, практическое применение (внедрение) результатов интеллектуальной деятельности (секретов производства (ноу-хау), исключительные права на которые принадлежат ФГБОУ ВО «УдГУ».

Миссия: продвижение идеи многоязычия в образовательной среде полиэтнического региона.

Область исследования: раннее языковое и мультилингвальное образование в контексте гуманитарных наук совместно с Научно-образовательным центром (НОЦ) «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» Института языка и литературы УдГУ.

Стратегия: интеграция науки, образования и бизнеса в сетевом взаимодействии.

В 2014 г. в рамках НОЦ была открыта Международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация». Деятельность ведется при финансовой поддержке НМО «Иж-Логос».

Выводы. Долголетие детской школы раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва» стало возможным благодаря постоянной научной деятельности и умению адаптироваться в новых условиях. Интеграция наук привела нас к становлению научного направления – мультилингвального образования, связанного с ранним языковым образованием (первым шагом к многоязычию). Мы осознаем, что соизучение языков требует интеллектуально развитой личности, поэтому основной задачей в нашей школе продолжает оставаться развитие способностей к восприятию иных языков, а это, несомненно, способствует интеллектуальному развитию ребенка. Осознанное сравнение языков, как показывает практика, можно начинать в средней и старшей школе. Что касается экономических условий, то относительно благоприятным периодом, пожалуй, был период функционирования детской языковой школы в составе малого инновационного предприятия (МИП). Почему был? Потому что на законодательном уровне МИПы в России до 2020 года имели льготное налогообложение. Это позволяло выделять определенные средства на научно-методическую деятельность. Как будут развиваться события дальше, покажет время. Дорогу осилит идущий. И у нас имеется только один путь, ведущий к развитию: интеграция науки, образования и бизнеса в сетевом взаимодействии на российском и международном уровнях.

Литература

1. *Буторина Н. В.* Наименования наук и их производные в диахронии и синхронии (на материале романских, германских и русского языков): автореф. ... канд. филол. наук; УдГУ. Ижевск, 2009. 25 с.
2. *Зеленина Т. И.* Иноязычная и исконная лексика в удмуртском языке. Опосредованные заимствования в удмуртском языке: учеб. пособие. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 140 с.
3. *Зеленина Т. И.* Развитие раннего языкового образования (из опыта ИИЯЛ УдГУ) // Утехина А. Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2013. [186 с.]. С. 6–14.
4. *Зеленина Т. И.* Русский язык как посредник при освоении иноязычной лексики удмуртским языком: автореф. дис. ... д-ра филол. наук (10.02.20). Екатеринбург, 2003. 41 с.
5. *Зеленина Т. И.* Формирование языкового плюрализма (из опыта ИИЯЛ УдГУ) // Многоязычие и межкультурное взаимодействие: материалы междунар. конф.; к 80-летию профессора С. Я. Гельберг / сост. и отв. ред.: Т. И. Зеленина, Н. И. Пушина; Удм. гос. ун-т. 2008. С. 117–119.
6. *Зеленина Т. И., Буторина Н. В.* Дополнительное многоязычное образование младших школьников (к 30-летию детской школы «Иж-Логос Лингва») // Иностранные языки в школе. 2020. № 12. С. 36–43.
7. *Зеленина Т. И., Загуляева Б. Ш., Буторина Н. В.* Французское слово в удмуртском и русском языках в контексте европейских языков: в 3 ч. Ч. 2: Многоязычный словарь на основе французской лексики, заимствованной русским и удмуртским языками. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. 100 с. (Серия языковое и межкультурное образование)
8. *Зеленина Т. И., Малых Л. М.* Мультилингвальное образование как инновация в филологии // Иностранные языки в высшей школе: научный журнал. Рязань, 2009. Вып. 4 (11). С. 5–13.
9. *Зеленина Т. И., Малых Л. М.* Предисловие // Зеленина Т. И. Национальная и интернациональная лексика в европейских языках [= Mots nationaux et internationaux dans les langues européennes]: монография / предисл. Т. И. Зелениной, Л. М. Малых. М.: Флинта: Наука, 2012 [188 с.]. С. 9–14.

10. *Малых Л. М.* Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения: учеб. пособие / науч. ред. Т. И. Зеленина; Удм. гос. ун-т. М.: Флинта: Наука., 2011. 112 с. (Типология языков и лингвокультур)

11. *Малых Л. М., Жукова А. В. и др.* Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.

12. *Малых Л. М., Кручинина С. А., Киселева Т. В.* Национально-региональный компонент в поликультурном образовательном пространстве: интегративная программа для сред. шк. (на базе Муниципального общеобразовательного учреждения татарской классической гимназии № 6 г. Ижевска) / под ред. А. Н. Утехиной, Т. И. Зелениной; Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2006. 127 с. (Серия «Языковое и межкультурное образование»)

13. *Малых Л. М., Шитова Р. Ф.* Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот / под ред. Т. И. Зелениной, М. К. Хузиной. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2007. 100 с.

14. *Утехина А. Н.* Ребенок. Язык. Интеллект: монография / под ред. Т. И. Зелениной; ИЯЛ УдГУ. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2017. 164 с. (Серия «Языковое и межкультурное образование»)

15. *Утехина А. Н.* Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01). Ижевск, 2000. 322 с.

16. *Утехина А. Н., Зеленина Т. И.* Становление научного направления – раннее языковое образование (к 20-летию детской школы «Лингва») // Многоязычие в образовательном пространстве = [Multilingualism in Educational Space]: сб. ст. к 60-летию проф. Т. И. Зелениной: в 2 ч. / под ред. А. Н. Утехиной, Н. М. Платоненко, Н. М. Шутовой. М.: Флинта: Наука, 2009. Ч. 2: Педагогика. Лингводидактика. С. 48–53.

Tamara I. Zelenina

Doctor of Philology, Professor

Nadezhda V. Butorina

Candidate of Philology, Associate Professor;
Russia, Izhevsk, Udmurt State University

LANGUAGE SCHOOL FOR CHILDREN “IZH-LOGOS LINGUA”: 30 YEARS ON THE WAY TO MULTILINGUALISM (SCIENCE. EDUCATION. BUSINESS)

The previously conducted research on the names of sciences in different languages made it possible to get an insight into the history of the sciences themselves. The authors conclude that there is an ongoing process in any science: on the one hand, development from practice to scientific research and back – from theoretical research to practice; on the other hand, there is a process of interpenetration of sciences leading to the emergence of new areas of knowledge. This approach makes it possible to consider the development of a new scientific direction in the Institute of Language and Literature of Udmurt State University – multilingual education for adults connected with early language education (the first step to multilingualism). The paper also describes the economic conditions in which the language school of early language education “Izh-Logos Lingua” worked in 4 different periods: 1) as a structural subdivision of a self-accounting consultancy “Center”; 2) as a small business with its own checking account; 3) as a supplementary education structure within a state-maintained higher education institution; 4) as a small innovative enterprise aimed at working out and introducing new technologies, commercializing the results of intellectual activities (RIA). The language school’s longevity may be explained by adaptation to the language situation and constantly changing economic conditions.

Keywords: *language school, multilingual education, innovation, integration, science, education, commercialization.*

Крючкова Екатерина Игоревна

Магистр гуманитарных наук (Китай)

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: КРАТКИЙ ОБЗОР И НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Статья дает краткий обзор языкового образования в современном Китае, раскрывает периоды развития и современное состояние языковой политики страны на примере средней школы в контексте социально-экономических факторов. Развитие языкового образования в современном Китае условно разделено на несколько периодов, каждому из которых дается краткая характеристика. Основное внимание статьи сосредоточено на современном этапе языковой политики и растущем внимании правительства Китая к языковому образованию в стране.

Ключевые слова: языковое образование, Китай, средняя школа, языковая политика, образование, «один пояс и один путь».

Языковое образование в современном Китае определили различные факторы. В языковой политике в целом, обусловившей формирование модели языкового подхода в образовании, условно можно выделить четыре этапа.

Первый этап. С момента образования в 1949 г. Китайской Народной Республики, языковая политика характеризовалась, в основном, распространением современного китайского языка по всей территории страны (1949–1966 гг.), основной задачей являлось развитие языковой культуры малочисленных народов [Клиновский 2012: 146–148]. Политика в области преподавания иностранных языков была впервые обнародована Министерством образования в 1950 г. как «Проект временной программы обучения в средней школе», в котором говорилось о «необходимости введения курса иностранных языков» и четко излагающей государственную программу обучения по иностранным языкам. Позднее выходят «Уведомление об учреждении дисциплины Иностранный язык в средней школе» (1954 г.) и «Программа 7-летнего обучения иностранным языкам» (1956 г.) [Ли 2020: 100–103]. Несмотря на постановления Министерства образования о постепенном увеличении доли английского языка в средних школах, качество обучения этому языку находилось на невысоком уровне. Английский язык почти полностью вытесняется русским, его начинают преподавать как в средних, так и в начальных школах [Шан 2019: 142–147].

В 50-е–60-е гг. (1950–1956 гг.) Китай перенимает опыт Советского Союза в области образования и начинает активную подготовку специалистов со знанием русского языка. С этой целью в 1949 г. в Пекине было создано Специальное учебное заведение по изучению русского языка, переименованное в 1955 г. в Пекинский институт русского языка. В других университетах страны также стали открывать специальность «Русский язык». С 1951 г. стал выходить журнал «Русский язык», Пекинская центральная народная радиостанция несколько раз в неделю вела уроки русского языка [Костякова 2017: 78–80]. Данный период характеризуется расцветом русско-китайских отношений, открываются Шанхайский и Хэйлунцзянский университеты иностранных языков. С 1962 по 1965 гг. иностранные языки включают в обязательный перечень предметов, необходимых для поступления в университеты, а в 1963 г. выходит новая «Программа обучения иностранным языкам в средней школе».

В период Великой пролетарской культурной революции (1966–1976 гг.), являющимся одним из наиболее трагичных периодов в истории современного Китая, система образования страны практически не функционировала, закрывались университеты, сокращалась до минимума сфера использования национальных языков [Семенова 2012]. Во всех вузах в значительной мере сократили прием студентов на специальности, связанные с иностранными языками, русский язык как предмет был исключен из школьных учебных планов, его изучали только в качестве факультативного предмета [Шан 2019: 142–147].

Реформирование образовательных стандартов началось после прихода к власти в 1976 г. администрации Дэн Сяопина. Это **второй этап** развития языкового образования, его можно назвать периодом восстановления и возрождения (1976–1982 гг.). «Строительство социализма с китайской спецификой» нашло свою реализацию в разработанной Дэн Сяопином программе «четырёх модернизаций» (сельское хозяйство, промышленность, национальная безопасность, наука и техника), важной частью которой была реформа в области образования и науки (XII съезд КПК, 1982 г.). Дэн Сяопин вводит термин «качество населения», которое определяется не только состоянием здоровья, но и нравственными и моральными ценностями личности, уровнем образования и трудовой квалификации, подчеркивая тем самым важность образования и воспитания [Клепиков 2007: 67–69]. В 1979 г. вышли «Замечания по усовершенствованию обучения иностранным языкам», была принята «Программа обучения английскому языку» (1980 г.). В связи с улучшениями отношений с Россией возобновляется и обучение русскому языку как иностранному.

Переходом к **третьему этапу** развития языкового образования являются реформы системы образования 1982–1997 гг., начавшиеся с опубликования «Постановления о реформе системы народного образования» (1985 г.) и принятии «Закона КНР об обязательном образовании» (1986 г.), утвердившем его официальный срок. Важной целью данных реформ была борьба с неграмотностью и подготовка квалифицированных кадров для обеспечения дальнейшего социально-экономического прогресса на ближайшие десятилетия. Особое внимание в этих документах уделялось вариативности образования на различных уровнях. В 1985–1986 гг. выходят новые «Программы обучения английскому языку», а общее число школьников, изучающих русский язык в 1980-е гг. превысило 300 тысяч человек [Миргородская 2020: 21–24]. С 1981 г. в Китае начинает выходить основной научный журнал по исследованиям в области русского языка «Русский язык в Китае».

В течение 1980-х гг. руководство страны способствует поддержке малых языков, происходит усиление и укрепление «путунхуа» как языка основного общения, реализовывая тем самым программу по внедрению системы билингвального образования. Таким образом, образовательная система в регионах быстрыми темпами переходит на двуязычный стандарт. На сегодняшний день, процесс перехода к системе билингвального образования, в целом, считается завершенным [Клиновский 2012: 146–148].

В 1992 г. На XIV съезде КПК был установлен курс на стратегическое позиционирование, подчеркивалась необходимость оптимизации образования, как отрасли приоритетного развития, была принята «Программа реформ и развития образования в Китае» [Чэнь 2010: 61–68]. Результатом курса по оптимизации образования явилась разработка и утверждение учебных программ по преподаванию русского языка, издание учебников и пособий, началось возрождение интереса к русскому языку. В 1999 г. утверждена новая «Программа обучения английскому языку».

В последние годы в Китае проводится политика многоязычного образования, направленного на укрепление языковой компетенции учащихся, беспрецедентное внимание оказывается поддержке, внедрению и развитию мультилингвального образования. В 2001 г. утверждена «Программа реформы базового образования (экспериментальный проект)

[2001] (№ 17), в 2010 г. выходит «Национальная программа среднесрочных и долгосрочных реформ и развития образования» на 2010–2020 гг., «План развития национального языка и письменности «13-5», «Проект содействия образованию «Один пояс и один путь» (2016 г.) [Ли 2020: 100–103].

В государственных школах начиная с 2001 г. английский язык преподается с 3 класса, постоянно повышается качество его преподавания, обновляются концепции обучения, совершенствуются учебные пособия. Многочисленные частные общеобразовательные школы начинают преподавание английского языка уже с 1 класса. Неизменно растет количество негосударственных детских садов, частными лингвистическими школами предлагаются разнообразные языковые курсы. Однако усилия правительства концентрируются в основном на ускоренном внедрении английского языка, как языка международного общения, в государственные школьные образовательные программы. С точки зрения интегрированных исследований, государственная политика в области преподавания иностранных языков по-прежнему сосредоточена на обучении английскому языку. В исследованиях в области языковой политики Китая (Ли 2020; Го 2020 и др.) обращается внимание на избыток в стране «англоязычных талантов», выражается надежда на большее внимание и поддержку правительства языковой политики, направленной на другие иностранные языки, особенно на государственные языки стран, связанных с реализацией инициативы «Один пояс и один путь», таких как французский, арабский, испанский и др. Исследователи отмечают, что хотя доля внимания другим иностранным языкам постепенно увеличивается, но она в основном сосредоточена на региональных потребностях [Го 2020: 118–122].

После начала реализации инициативы «Один пояс и один путь» в высших учебных заведениях значительно вырос спрос на иностранные языки. Помимо классической европейской и азиатской «линейки» языков (английский, французский, немецкий, испанский, корейский, японский), в университетах постепенно вводятся туркменский, бенгальский, португальский, чешский, румынский, урду и др. «малые» языки. Пекинский институт иностранных языков предлагает более 100 языковых направлений, в Шанхайском университете иностранных языков открыто более 48 языковых специальностей, Сычуаньский университет иностранных языков предлагает для изучения более 22 языков.

Несмотря на богатейший выбор языковых специальностей в китайских лингвистических университетах, в школьном образовании на сегодняшний день приоритетным языком остается английский. В приграничных районах существуют государственные образовательные учреждения, в которых в качестве иностранного языка дополнительного образования можно выбрать русский, корейский, японский, монгольский языки. Так, на северо-востоке Китая в г. Харбин действуют школы, где кроме английского имеется возможность факультативно изучать другие языки. Среди таких школ старшая школа при Хэйлунцзянском университете, средняя корейская школа № 1, средняя школа № 3, средняя школа № 6 и др. В старшей школе при Хэйлунцзянском университете учащиеся имеют возможность изучать русский, французский, немецкий, испанский языки. В средней корейской школе № 1 количество учащихся, изучающих корейский как иностранный, составляет более 100 человек, при этом набор производится преимущественно из числа корейской диаспоры. Факультативные занятия по углубленному изучению иностранных языков можно посещать в большинстве средних школ крупных городов Китая.

Всеитайский государственный вступительный экзамен в ВУЗы по иностранному языку (Гаокао) официально можно сдавать по шести языкам: английскому, русскому, японскому, немецкому, французскому, испанскому. При сдаче экзамена «Гаокао» по английскому языку существует высокая конкуренция, поэтому в последние годы некоторые родители предпочитают обучать детей другим, «менее конкурентным» языкам начиная уже с начальной школы. Даже относительно невысокое количество баллов по результатам сдачи

экзаменов по этим языкам может значительно облегчить процесс поступления ребенка в ВУЗы Китая.

В целом, учащиеся к окончанию средней государственной школы владеют навыками разговорной английской речи, однако уровень знаний большинства учащихся скорее покрывает лишь «лингвистический минимум», предъявляемый для успешной сдачи экзаменов. Одной из причин, затормаживающей развитие у учащихся языковой компетенции, является большая загруженность учеников в школах и вне школ. В китайских семьях огромное внимание уделяется не только высокой успеваемости детей по школьным предметам, но и развитию музыкальных способностей, навыков традиционной китайской живописи, языковому развитию, спорту. Учащиеся посещают занятия по данным направлениям после школы, «загружая» почти все свободное время уроками и курсами до позднего вечера. Это негативно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся, отсутствии интереса к изучаемым дисциплинам и относительно медленном прогрессе, в том числе и в лингвистическом плане.

Просматривается общая тенденция в изучении языка в Китае – это наличие разнообразных учебных пособий для обучающихся. Каждый частный языковой центр имеет свою программу и свой комплект учебников [Лялина 2020: 239–242]. В последнее время отмечен большой рост использования американских учебников Treasures, Story Town, Journeys и др. Недостатком обучения по данным учебным пособиям является тот факт, что они созданы в основном для детей – носителей английского языка. Нехватка иностранных преподавателей, умеющих работать по данным учебникам, негативно сказывается на общей усвояемости предмета.

Дошкольное образование в Китае относительно «не загружено» (в сравнении со школьным образованием), дети проявляют большой интерес к беседам на английском языке и его самостоятельному освоению. Большинство детей дошкольного возраста посещают занятия в языковых центрах. В связи с этим постоянно требуется огромное количество иностранных преподавателей. Как следствие, ежегодно в Китай приезжают миллионы учителей из Европы, США, Канады, а также других стран. Однако далеко не все «иностранцы специалисты» имеют соответствующее образование и опыт работы. В последние годы государство принимает активное участие в контроле за профессиональной компетенцией иностранных преподавателей, выдвигая высокие требования к уровню их образования, педагогическому опыту. Официально осуществлять преподавательскую деятельность, связанную с английским языком на территории КНР, могут квалифицированные иностранные преподаватели только из таких стран, как США, Австралия, Новая Зеландия, Канада, Великобритания. К выходцам из других стран, занимающимся преподаванием на территории страны нелегально, применяются штрафы, а также временное или полное выдворение с отсутствием возможности въезда [Поправки]. Усиление контроля за качеством преподавания иностранных языков осуществляется в рамках государственного антикоррупционного проекта под лозунгом «Выметать грязь, уничтожать зло». В последнее время соответствующие постановления правительства были разосланы во все университеты, осуществляющие преподавание для иностранных студентов в целях предупреждения их нелегальной активности.

Усиление контроля за качеством преподавания можно считать переходом языкового образования на **четвертый этап** своего развития – «качественный» подход к образованию.

Литература

1. Го Хуэйминь Анализ политики языкового образования в Китае в контексте инициативы «Один пояс и один путь» // Вестник Северного университета Китая. 2020. № 36. С. 118–122 (на кит. яз.). “一带一路” 倡议背景下中国外语教育政策的规划分析与当下启示. – 中北大学学报 2020.

2. Клепиков В. З. О реформе образования в Китае // URL: О реформе образования в Китае // Педагогика школьная (portalus.ru)
3. Клиновский В. А. Проблемы формирования системы билингвального образования в Китае // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2 (9). С. 146–148.
4. Костякова Л. Н. Изучение русского языка в Китае // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2017. № 3 (27). С. 78–80.
5. Ли Сяо'ин Исследование по вопросам осуществления политики языкового образования в Китае // Высшее образование. 2020. № 35. С. 100–103 (на кит. яз.). 李晓滢. 我国外语校与政策执行研究. – 高教学刊, 2020.
6. Лялина Л. А., Калинина И. А. Современное языковое образование в Китае // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. Саратов, 2020. С. 239–242.
7. Миргородская А. С. Изучение русского языка в Китае // Российская наука в современном мире: сб. науч. ст. М.: Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2020. С. 21–24.
8. Поправки к закону КНР «Об управлении въездом и выездом» // URL: 中华人民共和国出境入境管理法 | Chinalaw.center
9. Семенова С. С. Образование в Китае: история и современность // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 126–130.
10. Чэнь Чжаомин. Реформирование системы образования в Китае // Педагогика. 2010. № 1. С. 61–68.
11. Шан Цзиньюй. Развитие процесса изучения русского языка в Китае // Вестник Башкирского государственного педагогического университета имени А. Акмуллы. 2019. № 2 (50). С. 142–147.

Ekaterina I. Kriuchkova

Master of Arts (China)

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

CHINESE LANGUAGE EDUCATION: GENERAL OVERVIEW AND NEW LANGUAGE EDUCATION POLICIES

The article gives a brief overview of foreign languages education in modern China, goes into the periods of development and the present state of the education policies at primary, secondary and high school levels in the context of political and socio-economic factors. The development of foreign language education in modern China is divided into several periods, the article gives the description of each specific period, focuses on the current state of the education policies and growing attention of the Chinese government to the foreign language education in China.

Keywords: *foreign language education, China, secondary schools, language policies, education, «one belt-one road».*

УДК 81.322

Кудрявцева Екатерина Львовна

Кандидат педагогических наук, PhD

Бубекова Лариса Борисовна

Кандидат филологических наук, доцент

Россия, г. Елабуга, Елабужский институт Казанского федерального университета

Зеленина Тамара Ивановна

Доктор филологических наук, профессор

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

МЕЖДУНАРОДНОЕ СЕТЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО: РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье представлены основные направления деятельности международной сетевой лаборатории, созданной под эгидой Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации (г. Гутов, Германия) и основанной на объединении центров компетенций России и зарубежья по смежным направлениям.

Рассматривается ресурс сетевого взаимодействия лабораторий в культурно-языковом образовании многонациональных регионов России (Татарстана, Удмуртии, Башкортостана и др.). Консолидация усилий представителей разных вузов и других образовательных организаций в реализации поликультурного образования с обязательным учетом региональной и уже сложившейся компетентностной специфики каждого партнера привела к созданию продуктов лаборатории, востребованных и конкурентоспособных как в России, так и за ее пределами, таких как «Компетентностное поле личности», игротка «Дети мира», модульный тренажер творческого мышления «Креативатор», Технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой «Сказкотeka» и др.

Ключевые слова: *креативность, инновационные технологии, универсальность, сетевое взаимодействие, поликультурное образование.*

Международная лаборатория с распределенным участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» с головным центром в Елабужском институте Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) была создана в 2014 г. под научным руководством эксперта федерального реестра научно-технической сферы РФ, ответственного секретаря Правления международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации Е.Л. Кудрявцевой. Поскольку деятельность лаборатории неоднократно освещалась на различных конференциях [1–7], мы сочли необходимым отдельно остановиться на результатах сотрудничества различных компетентностных центров в виде образовательных продуктов, прошедших апробацию и получивших широкое признание как в Российской Федерации, так и за ее пределами.

Эффективность внедрения сетевой формы взаимодействия основана на учете мотивов всех участников, среди которых мы можем выделить несколько основных:

1. Дифференциация ниш каждого из участников, что позволяет сконцентрировать усилия на ее совершенствовании и перенимать методики друг друга. *Повышение качества обучения.*

2. Повышение репутации каждого из участников на фоне более широкой информационной поддержки и расширении охвата целевых аудиторий в России и за рубежом. *Интернационализация обучения.* Увеличение экспортных возможностей имеющихся в образовательной сфере наработок.

3. Внедрение новшеств при уменьшении энергоресурсов и затрат. *Оптимизация расходов.*

4. *Независимая профессионально-общественная аккредитация.*

Таким образом, различные образовательные центры, которых в составе лаборатории более 15 из 11 стран мира, не конкурируют друг с другом, а находятся в отношениях кооперации и коллаборации.

Перечислим методы сетевого взаимодействия лабораторий с распределенным участием. Сюда мы относим практику проведения объединенных дистанционных образовательных курсов, получивших особую актуальность в связи с пандемией; аутсорсинг определенных полномочий процесса обучения (администрирование, осуществляемое головной лабораторией, проведение совместных исследований в рамках грантовой деятельности, зарубежные стажировки преподавателей и студентов); создание инновационных проектов под руководством лидера-координатора; двусторонние межвузовские соглашения, консорциумы (планируется разработка совместных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, курсов повышения квалификации и программ академических обменов) и др.

Остановимся подробнее на наиболее значимых продуктах лаборатории, одним из которых является система «КомПас». В нее входят:

- «Компетентностное поле личности» (КПЛ) – дающее общедоступную целостную системную и единообразную терминологически картину состава и функционирования компетенций и предлагающую модули игротренингов для присвоения пользователями этой системы.
- «Компетентностное меню» (КМ) для самотестирования, выявления одаренности и прокачки компетенций по всем 48 модулям КПЛ для лиц 10+ лет.
- «Календарь-портфолио дошкольника» (КПД) для безоценочного наблюдения процесса развития ребенка с точки зрения родителей и педагогов, выявления потенциала его одаренности и готовности к школе для детей 3–8 лет.
- «Компетентностный паспорт» (КомПас) личности для документализации результатов (само)тестирования личности и совмещения их с документами внешней оценки личности и реализации ею своих компетенций; для выявления и использования гуманитарного ресурса.
- «Компетентностный профиль» (предприятия, должности, специализации, региона и т. д.) для понимания ресурсных потребностей и формирования/направления целенаправленного ресурсного резерва.
- Языковой паспорт билингва (на основе инструментов «Дорожная карта билингва» (RoadMapBilingual), «Комплексный диагностический тест для билингвов», направленный на определение уровня владения всеми составляющими коммуникативной компетенции на русском языке (мигранты) и на национальном языке региона (татарском и др., билингвы) в связи с уровнем общего развития с 3 до 14 лет и образовательной историей семьи. Может использоваться в целях оптимизации интеграционных процессов и расширения диапазона использования национальных языков регионов как основы для формирования экстралингвистических качеств билингвальной личности как ресурса региона.
- Языковой паспорт иностранного языка по уровням CEFR.
- Паспорт волонтера или Паспорт проектировщика (для безвозмездной общественной или оплачиваемой деятельности).
- Паспорт мобильности, представляющий из себя комментированный перечень документов об образовании и профессиональной деятельности.

В создании этого продукта, получившего высокую оценку экспертов Агентства стратегических инициатив РФ в 2020 году, участвовали эксперты 11 областей знания из 12 стран мира.

Также лабораторией разработана серия интегративных модульных игр на развитие многоязычия и неотъемлемой от его реализации межкультурной коммуникативной компетенции, получившая название «Игротека «Дети мира». В нее вошли игры «Мульт-контакт», «Тяни-толкай», «Новые крестики-нолики», «Пойми меня», «Пиктограф», «Колесо профессий», «Эко-мемори», «Хоббидром» и др. Все они выполнены в разных технологиях (карты, игры неполных фигур «Друдлы», пазл, домино, крестики-нолики, мемори, морской бой, циферблат/рулетка, кубик Рубика/игральные кости), которые могут стать основой для составления новых игр в языковом образовании и не только.

Пересмотр и модуляция существующих правил делают эти игры индивидуально-мобильными, легко адаптируемыми к любой целевой аудитории (возрастной, социальной, профессиональной). Полифункционализация игр позволяет за счет набора простейших игровых компонентов и их минимальной перестановки получить максимальное количество игровых модулей как единую систему. Играющий сам становится создателем игры, так как это система самомодифицирующаяся и саморазвивающаяся. Результатом внедрения таких игровых технологий в поликультурное образование должна стать готовность к выбору нестандартных решений для достижения наилучшего результата и формирование потребности не воспроизведения ранее известного, а создания нового, превосходящего его по ряду параметров и характеристик.

Большую популярность приобретает у педагогов дошкольного образования и начальной школы технология перспективного иммерсионного чтения с этнокультурной доминантой по системе междисциплинарных проект-тетрадей («Сказкотейка»). Этот продукт лаборатории неоднократно становился победителем различных конкурсов: 1-е место из 2000 инноваций международного уровня Кэмбриджа в 2014 г.; 4-е место на конкурсе инноваций ЦИТО 2015 г.; 1-е место на международном конкурсе практик внутриклассного оценивания в 2017 г.; 1-е место на конкурсе «Мой проект – моей стране» в 2018 г.; 2-е место на международном конкурсе «Янтарная сова» в 2019 г. Технология основана на идее прохождения читателем индивидуальной «лестницы контекстов»: от биографического, историко-культурного, этно-культурного, географического и общественно-политического к подобным вероятностным авторским контекстам. Учитывается здесь и наличие подтекста произведения (зачем оно было создано, какие цели преследовал автор). Выявление подтекста лежит в основе критического (перспективного) мышления в отношении как текста, так и окружающей реальности (читательской). Интересна и инновационна также структура каждой проект-тетради, выстроенная по законам перспективного чтения. Технология перспективного чтения включает в себя как составляющие: технологию ментальных карт, проектную технологию, технологию интерактивных плакатов, модульную игровую технологию и др.

К требованиям постоянно меняющегося мира призван готовить тренажер творческого мышления «Креативатор», представляющий из себя модульную картотеку разнотиповых задач, активизирующих различные элементы в составе творческого мышления. В культурно-языковом образовании многонациональных регионов России этот тренажер незаменим в отработке навыков «отключения» и «переключения» стереотипов и клише, свойственных носителям разных лингвокультур. Тренажер направлен на развитие творческого отношения к окружающей действительности (креативизацию мировосприятия) и выявление позитивного ресурсного потенциала окружающего пространства и его использование в различных ситуациях (подготовленных

и непредвиденных) представителями всех возрастных групп; на деклиширование и дестереотипизацию мышления у взрослых; на отработку у подрастающего поколения переключения между пиксельным и образным мышлением (у взрослых наоборот, образным и пиксельным); на становление междисциплинарного и интеркультурного подхода к решению задач; на развитие мобильности мышления вне готовых формул и догм; на развитие логического мышления, наблюдательности, внимания и концентрации, а также индивидуальной ответственности (в т.ч. при работе в сетевой команде).

Особенно тесное взаимодействие в рамках лаборатории осуществляется в трех соседствующих республиках Российской Федерации: Татарстане, Удмуртии и Башкирии. Более чем 30-летний опыт раннего языкового образования имеет Удмуртский государственный университет (детская школа «Иж-Логос Лингва», автор проф. Т. И. Зеленина) послужил основой теоретических разработок для мультилингвального образования. Ежегодная «Международная неделя многоязычия» УдГУ, где широко представлен опыт сетевого взаимодействия лабораторий, традиционно собирает специалистов в области языкового, в том числе мультилингвального, образования и поликультурного воспитания. Важное направление деятельности лабораторий – диагностирование и психолого-педагогическое сопровождение одарённости детей, одним из ведущих специалистов в этой области является д-р пед. наук, проф. Л. К. Мазунова, руководитель сетевой лаборатории Башкирского государственного университета; она неоднократно становилась координатором различных грантов просветительской направленности. Головная лаборатория, закреплённая за Елабужским институтом КФУ, специализируется на комплексном диагностическом тестировании билингвов, проведении регулярных образовательных вебинаров (ведущий спикер канд. пед. наук Е. Л. Кудрявцева) и осуществляет координаторскую деятельность (доц. Л. Б. Бубекова).

Таким образом, ресурс поликультурного образования в России мы видим именно в консолидации усилий представителей образовательных учреждений различных типов и уровней, сетевом взаимодействии центров компетенций.

Литература

1. *Бубекова Л. Б.* Потенциал сетевого взаимодействия международных лабораторий с распределённым участием в аспекте конвергенции инновационных образовательных технологий // Конвергенция в сфере научной деятельности: проблемы, возможности, перспективы: всерос. науч. конф.; УдГУ, г. Ижевск, 2018. С. 134–141.

2. *Зеленина Т. И.* Сетевое взаимодействие в культурно-языковом образовательном пространстве // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одарённости: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. К. Мазунова. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. С. 35–40.

3. *Зеленина Т. И., Бубекова Л. Б., Кудрявцева Е. Л.* О сетевом взаимодействии международных лабораторий с распределённым участием в поликультурном образовании // Информационный бюллетень № 16 Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. Тамбов: Изд. дом им. Г. Р. Державина, 2015. С. 159–162.

4. *Зеленина Т. И., Утехина А. Н., Бубекова Л. Б., Хайдаров Я. Р.* Концепция, содержание и технологии продвижения мультилингвального образования: российский опыт сетевого взаимодействия // VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сб. науч. тр. Ч. III, 27.05.2020–09.06.2020, Казань, 2020. URL: <https://dSPACE.kpfu.ru/xmlui/handle/net/160157> Дата обращения 10.12.2020.

5. *Кудрявцева Е. Л., Зеленина Т. И., Утехина А. Н., Мифтахутдинова А. Н., Бубекова Л. Б., Салимова Д. А.* Сетевое взаимодействие международных лабораторий с распределённым участием как форма развития поликультурного образования в России и за рубежом // Многоязычие в образовательном пространстве. Ижевск, 2014. С. 4–9.

6. Кудрявцева Е. Л., Салимова Д. А., Зеленина Т. И., Бубекова Л. Б. Международные лаборатории с распределённым участием как перспектива сетевого развития в российском и международном поликультурном образовании // Прикладные аспекты сопоставительной лингвистики: обучение иностранному языку с опорой на родной язык: материалы междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках III Междунар. науч.-практ. форума «Сохранение и развитие языков и культур», посвященного 210-летию Казанского федерального университета. 2014. С. 13–17.

7. Салимова Д. А., Кудрявцева Е. Л. Международная лаборатория «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» в Елабужском институте КФУ: векторы исследования языков народов России // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 4-й всерос. науч.-практ. конф. (заочной) с международным участием. Министерство образования и науки Российской Федерации; Тольяттинский государственный университет; Научно-образовательный центр «Перспектива», 2016. С 582–585.

Ekaterina L. Kudryavtseva

Candidate of Pedagogy, PhD

Larisa B. Bubekova

Candidate of Philology, Associate Professor

Russia, Yelabuga, Yelabuga Institute of Kazan Federal University

Tamara I. Zelenina

Doctor of Philology, Professor

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

INTERNATIONAL NETWORK SPACE: EFFICIENCY OF INTERACTION

The article presents the main activities of the international network laboratory, created under the auspices of the International Methodological Council for Multilingualism and Intercultural Communication (Gutov, Germany) and based on the unification of centers of competence in Russia and abroad in related areas.

The authors consider the resource of the network interaction of laboratories in the cultural and linguistic education of the multinational regions of Russia (Tatarstan, Udmurtia, Bashkortostan, etc.). Consolidation of efforts of different universities and other educational organizations representatives in the implementation of multicultural education with the obligatory consideration of the regional and already existing competence-based specifics of each partner has led to the creation of laboratory products that are in demand and competitive both in Russia and abroad, such as the “Competence Field of the Personality”, the “Children of the World” game library, the creative thinking modular trainer “Creativator”, the technology of perspective (immersion) reading with the ethnocultural dominant “Skazkoteka”, etc.

Keywords: *creativity, innovative technologies, versatility, networking, multicultural education.*

Мазунова Лидия Константиновна

Доктор педагогических наук, профессор

Россия, г. Уфа, Башкирский государственный университет

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ КАК РЕСУРСА ОПТИМИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлена трёхблочная технология формирования системного методического стиля мышления субъектов образовательного процесса как базовое условия оптимизации поликультурного образования.

***Ключевые слова:** Поликультурное образование, методический стиль мышления, термин, модуль, диалог культур, язык-культура, глоссарий.*

Целью статьи является изложение одного из подходов к решению проблемы развития методического стиля мышления студентов, будущих учителей поликультурного образования, как ресурса оптимизации этой сферы гуманитарного образования. Почему важно для преподавателя поликультурного образования сформировать методический стиль мышления?

В преподавании, двухстороннем процессе, две центральные фигуры –обучающий и обучающийся. Взаимодействие и стиль отношений между ними регламентируется общением – главным механизмом образовательного процесса. Общение обеспечивает продуктивное взаимодействие между этими двумя разноцелевыми субъектами (первый, обучающий, передаёт знания и опыт их применения, а второй, обучающийся, по определению, должен принимать этот дар).

Обучающий, как правило, является профи в своей специальности, предмете преподавания. А столь ли он профессионален в искусстве передачи своего предметного багажа обучающимся, совершенно разным по своим индивидуальным, субъектным и личностным характеристикам? Знаком ли он с названными тремя ипостасями личности ученика / студента? Знает ли он, что приёмы преподавания предмета далеко не идентичны приёмам учения? И вообще знает ли он номенклатуру компонентов приёма учения и преподавания, владеет ли ими? А если ответ хотя бы в этой малой части вопросов будет «нет», то возникает другой вопрос: а на чём тогда держится это самое педагогическое общение? Все эти вопросы остаются без ответа, потому что опыт преподавания передаётся, как правило, не через науку методику как теорию и технологию образовательного процесса, а по наследству: «как меня учили в школе и в вузе, так и я буду это делать» (цитата студента-магистранта университета). Между тем, не предмет, а именно то, как его препарировать и преподносить и как выстраивать эмоциональные отношения с учениками, т.е. методика, лежат в основе профессионального мастерства преподавателя. Именно методика есть костяк любого учебника, плана и конспекта урока, его циклов, каждого отдельного урока и каждого действия учителя на уроке, поскольку является *системообразующим* компонентом всей деятельности педагога, источником, средством и способом его особого стиля мышления – методического, и базовой опорой в организации и управлении образовательным процессом. Дополним сказанное мыслью Г. Спенсера, что «дороги не те знания, которые отлагаются в мозгу человека, а те, которые превращаются в умственные мышцы», т.е. в особый *стиль мышления как психическое образование, появляющееся в результате интеграции компонентов методической культуры, свойств индивидуальности учителя/*

преподавателя и, конечно, его знаний и опыта действовани в соответствии со знанием своего предмета. Именно эта обобщенная способность позволяет методически грамотно мотивировать, организовывать и управлять образовательным процессом в бесконечно варьируемых условиях его протекания. Именно такой стиль мышления, который можно назвать *методическим*, в равной степени важно сформировать как у обучающего (учителя, преподавателя), так и у обучаемого (ученика, студента), учитывая современную тенденцию к самообразованию длиною в жизнь.

Обратимся к поликультурному образованию и выскажем нескольких общих и сугубо методических соображений. В такой стране, как Россия, поликультурной, полилингвальной, где почти каждый гражданин либо билингв, либо полилингв, нет ни одного института, готовящего специалистов поликультурного образования и методистов в данной сфере образования. Из этого следует, что нет и не может быть дипломированных специалистов поликультурного /-лингвального образования. Методический опыт такого профиля нарабатывается долгим эмпирическим путём - методом проб и ошибок. Между тем требования к профессиональному мастерству специалиста подобного профиля значительно выше, чем просто к филологу или лингвисту, потому что речь идёт не просто об овладении 3–4 знаковыми системами, а об организации процесса вхождения обучаемого в мир 3–4 культур, органично связанных с соответствующими языками – хранителями, выразителями и трансляторами этих культур. Отсюда следует необходимость изучения языка и соответствующей культуры как базовых объектов поликультурного образования, а формула такого изучения звучит так: «язык через культуру, а культуру через язык» [Пассов 2013: 133]. И *ведущим звеном* в этой органичной связке является *культура*, а не язык. Такая стратегия предполагает переосмысление всех компонентов образовательного процесса, начиная с программ, учебников, циклов уроков и планирования единичного урока. В плане содержания актуальным становится тогда создание микромоделей изучаемых культур как аналогов макромоделей культуры страны изучаемого языка, а также их взаимосвязь. Не менее важной задачей становится подбор текстовых дискурсов, покрывающих и максимально полно отражающих соответствующие системы языка и речи, а также микромоделей каждой из изучаемых культур. Текстовый дискурс должен обеспечить системой речевых средств диалог культур и предоставить актуальный пласт языкового материала для сравнительно-сопоставительного осмысления систем контактирующих языков.

Упрощение подхода к поликультурному образованию связано, с нашей точки зрения, с его акцентуацией на сравнительно-сознательном сопоставлении знаковых систем контактирующих языков, протекающем в отрыве от культур, транслируемых этими системами. И это в то время, когда целью и средством поликультурного образования является диалог культур, а доминанта должна лежать в плоскости не просто знания культур, но умения пользоваться ими, творить и хотеть творить на их основе. Диалогическое общение предполагает соблюдение этических норм и правил поведения, свойственных носителям контактирующих культур, а также владение предметным содержанием собственной культуры и культуры партнёра как основы для обмена мыслями. Именно культура, её предметно-смысловое содержание, интегрирует лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические средства иностранного языка в целостный коммуникативный акт.

Каким же образом обеспечить интеграцию культуры владения предметной областью – иностранные языки и соответствующие им культуры с культурой преподавания, т.е. с эффективной организацией и управлением поликультурным образовательным процессом?

Остановимся на одном из подходов к формированию методической культуры специалистов в сфере поликультурного / -лингвального образования. Считаем, что

именно путь повышения методической культуры до уровня профессионализма, глубинной психофизиологической основой которого является особый, методический стиль мышления, позитивно скажется в целом на поликультурном образовании. Подчеркнём, что специалист поликультурного образования должен владеть преподаваемыми языками и культурами, быть вдохновляющим примером для своих студентов. К сожалению, преподаватель-полиглот – довольно редкое явление даже в языковых вузах.

Далее речь пойдёт о технологии формирования методического стиля мышления путём концептуализации теоретических знаний и их применения в разных видах практик. Технология разрабатывалась и апробировалась в рамках дисциплины «Организация и управление учебным процессом» в течение ряда лет со студентами-бакалаврами и магистрами факультета романо-германской филологии Башкирского государственного университета.

Суть процесса концептуализации заключается в организации теоретического знания по дисциплине посредством базовых понятий (терминов) дисциплины, содержательного наполнения терминов и схематизации связей терминов-понятий. Процесс формирования стиля методического мышления студентов состоит из трёх этапов: 1) *теоретического*, 2) *теоретико-технологического* и 3) *практического*.

Первый этап работы, *теоретический*, связан с восприятием студентами информационных модулей по дисциплине и вычленением из каждого теоретического модуля его смыслового содержания в виде ключевых понятий (терминов), «смысловых гранул» [Штейнберга 2002]. Предметное содержание дисциплины «Организация и управление учебным процессом» представлено несколькими информационными модулями, которые рассматриваются общетеоретическим основанием культуры преподавания ИЯК. В качестве такого основания предлагаются восемь модулей, содержание которых пополняется и обновляется с появлением новой информации.

Модуль 1. Методика иноязычного образования как генетический код, охраняющий и развивающий образование.

Модуль 2. Методика как наука об организации и управлении процессом познания. Иерархическая пирамида принципов как методическое содержание поликультурного образования.

Модуль 3. Мозг как универсальный личностный инструмент познания, условия пользования им.

Модуль 4. Инструменты самодиагностирования и самомониторинга природных задатков и способностей для осознания своего индивидуального интеллектуального ресурса.

Модуль 5. Коммуникативная система человека: комплементарность базовых процессов понимания и порождения.

Модуль 6. Язык-культура как объект поликультурного образования.

Модуль 7. Модель процесса овладения иностранным языком через иностранную культуру, а иностранной культуры через иностранный язык: деятельностное содержание этапов освоения.

Модуль 8. Иноязычный образовательный процесс: структурные элементы, их взаимосвязь. Номенклатура компонентов приёмов-действий – технологических единиц 4-х аспектного (учение-познание-воспитание-развитие) образовательного воздействия на обучающегося.

Осмысление терминов осуществляется в процессе поиска дефиниций каждого термина-понятия на изучаемых 4-х языках и оформления их по каждому информационному модулю в глоссарий. Поиск и выписывание дефиниций терминов на 4-х языках способствует глубокому осмыслению каждого термина, а также соответствующего ему денотата.

Блок *теоретико-технологический*. Данная часть образовательного процесса протекает параллельно с восприятием теоретических модулей и представляет собой алгоритм из трёх действий: 1) осмысления взаимосвязей терминов-понятий каждого воспринятого информационного блока; 2) отражения в схеме достигнутого студентом понимания взаимосвязей между терминами каждого информационного блока как некоего аналога компонента (фрагмента) реального образовательного процесса, изложенного в лекционных модулях; и наконец, 3) сочленение всех восьми схем как микромоделей базовых компонентов образовательного процесса в целостность, аналог целостного представления студента об образовательном процессе.

Данная методика формирования методического стиля мышления складывалась и апробировалась в течении ряда лет со студентами – бакалаврами, магистрантами, а также аспирантами, изучающими английский, немецкий французский и китайские языки на факультете романо-германской филологии Башкирского государственного университета. Это даёт возможность оперировать некоторыми результатами данного опыта, который постоянно совершенствуется.

Поясним операционный состав названных действий. При четком структурировании лекционного материала модулей вычленение ключевых терминов не вызывает трудностей у студентов. Замечено, что чем образованнее и любознательнее студент, тем точнее и полнее он способен охватить тему модуля терминологическим аппаратом. И наоборот, немотивированный студент не прилагает усилий к тщательному отбору терминов, следствием чего является полный или частичный провал работы на втором этапе – сочленение отобранных терминов («несмысловых гранул») в целостность. Вычлененные термины оформляются в полилингвальный глоссарий на изучаемых студентом языках. Студенческим проектом текущего учебного года стал «Полилингвальный глоссарий», оформленный на пяти языках – родном, трех европейских и китайском. «Полилингвальный глоссарий» – важный материализованный продукт выполнения студентами-полилингвами первого важного действия, значимость которого выражена П. А. Флоренским: «Не ищите в науке ничего, кроме терминов, данных в их соотношениях». Всякая наука, по мнению автора, – это система терминов, «слов особой плотности» [Флоренский, 1917]. Цель *первого действия* теоретико-технологического блока заключается в развитии умения выбрать слова особой плотности, концентрирующие в себе методические смыслы изучаемого информационного модуля.

Следует отметить, что именно второе действие в наибольшей степени способствует формированию системного мышления как существенной составляющей проектировочно-управленческой способности, обуславливающей базовое одноимённое умение учителя.

Выполнение *второго действия* – установление «соотношения» / взаимосвязи между терминами – осуществляется путём схематизации выделенных в теоретических модулях терминов. Для этого предлагается использовать на выбор два вспомогательных инструмента: ДМИ (дидактические многомерные инструменты) [Штейнберг, 2002] и интеллект-карты [Интернет-ресурсы: 6, 7, 8]. Студенты достаточно быстро осваивают эти технологии, вырабатывают свой стиль и дизайн схематизирования терминологических блоков.

Самые адекватные схемы взаимосвязей терминов, выполненные студентами, были размещены нами в проектном «Полилингвальном глоссарии» как иллюстрации взаимосвязей терминов внутри блоков и между ними. К сожалению, формат статьи не позволяет наглядно представить данные схемы.

Третье действие связано с сопряжением всего пройденного материала в одной схеме. Решение этой задачи требует осмысления достаточно большого объёма пройденного материала, целостного видения манифестируемого им реального образовательного процесса, понимания взаимосвязей всех информационных блоков, а также владения сложным умением

сочленения схем по каждому модулю по принципу сбора целой картины из отдельных пазлов-схем – терминов, выражаемых ими компонентов в целостный образовательный процесс. Для компактного представления большого по объему и разнородного по содержанию и функциональному назначению материала необходимо умение замены группы терминов понятием большей содержательной ёмкости. Например, адекватной заменой терминов *средства, способы, условия и действия* является методическое понятие большой информационной плотности – приём; или *система принципов организации и управления иноязычным образовательным процессом*, включающая шесть принципов, покрывается термином метод. Такие термины большей информационной плотности используются на данном этапе работы для «упаковки» частей в целостный образовательный процесс. Способность, обеспечивающая решение этой задачи, рассматривается нами в качестве показателя сформированности методического стиля мышления студента.

Задача последнего этапа работы – *практического* – связана с пошаговой трансформацией созданной студентами теоретической схемы-модели в реальный образовательный процесс, опосредованный сначала планом цикла уроков, затем конспектами уроков всех базовых типов.

В заключение следует сказать, что путь формирования нового стиля методического мышления трудоёмкая и для студента, и для преподавателя задача, поскольку во многом зависит от уровня сформированности абстрактного мышления (образование – артефактный феномен), призвания студента к профессии учителя, его мотивации к педагогической деятельности, от наличия многих личностных качеств и, не в последнюю очередь, от креативности, т.е. способности уйти от устоявшихся шаблонов, стереотипов, на котором всё ещё в значительной степени стоит современное образование.

Литература

1. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1–10. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010–2016. 5 735 с.
2. Пассов Е. И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. Кн. 5. МУП «Типография» г. Ельца, 2013. 452 с.
3. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. 172 с.
4. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. 304 с.
5. Флоренский П. А. Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1990. 448 с.
6. *Интернет-ресурс*: Ментальная карта // URL: <https://www.lucidchart.com/pages/ru/>
7. *Интернет-ресурс*: Стили мышления // URL: <https://4brain.ru/blog/>
8. *Интернет-ресурс*: Типология мышления // URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Mazunova Lidiya Konstantinovna

Doctor of Pedagogy, Professor

Russia, Ufa, Bashkir State University

METHODICAL THINKING AS A SOURCE FOR POLY CULTURAL EDUCATION

The article introduces a three-block technology of developing methodical way of thinking among subjects of the educational process. This is explained to be the basic condition for optimization of the polycultural education.

Keywords: *Multicultural education, methodical way of thinking, term, theoretical module, cultural dialogue, language vs. culture, glossary.*

Малых Вячеслав Сергеевич

Кандидат филологических наук

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

СТЕНА КАК СИМВОЛ ОБРЫВОРВАННОГО ДИСКУРСА В ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ «МЫ» Е. ЗАМЯТИНА И «ОБДЕЛЁННЫЕ» У. ЛЕ ГУИН

В статье осуществляется сравнительно-типологический анализ романов «Мы» Е. Замятина и «Обделённые» У. Ле Гуин на основе образа-символа стены, имеющего концептуальное значение для обоих авторов. И у Е. Замятина, и у У. Ле Гуин образ стены восходит к художественно и философски переосмысленной мифологеме границы. Стена символизирует не столько физическую преграду между двумя противопоставленными друг другу пространствами, сколько психологический барьер в сознании героя. Способом ментального перехода по другую сторону стены для Шевека и Д-503 является сновидение. В обоих произведениях стена маркирует обрыв привычного для героев дискурса, понимаемого как набор лингвистических и экстралингвистических факторов, в совокупности которых заложена система убеждений и нравственных координат, сформировавших точку зрения героя на мир. Будучи символом оборванного дискурса, стена обозначает и лингво-семантический барьер: за нею героев ждёт другой язык, другие понятия и совершенно иная система координат. Стену также уместно рассматривать как область перехода от утопии к антиутопии.

Ключевые слова: утопия, антиутопия, социальная научная фантастика, образ стены, дискурс, мифологема, когнитивный диссонанс.

Фантастический роман-антиутопия Евгения Замятина «Мы» был написан в 1920 году и имел сложную издательскую судьбу. Тем не менее, и по сей день широко обсуждается вопрос влияния этого произведения на последующую череду романов-антиутопий. Поразительную близость «Мы» и романа Дж. Оруэлла «1984», а также романа О. Хаксли «О дивный новый мир» отмечали такие исследователи, как Г. Струве, И. Дейчер, Дж. Вудкок и другие. «Появление в мировой литературе типологически родственных замятинскому роману произведений М. М. Булгакова, А. П. Платонова, О. Хаксли, Дж. Оруэлла, К. Воннегута, Р. Брэдли, Т. Пинчона и многих других писателей XX века привело западное литературоведение к теоретическому осмыслению жанровой закономерности литературной антиутопии как некой новой художественной модели соответствующей ментальности XX «панутопического» века» [Долженко 2013: 79]. Вопреки спорам о прямых заимствованиях, доказать непосредственное влияние «Мы» на произведения упомянутых авторов достаточно сложно, тем более что авторы последующих произведений, как, например, О. Хаксли, категорически отрицали знакомство с романом русского писателя. Иными словами, справедливее говорить именно о **типологическом сходстве** утопий и антиутопий XX века с произведением Е. Замятина.

Такое же типологическое сходство мы обнаруживаем между романом Е. Замятина и научно-фантастическим романом «Обделённые» (англ. «The Dispossessed») американской писательницы Урсулы Ле Гуин. Несмотря на то, что «Обделённые» был опубликован в 1974 г., спустя полвека после написания романа русского писателя, в нём поднимаются схожие проблемы, присутствует типологически схожий герой, а сама канва повествования, как и в случае с романом Е. Замятина, может, с нашей точки зрения, быть

описана как социально-философское столкновение двух полярных дискурсов, метафорой непреодолимой вражды между которыми является архетипический образ стены. Отметим, что оба произведения ещё не становились объектом сравнительно-типологического исследования, в чём заключается новизна настоящей статьи.

В жанровом отношении оба произведения принадлежат области социальной научной фантастики, при этом «Мы» считается образцом романа-антиутопии. Роман «Обделённые» представляет собой более сложное жанровое образование: в аутентичном издании имеется подзаголовок «An Ambiguous Utopia» («двулика, или амбивалентная утопия»), который отсутствует в русских переводах. Причиной такой жанровой неоднозначности служат и трансформации жанра антиутопии на протяжении XX века, и личные убеждения У. Ле Гуин, среди социально-философских увлечений которой, помимо таосизма и феминизма, присутствует также социализм. Кроме того, если роман «Мы» во многом реализован как сатирическое произведение, где отрицательные качества «Единого Государства» гипертрофированы и зачастую доведены до абсурда, то замысел романа американской писательницы состоял в создании «реалистической утопии» с неизбежной психологизацией социального и философского конфликта, а также тщательной проработкой характеров главного героя и второстепенных персонажей. Действительно, ни планета Уррас, где царствует капиталистический строй «обладателей», ни планета-пария Анаррес, куда отправили революционно настроенных анархистов-«антиобладателей», не имеют ярко выраженных отрицательных или положительных характеристик. Писательница философски заключает, что свои плюсы и минусы есть везде. Сюжетная канва романов имеет лишь отдалённое сходство и не является предметом нашего исследования, равно как и глубинный анализ идейно-философской составляющей обоих произведений. Типологический анализ данных текстов мы осуществляем на основе образа-символа стены, имеющего концептуальное значение и для Е. Замятина, и для У. Ле Гуин.

В мировой культуре архетипический символ стены проработан достаточно хорошо. С точки зрения мифопоэтики, стена восходит к мифологеме границы между «потусторонним» и «посюсторонним» пространствами. Мифологический герой отправляется в путь с определённой мистической целью, и с помощью волшебных помощников преодолевает границу между мирами, переходит в трансцендентное пространство, где царствуют высшие силы, совершает там подвиг и возвращается с неким чудесным предметом, волшебным персонажем или особым знанием, которые помогают ему решить возникшие в «посюстороннем» мире проблемы. Этот путь мифологического героя, отражённый в многочисленных мифах, легендах и сказках, подробно описан и изучен в науке [Пропп 2020].

Художественная литература переосмысляет древние мифологемы. И у Е. Замятина, и у У. Ле Гуин стена как реальная, вещественная граница между мирами разделяет два «посюсторонних» пространства, а пересечение этой границы не даёт герою мистических знаний, но открывает перед ним иное понимание привычной ему действительности. С нашей точки зрения, в обоих произведениях стена разграничивает не только два противопоставленных хронотопа, но, в первую очередь, два антонимичных дискурса. Приобщаясь одновременно двум семиотическим пространствам, герой испытывает глубокий душевный разлад и противоречия, поскольку эти две системы координат оценивают один и тот же мир с принципиально полярных позиций.

Остановимся на вводимом здесь понятии **дискурса**. По определению Н. Д. Арутюновой, «дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии

людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова 1990: 136–137]. В применении к изучаемой нами проблематике мы предлагаем понимать дискурс как набор лингвистических и экстралингвистических факторов, в совокупности которых заложена система убеждений и нравственных координат, сформировавших точку зрения героя на мир. Конфликт, возникающий в сознаниях героев Е. Замятина и У. Ле Гуин, не является следствием физических испытаний, но может быть описан скорее как когнитивный диссонанс. Стена при этом является символом обрыва привычного герою дискурса и началом иного дискурса, отрицающего прежние убеждения. Не случайно в случае с героем Е. Замятина средство для «излечения» возникшего диссонанса – хирургическая операция на открытом мозге, заставляющая героя забыть о реальности по ту сторону Зелёной Стены. Отсечение травмированного когнитивным диссонансом «узелка» в мозгу возвращает его в прежнюю систему координат.

Рассмотрим образы главных героев романов с точки зрения их соотнесённости с «родными» для них дискурсами.

Д-503, главный герой романа «Мы», является представителем наиболее востребованной в «Едином Государстве» профессии инженера-строителя «Интеграла», который в будущем должен обеспечить связь с иными мирами. С помощью «Интеграла» планируется распространить дискурс «Единого Государства» по всей вселенной, проинтегрировать её, сделав повсюду одинаковой, соответствующей интегральной «норме». Будучи погружённым в дискурс «Единого Государства», Д-503 является носителем соответствующего языка. Речь героя изобилует математическими терминами, ведь «роман представляет собой записи убеждённого математика-инженера, физика-философа Д-503, и научная терминология осознаётся здесь как неотъемлемый атрибут языковой личности исследователя в области естественно-математических наук». При этом «целые математические тексты вплетаются в ткань художественного произведения и по сути становятся на грани математических правил и развёрнутых метафор» [Асташина 2013: 210]. Однако, помимо обилия техницизмов, иллюстрирующих профессию рассказчика, в ткань его повествования вплетены лексемы, маркирующие окружающую его действительность и дискурс. Это и лексические единицы, являющиеся частью созданной в «Едином Государстве» мифологии: «Зелёная Стена», «Древний Дом», «Числовая Скрижаль», «Интеграл»; это и лексемы, всплывающие из повседневной разговорной речи, окружающей героя: «номер», «юнифа», «стопудово», «розовоталонно» и другие. Специфическая лексика скрывает под собой целую мировоззренческую систему: веру в правоту «Благодетеля», убеждённость в идеальной сущности «Единого Государства», необходимость присвоения «номеров» вместо имён, особое отношение к сексуальности, а также принцип формирования нового человека, неотличимого от всех прочих, для чего только люди, соответствующие «материнской» и «отцовской» «нормам», допускаются к деторождению. Всё это в совокупности является составными компонентами дискурса «Единого Государства», идеологией которого проникнут герой.

В романе У. Ле Гуин мы встречаем героя, во многом схожего с Д-503. Шевек – гениальный физик с Анарреса, теоретически доказавший возможность существования устройства, по своим функциям схожего с «Интегралом». «Ансибл» и сверхсветовые корабли, реальность которых Шевек обосновал с помощью математических уравнений, призваны осуществлять мгновенную связь между отдалёнными планетами и мгновенную транспортировку грузов. Понимая, что данное изобретение, попав в руки его соотечественников-анархистов или капиталистов с Урраса, будет также транслировать и соответствующую идеологию, Шевек в конце романа, равно усомнившийся как в анархизме, так и в капитализме, отдаёт свои разработки третьей стороне – посольству планеты Терра (Земля). Так его открытие становится достоянием всех населённых людьми планет,

а не только Урраса или Анарреса. Дискурс, окружающий Шевека до его путешествия на планету капиталистов, как и в случае с Д-503, соответствует его окружению: это и техническая лексика, и восприятие мира через призму формул и техницизмов, и особый идеологизированный пласт речи, иллюстрирующий анархические убеждения Шевека. Среди таких особым образом маркированных единиц отметим следующие: табуированность притяжательных местоимений («мой», «твой» - лексемы принадлежности, а на Анарресе нет и не может быть личной собственности, даже дети и близкие люди отчуждены друг от друга, хотя ничто не препятствует их контактам); «барак» как наименование общественного жилья (вместо «моего дома»); семантическая пустотность слов «заключённый» и «тюрьма», поскольку на Анарресе нет тюрем, всех инакомыслящих подвергают общественному ostracismu и отправляют на тяжёлые работы, но не запирают в отдельных камерах; обилие буквенных аббревиатур типа «КПР (Управление Координации Производства и Распределения)»; разговорные неологизмы, соответствующие распространённым в этом обществе явлениям («КПРовцы»); длинные наименования организаций, лишённых управления и действующих на основании математических выкладок, которые даёт компьютер («синдикат снабжения учебными пособиями»); особое отношение к именам, которые, подобно буквенно-числовым именам героев Е. Замятина, сугубо индивидуальны: в мире Шевека имена людям назначает компьютер, следя при этом, чтобы на планете не было двух людей с одинаковыми именами; футуристические профессии («ихтиогенетик», работник «Завода Регенерации Воды») и так далее. В книге присутствует немало лингвистических «заметок», иллюстрирующих особенности «правийского языка» населяющих планету Анаррес анархистов, как, например, следующее: «Формы единственного числа притяжательных местоимений в правийском языке применялись в основном для выразительности; в обыденной речи их избегали. Маленький ребёнок мог сказать: «Моя мать», – но скоро он приучался говорить: «мать». Вместо «моя рука» говорили просто: «рука» и так далее; слова: «это моё, а то – твоё» – по-правийски звучали так: «я пользуюсь этим, а ты пользуешься тем»» [Ле Гуин 1997: 315].

Следует отметить и определённую родственность дискурсов «Единого Государства» и Анарреса. Помимо индивидуальных имён, благодаря которым легче отследить перемещения конкретного человека, а также техноцентризма, эти две утопии роднит и особое отношение к детям. У Е. Замятина детей воспитывают на «Детско-воспитательных Заводах», где подавляются любые проявления индивидуализма. На планете Шевека детей воспитывают в Интернатах, аналогичным образом прививая им ценности общества, лишённого частной собственности. Такое положение дел является основанием для внутренней, глубоко скрытой трагедии обоих героев: тоске по «настоящей» маме. Ближе к концу романа Д-503 горестно восклицает: «Если бы у меня была мать – как у древних: моя – вот именно – мать. И чтобы для неё – я не Строитель «Интеграла», и не номер Д-503, и не молекула Единого Государства, а простой человеческий кусок – кусок её же самой – истоптанный, раздавленный, выброшенный...» [Замятин 1988: 281]. Схожая тоска, но ещё более подавленная, сопровождает и Шевека через всю его жизнь, и то, что он лично знал свою мать Рулаг, только усугубляло сложность их отношений – внешне напряжённо-отстранённых, но внутренне полных невысказанной, запрещённой идеологией Анарреса любви между матерью и сыном.

Дискурсы, в которых существуют герои обоих романов, прерываются там, где находится стена. У Е. Замятина это – «Зелёная Стена», отграничивающая стеклянный город от свободного и дикого мира. У У. Ле Гуин образ стены является сквозной метафорой всей книги. В обоих случаях стена как реально существующий физический объект является одновременно «стеной непонимания» между двумя дискурсами. У Е. Замятина «расширение сознания героя проявляется в постепенном расширении границ

мира, итогом его должно стать разрушение Зелёной Стены» [Подкладова 2007: 158]. Рухнувшая стена – это надежда на разрушение Государства-клетки: «Мы разрушим эту Стену – все стены – чтобы зелёный ветер из конца в конец – по всей земле» [Замятин 1988: 299]. Прорыв в Зелёной Стене, произошедший в конце романа «Мы», соответствует прорыву в сознании героя. Последующее заграждение возникшей бреши энергетическим барьером соответствует «исцелению» сознания героя после операции, проведённой над его мозгом.

Роман У. Ле Гуин начинается с описания стены, ограждающей Космопорт Анаррес от остальной планеты. С Космопорта начинается путь к иным планетам, а стена маркирует место, где обрывается дискурс утопического государства анархистов:

«Дорога упиралась в стену. Стена не казалась значительной. Она была сложена из нетёсаного камня, небрежно скреплённого раствором; взрослый легко мог бы заглянуть поверх неё; и даже ребёнок сумел бы перелезть через неё. Там, где стена пересекала дорогу, ворот не было – она вырождалась в чисто геометрическое понятие, в линию, в идею рубежа. Но эта идея была реальной. Она была значительной. На протяжении семи поколений не было ничего важнее этой стены. / Как все стены, она была двуликой, двусторонней. От того, по какую сторону от неё находишься, зависело, что находится внутри неё, а что – снаружи. / Если смотреть с одной стороны, этой стеной было обнесено голое поле в шестьдесят акров, под названием Космопорт Анаррес. <...> Фактически это был карантин. Стена замыкала не только посадочную площадку, но и корабли, прибывшие сюда из космоса, и людей, прилетавших на этих кораблях, и миры, откуда они прилетали, и всю остальную вселенную. Она огораживала вселенную, оставляя Анаррес снаружи, на свободе. / Если смотреть с другой стороны, стена огораживала Анаррес; внутри неё вся планета – огромный тюремный лагерь, отрезанный от других миров и других людей, в карантине» [Ле Гуин 1997: 7–8]. Таким образом, в самом начале повествования У. Ле Гуин задаёт основной вектор своего повествования: амбивалентность утопии и антиутопии, их взаимозаменяемость в зависимости от той точки зрения, с которой смотреть.

У Е. Замятина на другую сторону Зелёной Стены ведёт тайный тоннель, у У. Ле Гуин перейти на другую сторону стены Космопорта может каждый. Просто никто не хочет. Коллективный разум и идеология не позволяют людям сделать этот шаг, потому что истинная стена существует в сознании. Любопытно, как схоже Е. Замятин и У. Ле Гуин описывают психологический аспект перехода героя через стену. Фактически, Д-503 преодолел этот внутренний барьер задолго до того, как оказался по другую сторону Зелёной Стены: стена внутри него пошатнулась вместе с первыми сомнениями в справедливости «Единого Государства». Первым «симптомом» свершающейся внутри него смены дискурсов стали его сны (отметим, что сны как таковые являются психической аномалией у жителей стеклянного города):

«Полумрак комнат, синее, шафранно-жёлтое, темно-зелёный сафьян, золотая улыбка Будды, мерцание зеркал. И – мой старый сон, такой теперь понятный: всё напитано золотисто-розовым соком, и сейчас перельётся через край, брызнет» [Замятин 1988: 232]. Сок, брызгающий через край, символизирует здесь перетекание сознания героя из дискурса «Единого Государства» в дискурс хаотической свободы. Во сне же перед героем открывается дверь, за которой ждёт сладкий соблазн: «Все-таки встал, открыл – и вдруг за зеркальной дверью, выпутываясь из платья, вся розовая – I. Я так привык теперь к самому невероятному, что, сколько помню, – даже совершенно не удивился, ни о чём не спросил: скорей в шкаф, захлопнул за собою зеркальную дверь – и задыхаясь, быстро, слепо, жадно соединился с I. Как сейчас вижу: сквозь дверную щель в темноте – острый солнечный луч переламывается молнией на полу, на стенке шкафа, выше –

и вот это жестокое, сверкающее лезвие упало на запрокинутую, обнажённую шею I... и в этом для меня такое что-то страшное, что я не выдержал, крикнул – и ещё раз открыл глаза. / Моя комната. Ещё зелёное, застывшее утро. На двери шкафа осколок солнца. Я – в кровати. Сон» [Замятин 1988: 241].

Свершившееся в сознании героя смешение дискурсов приводит к тому, что он уже не отличает явь от сновидения и всюду видит иррациональные формы, соответствующие чуждому для него дискурсу свободы: «И я не знаю теперь: что сон – что явь; иррациональные величины прорастают сквозь всё прочное, привычное, трёхмерное, и вместо твёрдых, шлифованных плоскостей – кругом что-то корявое, лохматое...» [Замятин 1988: 247].

Мы сомневаемся в том, что У. Ле Гуин была знакома с романом «Мы», однако типологическая близость этих произведений раскрывается даже в мотиве сна как метафоре перехода на другую сторону ментальной стены. Вот как описывается сон Шевека, в котором он преодолевает свой анархический и в то же время математически-упорядоченный дискурс: «Ему снилось, что он идёт по дороге в какой-то пустыне. Далеко впереди дорогу пересекала какая-то линия. Когда он подошёл к ней, он увидел, что это — стена. Она пересекала всю эту пустыню от одного края горизонта до другого. Она была непрозрачная, тёмная и очень высокая. Дорога подошла к ней вплотную и кончилась. / Он должен был идти дальше — и не мог. Стена не пускала его. В нём вспыхнул мучительный, злой страх. Ему обязательно нужно было идти дальше, а то он никогда не сможет вернуться домой. Но перед ним была стена. Пути не было. / Он колотил руками по гладкой поверхности стены и орал на неё. Он услышал свой крик, каркающий, без слов. Испуганный звуком своего голоса, он съёжился и пригнулся и вдруг услышал другой голос, сказавший: «Смотри». Это был голос его отца. Ему казалось, что его мать, Рулаг, тоже здесь, хотя он не видел её (он не помнил её лица). Ему казалось, что и она, и Палат – оба стоят на четвереньках в темноте под стеной, и что они крупнее, чем люди, и какой-то другой формы. Они показывали ему на что-то, лежавшее там, на земле, на кислой почве, на которой ничего не росло. Там лежал камень. Он был тёмный, как стена, но на нём — или внутри него – было число, сначала ему показалось, что 5, потом он принял его за 1, потом понял, что это такое – это было первичное число, которое есть одновременно и единица и множество. «Это краеугольный камень», – сказал чей-то знакомый и милый ему голос, и Шевека насквозь пронзила радость. В этой тени не было стены, и он понял, что вернулся, что он дома» [Ле Гуин 1997: 29–30]. Сон Шевека, в котором он преодолевает стену и одновременно движется к созданию теории «ансибля», типологически схож со снами Д-503. Даже видения «чего-то корявого, лохматого» соответствуют образам родителей Шевека, принявших странные, нечеловеческие формы; объединяет эти сны и страх героев – страх вступления в пространство чужого дискурса.

Что же происходит с героями по другую сторону Стены, в ином дискурсе? Д-503 сначала вдохновляется идеями свободы, индивидуальности и любви, но позже узнаёт, что был просто использован повстанцами как значимый для них источник информации об «Интеграле». Оба дискурса в результате становятся для него чуждыми, так что «Благодетель» с лёгкостью убеждает его в том, что действия повстанцев отвратительны, а «Единое Государство» – истинно. Стремясь избавиться от внутренних противоречий и воспоминаний об обмане со стороны возлюбленной, Д-503 добровольно соглашается на операцию и физически ликвидирует в себе всё, что может как-то пошатнуть его веру в упорядоченный дискурс «Единого Государства». Сам «Благодетель» выступает при этом в роли, явно намекающей на его типологическую близость с «Великим Инквизитором» Ф. М. Достоевского, даже приводимые в его речи исторические аллегории намекают на это. Рассуждая о слове «палач», «Благодетель» говорит Д-503: «Что же? Вы думаете – я боюсь этого слова? А вы пробовали когда-нибудь содрать с него скорлупу и посмотреть, что там внутри? Я вам

сейчас покажу. Вспомните: синий холм, крест, толпа. Одни – вверху, обрызганные кровью, прибивают тело к кресту; другие – внизу, обрызганные слезами, смотрят. Не кажется ли вам, что роль тех, верхних, – самая трудная, самая важная. Да не будь их, разве была бы поставлена вся эта величественная трагедия? Они были освищены темной толпой: но ведь за это автор трагедии – Бог – должен ещё щедрее вознаградить их. А сам христианский, милосерднейший Бог, медленно сжигающий на адском огне всех непокорных, – разве Он не палач? И разве сожжённых христианами на кострах меньше, чем сожжённых христиан? А всё-таки – поймите это, всё-таки этого Бога веками славили как Бога любви. Абсурд? Нет, наоборот: написанный кровью патент на неискоренимое благоразумие человека. Даже тогда – дикий, лохматый – он понимал: истинная, алгебраическая любовь к человечеству – непреходящий признак истины – её жестокость» [Замятин 1988: 298]. Герою нечего ответить, он соглашается со словами «Благодетеля», и «жестокое христианство», проповедуемое последним – странное христианство, где жестокие действия людей приписываются Самому Богу и допускается произвольная трактовка произошедших на Голгофе событий, – оказывается ещё одной ложью, ещё одним гвоздём, вбитым в сознание героя. Христианские аллюзии вообще занимают значимое место в романе «Мы». Утопическое общество Е. Замятина выстроено как псевдохристианское, внешне провозглашающее Евангельские принципы, но на деле постоянно подменяющее их: «Мы идём — одно миллионноголовое тело, и в каждом из нас — та смиренная радость, какую, вероятно, живут молекулы, атомы, фагоциты. В древнем мире — это понимали христиане, единственные наши (хотя и очень несовершенные) предшественники: смирение – добродетель, а гордыня – порок, и что «МЫ» – от Бога, а «Я» – от дьявола» [Замятин 1988: 178]. Сам герой при этом оказывается несбывшимся Спасителем. Он близок Христу, но так же, как и окружающий его мир, не сливается с Ним. В тексте прямо говорится о том, что герою – 32 года, а не 33, да и числовая символика его имени (Д – пятая буква алфавита, $5+5+0+3=13$) лишь на единицу отходит от сакрального числа 12. Трагическая подмена и лживость обоих дискурсов, с которыми сталкивается герой, не даёт возможности осуществить искупительный труд. Выстроившее «земной Иерусалим» общество в романе «Мы» – безблагодатное, и приведённая выше цитата, в которой герой тоскует о неведомой ему матери, имеет продолжение, прямо указывающее на несбывшуюся роль неузнанного и не узнавшего себя Спасителя в лживом мире: «Если бы у меня была мать – как у древних: моя – вот именно – мать. <...> И пусть я прибиваю или меня прибивают – может быть, это одинаково, – чтобы она услышала то, чего никто не слышит, чтобы её старушечьи, заросшие морщинами губы →» [Замятин 1988: 291].

Герой романа «Мы» трагически разорван между двумя в равной степени лживыми дискурсами, и Шевек в романе У. Ле Гуин испытывает тот же разлад. И его родной Анаррес, и капиталистический Уррас в равной степени утрачивают его доверие, так что своё гениальное открытие – теорию мгновенной связи – он отказывается передать и тем, и другим.

Таким образом, рассматриваемые романы действительно обнаруживают типологическую близость, которая заключается в схожей трактовке ключевого образа стены:

1. И у Е. Замятина, и у У. Ле Гуин образ стены восходит к художественно и философски переосмысленной мифологеме границы.

2. Стена символизирует не столько физическую преграду между двумя противопоставленными друг другу пространствами, сколько психологический барьер в сознании героя.

3. В обоих произведениях стена маркирует обрыв привычного для героев дискурса.

4. Пространство сна является общим для Шевека и Д-503 способом ментального преодоления стены и приобщения к иному дискурсу.

5. Стена обозначает лингво-семантический барьер: за нею героев ждёт другой язык, другие понятия и совершенно иная система координат.

6. Стену также уместно рассматривать как область перехода от утопии к антиутопии.

Отмеченная нами типологическая близость не является уникальной для двух рассмотренных в статье романов. Подобная интерпретация образа стены укоренилась в современной массовой культуре и популярной литературе. Наиболее узнаваемые варианты воплощения стены в произведениях современных фантастов реализованы, к примеру, в идее «города под куполом» (domed city) у таких авторов, как Р. Ч. Уилсон, К. Саймак, С. Кинг, Э. Гамильтон и других. Благодаря популярному телесериалу «Игра Престолов» прочно вошёл в массовую культуру и образ «Стены из льда», разграничивающей цивилизованный мир и дикие северные пустоши во вселенной Дж. Р. Р. Мартина. Тем не менее, данная традиция была, во многом, унаследована от Е. Замятина через посредство других авторов антиутопий и через У. Ле Гуин, для которой идея стены и границы является константной.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.

2. Асташина Е. И. Терминология романа Е. И. Замятина «Мы» как предмет лингвистического исследования // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей по материалам III Всерос. науч. конф. молодых учёных с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 1. Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 203–211.

3. Долженко С. Г. К вопросу о западных исследованиях влияния «Мы» Е. Замятина на английские романы-антиутопии // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 4–2 (11). С. 79–80.

4. Замятин Е. И. Мы: Романы, повести, рассказы, сказки. М: Современник, 1988. 360 с.

5. Ле Гуин У. Обделённые. М.: Полярис, 376 с.

6. Подкладова М. П. Особенности организации художественного пространства романа Е. Замятина «Мы» // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 2. С. 155–158.

7. Пропп В. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: КоЛибри, 2020. 640 с.

8. Brennan J. P. Anarchism and Utopian Tradition in The Dispossessed // Ursula K. Le Guin. New York: Taplinger, 1979. Pp. 116–152.

9. Cogell E. C. Taoist Configurations: The Dispossessed // Ursula K. Le Guin: Voyager to Inner Lands and to Outer Space. Port Washington, NY: Kennikat, 1979. Pp. 153–179.

10. Collins J. F. The High Points So Far: An Annotated Bibliography of Ursula K. Le Guin's The Left Hand of Darkness and The Dispossessed // Bulletin of Bibliography. 2001. V. 58, № 2. Pp. 89–100.

11. Deutscher I. «1984» – The Mysticism of Cruelty // Deutscher I. Heretics and Renegades and other Essays. L.: Routledge, 1955. Pp. 35–50.

12. Fleck L. M. Science Fiction as a Tool of Speculative Philosophy: A Philosophic Analysis of Selected Anarchistic and Utopian Themes in Le Guin's «The Dispossessed», // Selected Proceedings of the 1978 Science Fiction Research Association National Conference. Cedar Falls: Univ. of Northern Iowa, 1979. Pp. 133–45.

13. Samuel R. D. To Read The Dispossessed // The Jewel-Hinged Jaw. N.Y.: Dragon Press, 1977, pp. 239–308.

14. Shane A. The Life and Works by Evgenij Zamjatin. Berkley, Los Angeles: University of California Press, 1968. 302 p.

15. Steinhoff W. George Orwell and the Origins of «1984». Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1975. 288 p.

16. Struve G. 25 Years of Soviet Russian Literature: 1918–1943. L.: Routledge, 1944. 347 p.

17. Woodcock G. Utopias in Negative // Sewanee Review. 1956. № 64. Pp. 81–97.

Vyacheslav S. Malykh

Candidate of Philology

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

THE WALL AS A SYMBOL OF A BROKEN DISCOURSE IN FANTASTIC NOVELS «WE» BY E. ZAMYATIN AND «THE DISPOSSESSED» BY U. K. LE GUIN

The article is devoted to a comparative and typological analysis of novels «We» by Ye. Zamyatin and «The Dispossessed» by U. K. Le Guin. We analyze the symbol of the Wall, which is essential for both novels. Both Ye. Zamyatin's and U. K. Le Guin's image of the Wall is based on the artistically and philosophically rethought mythologeme of the Border. The Wall symbolizes not just a physical barrier between two opposing places, but psychological barrier in the hero's mind. For Shevek and Д-503, the way of mental trespassing to the other side of the wall is by the meaning of the dream. In both works, the wall marks a break of the familiar discourse, which is a set of linguistic and paralinguistic factors. These factors form a point of view of the hero as a system of beliefs and moral coordinates. As a symbol of a broken discourse, the wall also means a language and semantic barrier: behind it a different language, different concepts and a completely different coordinate system are located. It is also appropriate to understand the wall as an area of transition from utopia to dystopia.

Keywords: utopia, dystopia, social science fiction, the image of the Wall, discourse, mythologeme, cognitive dissonance.

УДК 811`246.3:378(045)

Малых Людмила Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент

Медведева Татьяна Сергеевна

Кандидат филологических наук, доцент

Шутова Нелла Максимовна

Кандидат филологических наук, доцент

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ПО СТРАНИЦАМ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА, 2016–2020 ГГ.)

Статья посвящена обзорному представлению молодого научного журнала, выпускаемого в Удмуртском государственном университете, по вопросам многоязычия, межкультурной коммуникации, сравнительно-сопоставительных исследований языков и культур. В журнале публикуются оригинальные исследования на русском, английском, немецком, французском и испанском языках. Центральной темой журнала является изучение проблем многоязычия (мультилингвизма, полилингвизма в разной терминологии) в образовании России и других стран. Приглашая авторов, редколлегия журнала вводит ряд терминов, которые являются ключевыми для данного журнала, при этом достаточно общепринятыми и понятными не только российскому, но и зарубежному читателю. Среди них: мультилингвальное образование (обучение), мультилингвальная личность обучающегося, модели мультилингвального образования. В статье большое внимание уделяется анализу

публикуемых материалов по сравнительно-сопоставительному исследованию языков и культур, а также переводовению, являющихся важным ресурсом для обогащения практики мультилингвального обучения.

***Ключевые слова:** многоязычие, модели мультилингвального образования, сравнительно-сопоставительные исследования языков и культур, переводоведение.*

В научном журнале «Многоязычие в образовательном пространстве» представлены оригинальные результаты исследований российских и зарубежных авторов на русском, английском, немецком, французском и испанском языках. В журнале рассматриваются проблемы формирования мультилингвальной личности, раннего обучения иностранным языкам, психолингвистические аспекты многоязычия личности, а также сопоставительные исследования языков и культур, актуальные вопросы переводоведения. В последние два года появились авторы, благодаря которым в журнале открыты две новые рубрики, представляющие большой практический и теоретический интерес. Это миграционные процессы в России и Западной Европе, а также сравнительное литературоведение в контексте мультикультурализма и многоязычия.

Приоритетными задачами деятельности журнала «Многоязычие в образовательном пространстве» являются:

- актуализация проблем, связанных с развитием мультилингвальной личности обучающегося;
- распространение опыта и вклад в развитие разнообразных моделей мультилингвального образования в Российской Федерации и зарубежных странах;
- проведение сравнительно-сопоставительного анализа мультилингвального образования в России и зарубежных странах на разных образовательных ступенях: раннее языковое образование – среднее школьное – среднее специальное – высшее и послевузовское образование.
- обобщение опыта сравнительно-сопоставительных исследований, результаты которых важны для реализации практических целей мультилингвального образования. Это исследования в области современного переводоведения на разных языках, сопоставительные исследования языков и лингвокультур, сопоставительное литературоведение.

Редколлегия журнала представлена известными учеными (на данный момент 17 членов) – лингвистами, филологами, педагогами из России (Ижевска, Перми, Уфы, Пятигорска, Казани), а также зарубежных стран (Болгарии, Германии, Сербии, Испании, Швейцарии, США). Члены редколлегии принимают участие в обсуждении и рецензировании статей, уточнении редакционной политики журнала, знакомятся с макетом очередного выпуска, вносят свои предложения по его совершенствованию.

Целевую аудиторию журнала составляют ученые вузов, руководители и педагоги всех типов образовательных учреждений, работники сферы управления образованием всех регионов России и зарубежных стран. На данный момент в журнале представлены публикации авторов из ближнего и дальнего зарубежья: Казахстана, Украины, Грузии, Польши, Испании, Финляндии, Германии, Франции, Швейцарии, США, Бельгии, Сербии. На страницах журнала опытные исследователи и молодые ученые имеют возможность раскрыть и обосновать способы реализации разнообразных моделей многоязычного (мультилингвального) образования, его концептуальные компоненты.

В последние два года большой интерес к журналу проявляют наши бывшие соотечественники – преподаватели русского языка как иностранного или второго, а также общественные деятели, занимающиеся вопросами интеграции мигрантов из стран СНГ и России в Западной Европе. Благодаря их публикациям читатели журнала знакомятся

с разными моделями мультилингвизма, типичными для Западной Европы, но мало известными в России, они делятся с передовыми образовательными технологиями, применяемыми в работе с детьми мигрантов в западных школах. Возможность сравнить подходы к формированию многоязычия у детей и студентов в России и зарубежных странах – одна из уникальных особенностей нашего журнала.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и размещается на платформе eLIBRARY.ru, в международной мультидисциплинарной базе данных научных журналов ResearchBible, КиберЛенинке, в Учебно-научной библиотеке УдГУ и на многих других российских образовательных платформах, в том числе в Российской государственной библиотеке.

В связи с тем, что журнал еще молод (статус научного журнала получил в 2016 г., издается с 2009 г. в виде сборника научных трудов), мы набираем опыт, подбираем интересную «команду» редколлегии и авторов, которые помогут нам со временем индексироваться на еще более крупных, известных платформах научных журналов. На данный момент редколлегия журнала проводит большую подготовительную работу для того, чтобы войти в число журналов, официально получивших международный статус «журнал открытого доступа», что позволит нам зарегистрироваться на международной платформе DOAJ (Directory of Open Access Journals).

Журнал выходит один раз в год (в декабре текущего года). Прием статей ведется до 1 октября текущего года. Журнал финансово поддерживается Удмуртским государственным университетом, являющимся его учредителем. Финансовую поддержку оказывают и гранты РГНФ, которые неоднократно выигрывали члены редколлегии. Все это позволяет авторам публиковать статьи бесплатно.

Одним из значимых разделов журнала, вызывающим интерес российских и зарубежных ученых, является раздел «Сравнительно-сопоставительные исследования языков и культур». В публикациях, включенных в данный раздел, за последние пять лет представлены сопоставительные исследования на материале следующих пар языков: русского и английского, русского и немецкого, русского и испанского, русского и удмуртского, французского и итальянского, русского и болгарского. Тематика сопоставительных исследований весьма разнообразна – рассматривались межъязыковые соответствия лингвистических терминов, структура ассоциативного поля цвета, культурологические и лингвистические особенности рекламных текстов, сходства и различия фрагментов фразеологических и паремиологических фондов, национально-культурная специфика в стратегиях вежливости, отдельные концептуальные структуры и многие другие темы.

В ряде статей исследуется широкая панорама языков – от 3-х и более. Так, в статье Л. М. Малых и У. Х. Кзар изучаются степени сравнения прилагательных на материале русского, английского и арабского языков (Вып. 8, 2016). Объектом исследования Д. И. Медведевой и М. С. Дегтянниковой являются структурно-семантические сходства отдельных групп лексики французского и сербского языков на фоне русского (Вып. 12, 2020). Исследование Д. И. Медведевой, В. А. Васильевой и Б. Марич посвящено устойчивым словесным комплексам с компонентом *праздник* в русском языке и их аналогам в европейских языках (английском, испанском, сербском и удмуртском) (Вып. 10, 2018). Многоязычным является также исследование Е. А. Картушиной, посвященное иноязычным эргонимам в языковом ландшафте городов Москва и Хельсинки, в котором анализируется материал многих европейских и азиатских языков (Вып. 12, 2020). Тематика многоязычия находит отражение в исследовании Ю. В. Богоявленской, выполненном в русле сопоставительной корпусной лингвистики, в котором, в частности, определено понятие и место сопоставительного корпуса в типологии многоязычных корпусов (Вып. 9, 2017). Проявляется тенденция, свидетельствующая о том, что над

многоязычными исследованиями работают два и более соавторов.

Необходимо отметить, что в разделе представлены статьи не только на русском, но также и на английском (Л. М. Малых и У. Х. Кзар, Вып. 8, 2016) и испанском языках (Ф. М. Диас Гомес, Вып. 9, 2017).

Раздел журнала «Проблемы перевода в межъязыковой и межкультурной коммуникации» посвящен актуальным вопросам современной переводческой практики. В 2010 г. в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета была открыта магистерская образовательная программа «Сопоставительное исследование языков и культур в переводческой коммуникации». Магистранты, обучающиеся по этой программе, имеют возможность (в соавторстве с научными руководителями) публиковать статьи по темам своих исследований в журнале «Многоязычие в образовательном пространстве». Журнал является хорошей стартовой площадкой для начинающих молодых ученых. В последнее время особую популярность приобрели исследования в области аудиовизуального перевода и перевода рекламы. В статьях представлены многие аспекты перевода, как художественных, так и документальных фильмов, особенности субтитрирования, закадрового перевода, дубляжа. Так, например, в статье Н.М.Шутовой и А. Ф. Мухаметзяновой рассматриваются типологии переводческих ошибок в аудиовизуальном переводе (Вып. 10, 2018). В статье О. Н. Злобиной и Г. Ю. Ворожцова анализируются особенности перевода документального фильма (Вып. 12, 2020). Исследования, посвященные рекламе, концентрируют внимание на применяемых составителями рекламы коммуникативных стратегиях, особенностях их лингвистической реализации и связанных с ним проблемах перевода. Рассматриваются характерные черты рекламы отдельных товаров, специфика социальной, в частности, экологической рекламы (Н. М. Шутова и А. Н. Носкова, Вып. 8, 2016; Н. М. Шутова и А. П. Скурихина, Вып. 9, 2017; Н.М. Шутова и В. А. Мощевитина, Вып. 12, 2020). Как свидетельствуют присылаемые в редакцию статьи, не утрачивают своей актуальности и проблемы перевода в научном и деловом дискурсах (Ю. А. Борисенко и П. С. Русинова, Вып. 10, 2018; И. П. Рябкова и А. Н. Кожевникова, И. П. Рябкова и О. О. Артемьева, Вып. 10, 2018).

Анализируемые проблемы художественного перевода включают перевод произведений разных жанров, особенности сохранения при переводе возрастной ориентации текста, оценку передачи при переводе различных видов культуронимов и т. д. (Ю. А. Борисенко и А. С. Глухова, Вып. 8, 2016; Ю. А. Борисенко и Е. А. Торохова, Вып. 9, 2017; Ю. А. Борисенко, С. С. Макаров; Н. М. Шутова и Г. Н. Адыева, Вып. 11, 2019). Публикации основаны, как правило, на собственном переводческом опыте авторов или анализе и сопоставлении уже опубликованных переводов. В выпуске № 8 журнала за 2016 год был опубликован ряд статей, посвященных проблемам преподавания перевода в вузе (Н. Е. Брим; И. А. Кузнецова, Вып. 8, 2016), в дальнейшем планируется расширение этого раздела.

В ряде статей рассматриваются такие важные аспекты переводческой деятельности, как фонетическая компетенция переводчика (Е. Ю. Шамлиди, Вып. 11, 2019), особенности лингвистической репрезентации при переводе отдельных концептов (О. Н. Голубкова и Д. А. Чиркова, Вып. 9, 2017), использование проектной работы при подготовке переводчиков (И. А. Наговицына и И. А. Лекомцева, Вып. 9, 2017) и т. д. Тематика публикуемых статей достаточно полно отражает основные направления переводческих исследований, проводимых в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета.

Современные требования к научным публикациям предполагают обязательное наличие аннотации на английском языке. За годы издания журнала были разработаны единые структурные параметры аннотации именно для этого издания, они предопределяют

логику научного изложения в основном корпусе статьи. Если в первые годы существования журнала высылаемые в редакцию переводы русских аннотаций отличались большим количеством буквализмов, наличием чисто формальных иноязычных соответствий для лексических единиц оригинала, то в последнее время намечается улучшение качества английских переводов, стремление употреблять адекватные клише английской научной речи. Публикация в журнале статей, написанных носителями языка, также способствует улучшению качества перевода аннотаций русскими авторами и облегчает работу редакторов.

Статьи журнала цитируются исследователями из России и зарубежных стран, что, пусть пока не в полном объеме, но отражается в РИНЦ, он приобретает свою читательскую аудиторию. Имеются авторы, которые публикуются уже в нескольких выпусках журнала. Они отмечают объективную работу членов редколлегии, возможность принять участие в научной дискуссии с ними в процессе доработки статей, что положительно сказывается на качестве публикуемого материала.

Следует надеяться, что журнал будет востребован читателями, появятся новые, интересные авторы, которые помогут повысить статус журнала на российском и зарубежном рынке научной литературы.

Литература

1. Многоязычие в образовательном пространстве: научный журнал. 2016. № 8.
2. Многоязычие в образовательном пространстве: научный журнал. 2017. № 9.
3. Многоязычие в образовательном пространстве: научный журнал. 2018. № 10.
4. Многоязычие в образовательном пространстве: научный журнал. 2019. № 11.
5. Многоязычие в образовательном пространстве: научный журнал. 2020. № 12.

Lyudmila M. Malykh

Candidate of Philology, Associate Professor

Tatyana S. Medvedeva

Candidate of Philology, Associate Professor

Nella M. Shutova

Candidate of Philology, Associate Professor

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

RUSSIAN JOURNAL OF MULTILINGUAL EDUCATION (REVIEW OF 2016-2020)

The article reviews recent issues of the journal “Russian Journal of Multilingual Education” published by the Udmurt State University. Its conceptual framework centers round the challenges of multilingualism in the field of education. The journal’s editorial board invites publications dealing with multilingual education in Russia and other countries of the world. Investigations in related fields such as cross-cultural communication, contrastive studies of languages and cultures, translation studies are also of great importance for better understanding of the general tendencies of multilingualism in the near future. In this connection, special attention is paid to the review of articles devoted to contrastive studies of languages and cultures, as well as to the results of most recent investigations in the field of translation.

Keywords: *multilingualism, models of multilingual education, contrastive studies of languages and cultures, translation studies.*

УДК 372.811.1(045)

Мифтахутдинова Анастасия Николаевна

Кандидат педагогических наук

Тойкина Ольга Владимировна

Кандидат филологических наук

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

НАУЧНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ

В статье рассматривается опыт вовлечения магистрантов, обучающихся в Удмуртском государственном университете по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» в процесс организации научных мероприятий по широкому кругу теоретических и практических вопросов в сфере поликультурного образования. Знания, умения и навыки, приобретаемые магистрантами при участии в научных мероприятиях, сопоставляются с содержанием компетенций, формируемых при традиционной форме организации учебного процесса.

***Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, компетенции, профессиональная компетентность, ФГОС, поликультурное обучение, языковое образование.*

Федеральные государственные образовательные стандарты в сфере подготовки магистров определяют целый ряд компетенций, направленных на формирование комплекса знаний, умений и навыков осуществления научно-исследовательской деятельности в различных формах. Тематическая направленность научных исследований, безусловно, связана с направлением подготовки магистров. Тем не менее, практика показывает высокую результативность междисциплинарного подхода к проведению научных исследований в различных областях человеческой деятельности, а также к формам организации научных мероприятий. В связи с этим в процессе проектирования основной образовательной программы «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании» (рук. проф. Т. И. Зеленина) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета особое внимание было уделено возможности вовлечения магистрантов в подготовку, проведение и анализ результатов научных мероприятий по широкому спектру исследований в области педагогики, филологии, межкультурной коммуникации и языковой политики. Бесспорно, магистрант – это человек уже готовый к проведению самостоятельного научного исследования, но не все способны самостоятельно определиться с научной проблематикой. Система научно-исследовательских компетенций магистров, где выделены следующие блоки: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, контроль и коррекция результатов деятельности, подсистема деятельностно-важных качеств [Ракитина 2009: 78], на первое место ставит мотивы и цели деятельности. Вовлечение магистрантов с самого начала обучения в магистратуре в научные мероприятия, позволяет им увидеть широкий спектр научных направлений и сделать осознанный выбор научной темы.

В декабре 2020 г. в Удмуртском государственном университете был успешно реализован проект по организации Международного образовательного салона в рамках гранта «Россия в научном и культурном диалоге». Целью проекта было создание

платформы для диалога и обмена методическим опытом между педагогами организаций высшего образования, а также педагогов школ и иных образовательных организаций из России и зарубежных стран [Сайт]. Программа Салона была нацелена на представление инновационных методик и технологий преподавания русского языка как иностранного, национальных и иностранных языков в современных условиях. Одним из мероприятий Салона стало проведение панельной дискуссии «Развитие поликультурного образования в России и за рубежом». Дискуссия была подготовлена партнерами международного сетевого взаимодействия. Организаторами дискуссии со стороны Удмуртского государственного университета выступил Институт языка и литературы: международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация» Научно-образовательного центра «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» и кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики. Со стороны Казанского федерального университета организатором выступила международная лаборатория с распределенным участием «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института.

Проведение данного мероприятия было нацелено на обсуждении актуальных вопросов поликультурного образования с участием экспертов – авторитетных специалистов с большим опытом работы в научной, педагогической, учебно-методической деятельности, преподавателей УдГУ и других российских и зарубежных вузов, а также магистрантов, обучающихся по программе «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании». Участие магистрантов в дискуссии предполагалось на различных этапах: подготовка мероприятия, проведение панельной дискуссии, анализ его результатов; и в различных формах: очное и дистанционное (онлайн) участие. Особо следует отметить, что в панельной дискуссии в той или иной форме участвовали все магистранты, обучающиеся по данной программе. Подобное решение не совпадает с практикой организации научных конференций и семинаров в студенческой среде, в которых чаще всего задействованы студенты, добившиеся значительных успехов в научно-исследовательской деятельности.

На этапе подготовки магистрантам было предложено познакомиться с научными биографиями экспертов и изучить аннотации их выступлений, предметом которых стал широкий спектр научных вопросов в области типологии языков, методики поликультурного образования, анализа опыта работы сетевых лабораторий вузов в сфере языкового образования, способов преподавания нескольких иностранных языков, методов соизучения родных и иностранных языков, а также вопросов языковой политики в целом.

На этапе проведения панельной дискуссии магистранты имели возможность как присутствовать лично, вместе с экспертами и модераторами дискуссии в УдГУ, так и участвовать дистанционно на электронной площадке Международного салона. Магистранты задавали вопросы экспертам по содержанию их выступлений в устной или письменной форме в чате дискуссии. Необходимо отметить, что непосредственное участие в дискуссии, а также возможность личного знакомства с известными учеными послужили импульсом для развития профессионального и научного интереса магистрантов к проблемам, обсуждаемым на Панельной дискуссии. Предварительная подготовка помогла сформулировать интересные содержательные вопросы, в значительной степени стимулировать активность всех участников дискуссии.

На этапе анализа результатов научного мероприятия уже после его завершения студентам было предложено высказать их отношение к прозвучавшим во время дискуссии вопросам и мнениям экспертов. Кроме этого, они имели возможность посмотреть еще раз интересные моменты видео трансляции, чат дискуссии, увидеть там в том числе и свои вопросы и ответить на те из них, на которые экспертам не хватило времени для ответов.

Данный этап продемонстрировал высокий уровень эрудиции и наличие определенной личностной позиции обучающихся по отношению к актуальным вопросам поликультурного обучения в современной образовательной системе.

Таким образом, опыт непосредственного участия магистрантов в процессе организации научного мероприятия можно обозначить как положительный. Тем не менее, такого рода деятельность оказывается за рамками учебной и обычной научно-исследовательской работы студентов. Основная образовательная программа магистратуры формируется заранее и количество часов и форм работы распределяется в соответствии с ФГОС и локальными нормативными актами вуза. График научных конференций и мероприятий с участием студентов различных ступеней обучения часто составляется без учета графика учебного процесса.

В то же время, компетентностный подход к процессу обучения по программам магистратуры в вузе диктует необходимость формирования целого ряда компетенций, направленных на развитие научно-исследовательского потенциала магистрантов. По мнению А. В. Хуторского, компетенции, формируемые в образовательном процессе, предполагают отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [Хуторской 2017: 10]. Данное требование предполагает не только усвоение отдельных знаний и умений, но и овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Поэтому, на наш взгляд, непосредственное участие магистрантов в научных мероприятиях способствует формированию комплекса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, заявленных в ФГОС последнего поколения.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (приказ № 126 от 22.02.2018) основная образовательная программа (ООП) магистерской подготовки «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании» направлена на формирование 18 различных компетенций. 14 из них определены стандартом (6 универсальных и 8 общепрофессиональных) [ФГОС], четыре профессиональных компетенции были сформулированы разработчиками на основе существующих профессиональных стандартов. Стоит отметить, что представленная магистерская программа готовит менеджеров в системе образования: это и учителя иностранного языка, и руководители разного уровня (например, завуч, помощник по развитию, директор). Мы считаем, что развитие научно-исследовательского потенциала обучающихся отражается в содержании следующих компетенций, содержащихся в ООП магистратуры «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании»:

универсальные:

УК-1 – способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий;

УК-4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия;

УК-5 – способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия;

УК-6 – способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки;

общепрофессиональные:

ОПК-4 – способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей;

ОПК-7 – способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений;

ОПК-8 – способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований;

профессиональные:

ПК-2 – способен развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, научные интересы и творческие способности, формировать гражданскую позицию и формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;

ПК-4 – способен разрабатывать и реализовывать программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды.

Следуя вышепредставленной логике участия в научных мероприятиях, научно-исследовательские компетенции магистрантов можно распределить по трем этапам следующим образом, см. Табл. 1.

Таблица 1. Формирование научно-исследовательских компетенций

Этапы научного мероприятия	Компетенции, формируемые в образовательном процессе
Подготовительный	УК-1, УК-6, ОПК-8, ПК-2
Участие в дискуссии	УК-4, УК-5, ОПК-4, ОПК-7, ПК-2
Анализ результатов	УК-1, УК-6, ОПК-4, ОПК-8, ПК-4

Каждый этап значим для формирования личности молодого ученого, исследователя. Формат научного мероприятия, как показал опыт вовлечения магистрантов в панельную дискуссию, в отличие от формата традиционных занятий по дисциплинам, а также проведение собственных научных исследований под руководством научного руководителя в значительной степени позволяет магистрантам сформировать профессиональную компетентность, по которой мы понимаем совокупность личностных качеств магистранта (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в сфере поликультурного обучения [Хуторской 2017: 14], одной из главных составляющих которой выступает научно-исследовательская деятельность.

Таким образом, профессиональная компетентность выпускника магистратуры в значительной степени обусловлена активным участием в научно-исследовательской деятельности, важным компонентом которой является участие в научных мероприятиях. Кроме этого, опыт научно-исследовательской деятельности магистрантов необходимо определять не только объемом той научной работы, которую обучающиеся выполняют под руководством научного руководителя, но и степенью активности, проявленной при участии научных мероприятий.

Литература

1. Международный проект «Россия в научном и культурном диалоге» // URL: <https://dialog2020.hu/ru>

2. Ракитина О. В. Научно-исследовательские компетенции магистров по направлению «Педагогика» // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 4. С. 76–81.

3. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» // URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf

4. Хуторской А. В. Модель компетентного образования // Высшее образование сегодня. 2017. С. 9–16.

Anastasiya N. Miftakhutdinova

Candidate of Pedagogy

Olga V. Toikina

Candidate of Philology

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

SCIENTIFIC EVENTS AS A TOOL FOR COMPETENCE-BASED TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS

The article considers the experience of involving the Udmurt State University undergraduate students, major «Teacher's Training», in the management process of scientific events with a wide range of theoretical and practical questions in the field of multicultural education. The knowledge and skills acquired by the undergraduate students involved in scientific events are compared with the content of competencies formed within the traditional high education process.

Keywords: *the research activities, competences, professional competence, Federal state educational standards, multicultural education, language education.*

УДК 811`246.3(045)

Моро, Жан-Люк

Профессор

*Франция, г. Париж, Национальный институт восточных языков и цивилизаций
[France, Paris, Institut National des Langues et Civilisations Orientales – INALCO]*

МНОГОЯЗЫЧИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ИЛИ ОТ ВАВИЛОНСКОЙ БАШНИ ДО ПИСЬМА ТАТЬЯНЫ

Начиная с истории о Вавилонской башне и чуде Пятидесятницы, в статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны владения несколькими иностранными языками. С одной стороны, знание языков расширяет круг собеседников, позволяет устанавливать прочные с ними отношения, дает ключ к пониманию их менталитета и открытию культур других народов. У мультилингвальной личности появляется больше возможностей для профессионального и личностного роста, так как человек в этом случае не зависит от посредника-переводчика. С другой стороны, по мнению некоторых психологов, многоязычие может вызвать задержку развития интеллекта, например, билингвизм в раннем возрасте. Автор также поднимает вопрос о необходимости сохранения и преподавании менее распространенных языков, которые являются выражением этнической идентичности народов. Изучение национальных и иностранных языков не должно осуществляться только посредством учебников, словарей, аудио и видеозаписей с применением информационных технологий, так как дистанционное преподавание не сможет заменить коммуникативную компетентность носителей языка.

Ключевые слова: *мультилингвизм, роль языков, билингвизм, изучение нескольких языков.*

Ужась
муртлы,
Ляльчи
муртлы
Вир сүөпсөнэз
Каргась муртлы
Ваньмыз кылъёс
Огкадь луоз.

Для рабочего,
Для батрака,
Человеку,
презирающему
Кровопийцев
Все языки
Одинаковы будут.

Кузубай Герд. Удмурт кыл

Кузубай Герд. Удмуртский язык

Дорогие друзья,

Я намекнул в своей аннотации на Вавилонскую башню и чудо Пятидесятницы. Не беспокойтесь: не собираюсь проповедовать, но Библия рядом с писаниями поэтов и философов античности является одним их основных памятников нашей культуры. Поэтому, чтобы расширить круг наших размышлений, мне кажется небесполезным задуматься о мифах и верах, которые формировали ощущения наших предков. Эти рассказы могут служить своего рода пробным камнем для оценки достоверности нашего сегодняшнего мышления.

Итак:

«На земле были один язык и одно наречие. Двинувшись с востока, люди нашли равнину ... и поселились там ... Господь сошёл вниз посмотреть на город и на огромной высоты башню, которую строили люди и сказал: «Все эти люди говорят на одном языке и объединились, чтобы сделать эту работу. И это лишь начало их дел; скоро они смогут делать всё, что задумают. Сойдём же вниз и смешаем их язык, тогда они перестанут понимать друг друга». И Господь рассеял людей по всей земле, так что они не закончили строительство города. Так Господь смешал язык всей земли, и поэтому город этот называют Вавилон».

Следовательно, судя по книге Бытия (11: 1–9), многоязычие не является благословением, а результатом проклятия, которым Господь наказывает человечество за его спесь и заносчивость. С этой притчей Ветхого Завета, согласно традиционному толкованию, интересно сопоставить рассказ, в деяниях Апостолов (2: 1–13), о чуде Пятидесятницы.

«Когда настал день Пятидесятницы, по прошествии пятидесяти дней, все собрались вместе. Вдруг шум поднялся с неба, как сильный порыв ветра: дом, в котором они сидели, наполнился им. И явились им языки, которые можно было бы назвать огнем, которые разделились, и пали по одному на каждый из них. Все исполнились Духа Святого, и начали говорить на иных языках, и каждый говорил согласно дару Духа. Они были в большом замешательстве, потому что каждый из них мог слышать тех, кто говорил на их собственном диалекте. В изумлении и удивлении они сказали: «Как получается, что каждый из нас слышит их на своем диалекте, на нашем родном языке?»

На рассеянность людей, вызванную смешением языков, отвечает единство созданное Святым Духом, который позволяет делать людям, собравшимся в Пятидесятницу, услышать послание Евангелия на их родном языке. Однако Пятидесятница не отменяет Вавилон. Разнообразие языков, которое Бог пожелал в Вавилоне для борьбы со всеми формами тоталитаризма и единой мысли, не сведено на нет Пятидесятницей. Фактически, разнообразие и множественность языков продолжается и после Пятидесятницы. В день Пятидесятницы Святой Дух не восстанавливает уникального допотопного праязыка, а позволяет Евангелию выйти за пределы всех культур и языков, чтобы его могли понять

все. В день Пятидесятницы Святой Дух основывает Церковь, многокультурную и многоязычную, в которой Сам Бог объединяет мужчин и женщин, которые все отличаются друг от друга. Церковь, в которой мужчины и женщины из всех слоев общества, на всех языках и из всех народов осознают, что они братья и сестры. Переключаясь на наши светские дни, я бы сказал: первую ООН. Но борьба за полилингвизм не была закончена. Не будем забывать, что в средние века, Церковь, по крайней мере, католическая долго противостояла переводу Библии на народные языки, желая этим защищать чистоту Евангельской вести. Несмотря на запрет, в начале эпохи Возрождения, появляется ряд переводов. Начинается Новое время. Разве новые переводчики – это апостолы XXI века? Но какой веры?

Для нас нет сомнения. Мы осознаем роль языков в нашей цивилизации. Мы знаем плюсы билингвизма, плюсы плюсов мультилингвизма. Знание нескольких языков позволяет нам не только общаться с более широким кругом собеседников, но и познакомиться с их культурами. Оно дает нам возможность устроить с ними более дружественные отношения, вникнуть в их мировоззрение, понять менталитет их сограждан. Мультилингвизм предлагает нам разнообразные возможности для профессионального и личного совершенствования.

Но возникает вопрос: какие языки стоит изучать? Торопливый небрежный турист часто ограничивается знанием одного единственного международного, «глобального» языка. Но на чужбине, не зная местного языка, и калач не в радость: на каждом шагу подозреваем присутствие недоступных богатств, а сталкиваемся с закрытыми воротами. Хотелось бы выучить все языки, или, по крайней мере, самые важные, не только европейские, но и другие: китайский, арабский ..., не исключая мёртвые: еврейский, древнегреческий, латынь ... Стоит задуматься и о месте и преподавании менее распространённых языков, о защите «уязвимых» языков носителей этнической идентичности. Можно ли смириться с упадком и постепенным исчезновением местных, региональных языков (бретонского или баскского у нас, удмуртского или татарского у вас) в пользу языков с более высоким статусом (русского, французского...)? Самые усердные, самые заинтересованные из нас вряд ли способны овладеть больше, чем малюсенькой долей лингвистического достояния человечества. К тому же от взрослого человека изучение нового языка требует всё больше и больше времени и труда.

Дорогие друзья, несмотря на эти препятствия, не падайте духом. Психологи пришли к выводу, что изучение иностранного языка усиливает когнитивные способности учащегося. Речь отражает мышление. Лексический запас воздействует на мозг. Однако «мнения специалистов о пользе и вреде билингвизма для развития ребёнка расходятся. Сторонники билингвизма указывают на то, что при благополучном развитии дети-билингвы после некоторого отставания от сверстников в раннем возрасте начинают их опережать в школьном возрасте и старше» [URL: <https://ok.ru/group/54192805839078/topic>]. Они считают, что «способность к абстрактному мышлению развивается раньше у двуязычных детей, чем у детей-монолингвов». Противники же билингвизма указывают на то, что «речевое развитие ребёнка-билингва на ранних этапах идёт медленнее, чем у сверстников-монолингвов, а такая задержка речевого развития может повлечь за собой задержки в интеллектуальной сфере» [там же / idem]. Кто прав?

И как учить языки?

Нельзя игнорировать важность учебного материала (пособия, словари, аудио-записи и т. д.). От его качества зависит успеваемость учащихся. Развитие новых педагогических ресурсов, применение Интернета, сетевого взаимодействия, заочного и теперь дистанционного преподавания не могут заменить живую практику, коммуникативную компетентность носителей языков.

Многоязычие – не проклятие. Как и генетическое разнообразие, оно скорее «дар божий». Разве дар Божий может принести вред? Вряд-ли. Но надо всё-таки опасаться ловушек обманчивого многоязычия. На эту тему разрешите мне привести в заключение пример нам всем знакомой девушки:

Она по-русски плохо знала,
Журналов наших не читала
И выражалась с трудом
На языке своем родном,
Итак, писала по-французски...

Нет, она не была полиглотом. Посредник был необходим. Ясновидящий посредник:

Еще предвижу затрудненья:
Родной земли спасая честь,
Я должен буду, без сомненья,
Письмо Татьяны перевесть.

Кстати, перелистывая переписку поэта, я замечаю, что значительная часть его писем написана на языке Вольтера и Руссо. Как Онегин, «он по-французски совершенно мог изъясняться и писал...». Его шуточный автопортрет (*Mon portrait*) – виртуозное стихотворение, но зачем писать по-французски к «гению чистой красоты»? Анна Керн, урожденная Полторацкая, родилась в Орле! Зачем писать по-французски к жене Наталье Николаевне? Зачем писать по-французски к Чаадаеву (6 июля 1831: «*Mon ami, je vous parlerai la langue de l'Europe, elle m'est plus familière que la nôtre...* » («Мой друг, я буду говорить с вами на языке Европы, он мне привычнее нашего...»)).

Парадокс? Татьяна – негативный двойник Пушкина?

Jean-Luc Moreau

Professor

France, Paris, National Institute of Oriental Languages and Civilizations (INALCO)

MULTILINGUALISM: PROS AND CONS OR FROM THE TOWER OF BABEL TO TATYANA'S LETTER

Starting with the story of the tower of Babel and the miracle of Pentecost, the article discusses the positive and negative aspects of knowing several foreign languages. On the one hand, language knowledge expands the circle of interlocutors, allows to establish strong relationships with them, provides the key to understanding their mentality and discovering the cultures of other nations. A multilingual person has more opportunities for professional and personal growth, because in this case, one does not depend on an intermediary translator. On the other hand, some psychologists believe that multilingualism can cause a delay in intellectual development. The author also raises an issue of the need to preserve and teach less common languages that are the reflection of the ethnic identity of peoples. The learning of national and foreign languages should not be carried out only through textbooks, dictionaries, by means of audio and video information technologies, distance education cannot replace the communicative competence of native language speakers.

Keywords: *multilingualism, the role of languages, bilingualism, the study of several languages.*

МНОГОЯЗЫЧНЫЙ ЛАГЕРЬ В СВЕТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена такая форма обучения школьников нескольким иностранным языкам как многоязычный лагерь. Обосновывается правомерность применения предложенной формы обучения в контексте гуманистической парадигмы современного образования. Анализируются особенности процесса освоения нескольких иностранных языков, которые учитываются при проведении многоязычного лагеря для школьников. В качестве примера представлены отдельные элементы программы многоязычного лагеря. Делается вывод о том, что такая форма обучения позволяет создавать условия для интеллектуального, эмоционального, духовно-ценностного, коммуникативного, творческого и культурного развития личности школьников.

***Ключевые слова:** гуманистическая парадигма, иноязычное образование, многоязычный лагерь, развитие личности.*

Гуманистическая парадигма, будучи основой современного образования, провозглашает личность обучающегося наивысшей ценностью, а её развитие признает в качестве ведущей цели образования. Исходя из этого, деятельность любой педагогической системы направлена на создание благоприятных условий для полноценного становления личности, раскрытия её индивидуального потенциала, развития интеллектуальных способностей, эмоционального интеллекта, творческого мышления, формирования ценностных ориентиров и нравственных установок.

Большим потенциалом для личностного развития школьников обладает процесс освоения ими нескольких иностранных языков. Полноценная же реализация этого потенциала возможна при создании соответствующих психолого-педагогических условий и применении личностно-развивающих методов, технологий, форм и средств обучения. Одной из таких форм является *многоязычный лагерь*, где организуется культурно-досуговая деятельность школьников, способствующая личностному развитию обучающихся в процессе освоения ими нескольких иностранных языков.

В основу создания многоязычного лагеря легло положение о том, что иностранные языки не изучаются школьниками изолированно друг от друга. Их освоение является единым процессом, которому характерно:

- активизация единых психофизических механизмов речи [Зимняя 2001: 198];
- осуществление положительного переноса приобретенных знаний и навыков при изучении одного иностранного языка на другой язык [Акоста 2012];
- регулярное осуществление сопоставления иностранных языков с целью поиска схожих элементов, упрощающих процесс освоения этих языков [Хунтхужева 2018];
- формирование индивидуальных стратегий и в конечном счете индивидуального стиля освоения языков [Давер 2006: 60];
- развитие навыка перехода с одного иностранного языка на другой [Барышников 2004].

Программа многоязычного лагеря формируется исходя из принципов гуманизации и гуманитаризации образования и с учетом особенностей процесса освоения нескольких иностранных языков. Все элементы многоязычной программы подчинены логике общего

игрового сюжета, который поэтапно развивается и раскрывается в зависимости от принятых решений и действий обучающихся. Рассмотрим примеры игровых сюжетов, лежащих в основе программы многоязычного лагеря:

1) Школьники получают послание от Великого Полиглота: «Друзья! Я – Великий Полиглот, хранитель языков Вселенной. Посылаю вам это сообщение в надежде на помощь. В мультилингвальной галактике существуют все языки вселенной, и благодаря ей вы можете изучать языки и общаться друг с другом. Но случилась беда. Карта, указывающая путь к мультилингвальной галактике, пропала. Если ею завладеют недобрые руки, все языки Вселенной окажутся в опасности. Прошу вас, восстановите карту и найдите путь к галактике. Судьба языков зависит от вас! Звезды вам помогут!». Прочитав послание, обучающиеся отправляются в путешествие по Вселенной на корабле воображения.

2) Обучающиеся становятся командой секретных агентов. Их миссия – помочь Великому Полиглоту открыть миру тайны изучения языков. Великий Полиглот многие года собирал информацию по всему миру и создал большую книгу «Секреты Полиглотов». Но есть силы, которые препятствуют передаче информации из этой книги. Поэтому была собрана команда агентов, которая способна получить и расшифровать эту информацию, чтобы люди всего мира могли заговорить на многих языках.

3) Школьники получают письмо от Великого Полиглота, в котором говорится, что они зачислены в школу лингводайвинга. Теперь им предстоит освоить основы погружения в моря языков и научиться плавать в океане многоязычия. В глубинах этих морей лингводайверы находят скрытые секреты и тайны языков. Эти секреты лингводайверы приносят в мир людей. Благодаря этому люди смогут освоить любой язык в совершенстве. Дело лингводайверов непростое и временами опасное, поэтому только смелые и мечтающие о приключениях могут пройти школу лингводайвинга.

Для многоязычного лагеря характерен высокий уровень разнообразия деятельности обучающихся на иностранных языках. Школьники играют, поют, проходят квесты, выполняют творческие и проектные задания, общаются друг с другом на разных языках.

Помимо целенаправленного изучения основных иностранных языков (например, английского, немецкого и испанского) программа также предполагает общее знакомство с другими языками мира (например, французским, сербским, корейским, китайским). Школьники слушают песни на этих языках, изучают их алфавит и отдельные слова (приветствие, благодарность, прощание), узнают их отличительные особенности, знакомятся с носителями этих языков. Благодаря этому у обучающихся складывается представление о многообразии языков мира и формируется лингвистическая любознательность.

При прохождении программы многоязычного лагеря школьники постоянно взаимодействуют с несколькими иностранными языками, непрерывно совершая переход с одного языка на другой. Для того, чтобы снять трудность, связанную с переходом между языками, используется внешняя маркировка изучаемых языков. В качестве маркировки может применяться:

- разделение языков по комнатам: комната английского языка, комната немецкого языка, комната испанского языка, комната многоязычия, в которой переход между языками осуществляется ежеминутно;
- разделение языков по цветам: английский язык – зеленый цвет, немецкий – голубой, испанский – персиковый;
- определенный ритуал вхождения в каждый язык: движение, жест, песня, скороговорка, загадка.

С целью формирования понимания возможностей человека в изучении многих иностранных языков школьников знакомят с выдающимися полиглотами (Х. Абадзи, А. Аргуэльес, К. Ломб, В. Мельников, Д. Г. Меццофанти, Д. Ю. Петров, Д. Л. Спивак,

Е. А. Умин), их достижениями и индивидуальными стратегиями освоения языков. Обучающихся подводят к мысли о том, что отличительной характеристикой полиглота является устойчивая мотивация и наличие индивидуального учебного стиля.

Школьники изучают существующие стратегии освоения языков и делают попытки разработать свой индивидуальный учебный стиль. В лагере обучающиеся применяют такие стратегии, как систематизация, визуализация, ассоциации (словесные, образные, двигательные), контекстуализация, ритмизация, интенсивное слушание.

Особое значение уделяется проведению бесед, направленных на повышение уровня осознанности обучающихся. В качестве стимула для бесед используются высказывания известных людей, например:

- «Если вы говорите с человеком на языке, который он понимает, это касается его головы. Если вы говорите с человеком на его родном языке, это касается его сердца» (Нельсон Мандела).
- «Язык – это способ за одну человеческую жизнь прожить множество реальностей, каждая из которых уникальным образом представлена конкретным языком» (Вилли Мельников).
- «Для человека, который не знает, к какой гавани он направляется, ни один ветер не будет попутным» (Сенека).
- «Если ты думаешь, что сможешь – ты прав. Если ты думаешь, что не сможешь – ты тоже прав» (Г. Форд).
- «Худшая ошибка, которую можно совершить в жизни, – все время бояться совершить ошибку» (Э. Хаббард).
- «Что хочешь помнить, то всегда помнишь» (Р. Брэдбери).
- «Идеал культурного человека есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность» (А. Швейцер).

В свете гуманистической парадигмы образования закономерен вопрос о том, какое влияние многоязычный лагерь имеет на личностное развитие школьников. На основе анализа содержания программы многоязычного лагеря и результатов, полученных при его проведении со школьниками (2016 – 2019 годах), мы можем констатировать наличие положительной динамики в развитии личности обучающихся. В многоязычном лагере создаются условия для развития:

- интеллектуальной сферы личности: развитие механизмов речи (памяти, внимания, осмысления, вероятностного прогнозирования и т. д.), аналитического и абстрактного мышления [Зимняя 2001];
- эмоциональной сферы личности: повышение уровня самосознания, саморегуляции, самооценки, мотивации, эмпатии [Жиркова 2013];
- духовно-ценностной сферы личности: повышение личностной значимости для обучающихся таких гуманистических ценностей, как нравственность, свобода, доброта, забота, ответственность, доверие, творчество) [Коблева 2006];
- коммуникативной сферы личности: развитие информационно-коммуникативных, регулятивно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных навыков [Грибенко 2006];
- творческой сферы личности: повышение степени оригинальности, гибкости, беглости и точности мышления, развитие творческих способностей [Даринская 2006];
- культуры личности: повышение уровня культурного самоопределения, расширение мировоззрения и мировосприятия, повышение эрудированности, развитие социокультурных навыков [Сысоев 2004].

Таким образом, многоязычный лагерь является формой организации культурно-досуговой деятельности школьников, способствующей личностному развитию обучающихся в процессе освоения ими нескольких иностранных языков. Программа многоязычного лагеря формируется исходя из принципов гуманизации и гуманитаризации образования и с учетом особенностей процесса освоения нескольких иностранных языков. При прохождении программы обучающиеся изучают три основных иностранных языка и знакомятся с особенностями других языков мира. В многоязычном лагере создаются благоприятные условия для интеллектуального, эмоционального, духовно-ценностного, коммуникативного, творческого и культурного развития личности.

Литература

1. *Акоста В. Е.* Психолингвистический феномен «Положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком // Социально-экономические процессы и явления. 2012. № 1. С. 277–280.
2. *Барышников Н. В.* Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
3. *Грибенко Е. А.* Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2006. 189 с.
4. *Давер М. В.* Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам. СПб.: Златоуст, 2006. 239 с.
5. *Даринская Л. А.* Гуманитарные основания развития творческого мышления учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2006. 424 с.
6. *Жиркова К. А.* Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся // Педагогика и психология образования. 2013. № 1. С. 34–37.
7. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСИ. Воронеж: Модэк, 2001. 432 с.
8. *Коблева С. Я.* Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 209 с.
9. *Сысоев П. В.* Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностр. языки в школе. 2004. № 4. С. 12–19.
10. *Хунтхужева И. Э.* Сопоставительный метод как психолого-педагогический приём в обучении второму иностранному языку // Наука, образование и культура. 2018. № 9. С. 61–64.

Polina Yu. Petrusovich

Candidate of Pedagogy

Russia, Izhevsk, Izhevsk State Medical Academy

MULTILINGUAL CAMP IN THE LIGHT OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION

The multilingual camp as a form of teaching several foreign languages to pupils is presented in the article. The validity of the usage of the introduced form of teaching in the context of the humanistic paradigm of modern education is substantiated. The specifics of the process of learning several foreign languages are analyzed and taken into account in the organization of the multilingual camp. Particular elements of the program of the multilingual camp are presented in the article by way of example. It is concluded that this form of teaching allows creating conditions for intellectual, emotional, moral, communicative, creative and cultural development of the pupils' personality.

Keywords: *humanistic paradigm, foreign language education, multilingual camp, personal development.*

Салимова Дания Абузаровна

Доктор филологических наук, профессор

Россия, г. Елабуга, Елабужский институт Казанского федерального университета

ДВУ- И МНОГОЯЗЫЧИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ В РАКУРСЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы билингвального образования в Республике Татарстан и специфики языкового сознания студентов-билингвов. Автор статьи анализирует причины дисбаланса татарско-русского двуязычия в республике, предлагает пути продвижения татарского языка как системный подход, отражающий специфику поликультурного мобильного многоязычного общества. На материале социо-психолингвистических экспериментов-опросов, проведенных в течение нескольких лет, делаются выводы о языковых предпочтениях учащейся молодежи. Языковое образование должно отвечать на вызовы времени, готовить подрастающее поколение к успешной социализации и интеграции. Основой билингвального образования должен стать этноориентированный подход к обучению языку как неродному (другому родному) и воспитанию билингвальной личности с детского возраста, в школе и развитие данной системы для вуза.

***Ключевые слова:** язык как родной, язык как неродной, региональные языки, билингв, основной язык, языковое сознание, интерлингвокультурная личность, новые технологии, этнокоды.*

Следует констатировать, что изучаемая проблема является одной из самых актуальных не только для Республики Татарстан (РТ), но и для многих национальных регионов Российской Федерации (РФ) и мира в целом. Вполне естественно, что данным вопросом занимаются и лингвисты, и социологи, и психологи, и политики, ибо проблемы языковой ситуации, сохранения национального языка, языковой картины мира, отражения в языке национального мировидения исследовались известными языковедами мира еще с XIX века [Gumboldt 1964]. Если вкратце охарактеризовать проблемы двуязычия в би-/полилингвальном регионе РФ, каковым является Республика Татарстан, то необходимо иметь в виду как минимум три аспекта: 1. Реальное функционирование языков в регионе. 2. Подготовка учителей русского и татарского языков. 3. Исследования проблем билингвизма в социо- и психолингвистическом ракурсе, изучение отношения носителей разных языков к изучению обоих государственных. Попытаемся вкратце осветить эти три аспекта.

1. **Положение двуязычия в РТ** характеризуется нарушением баланса общественных функций контактирующих языков при юридически равном статусе; оно проявляется во всех сферах жизнедеятельности: образование, транспорт, торгово-экономическая сфера, средства массовой информации и др. При этом налицо поэтапное ограничение сфер использования татарского языка в РТ, снижение объема выполняемой им функции как средства коммуникации и уменьшение числа носителей языка. Прописанное в законе требование об использовании обоих государственных языков в равных объёмах в разных сферах коммуникации, прежде всего в системе государственного управления, при оформлении внешней и внутренней визуальной символики и т.д. нередко выполняется лишь формально. Многим жителям республики кажется, что достаточно и татарско-русского двуязычия, практически все татары владеют русским языком, зачем же тогда,

напрашивается вывод, русские должны изучать татарский язык. Уровень владения татарским языком у абсолютного большинства русских, несмотря на 10–11 лет обучения языку в школах (да и начиная с детского сада) оставался крайне низким. Да и сами татары часто не знают своего родного языка, зачем русскому учить этот татарский – именно такое мнение у большинства русского населения республики. В последние два года число тех, кто изучает татарский язык, резко уменьшился и в вузах, и в школах. Как бы сильно ни работала система образования республики именно в плане реализации Закона о языках, сегодня говорить о реальном двуязычии практически невозможно. Причин несколько, и это не «знаменитая русская лень» (мол, русские не желают изучать татарский язык, о чем писали «смелые» татарские газеты в 90-е гг.), и не «разрыв в цепи поколений говорящих на татарском языке», и не «усилившаяся рука московской власти» и т. д. (все цитаты из различных республиканских и региональных газет) занимают ведущие позиции в ряду таких причин. Основной причиной явилось введение в России Единых государственных экзаменов (ЕГЭ) для выпускников школ, хотя следует признать и несомненные позитивные факторы в ЕГЭ в образовании. Вторая причина в том, что до сих пор не созданы условия для осознания необходимости знания татарского, он крайне слабо применяется в общественных сферах жизни.

В то же время нельзя не признать, что республика, наш федеральный университет выполняют очень большой объем работы, связанный с реализацией Закона о языках в РТ. В нашем вузе регулярно проводятся мероприятия, призванные усилить роль и значимость государственных языков в Республике: 1. Тотальный диктант (на русском и татарском языках). 2. Международный день родного языка, 21 февраля. 3. День татарского языка (в день рождения Г. Тукая). 4. День славянской письменности и культуры. 5. Праздник русского языка (в день рождения А. Пушкина). 6. Республиканские ежегодные поощрительные стипендии для лучших преподавателей русского и татарского языков. 7. Гранты и конкурсы «Лучший учитель татарского языка», «Лучший учитель русского языка» и др. Надеемся, что позитивную роль сыграет проект «Полилингвальные школы» (в этом году открылись три таких школы: одна в Елабуге, две в Казани). Хотя оказалось, что проблем и здесь достаточно, потому что основным условием работы таких школ было владение и учениками, и учителями тремя языками, реально же их в школах очень немного. Как новое явление нельзя не отметить первую на татарском языке постановку на днях мюзикла «Алтын Казан». Значимым фактором должно стать объявление 2021 года в республике Годом родных языков: создана специальная комиссия, которая в течение года будет координировать большой перечень мероприятий, нацеленных на улучшение и развитие языков в республике.

2. Особенности и статистические данные по **подготовке преподавателей** двух государственных языков в РТ можно вкратце проследить и на примере одного, в частности, Елабужского института Казанского федерального университета. Наш институт многие годы готовил учителей-татар для русских школ и учителей русского языка для всех типов школ в самом большом, по сравнению с другими вузами Татарстана, количестве: это около 300 студентов на одном курсе. Осуществлялся прием на русско-татарское отделение филологического факультета – 50 чел., на татарско-русское отделение – 50 чел. и на татарско-иностранное отделение – 50 чел., также на заочное отделение по специальности «Татарский язык и литература» принимали ежегодно 50 чел. Более 10 лет при университете открыта аспирантура по специальностям «Татарский язык» и «Татарская литература», которая осуществляет послевузовскую подготовку выпускников для национальной науки. Осуществлялся набор также в две очные группы на русское отделение (50 чел.), на ОЗО – 25 чел. (заметим, это все были бюджетные группы).

Сегодня кафедра русского языка и литературы, в составе которой работают преподаватели когда-то самостоятельных трех кафедр (РЯНШ, русского языка и кафедры литературы), состоит из 12 человек. На профиль русского языка и литературы набирается только одна группа, 25–30 чел. (бюджет – 16–18 чел.), а профиль «русский язык, английский язык» (свыше 100 чел., иностранцы). Уже 4 года мы не набираем и не заявляем заочное отделение: набор стал проблемой после того, как и для заочников, вступительными стали ЕГЭ. Профиль же «Татарский язык и литература», еще более сильно «просевший» за последние 10 лет, представлен только одной группой – «родной язык, иностранный язык». Кафедра татарской филологии сегодня состоит из 5 преподавателей, лет 15 тому назад здесь работали две большие кафедры с 5 докторами наук, профессорами. Конечно, такие проблемы и негативные изменения с набором существуют не только в нашем институте и в этой статистике отразился комплекс факторов: демографические проблемы (сокращение числа абитуриентов), падение интереса к гуманитарным профилям, к татарскому языку – в особенности, сокращение числа бюджетных мест и многое другое. Все это дает закономерное послабление позиций языковых профилей в целом по региону, ведь чем меньше учится в вузах влюбленных в язык, культуру, владеющих обоими языками, молодых людей, тем ниже интерес к языкам среди учащейся молодежи в целом: пресловутый «принцип домино».

Сегодня в нашем институте значительная часть студентов очного отделения – это граждане Средней Азии. Русский язык как иностранный (РКИ) стал сегодня актуальным вопросом. Большинство преподавателей кафедры прошли курсы переподготовки в МГУ и получили дипломы по РКИ. Одна треть преподавателей кафедры владеет минимум тремя языками (русским, татарским, иностранным), они ведут самые сложные курсы русского языка с учетом национально-языковой специфики студенческого контингента. Преподавателями двух небольших кафедр проводятся такие масштабные мероприятия, ставшие брендами нашего вуза, как Международные Цветаевские и Стахеевские чтения, «Тюркский мир», успешно работает Международная лаборатория «Инновационные технологии в МКК». Привлекательной стала магистратура «Русский язык и литература в межкультурной коммуникации», результативно работает аспирантура по русскому языку (за последние 10–12 лет было подготовлено 10 кандидатов наук по этой специальности), то есть подготовка специалистов по русскому и татарскому языкам в вузе по-прежнему проводится на самом высоком уровне, несмотря и на ряд объективных негативных факторов.

3. Вопрос об отношении студентов к языкам в Республике Татарстан нами исследовался в течение 10 лет, опубликован ряд статей в научных журналах РФ и за рубежом [3, 4, 7, 8]. Мы рассматривали проблемы билингвального образования в РТ и специфики языкового сознания студентов-билингвов, пытались проанализировать причины дисбаланса татарско-русского двуязычия в республике. На материале социо-психолингвистических экспериментов-опросов делались выводы о языковых предпочтениях учащейся молодежи.

Во время проведения эксперимента-опроса, в котором приняло участие более двух тысяч человек Республики Татарстан: по 1000 носителей русского и татарского языков (в качестве респондентов выступили студенты Елабужского института КФУ, старшеклассники городов Елабуги, Набережных Челнов, 2014–2016 гг.). В качестве анкетных были предложены следующие вопросы: 1. Какой вы национальности? (татарской, русской, другой). 2. Какой язык считаете для себя родным? 3. Считаете ли вы, что изучение второго (рус./тат.) государственного

языка для вас необходимо? 4. Владеете ли вы вторым (рус./тат.) государственным языком РТ и как оцениваете уровень владения? 5. В чем видите причину слабой степени владения вторым (рус./тат.) языком? (Ответы: а) плохо учили в школе; б) у меня слабые способности к языкам; в) не считаю нужным знать этот язык). 6. Будете ли продолжать изучение этого языка после окончания школы/вуза? 7. Испытываете ли вы чувство раздражения / протеста, когда вас обучают второму (татарскому/русскому) языку? 8. Можете ли вы сказать, что родной язык для вас является основным (первым)? 9. Какой язык для вас первый (основной)? 10. Считаете ли вы в перспективе возможным истинное двуязычие в Республике Татарстан?

Не может не радовать позиция студентов по отношению к «великому и могучему» языку: из всех татар-студентов и школьников 94% считают, что знание русского языка необходимо и что они хорошо знают государственный язык России, и всего 6% опрошенных (татары) оценивают свои знания русского языка на оценку неудовлетворительно. Из 100% русских респондентов инициативы по отношению к татарскому языку весьма скромные: всего 43% считает, что необходимо изучение татарского языка. Еще меньший процент (8%) думает, что неплохо владеет татарским языком. В качестве причины такого низкого уровня владения татарским языком названы (по убывающей линии): отсутствие необходимости знаний языка в жизни, сложность предмета, невысокий уровень преподавания татарского языка, нехватка времени и т.д. Радует в этом ряду неоптимистических моментов отсутствие чувства протеста в участниках к изучению татарского языка и осознание ими необходимости владения языком татарским как государственным языком республики. 70% среди опрошенных русских респондентов и всего 40 – среди татар считает возможным истинное двуязычие в будущем. В то же время требует специального изучения тот факт, что 100% русских студентов-учащихся признает родной язык первым, основным; а среди татар – это всего 63%.

К данному списку вопросов при опросе 100 учащихся-старшеклассников г. Набережные Челны были добавлены еще два: Владеете ли вы иностранным языком и как оцениваете уровень владения? На фоне неоднозначного отношения к своему родному и/или второму государственному языку, 100% респондентов, независимо от национальности, считают чрезвычайно важным знание иностранного языка, в первую очередь для своей профессиональной деятельности в будущем. В статусе иностранного они видят прежде всего английский язык (только 11% указали немецкий язык). Лишь 12% опрошенных, изучающих иностранный язык в школе и дополнительно у репетитора, указывают на хороший уровень владения данным языком, остальные 88% на момент опроса оценивают свои знания на «удовлетворительно». Подытоживая результаты вкратце, подчеркнем: абсолютно все опрошенные понимают, что надо учить иностранный язык, но владеют им очень слабо. Такая же картина и с татарским языком для самих татар и нетатар: признавая и понимая необходимость и справедливость введения двуязычия в республике, наши молодые респонденты не могут похвастаться знанием языка. Были единичные случаи, когда билингвы не могут определиться с первым (основным) языком, так как вопросы со статусом языков в сознании людей, например, русского как родного, как неродного, как иностранного и т.д., на самом деле остаются дискуссионными в науке [Koudrjajtseva и др. 2015].

В наших последних экспериментах-опросах (2015 учебный год) приняли участие студенты двух факультетов: татарской и сопоставительной филологии, русской филологии и журналистики. Из 200 студентов, принявших участие в заполнении анкет, мы выделили 4 типа групп. 1. По национальности респондентов, выделились с точки зрения этого критерия 3 группы: русские (68),

татары (126), другой национальности (6 – удмурты, марийцы, башкиры). 2. По специфике профиля подготовки выделилось тоже 2 группы: студенты 1) отделения русской филологии (90); 2) татарско-английского (52); 3) русско-английского отделения (68). 3. По национальной специфике семей, то есть родителей студентов: 1. Студенты, родившиеся в так называемых мононациональных семьях: 122 семей (87 – чисто татарских, 35 – чисто русских семей). 2. Дети смешанных браков, то есть один из родителей – русской, другой – татарской национальности (72). 3. Семьи другой национальности (6). 4. По месту проживания респонденты разделились на 2 типа: городские (134) и сельские жители (66). В своих экспериментах, нацеленных на выявление специфики языкового сознания моно- и билингвов, мы предложили респондентам вопросы уже глубоко личного характера, то есть мы хотели выяснить для себя следующее: 1. Каковы перспективы гармоничных отношений между молодыми людьми разных национальностей с точки зрения их языковой принадлежности? 2. Как влияют на языковые предпочтения моно- и билингвов особенности браков (мононациональные/разнонациональные) родителей студентов?

В предложенных студентам анкетах, кроме вышеуказанных, были также и вопросы: 1. С представителем какой национальности вы бы связали (или уже связали) узами брака свою жизнь? Ответы: а) своей; б) мне все равно, лишь бы была любовь; в) другое. 2. Представьте, вам 5 лет, какое слово вам первым придет в голову? Ответы: а) не помню; б) это слово... 3. На каком языке вы говорите во сне? Ответы: а) на родном татарском; б) на родном русском; в) на неродном русском; г) я не вижу сны; д) я не помню; е) то на татарском, то на русском говорю. 5. Какое слово вы произносите, когда видите любимого человека?

На первый вопрос ответы распределились следующим образом. Из всех двухсот опрошенных 112 человек (80 татар и 32 русских) ответили, что хотят выйти замуж или жениться на представителе своей национальности; 88 выбрали второй вариант ответа, и никто не выбрал ответ – другое. Заметим, на первый взгляд, парадоксальный результат: с представителем именно своей национальности хотят связать свою жизнь больше билингвы, нежели русские-монолингвы. Частично подтвердилась распространенная в прессе точка зрения о том, что татары в массе своей воспринимают межнациональные браки намного болезненнее, чем русские. Заставляет задуматься и тот фактор, что студенты-дети от смешанных браков хотят связать жизнь конкретно с представителем одной национальности (в основном – отца). Не обнаружено нами серьезных отличий в ответах на эти вопросы между городскими и сельскими жителями, пожалуй, кроме того обстоятельства, что среди сельчан стремление связать жизнь с представителем своей (татарской) национальности проявляется намного сильнее.

Интересными оказались ответы на 3-й вопрос: примерно 30% опрошенных в 5 лет сказали бы слово «мама», 42 – «эни», 20 процентов «хочу гулять!». Были несколько неожиданных (пишут креативно мыслящие будущие филологи) и остроумных, но бесполезных для наших исследований, ответов типа «Довожу до вашего сведения», «Я вас любил, любовь еще, быть может...» и др.

Итак, подытоживая и подводя данные опроса наших респондентов к так называемому «единому знаменателю», можно констатировать следующее: 1. Значительное большинство студентов-филологов (большинство из них люди татарской национальности) причисляет себя к билингвам. 2. Число билингвов относительно небольшое среди русских студентов. 3. Небольшой процент русских студентов, считающих себя амбилингвами, – это студенты, изучающие как специальность иностранный язык. 4. Количество городских и сельских жителей среди опрошенных влияет на основные результаты лишь в плане выбора первого (основного) языка. Для выходцев из села на 90% случаев родной язык (в основном татарский) остается

первым (основным). 5. Абсолютное большинство студентов-филологов признает, что в республике должны функционировать оба государственных языка – татарский и русский, и не испытывают чувство протеста, когда их обучают второму языку.

Хочется надеяться, что истинный билингвизм в Татарстане вполне возможен и что наше население, как и полагается жителям XXI в., реально будет владеть как минимум тремя языками. Основой билингвального образования должен стать этноориентированный подход к обучению языку как неродному (другому родному) и воспитанию билингвальной личности с детского возраста, в школе и развитие данной системы для вуза, системы, отражающей специфику мобильного многоязычного общества.

Основной путь сохранения татарского языка, на наш взгляд, – это работа в семье, в учреждениях системы образования. Предложить же особую систему стимулирования знания татарского языка для всех специалистов (как это принято в ряде государств) в виде дополнительной надбавки к зарплате – путь небезболезненный, ибо в этом случае лучшие русскоязычные специалисты (русские, да и татары) могут почувствовать себя ущемленными в правах.

Мы подчеркнули: основной причиной-препятствием в реализации Закона о языках народов РТ является отсутствие высокой мотивации в изучении языка, что давно можно было «перебить» появлением естественного желания изучить татарский язык: «потому что это интересно, полезно, через язык я лучше познаю этот народ», мне это надо самому» (цитаты из анкет), то есть исключительно путем убеждений, личного примера, через сердце (как бы пафосно это ни звучало) ученика. В центре всего должны быть воздействие на обучающегося через этнолингвокультурные коды, обращенность к знаковым татарским символам: учитель-методист должен стремиться вызвать интерес и любовь к татарскому языку через образы Соембикэ, Сабантуй, Шүрәле, ставшие символом татарского стола чәкчәк, бәлеш, өчпочмаки, прекрасную татарскую народную музыку, через этнодеревни и др. – через все то, что нам всем нравится и нас объединяет. Путь к сердцу обучающегося надо прокладывать через фамилии популярных и известных в мире татарских актеров, спортсменов, ученых (Г. Тукай, М. Джалиль, Ф. Яруллин, С. Сайдашев); имена известных татарских ученых, таких как Р. Сагдиев; во всем мире популярных Р. Нуриева, С. Губайдуллиной, Ч. Хаматовой и др. Обучающийся (и русский, и татарин) как бы включается, влюбляется в татарский мир, духовную и этнокультуру, поэтому уроки татарского языка станут совершенно не в тягость. Ведь если ты «загорелся» чем-то, заинтересовался, полюбил, конечно, будешь интересоваться и изучать это!

Огромную роль должны сыграть университетская программа онлайн «Ана теле», разные образовательные и культурно-развлекательные программы-конкурсы «Татарча сойләшәбез», «Тукай атналыгы», «Татар моны», «Татар егете», «Нечкәбил», интерактивный интернет-учебник по татарскому языку «Татар теле Онлайн» [3], видеоуроки по татарскому языку, что уже на практике показало свою жизнеспособность. Самое весомое требование, которое предъявляется учителю татарского языка в русских классах, – это совершенное владение учителем татарского языка как татарской, так и русской речью, чтобы у ученика был образец, пример для подражания. Ученик должен понимать, почувствовать «кожей», как красиво и уместно говорить с носителями двух языков на одном уровне; легко и автоматически переходить с одного языка на другой; одним словом, учащихся следует убеждать в том, что владение обоими языками для национальных регионов – это действительно «языковой капитал», который будет востребован в будущем. Применение самых передовых и интересных технологий [Малых 2011] способно вовлечь учащихся в мир не только двух, но и трех и большего количества языков.

Литература

1. Интерактивный интернет-учебник по татарскому языку «Татар теле Онлайн» / <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyu-internet-uchebnik-po-tatarskomu-yazyku-tatar-tele-onlayn>.
2. *Малых Л. М.* Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков: учебное пособие. М.: Флинта, 2011. 112 с.
3. *Салимова Д. А., Тимерханов А. А.* Двужычие и перевод: теория и опыт исследования: монография. М.: Флинта: Наука, 2012. 280 с.
4. *Салимова Д. А., Тимерханов А. А.* Проблемы би- и полилингвизма в аспекте современного языкового образования в Республике Татарстан // Гуманитарные науки и образование. Саранск, 2012. № 3. С. 92–95.
5. *Gumboldt V. von.* On the difference between the structure of human language and its influence on the spiritual development of the human race / V. von Gumboldt // *Zvegintsev VA Readings on the history of linguistics XIX and XX centuries.* – History of Linguistics XIX–XX centuries in the essays and extracts. Part I. М., 1964. Ed. third, additional. P. 233–411.
6. *Koudrjavitseva E. L., Salimova D. A., Snigireva L. A.* Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency / *Asian Social Science*; Vol. 11, No. 14; 2015. ISSN 1911-2017 E-ISSN 1911-2025. Published by Canadian Center of Science and Education. P. 124–132.
7. *Salimova D., Johnson H.* Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student / *Life Science Journal* 2014; 11(5s), 11(5s): 219–223. (ISSN: 1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com> 42.
8. *Salimova D., Sabitova A.* Problems of choosing the main language in a bilingual society of national regions // *Journal of Social Studies Education Research.* 2019. Vol. 10, Is. 2. P. 74–90.

Salimova Daniya Abuzarovna

Doctor of Philology, Professor

Russia, Yelabuga, Yelabuga Institute of Kazan Federal University

BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: MODERN CO-OPERATION OF THE PROBLEM IN THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY EDUCATION

The article deals with the problems of bilingual education in the Republic of Tatarstan and the peculiarities of the linguistic consciousness of bilingual students. On the basis of socio-psycholinguistic experiments, - surveys conducted over several years, conclusions are drawn about the language preferences of young students. The authors of the article analyze the causes of the imbalance of Tatar-Russian bilingualism in the Republic, suggest ways of promoting the Tatar language as a systemic approach that reflects the specificity of a multicultural mobile multilingual society. A systematic and consistent questioning of bilinguals and monolingua – all this allows us to say that the linguistic consciousness of bilingualism in the Republic is determined by a complex of linguistic and extralinguistic. There are also several factors, which are undoubtedly influenced by factors of a personal nature. Thus, the basic constant and variable parameters of the personality (nationality, sex, education, specialty, family traditions, etc.) play a huge role in creating a general picture of its linguistic consciousness, and most importantly – form a behavior model of bilingual - speech and not only - in a multicultural society, which is today any state in essence. Language education should meet the challenges of the time, prepare the younger generation for successful socialization and integration. The authors believe that the basis of bilingual education should be an ethnoriented approach to teaching the language as a non-native (another native one) and the education of a bilingual person from childhood, at school and the development of this system for the university.

Keywords: *language as native, language as nonnative, regional languages, bilingy, basic language, linguistic consciousness, interlingual personality new technologies, etnokody.*

Утехина Альбина Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Современная образовательная политика России выдвигает задачи модернизации системы образования и воспитания, направленные не только на овладение детьми предметными знаниями, но и на интеллектуальное развитие. Нашими исследованиями изучены речевые достижения старшего дошкольника, на которых может базироваться обучение языкам – родному / неродному (второму) / иностранному. Определенные нами базовые принципы раннего языкового образования содержат основные требования к отбору содержания и возможности выделения интеллектуально-развивающего компонента, внутри которого осуществляется процесс развития интеллекта ребенка. Интеллектуальное развитие мы понимаем как формы обогащения индивидуального ментального (умственного) опыта, представляющего различные уровни: когнитивный (отражение и переработка поступающей учебной информации); метакогнитивный (управление своей учебной деятельностью по переработке поступающей информации); интенциональный опыт (избирательность каждым ребенком индивидуальных способов учебной деятельности). В задачи учителя входит организации исследовательской деятельности ребенка – видеть противоречия, анализировать противоречия, выдвигать гипотезы, обращаться к другим ресурсам познания.

***Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, когнитивный, метакогнитивный, интенциональный, ментальный опыт, учебная информация.*

Современная образовательная политика России выдвигает задачи модернизации системы образования и воспитания, направленной на гармоничное развитие детей, включающее формирование общей культуры и развитие интеллектуального потенциала личности.

Теории интеллекта и интеллектуального развития представлены в трудах зарубежных исследователей (А. Бине, Д. Векслер, Д. Гилфорд, Дж. Кеттелл и др.) и отечественных ученых (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Современными учеными (М. А. Холодная, Л. Ительсон, Э. Г. Гельфман, Е. А. Тупичкина) рассмотрены вопросы сущности интеллекта и интеллектуального развития как формы обогащения индивидуального ментального (умственного) опыта, представляющего **различные уровни:**

- *когнитивный опыт* – отражение и переработка поступающей учебной информации;
- *метакогнитивный опыт* – управление своей учебной деятельностью по переработке поступающей информации;
- *интенциональный опыт* – избирательность каждым ребенком индивидуальных способов учебной деятельности.

Ментальный опыт включает в себе имеющийся на данный момент интеллектуальный капитал, «ментальные новообразования» как результат актуальной интеллектуальной деятельности и интеллектуальный потенциал в виде прогнозируемого результата. Поэтому психологи и педагоги (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластёнин и др.) считают, что интеллектуальное развитие представляет собой динамическую систему качественных и количественных изменений, которые происходят в психической деятельности ребенка – школьника – студента – взрослого в связи с обогащением его ментального опыта. Учение мы рассматриваем как управление психической познавательной деятельностью, вызывающей процессы, необходимые для усвоения знаний.

Как процесс учения развивает ученика? Обогащению **когнитивного опыта** детей способствуют такие *учебные действия*:

- близкое наблюдение и описание того, что дети видят или слышат в потоке поступающей учебной информации;
- построение объяснений и интерпретация;
- аргументирование с помощью доказательств, нахождение и построение причинно-следственных связей с учетом разных точек зрения;
- осознание сложности представленных явлений, умение задавать вопросы и направленность на изучение глубинной сути вещей.

Описанная психологами [Айзенк 1995: 111–131] структура интеллекта определяет следующие задачи учителя:

- создание у ученика мотивации, побуждающей его к соответствующей деятельности;
- сообщение информации, необходимой для успешного выполнения деятельности;
- выбор видов деятельности, наиболее подходящих для формирования соответствующих знаний;
- организация самой деятельности так, чтобы обеспечить выявление и закрепление существенной информации, т. е. дозирование и распределение информации.

В обогащении **метакогнитивного опыта** большую роль играет управление учеником собственной психической деятельностью. Это уже психология учения. Степень осознанности этого саморегулирования зависит от того, насколько дошкольник – младший школьник овладел психическими учебными операциями, проявляющимися в интеллектуальном поведении, компоненты которого описывают ученые [Ительсон 2002: 225–241; Циммер 2009: 56–63].

Первый компонент – обнаружение непригодности в решении учебной задачи всех привычных способов достижения соответствующей цели. В данном случае интеллектуальное поведение мы рассматриваем как способ реагирования на существенную новизну ситуации. Задачей становится поиск новых учебных действий, отвечающих решению задачи.

Второй компонент интеллектуального поведения – перенос и использование в новой ситуации учебных действий, усвоенных раньше. Успешному переносу способствуют умения выделять, схватывать, сравнивать отношения вещей или признаков.

Третий компонент интеллектуального поведения – способность реагировать на новые отношения, регулировать свое поведение в соответствии с отношениями вещей в новой ситуации или новом учебном задании. Для того чтобы перенос действия был эффективным, результаты решения задания должны сопоставляться с целью действия.

Четвертый компонент интеллектуального поведения – экстраполяция (предвосхищение) изменений ситуации (задания), которые возникнут в результате выполнения найденных способов решения задания.

Рассмотрим некоторые примеры обогащения когнитивного опыта детей.

В **когнитивном опыте** ученые выделяют три уровня отражения переработки поступающей учебной информации.

Сенсорно-перцептивный уровень – восприятие и ощущения; восприятие и переработка различной модальности (визуальной, аудиальной, кинестетической); выстраивание перцептивного образа; владение формами восприятия и первичной переработки информации – обнаружение, узнавание, различение, отображение, осмысление; владение перцептивными действиями – рассмотрение предмета, обследование его контуров; исследовательские действия в решении какого-либо учебного задания. Приведем пример из заданий «Календаря-портфолио дошкольника» [Кудрявцева и др. 2014]. На картинке нарисованы лесные ягоды, грибы, орехи. Надо выбрать – что из них можно есть (обвести

зеленым кружком), а что нельзя (зачеркнуть). Ребенок визуально воспринимает объекты исследования, узнает, осмысливает, вспоминает (вызов имеющихся знаний). А вот два рисунка – клевер и кислица – вызывают необходимость обратиться за помощью к книгам, родителям, интернету. Ребенок начинает исследовать – обнаруживает противоречия (что можно – что нельзя), анализирует объекты противоречия, выдвигает гипотезы (что может произойти, если сделать неправильный выбор), обосновывает правильный выбор и выполняет действие в задании. Здесь очень важно обратить внимание на развитие чувствительности к противоречиям и умение систематизировать объекты окружающего мира [Утехина 2016: 7–8].

Второй уровень когнитивного опыта – *представленческий*. Это переходный этап между образным и речемыслительным уровнями. Именно на уровне представлений формируются образы-эталоны, т.е., как пишет Л. Б. Ительсон, формируется образный интеллект, а он позволяет перекодировать информацию, т.е. осуществляется перевод с одного языка на другой, может быть, символический [Ительсон 2002: 422–437]. Это можно проследить при решении ребенком задания 210 «Календаря-портфолио». Даны геометрические фигуры: палки, кольца, круги, которые надо соединить и дорисовать так, чтобы получились спортивные снаряды. Ребенок обращается к образным представлениям, перерабатывает свой опыт действий со спортивными снарядами, называет их, развивает способность к умозаключению на основе внешнего сходства предметов (геометрических фигур) и создает образ спортивных снарядов – штанга, скакалка, ракетка, лестница, гантели [Утехина 2016: 15].

И, наконец, третий уровень – *речемыслительный*, при котором создаваемый словом смысл относит конкретный предмет к определенному классу объектов. Речемыслительные действия осуществляются (Л. Б. Ительсон) на уровне эмпирических значений [Ительсон 2002: 35–37], т.е. действий с объектами, объединенными общими свойствами, как в примере со спортивными снарядами, которые состоят из линий и окружностей, различных по размеру и форме. На ступени теоретических понятий группы объектов выступают как единое целое: из линейных палок формируется спортивная лестница, перекладина, а из окружностей получают ракетку, гантели, штанга, ручки для скакалки.

Оба уровня отражений – эмпирический и теоретический – завершаются обобщением. На эмпирической ступени объединяются объекты с конкретными устойчивыми свойствами (линии и палки для чего? окружности входят в какие спортивные снаряды?). А на стадии теоретических понятий происходит объединение предметов, свойства которых задаются правилом (из них состоят спортивные снаряды). Результат такого обобщения выражается в понятии. Поэтому можно сказать, что механизм отражения на конкретном уровне – действия по узнаванию (что?), осмыслению (для чего?), решению задачи (как?) – это эмпирическое мышление, а на абстрактном (представление из разных геометрических фигур спортивных снарядов) – это уже теоретическое мышление.

Когнитивный опыт обеспечивает переработку поступающей в учебной деятельности информации и заданий по кодированию-декодированию ее – это восприятие, анализ, трансформация, осмысление, творческое преобразование через словесно-символическое представление учебной информации и поставленных задач, визуальное, сенсорно-эмоциональное и предметно-практическое представление.

Метакогнитивный опыт обеспечивает контроль и регулирование своей учебной деятельности, т. е. управление процессом переработки информации. При этом важным компонентом является рефлексия: обращение на себя, на ход и результаты своей деятельности. Происходит самопознание внутренних психических процессов: что я хочу – хочу знать; что я знаю – этих знаний недостаточно; где взять эти знания – ищу

исток нужных знаний; как решить стоящую передо мной задачу – применить найденные знания. Вот примерный алгоритм умственных действий при решении учебных заданий и выражается это на уровне метакогнитивного опыта в следующих характеристиках:

- понимание, планирование, предвидение, оценивание;
- представление о своих интеллектуальных ресурсах;
- открытая познавательная позиция.

Представим этапы развития умственных действий в овладении речью (родной – второй – иностранной) по теории П. Я. Гальперина.

1 этап – предварительная ориентировка в задании;

2 этап – формирование умственных действий на материальных предметах-заместителях (фигуры, рисунки, картинки);

3 этап – формирование того же действия в громкой речи;

4 этап – формирование собственно умственного действия [Гальперин 1985: 37–48].

Как результат – переход на умственные действия с опорой на речь. Это и есть интеллектуальные операции, выполнение которых регулируется самим ребенком по алгоритму, рассмотренному выше.

В качестве примера можно привести процесс управления собственной познавательной деятельностью в ходе работы над темой «Животные» по учебнику «Веселый английский», урок 6 [Утехина и др. 2017: 25–31]. Осмысление темы происходит в процессе игры «Помоги животным вернуться домой».

Вопросы и задания для осмысления:

1. Назвать животных.
2. Где живут животные?
3. Какие животные живут и дома, и в лесу?
4. Провести исследование: как им живется дома, в лесу?
5. Можем ли мы помочь животным зимой? (не все животные сразу находят свой дом).

Тема для дискуссии основана на рефлексии – т. е. на обращении мышления на себя, к своему сознанию «Как бы ты поступил в подобной ситуации? Что еще нужно животному?».

В данном случае метакогнитивный опыт обеспечивает процесс самопознания, своего внутреннего психического состояния. При изучении данной темы полезно побеседовать с детьми на тему: Как помочь животным на ферме, дома? Что мы можем сделать для животных в лесу? [Утехина и др. 2016: 6].

Работу над этой темой можно продолжить, решая задания (1, 2, 34, 46, 104, 113, 183) из «Календаря-портфолио» [Кудрявцева и др. 2014]. При решении самостоятельных заданий ребенок проводит исследование, обогащая когнитивный и метакогнитивный опыт в домашних условиях при участии родителей. Цель педагога в процессе организации исследовательской деятельности – создание поля, в котором ученик: видит противоречия (например, видит неверно нарисованных по размеру животных, задание 113);

1) анализирует объекты противоречия (на рисунке волк по размеру меньше лисы);

2) выдвигает гипотезы (А что было бы, если...?);

3) обращается к литературе, сказкам, мультфильмам, энциклопедиям о животных и создает сам какие-то схемы «кто больше – кто меньше». На этом этапе он видит творческие пути решения проблемы, пронумеровав животных от большего к меньшему.

Отметим, что в детском экспериментировании важна не цель, а сам процесс, обеспечивающий находчивость идей, выбор средств, свободу действий, удовлетворение любознательности. Взрослым, педагогам, родителям необходимо акцентировать внимание на развитии чувствительности к противоречиям и умении систематизировать объекты окружающего мира, на поощрении стремления к новизне, на свободе, смелости и гибкости

в целях и способах их достижения, наблюдательности, рефлексивности, обеспечивающих интеллектуальное развитие детей.

Интенциональный опыт включает психические механизмы, предопределяющие избирательность и личностно-индивидуальную включенность в интеллектуальный учебный процесс. В структуру учебной деятельности входят: учебная задача (то, что ученик должен освоить); учебное действие (изменения учебного материала, необходимые для его освоения); действие контроля (указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие); действие оценки (определение того, достиг ли ученик результата) [Обухова 1995: 231–263].

Личностно-индивидуальная включенность в учебную деятельность характеризуется следующими психологическими механизмами: познавательной потребностью, познавательным интересом, интеллектуальной активностью, переживанием интеллектуальных эмоций и чувств, интуитивным опытом ребенка. Как видим, психологические механизмы определяют то, что побуждает ребенка к интеллектуальной учебной деятельности (мотивы, потребности, интерес, эмоции) и, вместе с тем, способствуют выбору учебных действий, направляют их, стимулируют, регулируют.

Попытаемся проследить развитие *интеллектуальной познавательной деятельности* в начальном языковом образовании. Языковое образование детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста предполагает формирование способности к элементарному осознанию культурно-языковых явлений, построение языковой картины мира посредством развития языкового мышления. Основными условиями развития познавательного интереса, мотивации к изучению языка являются обеспечение эмоционально-положительной обучающей среды, историко-культурная составляющая познавательного интереса к культурно-языковому материалу, знания о системе языка, о правилах и нормах поведения в иноязычной культуре, умение включать языковые знания в свою речь.

Основные трудности овладения детьми языковым материалом (описаны С. Н. Карповой, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым):

- 1) анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении;
- 2) представления о величине и количестве;
- 3) определение понятий (например, путают овощи, фрукты и ягоды в задании – «Найти обобщающие слова»).

Обратимся к заданиям (23, 27, 28) «Календаря-портфолио» [Кудрявцева и др. 2014]. В этих заданиях дети узнают, произносят буквы по картинкам и без них, соотносят их с иллюстрациями, учатся выделять и произносить их в начале, середине и конце слова. Интересны задания на произнесение буквы или звука в различных ситуациях. Например, дети с удовольствием работают с картинками, где надо представить животное, спрятавшееся за буквами Ё и Щ.

А вот другая группа заданий (125, 129, 148, 159, 164, 175, 192 и др.), объединенных нами в тему «Слоги, слова, словотворчество». Здесь дети учатся делить слова на слоги и соединять слоги в слова; определять, от каких слов произошли нарисованные предметы-слова; подбирают прилагательные к определенным словам. Акустико-артикуляционная выразительность речи формируется на таких заданиях, где необходимо воспринимать и воспроизводить различные эмоциональные оттенки высказывания. Это помогает ребенку овладеть логическим ударением и интонацией в нарисованных ситуациях. Задания «Календаря-портфолио» по теме «Слоги, слова, словотворчество» учат распознавать буквы, слоги, слова и читать их, читать слова и короткие предложения. Здесь есть задания на определение по суффиксам множественного числа и степени сравнения прилагательных. Особенно полезны игры со звуками и словами: синонимы – антонимы

по рисункам, предлоги (под – над, перед – за, в – на, к – от, через), словообразование. Все эти задания готовят дошкольника – младшего школьника к звуковому анализу слова, к чтению, через рифмование слов и слогов – к умению сочинять стишки и загадки. Именно решение таких задач через игру, исследование, оперирование языковыми явлениями и позволяет ребенку определить для себя некую избирательность и личностно-индивидуальную включенность в обогащение ментального опыта, т.е. умственного развития [Утехина и др. 2016: 16–17].

Учеными определены педагогические условия развития у детей *следующих интеллектуальных качеств*:

- свободное выражение своей личности, обеспечивающее смелость идей, выбор средств, свободу действий, удовлетворение любознательности;
- субъект-субъектное взаимодействие в режимах ученик – учитель, ученик – сверстники – одноклассники, когда происходит внутреннее (взаимное понимание) и внешнее (совместная творческая деятельность, обмен понимающими взглядами, понятными жестами) взаимодействие;
- склонность к рискованным идеям, действиям, отсутствие страха приобрести статус «белой вороны»;
- видение, понимание, объективное оценивание проявления интеллектуальных действий других детей.

Поэтому правомерными становятся поиски интеллектуальной насыщенности учебного процесса в обучении иностранному языку, обеспечивающей развитие языкового и коммуникативного мышления:

- овладение стратегиями решения учебных задач;
- усвоение языкового материала;
- научение когнитивным стилям и индивидуальным способам получения, переработки и применения языковой и культуроведческой информации;
- овладение приемами понимания и запоминания учебного языкового материала и использование его в речи.

Педагогические условия успешности младших школьников при овладении интеллектуальными учебными действиями:

- учебная коммуникация;
- сотрудничество;
- критическое мышление;
- креативность.

Эти основные условия реализуются при создании благоприятной и безопасной среды для интеллектуально-развивающей познавательно-коммуникативной деятельности.

Конечно, педагогов-практиков интересуют проблемы диагностирования показателей интеллектуального развития. Мы можем предложить некоторые популярные методики. А. Бине, например, разработал шкалу умственного развития детей от 3 до 15 лет, позволяющую определить, находится ли интеллект ребенка в соответствии с его возрастом, не обнаруживается ли запаздывание либо опережение. Вот некоторые характеристики оценки интеллекта: перцептивно-сенсорные задания, способность к пониманию, рассуждению, сравнение величин, память (Шкала умственного развития Бине-Симона – Binet-Simon Intelligence Development, 1911). Тест П. Я. Кеэса предназначен для выявления уровня умственного развития детей 6–6,5 лет (1982), включает способность воображения, логическое мышление, комбинаторные умения, скорость и точность восприятия, усвоения, зрительную опосредованную память, внутренний план действий. Методика А. И. Савенкова «Интеллектуальный портрет» адресована педагогам для систематизации

представлений об интеллектуальных способностях детей в познавательной сфере: оригинальность мышления, творческое мышление, гибкость, продуктивность, способность к анализу и синтезу, концентрация внимания, оперативная память.

В. Г. Яфаева выделяет наиболее значимые характеристики оценки интеллектуальных способностей детей, данных в трудах *зарубежных ученых* и модифицированных ею: общая осведомленность, вербальные способности, способность оперировать числовыми отношениями, определение закономерности, установление аналогий, творческое мышление. *Отечественные ученые* выделяют следующие характеристики оценки интеллекта личности: общая осведомленность, определение закономерности, оригинальность, вербальные способности, гибкость и продуктивность мышления, познавательные процессы [Яфаева 2010: 117–121].

В контексте необходимых и описанных нами задач интеллектуального развития детей за счет обогащения ментального опыта мы стремимся обосновать, разработать и апробировать педагогическое и методическое обеспечение научно-практической деятельности в Детской школе раннего языкового развития «Иж-Логос Лингва», существующей при Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета с 1990 г. (см. разделы монографии [Утехина 2017]: диссертационные исследования нашей научной школы по раннему языковому образованию, защищенные автором и учениками, научные издания и учебные пособия коллектива).

Литература

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 145 с.
3. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. М.: ООО «Издательство АСТ»; Мн.: Харвест, 2002. 896 с.
4. Кудрявцева Е. Л. и др. Календарь-портфолио дошкольника. Рига: РеторикаА, 2014. 260 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 357 с.
6. Утехина А. Н. Ребенок. Язык. Интеллект: монография / под ред. Т. И. Зелениной; ИЯЛ УдГУ. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2017. 164 с. (Серия «Языковое и межкультурное образование»)
7. Утехина А. Н. и др. Веселый английский: учеб. пособие для детей / А. Н. Утехина, Н. В. Буторина, О. А. Лаптева, Л. И. Маратканова; ред.: Н.М. Шутова, Т. И. Зеленина; ИЯЛ УдГУ. 2-е изд., перераб. и доп. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2017. 70 с.
8. Утехина А. Н. и др. Методические разработки к «Календарю-портфолио дошкольника» / А. Н. Утехина, Н. В. Буторина, О. А. Лаптева, Е. Г. Вахрушева; сост. и ред. Т. И. Зеленина; ИЯЛ УдГУ. Ижевск, 2016. 52 с. (Серия «Языковое и межкультурное образование»)
9. Циммер К. В. В поисках интеллекта / пер. Б. В. Чернышев // В мире науки. 2009. № 1. С. 56–63.
10. Яфаева В. Г. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения в сфере интеллектуального развития детей // Дошкольное воспитание. 2010. № 8. С. 117–121.

Albina N. Utekhina

Doctor of Pedagogy, Professor

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN CHILDREN'S INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Russia's current education policy proposes the task of modernization of education and the education system. Its purpose is not only to help children to master substantive knowledge, but also to develop them intellectually. In our study, we analysed the language achievements

of senior preschool children, which can be used as the basis of further language teaching of a mother tongue / non mother tongue (second language) / foreign language. The basic principles of early language education include the fundamental requirements of content selection and the possibility of intellectual development component selection, which enables the process of children's intellectual development. Intellectual development is understood as a form of enrichment of personal mental (intellectual) experience, and can be represented by different levels: cognitive (reflection and processing of the educational information received); metacognitive (managing one's own educational activities to process the information received), intentional experience (the selection by each child individual ways of educational activities). The task of the teacher is to organize children's research activities – to see and to analyse contradictions, to put forward hypotheses, and to seek other knowledge resources.

Keywords: *intellectual development, cognitive, metacognitive, intentional, mental experience, educational information.*

УДК 811.13 и 371.3

Хайдаров Язгар Рифович

Кандидат филологических наук, доцент

Россия, г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

ИЗУЧАЕМ ТРИ ЯЗЫКА ОДНОВРЕМЕННО. FRANÇAIS. ITALIANO. ESPAÑOL: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье сообщается об опыте внедрения разработанного автором метода одновременного преподавания французского, итальянского и испанского языков при работе с различной аудиторией: 1. На занятиях в языковой студии, созданный автором методики и существующей по сегодняшний день в г. Кемерово; 2. В индивидуальных занятиях «преподаватель – ученик» в режиме онлайн; 3. С магистрами кафедры романо-германской филологии Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций (ИФИЯМ) Кемеровского государственного университета. Автор дает краткий обзор учебных пособий, созданных за годы внедрения методики мультилингвального обучения, и останавливается на степени эффективности методики и ее результатах в разных формах обучения, а также выносит на обсуждение возможность внедрения методики одновременного преподавания нескольких языков в вузах и школах.

Ключевые слова: *мультилингвальное обучение, французский, итальянский, испанский языки.*

Идея одновременного преподавания французского, итальянского и испанского языков возникла из опыта их преподавания в течение многих лет на факультете романо-германской филологии Кемеровского государственного университета (КемГУ) в формате дополнительного образования (факультативов). Занятия проходили в один и тот же день друг за другом, но языки преподавались отдельно и в разных группах. Ввиду сходства языков содержание занятий во многом совпадало, из-за чего возможность их одновременного преподавания с каждым разом становилась более очевидной. К тому же ряд студентов посещали занятия по всем трем языкам и показывали больший результат в освоении языков, чем студенты, изучавшие только один язык. В 2012 г. была создана

языковая студия для желающих изучать три языка одновременно по новой методике. Особенность нашей методики заключается в том, что три языка преподаются одновременно на одном и том же занятии одним и тем же преподавателем путем их сравнения.

Двумя основополагающими принципами данной методики (соизучения языков) являются принципы «от известного – к новому» и «от сходств – к различиям», предусматривающие тщательный отбор лексического и грамматического материала и определяющие последовательность их подачи с учетом результатов типологического сравнения романских языков на всех этапах преподавания. Важным моментом является то, что сравнение на каждом этапе обучения, начиная с фонетики, производится также и с русским языком.

В ходе преподавания отрабатывались и корректировались способы и приемы подачи материала, разрабатывались упражнения на закрепление материала и на предупреждение интерференции как родного языка, так и интерференции при переключении с одного иностранного языка на другой.

Результаты работы вылились в учебные пособия по одновременному преподаванию фонетики и грамматики трех языков:

1. Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Français. Italiano. Español [Хайдаров 2019: 1]. Целью данного курса является выработка максимально безакцентного произношения на французском, итальянском и испанском языках с одновременным обучением основам чтения и говорения на каждом из них. Преподавание фонетики на протяжении 10 уроков строится на сопоставлении фонетических систем с использованием интернациональной и общероманской лексики.

2. Изучаем три языка одновременно. Français. Italiano. Español. Основы активной грамматики [Хайдаров 2020: 2]. Термин «активная грамматика» используется нами в самом «обыденном» его толковании, а именно как грамматические способы выражения из числа наиболее употребительных, и следовательно, активных и необходимых в общении с носителями интересующих нас иностранных языков. В отличие от традиционных грамматик пособие структурировано не по морфологическому, а по коммуникативному критерию, подчиняясь приоритетности освоения навыков общения в различных областях и форматах (умение представиться, рассказать о себе, о своей семье, о своем городе, о повседневных делах, способность задать вопросы для поддержания беседы и т. д.). Данный курс грамматики состоит из 24 уроков и охватывает темы, необходимые для развития речевых навыков на начальном этапе обучения: имена существительные, формы артиклей, имена прилагательные, местоимения, наречия, спряжение глаголов в настоящем времени изъявительного наклонения.

На стадии апробирования находятся вторая часть активной грамматики и учебник по развитию разговорных навыков на трех языках. Все пособия сопровождаются аудиозаписями. Весь языковой материал проходит этап согласования с информантами – носителями языка, являющимися лингвистами по профессии и знающими русский язык.

В языковой студии в составе желающих изучать языки занимаются слушатели, не всегда имеющие филологическую подготовку. Занятия проходят два раза в неделю по 1,5 часа блоками по три месяца. В первом триместре учащиеся осваивают нормативное произношение, чтение и письмо, исходя из принципа: от звука к букве, слогу, слову и связной речи, приобретают навыки чтения и безакцентного произношения обширного пласта слов, сопоставляя их звучание в русском, французском, итальянском и испанском языках. Начиная с четвертого урока в учебнике вводятся тексты и диалоги, отражающие естественную разговорную речь трех языков. Грамматический материал первоначально дается лишь в виде комментариев к текстам.

Полноценное освоение грамматики начинается во втором триместре. Одновременное изучение грамматики трех языков не предполагает трехкратного увеличения объема информации, так как основная часть материала является общей для трех языков. Параллельное рассмотрение грамматики создает дополнительные ассоциативные связи, позволяющие усвоить материал лучше, чем при раздельном изучении языков. Метод сопоставления используется в данном пособии как для освоения способов образования грамматических форм, так и для выявления механизмов их функционирования.

Во второй, продвинутой, части активной грамматики изучаются временные формы глагола изъявительного, условного и сослагательного наклонений, управление глаголов, различные глагольные конструкции и др.

Заключительное, четвертое, пособие посвящено формированию коммуникативных компетенций путем приобщения учащихся к монологической и диалогической речи, а также привитию навыков перевода, умения относительно спонтанно переключаться с одного иностранного языка на другой, преодолевая языковую интерференцию. Центральным звеном в нем являются 100 озвученных вопросов с вариантом (вариантами) ответов, представляющих собеседование с условным русскоязычным туристом, находящимся в стране изучаемого языка, на различные темы повседневной жизни: «О себе», «Семья», «Род занятий», «Край, в котором я живу», «Мой рабочий день», «Еда», «Мои интересы и увлечения», «Интернет», «Путешествия», «Изучение иностранных языков» и др. К завершению курса учащиеся должны научиться вести беседу в течение 25–30 минут на каждом языке. Мы исходим из того, что данный объем коммуникативных навыков представляет собой минимальный «порог насыщения», позволяющий постепенно перейти к неподготовленной речи на трех языках. В целях предупреждения интерференции в ходе беседы вопросы задаются на разных языках. Студенты должны уметь относительно легко переключаться с одного языка на другой и отвечать на том языке, на котором был задан вопрос.

Монологическая речь развивается через тексты, представляющие собой сообщения на изучаемую тему. Вначале работа над материалом осуществляется отдельно по каждому языку. Тексты сопровождаются вопросами, к которым дан вариант ответа на русском языке. После освоения текстов можно приступать к устному переводу с русского языка на каждый иностранный язык по отдельности, а затем с одного иностранного языка на другой.

Представленные в пособии диалоги являются примерами использования изученных речевых структур на практике. Через диалоги учащиеся выучивают различные формулы-клише, осваивают этику общения на каждом языке.

За многие годы методика апробирована в различных аудиториях:

1. На занятиях в языковой студии, существующей по сегодняшний день. В этом году она была вынуждена работать в режиме онлайн.
2. В индивидуальных занятиях «преподаватель – ученик», также в режиме онлайн.
3. С магистрантами на занятиях в аудитории и онлайн.

Наиболее успешный результат достигается в работе с магистрантами как самыми подготовленными и мотивированными учащимися. Представленные пособия носят характер академических изданий, предназначенных в первую очередь для студентов языковых отделений факультетов филологического профиля. Магистранты за два года дневной формы обучения не только осваивают три языка, но и должны получить навыки одновременного преподавания трех языков.

Хорошие результаты достигаются также в индивидуальных занятиях с преподавателем, как правило, онлайн. Здесь в течение всего урока ученик находится

в постоянном контакте с преподавателем. Большинство из учащихся в дальнейшем не испытывают особых трудностей в общении на трех языках в странах изучаемых языков и продолжают самостоятельно заниматься изучением языка, культуры стран через песни, фильмы, общение в чатах и т. д.

В языковой студии, как было сказано выше, многие учащиеся не имеют достаточной филологической подготовки, что сдерживает скорость продвижения. Практика показывает, что успех зависит не столько от склонности к изучению языков, а от целеустремленности, мотивированности учащегося, от умения организовать свое время для регулярных самостоятельных занятий в домашних условиях. Опыт работы в языковой студии свидетельствует о том, что методика одновременного преподавания предназначена для тех, кто реально интересуется языками, для потенциальных полиглотов. В языковой студии в каждой группе находятся учащиеся, добивающиеся хороших результатов по всем трем языкам. Как правило, это те, кто регулярно посещает занятия, выполняет домашние задания, слушает аудиозаписи.

В настоящее время занятия проводятся большей частью в онлайн режиме, что, как показывает опыт, не сказывается отрицательно на эффективности соизучения трех языков. Технические возможности онлайн преподавания постоянно совершенствуются, и думается, что система языкового образования в дальнейшем активно будет развиваться в этом направлении. Дистанционное обучение позволяет более гибко устанавливать график занятий, охватывать большее количество желающих обучаться языкам из других городов и стран.

Широкое внедрение методики ограничивается на данный момент нехваткой специалистов, владеющих в достаточной степени тремя языками. В связи с этим руководство Кемеровского университета приняло решение об открытии очной магистратуры для подготовки специалистов, способных внедрять и развивать методику одновременного преподавания трех романских языков. Все магистранты владеют английским языком. В перспективе они могли бы внедрять методику мультилингвального обучения в лицах лингвистического профиля, где вместо одного второго иностранного языка, обучали бы сразу трем языкам. Учащиеся на выходе могли бы иметь английский и основу трех романских языков.

Наибольшую эффективность, на наш взгляд, методика будет проявлять на языковых факультетах, где вместо одного основного языка студенты станут изучать три языка и к концу четвертого года обучения будут владеть тремя языками на уровне B2 (по общеевропейской системе определения уровня владения иностранным языком), имея в программе обучения более усиленный курс латинского языка, введение в романскую филологию, курс сопоставительной типологии романских языков, переводческие дисциплины и практические занятия по методике одновременного обучения трем языкам.

Литература

1. *Хайдаров Я. Р.* Изучаем три языка одновременно. Начальный курс. Français. Italiano. Español: учебное пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2019, 304 с.

2. *Хайдаров Я. Р.* Изучаем три языка одновременно. Français. Italiano. Español. Основы активной грамматики. Начальный курс: учебное пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2020. 560 с.

Khaydarov Yazgar Rifovich

Candidate of Philology, Associate Professor
Russia, Kemerovo, Kemerovo State University

LEARNING THREE LANGUAGES AT THE SAME TIME. FRENCH. ITALIAN. SPANISH: FROM THE TEACHING EXPERIENCE

The article reports on the experience of implementing the method developed by the author for the simultaneous teaching of French, Italian and Spanish in different groups of students: 1. In the classroom in a language studio, created by the author of the method and existing to this day in Kemerovo; 2. In individual lessons "teacher – student" online; 3. With the masters of the Department of Romance and Germanic Philology of the Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communications (IFIAM), Kemerovo State University. The author gives a brief overview of textbooks created over the years of introducing the method of multilingual teaching, and dwells on the degree of effectiveness of the method and its results in different forms of education, and also discusses the possibility of introducing the method for the simultaneous teaching of several languages in universities and schools.

Keywords: multilingual education, French, Italian, Spanish.

УДК 378

Шастина Елена Михайловна

Доктор филологических наук, профессор

Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна

Кандидат педагогических наук, доцент

Россия, г. Елабуга, Елабужский институт Казанского федерального университета

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Следствием изменений в геополитической ситуации последних десятилетий становится гетерогенность поликультурной студенческой аудитории, что влечет за собой необходимость уточнения на теоретическом уровне ключевых понятий – «поликультурная среда», «поликультурная образовательная среда». Вошедшее в научный обиход и ставшее трендовым понятие читательской грамотности, в первую очередь, благодаря участию российских школьников в Международных мониторинговых исследованиях качества образования (PIRLS и PISA), определяет не только уровень социализации детей и юношества, их подготовленность к будущей профессиональной деятельности, но и актуализирует проблему подготовки педагогических кадров, обладающих читательской грамотностью на продвинутом уровне. Сущность понятия «читательская грамотность» составляют такие компоненты, как понимание текста, рефлексия по поводу структуры и смысла текста, перенос полученной из текста информации в сферу личного сознания. Смена формата чтения повлекла за собой видоизмененное восприятие текста, переход от традиционного линейного изложения и прочтения информации к гипертексту. Потенциал иностранного языка в формировании читательской грамотности как метапредметного умения накладывается на условия

поликультурной среды, что требует от педагога умения осуществлять в рамках учебного процесса «тренинг поликультурного взаимодействия» обучающихся.

Ключевые слова: читательская грамотность, поликультурная образовательная среда, тренинг поликультурного взаимодействия, гипертекст, иностранный язык.

Априори, что проблема поликультурности образования не нова, однако в последние десятилетия, в связи со стремительно меняющейся геополитической ситуацией, становится необычайно актуальной, что влечет за собой необходимость уточнения на теоретическом уровне ключевых понятий. Правомерно, на наш взгляд, вести разговор о генезисе поликультурной образовательной среды, которая, как правило, изучается на интегрированной основе в контексте педагогики, психологии, философии, культурологии, социологии и других наук, что допускает различного рода трансформации существующих дефиниций с учетом различных факторов [Башмакова 2014].

В научной литературе, наряду с термином «поликультурное образование», широко распространены такие понятия, как «мультикультурное образование», «мультиэтническое образование», «многокультурное образование», «кросс-культурное образование», «поликультуризм в образовании» и т.д. В каждом из перечисленных терминов зафиксированы своеобразные «приоритеты», на которые обращают внимание ученые при исследовании данного феномена.

Авторы настоящей статьи отдают предпочтение термину «поликультурная среда», поскольку очевидно, что данное определение отражает суть сегодняшней «новой реальности», более того, оно коррелирует с трактовкой понятия «поликультурная образовательная среда», как некой пространственно-временной организации этой реальности, оказывающей влияние на становление и развитие личности педагога [Савелова 2017] и обучающегося [Колоницкая 2010], которая призвана в итоге снизить уровень межкультурной конфликтности в обществе.

Как известно, поликультурная образовательная среда постоянно трансформируется, видоизменяется в соответствии с требованиями и вызовами сегодняшнего дня, вытекает из целей и задач образования на определенном этапе, следовательно, можно утверждать, что она характеризуется открытостью, способностью оперативно реагировать на возникающие образовательные потребности.

Говоря о поликультурной образовательной среде на примере поликультурной студенческой аудитории, необходимо подчеркнуть еще одну из ее важнейших характеристик, а именно, гетерогенность (имеются в виду различия, существующие между людьми относительно пола, возраста, этнической принадлежности, религии, здоровья, специфических признаков личности и др.). Кроме того, поликультурная образовательная среда – это этически и лингвистически разнородная среда.

Поликультурная образовательная среда не является «самоорганизующейся», напротив, она может и должна быть организована, что указывает на необходимость подготовки педагогических кадров, обладающих так называемой «поликультурной компетенцией», которая, несомненно, является частью профессиональной компетенции, в частности, учителей иностранного языка. По мнению Т. Л. Герасименко, при построении адекватной модели обучения иностранному языку следует предварительно проанализировать социокультурный контекст обучения иностранным языкам в конкретной стране; реформировать языковое бiculturalное образование с позиций «глобализации», культуроведческой социологизации его содержания с ориентацией на диалог культур как философию образования; задействовать в качестве междисциплинарной базы страноведчески маркированное культуроведение [Герасименко 2018: 225]. Таким образом, в науке находит отражение осознание поэтапности и непрерывности процесса

формирования поликультурной компетенции при обучении иностранному языку. Выстроить это на практике – первостепенная задача учителя иностранного языка.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы привлечь внимание к пониманию необходимости формирования читательской грамотности средствами иностранного/ немецкого языка в условиях поликультурной студенческой аудитории. Сегодня «функциональная грамотность» – термин, который у всех на устах. Ставшее трендовым понятие читательской грамотности, в первую очередь, благодаря участию российских школьников в Международных мониторинговых исследованиях качества образования (PIRLS и PISA), рассматривается в различных аспектах. В нашем случае данное понятие актуализирует проблему подготовки педагогических кадров, в идеале обладающих читательской грамотностью на продвинутом уровне и способных транслировать в будущем эти знания обучающимся.

Как известно, PISA-2018 дополнительно включила в мониторинг проверку сформированности глобальной компетенции, которая позволяет получить ответ на ряд вопросов, связанных с поликультурной средой в целом и поликультурной образовательной средой в частности. А именно: в какой степени обучающиеся готовы жить и работать в условиях межкультурного разнообразия, насколько они способны воспринимать и критически осмысливать глобальные проблемы, проблемы взаимодействия культур, гендерные и межконфессиональные различия и т. д.

В этой связи представляется архиважным включение в учебный процесс вуза, прежде всего, при реализации направления подготовки «Педагогическое образование» модуля/курса «Формирование функциональной/читательской грамотности», а также в магистерские программы и курсы повышения квалификации учителей, что успешно реализуется в Елабужском институте КФУ. Следует напомнить, что сущность понятия «читательская грамотность» составляют такие компоненты, как понимание текста, рефлексия по поводу структуры и смысла текста, перенос полученной из текста информации в сферу личного сознания, для достижения собственных целей. В целом, проблема чтения среди российской молодежи находит поддержку со стороны государства [Концепция 2017]; все больше исследователей пишут о парадигмальных сдвигах в формате чтения [Чудинова 2017; Шулер 2011 и др.]; все настойчивее звучит вопрос о трансформации чтения в молодежной среде [Волкова 2012; Откидач 2001 и др.]. Смена формата чтения повлекла за собой видоизмененное восприятие текста, переход от традиционного линейного изложения и прочтения информации к гипертексту.

Таким образом, потенциал иностранного языка в формировании читательской грамотности как метапредметного умения накладывается на условия поликультурной образовательной среды, что требует от преподавателя умения осуществлять в рамках учебного процесса так называемый «тренинг поликультурного взаимодействия», который призван помочь обучающимся интегрироваться в условно «чужую культуру», сохраняя при этом собственную идентичность. В качестве примера обратимся к преподаванию немецкого языка на старших курсах факультета иностранных языков Елабужского института КФУ.

Так называемый «тренинг поликультурного взаимодействия» предполагает учет ряда моментов:

- 1) *Отбор контента* с учетом интересов обучающихся в рамках учебных дисциплин «Практикум по культуре речевого общения (немецкий язык)», «Язык средств массовой информации», «Интерпретация текста». Предпочтение отдается темам, которые представляют интерес для студентов: „Probleme der Integration“, „Identitätsproblematik“, „Geschlechter/Gender“, „Die Rolle der Frauen in der modernen Gesellschaft“, „Frauen und Islam“, „Generationenvertrag“, „Berlinale“, „Energiewende“ и др.

Аутентичные тексты (немецкоязычный молодежный журнал „Fluter“ и др.), аудио- и видеоматериалы („Deutsche Welle“ и др.), художественные фильмы („Gegen die Wand“, „Nirgendwo in Afrika“, „Tschik“ и др.) отбираются с учетом возможной дифференциации, в результате поиска общих культурных практик, с опорой на общечеловеческие приоритеты. Работа над аутентичным материалом предполагает со стороны педагога определенную дидактизацию, при этом используются как традиционные формы работы, так и интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса.

Особое место в процессе обучения иностранному/немецкому языку отводится художественной литературе [Шастина 2019]. Немецкий язык, с одной стороны, представляет определенную модель культуры, которая позволяет более глубоко проникать в чужую культуру. С другой стороны, при сопоставлении художественного текста со знакомыми реалиями собственной культуры возникает лучшее понимание родной литературы. Преподавателю нужно задействовать такие параметры, которые позволят сделать вывод о том, насколько успешно осуществляется процесс адаптации культурносоставляющей текста в сознании обучающегося. В качестве примера можно назвать роман современного австрийского писателя Д. Кельмана «Измеряя мир» (D. Kehlmann „Die Vermessung der Welt“). Фрагмент романа, посвященный путешествию немецкого исследователя А. Гумбольдта в Россию, представляет собой такой микротекст, на котором можно проследить различия в ментальности представителей разных культур.

2) *Отбор материала* с учетом вида текста (смешанные тексты, множественные тексты, гипертексты (инструментарий мониторинговых исследований). Студенты учатся правильно выстраивать навигацию при работе с нелинейной информацией, составляют собственные гипертексты, предъявляют собственное мнение в виде ментальных карт, учатся переводить нелинейную информацию в линейную, что требует от них определенных навыков. Так, по теме: „Die Rolle der Frauen in der modernen Gesellschaft“ студенты создают собственный гипертекст, предлагают разные возможные варианты прочтения (с учетом гендерных, этических, конфессиональных и других различий участников коммуникации).

3) *Выбор методики*. В случае, когда возникают сложности с восприятием «чужой культуры», продуктивными являются так называемые культурно-адаптивные методы работы с контентом, призванными развивать у обучающихся культурный интеллект. Различного рода ролевые игры позволяют облегчить восприятие «чужого».

Таким образом, формирование читательской грамотности как метапредметного умения в условиях поликультурной образовательной среды является первостепенной задачей современного образования. Особое место в данном процессе отводится иностранному языку, что необходимо учитывать в студенческой аудитории при подготовке будущих учителей.

Литература

1. *Башмакова Н. И., Рыжова Н. И.* Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2 // URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12635> (дата обращения: 22.11.2020).
2. *Волкова Е. А.* Трансформация чтения студенческой молодежи: конец 80-х гг. XX–начало XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2012. 174 с.
3. *Герасименко Т. Л.* Обучение иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 223–225.
4. *Колоницкая О. Л.* Реализация концепции поликультурного образования и её влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе // ЭЙДОС: интернет-журнал. 2010. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm> (дата обращения: 12.02.2014).

5. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 года № 1155-р.
6. *Откидач Е. В.* Развитие читательской культуры студентов в условиях университетского комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2001. 162 с.
7. *Савелова И. Б.* Поликультурная образовательная среда как фактор эффективности повышения квалификации педагогических кадров // Экологическая антропология: научно-практическое издание. Ежегодник. Минск, 2011. С. 438–443.
8. *Чудинова В. П.* Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран [Электронный ресурс] // Университетская книга. 2017. № 3. С. 46–51. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/589023>
9. *Шастина Е. М.* Использование когнитивного подхода при обучении чтению иноязычной художественной литературы (на материале немецкого языка) // Германистика сегодня: материалы междунар. науч.-практ. конф. (16-17 ноября 2018 г.) / под ред. М. А. Кульковой. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. С. 203–207.
10. *Шулер И. В.* Развитие читательской культуры личности в условиях современной информационной среды (на материале обучения в вузе): дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011. 156 с.

Elena M. Shastina

Doctor of Philology, Professor

Alfiya A. Sibgatullina

Candidate of Pedagogy, Associate Professor

Russia, Elabuga, Elabuga Institute of Kazan Federal University

READING LITERACY FORMATION IN A POLY CULTURAL ENVIRONMENT

The consequence of changes in the geopolitical situation of recent decades is the heterogeneity of the multicultural student classroom, which entails the need to clarify at the theoretical level such key concepts as “polycultural environment”, “multicultural academic environment”. The concept of reading literacy, which has entered into scientific use and has become a trend, primarily due to the participation of Russian schoolchildren in the International Monitoring Studies of the Quality of Education (PIRLS and PISA), determines not only the level of socialization of children and adolescents, their readiness for future professional activities, but also actualizes the problem of training teaching staff with reading literacy at an advanced level. The essence of the “reading literacy” concept consists of such components as text comprehension, reflection on the composition and text content, the transfer of the text-derived information into the sphere of personal consciousness. The change in the reading format resulted in a modified perception of the text, the transition from the traditional linear presentation and reading of information to hypertext. The potential of a foreign language in the formation of reading literacy as a meta-subject skill is influenced by multicultural environment, which requires on the part of the teacher ability to carry out “multicultural interaction training” of students within the academic process.

Keywords: *reading literacy, multicultural educational environment, multicultural interaction training, hypertext, foreign language.*

Научное издание

**Материалы Международного
образовательного салона**

Сборник статей

Оригинал-макет и компьютерная верстка: А. М. Шингаркина
Обложка: К. Д. Мартынова

Подписано в печать 21.12.2020. Формат 60×84 ¹/₈.
Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 16,93. Тираж 70 экз. Заказ № 20-85.

АНО «Ижевский институт компьютерных исследований»,
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1.
Тел./факс: +7 (3412) 50-02-95 E-mail: mail@rcd.ru

Отпечатано в цифровой типографии
АНО «Ижевский институт компьютерных исследований».