

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал основан в июне 2018 года

2021, том 4, № 4

Международный научный журнал

«Казанский лингвистический журнал» – международное научное рецензируемое издание открытого доступа, придерживающееся следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований, способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Публикуемые в журнале материалы прошли процедуру рецензирования и экспертного отбора. Научное содержание публикаций, наименования и содержание разделов соответствуют требованиям к рецензируемым научным изданиям Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. К публикации в журнале принимаются наиболее значимые научные труды, соответствующие тематике, обладающие научной новизной и содержащие материалы собственных научных исследований автора по следующим группам научных специальностей:

10.01.00 Литературоведение:

- 1) 10.01.01 Русская литература.
- 2) 10.01.02 Литература народов Российской Федерации (с указанием конкретной литературы).
- 3) 10.01.03 Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы).

10.02.00 Языкознание:

- 1) 10.02.19 Теория языка.
- 2) 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание.
- 3) 10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии.

13.00.00. Педагогические науки:

- 1) 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования.
- 2) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- 3) 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Информация об издании

Казанский лингвистический журнал выходит с 2018 года с периодичностью 4 номера в год на *русском, татарском, английском, немецком, французском, турецком, китайском, испанском, итальянском* языках. Журнал приглашает к публикации авторов исследовательских и обзорных статей по проблемам русской и зарубежной лингвистики, литературоведения и педагогики. Формат журнала и принцип открытого доступа позволяют обеспечить широкий охват читательской и авторской аудитории.

Цель журнала заключается в ознакомлении российского и международного научного сообщества с результатами деятельности научных школ и самостоятельных исследователей в области языкознания, литературоведения, теории и методики обучения, воспитания, профессионального образования.

Задачи журнала:

- публикация научных, обзорных и информационных статей, отражающих актуальные вопросы в заявленных областях;
- информирование об основных результатах научных работ, выполняемых в рамках приоритетных направлений исследований;
- публикация статей, посвященных разработке и реализации новых перспективных проектов;
- информирование об исследованиях молодых ученых и результатах их научной работы.

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. **Свидетельство о регистрации:** ПИ № ФС 77 – 72979, дата регистрации: 06.06.2018.

Форма распространения: печатное СМИ (журнал)

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, номер ISSN: 2658-3321 (Print)

Учредители: Сакаева Лилия Радиковна, Тахтарова Светлана Салаватовна, Хабибуллина Эльмира Камилевна

Издатель: Автономная некоммерческая организация «Институт культурного наследия»

ИНН 1655080432: ОГРН 1041621009660

Адрес: 420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 10/15

Редакция: 420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 3, каб. 117

Сайт: <http://ttt.kaz-linguo-journal.ru/>

Телефон: +7 (843) 221-34-79

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Индекс 64986

ГК «Урал-Пресс»

Выходит 4 раза в год

Главный редактор

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Редакционная коллегия

Адельгейм Ирина Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор, Институт славяноведения Российской академии наук, г. Москва, Россия

Беленцов Сергей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по учебно-методической работе, Курский государственный университет, г. Курск, Россия

Бокова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Бушканец Лия Ефимовна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Гревцева Гульсина Якуповна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, Россия

Громова Нелли Владимировна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой африканистики ИСАА при МГУ, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Загидуллина Дания Фатиховна – доктор филологических наук, профессор, вице-президент, ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия

Закирзянов Альфат Магсумзянович – доктор филологических наук, доцент, заведующий отделом литературоведения, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Каратетьянц Артемий Михайлович – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры истории Китая, Институт стран Азии и Африки, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Корнеева Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

Крылов Вячеслав Николаевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Миннуллин Ким Мугаллимович – доктор филологических наук, профессор, директор, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Митягина Вера Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и практики перевода, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

Морозкина Евгения Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики и переводоведения, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Мурашов Рахим Закиевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкой и французской филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Несмелова Ольга Олеговна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Пенская Елена Науумовна – доктор филологических наук, профессор, руководитель Школы филологических наук факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский институт «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Ратнер Фаина Лазаревна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Редькин Олег Иванович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой арабской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Рябцева Надежда Константиновна – доктор филологических наук, профессор, заведующая сектором прикладного языкознания, Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, Россия

Сабирова Диана Рустамовна – доктор педагогических наук, доцент, декан Высшей школы иностранных языков и перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сакаева Лилия Радиковна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сдобников Вадим Витальевич – доктор филологических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия

Сторожук Александр Георгиевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой китайской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Тахтарова Светлана Салаватовна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Фаткуллина Флюза Габдуллиновна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской и сопоставительной филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

Шамина Вера Борисовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Шаховский Виктор Иванович – доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия

Яхин Фарит Закизянович – доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом текстологии, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия

Петер Коста – доктор наук, профессор, университет г. Потсдам, Германия

KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

The journal was founded in June 2018

2021, volume 4, No. 4

International scientific journal

“Kazan linguistic journal” is an international peer-reviewed open access journal that adheres to the following principle: free open access to research results increases the global exchange of knowledge.

The papers published in this journal have passed expert selection and peer review procedures. The scientific content of publications, the titles and content of sections correspond to the requirements for peer-reviewed scientific publications of the Higher Attestation Commission under Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. The most significant scientific works corresponding to the subject and containing materials of the author's own scientific research in the following groups of scientific specialties are accepted for publication in the journal:

10.01.00 Literary studies:

- 1) 10.01.01 Russian literature.
- 2) 10.01.02 Literatures of the people of the Russian Federation.
- 3) 10.01.03 Foreign Literature.

10.02.00 Linguistics:

- 1) 10.02.19 Language theory.
- 2) 10.02.20 Historical, typological and comparative linguistics.
- 3) 10.02.22 Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia.

13.00.00 Pedagogical Sciences:

- 1) 13.00.01 General pedagogics, history of pedagogics and education.
- 2) 13.00.02 Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education).
- 3) 13.00.08 Theory and methodology of professional education.

Information about the journal

Kazan linguistic journal has been published since 2018 with a frequency of 4 issues per year. The works can be submitted in 9 languages: Russian, Tatar, English, German, French, Spanish, Italian, Chinese, Turkish. The journal invites doctors and candidates of sciences, university professors, doctoral students, graduate students, undergraduates, as well as everyone who is interested in the issues under consideration to take part in the discussion on the proposed heading and publish for free. The format of the journal and the principle of open access allows providing the widest coverage of the readers and authors' audience.

The editorial board of «Kazan linguistic journal» sees **the main goal** of its activity as promotion and dissemination of information about the most significant research achievements and innovative solutions in the field of philology and linguistics, as well as facilitating the exchange of professional experience in the Russian and international community.

Achieving this goal is carried out by solving the following **tasks**:

- creation of an open discussion platform to support the exchange of views and dissemination of information in the scientific community;
- constant expansion of the range of authors in geographical (overcoming the localization of the publication process) and research plan (increasing the range of issues under consideration);
- promotion of interdisciplinary relationships and an integrated approach to the phenomena under study;
- ensuring compliance of the journal with international requirements for scientific periodicals, as well as careful and objective selection of manuscripts for publication.

The number of the certificate media: ПИ № FS 77 – 72979, registration date: 06.06. 2018

The shape of the distribution: print media (magazine)

Territory of distribution: Russian Federation, foreign countries.

Registered in the Russian Federation ISSN National Agency, ISSN registration number: ISSN: 2658-3321 (Print).

Founders: Sakaeva Liliya Radikovna, Takhtarova Svetlana Salavatovna, Khabibullina Elmira Kamilevna.

Publisher: Autonomous non-profit organization "Institute of cultural heritage": INN 1655080432: OGRN 1041621009660

Address: 10/15, Kremlin str., Kazan, Rep. Tatarstan, Russia, 420111

Editorial office: room 117, 3 M. Mezhlauk str., Kazan, Russia, 420008

Website: <http://ttt.kaz-linguo-journal.ru>

Index 64986

Phone: +7 (843) 221-34-79

“Ural-Press”

E-mail: kaz-linguo-journal@mail.ru

Published 4 times a year

Head editor

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the department of theory and practice of translation, Kazan (Volga region) Federal University, (Kazan, Russia)

Editorial Board

Adelgeym Irina Evgenevna – Doctor of Philology, Professor, Lead Reasecher, Institute of Slavic studies of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Belentsov Sergey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Deputy director for education, Kursk State University (Kursk, Russia)

Bokova Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the department of English studies and crosscultural communication, Moscow City University (Moscow, Russia)

Bushkanets Liya Efimovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the department of foreign languages in international relations, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Grevtseva Gulsina Yakupovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the department of pedagogy and psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk, Russia)

Gromova Nelli Vladimirovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of African studies of Institute of Asian and African studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Karapetyants Artemy Mikhailovich – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Institute of Asian and African studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Korneeva Larisa Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)

Krylov Viacheslav Nikolaevich – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Minnullin Kim Mugallimovich – Doctor of Philology, Professor, Director, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Mityagina Vera Alexandrovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Translation Theory and Practice, Volgograd State University (Volgograd, Russia)

Morozkina Evgenia Aleksandrovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of linguodidactics and translation studies, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Muryasov Rakhim Zakievich – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of German and French philology, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Nesmelova Olga Olegovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Penskaya Elena Naumovna – Doctor of Philology, Professor, Academic Supervisor of Faculty of Humanities, Higher School of Economics National Research University (Moscow, Russia)

Ratner Faina Lazarevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the department of Theory and Practice of Translation, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Redkin Oleg Ivanovich – Doctor of Philology, Professor, St. Peterburg State University, Head of the department of Arabic philology (St. Petersburg, Russia)

Riabtseva Nadezhda Konstantinovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the sector of Applied linguistics, Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

Sabirova Diana Rustamovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Higher school of foreign languages and translation, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Sakaeva Liliya Radikovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of foreign languages, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Sdobnikov Vadim Vitalievich – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of the English language and translation theory and practice, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia)

Takhtarova Svetlana Salavatovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Head of the department of theory and practice of translation (Kazan, Russia)

Fatkullina Fluza Gabdullinovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Russian and comparative philology, Bashkir State University (Ufa, Russia)

Shamina Vera Borisovna – Doctor of Philology, Professor, Professor of the department of Russian and world literature, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

Shakhovskiy Victor Ivanovich – Doctor of Philology, Professor, Volgograd State Social Pedagogical University (Volgograd, Russia)

Storozhuk Aleksandr Georgievich – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Chinese Philology, Saint Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)

Yakhin Farit Zakizyanovich – Doctor of Philology, Professor, G. Ibragimov Institute of language, literature and art of the Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia)

Zagidullina Daniya Fatikhovna – Doctor of Philology, Professor, Vice President, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Zakirzyanov Alfat Magsumzyanovich – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Literary Studies, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Peter Costa – Doctor of Science, Professor, University of Potsdam (Potsdam, Germany)

СОДЕРЖАНИЕ

• Литературоведение. Русская литература Сесорова А.Д. Синтез документального и художественного в поэме А. Полежаева «Узник»	487
• Литературоведение. Литература народов Российской Федерации Загидуллина Д.Ф. Преемственность общетюркской и татарской литературы: мотив родной земли	499
• Литературоведение. Литература народов стран зарубежья Шевченко Е.Н. Роман «Шлюмп» Ганса Герберта Гримма в контексте литературной традиции	512
• Языкознание. Теория языка Алексеева Е.М., Ахметзянова П.А. Психолингвистическое восприятие аудиовизуальных материалов	524
Мухаматшин А.Р. Исторический, идеологический, социальный аспекты в формировании американского политического дискурса и его манипулятивного потенциала	537
• Языкознание. Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание Заглядкина Т.Я., Пархоменко П.А. Репрезентация концепта «музыка/musik» в русской и немецкой лингвокультурах	550
Кобзева О.В. О причинах переводческих ошибок	565
• Языкознание. Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии Петунина А.Р. Речевой портрет учителя в китайской лингвокультуре	582
• Педагогические науки. Общая педагогика, история педагогики и образования Hellbrügge Th., Dattke J. Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung	589
• Педагогические науки. Теория и методика обучения и воспитания Гладченкова Н.Н. Английский язык для людей третьего возраста: канадский опыт обучения иммигрантов	606
• Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования Ханипова Р.Р., Морозова Т.В. Особенности профессиональной подготовки специалистов языкового профиля в России и за рубежом	619

CONTENT

• Literary studies. Russian literature	
Sesorova A.D. Synthesis of Documental and Artistic in the Poem of A. Polezaev “Prisoner”	487
• Literary studies. Literatures of the people of the Russian Federation	
Zagidullina D.F. Continuity of Common Turkic and Tatar Literature: the Motif of the Native Land	499
• Literary studies. Foreign Literature	
Shevchenko E.N. The Novel “Schlump” by Hans Herbert Grimm in the Context of the Literary Tradition	512
• Linguistics. Language theory	
Alekseeva E.M., Akhmetzyanova P.A. Psycholinguistic Reception of Translated Audiovisual Materials	524
Mukhamatshin A.R. Historical, Ideological, Social Aspects in the Formation of the American Political Discourse and its Manipulative Potential	537
• Linguistics. Historical, typological and comparative linguistics	
Zaglyadkina T.Y., Parkhomenko P.A. Representation of the Concept “музыка/Musik” in Russian and German Linguocultures	550
Kobzeva O.V. On Causes of Translation Errors	565
• Linguistics. Languages of foreign countries peoples of of Europe, Asia, Africa, natives of America and Australia	
Petunina A.R. Speech Portrait of a Teacher in Chinese Linguoculture	582
• Pedagogical Sciences. General pedagogics, history of pedagogics and education	
Hellbrügge Th., Dattke J. Benefits of Montessori Pedagogy in Inclusive Education Practice	589
• Pedagogical Sciences. Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education)	
Gladchenkova N.N. English Language for People of the Third Age: Canadian Teaching Experience of Immigrants	606
• Pedagogical Sciences. Theory and methodology of professional education	
Khanipova R.R., Morozova T.V. Professional Foreign Language Training in Russia and Abroad	619

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА
LITERARY STUDIES. RUSSIAN LITERATURE

Научная статья

Филологические науки

УДК 821.161.1

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.487-498>

**СИНТЕЗ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО
В ПОЭМЕ А. ПОЛЕЖАЕВА «УЗНИК»**

А.Д. Сесорова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
miss.oblivate@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5650-4537>

Аннотация. Современное литературоведение проявляет повышенное внимание к произведениям, в основе которых лежат документальные факты, соединяющие фактографичность изображаемого и элементы художественного вымысла. Свидетельством такого интереса являются непрекращающиеся и по сей день споры касательно жанрового и стилевого разнообразия художественно-документальной литературы. В статье используются биографический, историко-типологический, историко-функциональный и системный методы исследования. Основная задача статьи – выявить, как в поэме Александра Полежаева «Узник» преломляется документальное и художественное. В статье рассматриваются ключевые приемы, с помощью которых биографический материал, а именно заключение поэта, приобретает художественное осмысление. Поэма анализируется в том числе в контексте богоборческого романтизма, в рамках которого любое документальное свидетельство должно пройти несколько этапов художественного осмысления. Полежаев активно использует традиции жанра сатиры при создании образов поэмы, что усиливает богоборческие мотивы, а также прибегает к мотиву оборотничества. Еще одной из призм художественности становится поэтика элегии, проявляющаяся в мотиве узничества. Заключительной формой воплощения художественности в поэме является проблема Красоты в мире. Однако герой оказывается неспособен выстроить гармонию красоты, что искажает его мироощущение, возвращая его к сатире. Опыт подобного анализа важен для дальнейшего изучения творчества Полежаева, а также проблемы документального и художественного в контексте классической русской литературы.

Ключевые слова: Полежаев; документальное; богоборческий романтизм; красота; смерть; свобода; узничество.

Для цитирования: Сесорова А.Д. Синтез документального и художественного в поэме А. Полежаева «Узник». *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 487–498. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.487-498>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.487-498>

SYNTHESIS OF DOCUMENTAL AND ARTISTIC IN THE POEM OF A. POLEZHAEV “PRISONER”

A.D. Sesorova

*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia
miss.oblivate@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5650-4537>*

Abstract. Modern literary criticism is showing increased attention to works based on documentary facts that combine the factual nature of the depicted and elements of fiction. Evidence of this interest is the ongoing debate to this day regarding the genre and style diversity of fiction and non-fiction literature. The article uses biographical, historical-typological, historical-functional and systemic research methods. The main objective of the article is to reveal how documentary and fiction are refracted in Alexander Polezhaev's poem “The Prisoner”. The article discusses the key techniques by which the biographical material, namely the poet's imprisonment, acquires artistic comprehension. The poem is analyzed, among other things, in the context of theomachist romanticism, within which any documentary evidence must go through several stages of artistic comprehension. Polezhaev actively uses the traditions of the satire genre when creating images of the poem, which enhances theomachist motives, and also resorts to the werewolf motif. Another prism of artistry is the poetics of the elegy, which manifests itself in the motive of imprisonment. The final form of the embodiment of artistry in the poem is the problem of Beauty in the world. However, the hero turns out to be unable to build a harmony of beauty, which distorts his perception of the world, returning him to satire. The experience of such an analysis is important for the further study of both Polezhaev's work and the study of the problem of documentary and fiction in the context of classical Russian literature.

Keywords: Polezhaev; documentary; theomachist romanticism; beauty; death; freedom; confinement.

For citation: Sesorova A.D. Synthesis of Documental and Artistic in the Poem of A. Polezhaev “Prisoner”. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 487–498. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.487-498>

Два знаковых художественных начала, появившихся почти в одно время, в значительной степени предрешили поэтические успехи русской литературы XIX в. Одно из них устремилось к сближению с действительностью, вплоть до фотографичности изображаемого, другое избрало путь в далекий мир мечты, отрешение от реальности. Первое начало дало толчок развитию реализма поэзии Пушкина и родственных ему тенденций в творчестве Боратынского, Вяземского, Грибоедова. Второе породило романтизм Жуковского, Тютчева, Лермонтова.

Поэзия Александра Полежаева существенно дополнила имевшуюся картину. Его лирика в равной степени наполнена этими противоположными нача-

лами, выражение которых приняло в его творчестве самые резкие формы. «Сближение с действительностью вызвало в творчестве поэта сильную струю натурализма, а отлет воображения от конкретной жизненной реальности – романтизм, проникнутый богоборческими мотивами» [1, с. 5].

Парадоксальный и закономерный одновременно факт – большинство сложнейших бунтарских построений Полежаева в творчестве имеет, как правило, очень четкую локальную реалистическую основу и может быть документально подтверждено на материале биографии поэта.

Обратимся к контексту событий вокруг интересующей нас поэмы Александра Полежаева «Узник» (1828).

14 июня 1827 г. Полежаев, уже жестко наказанный за свой прежний образ жизни, находясь в состоянии депрессии, развитию которой способствовал чуждый поэту и жесткий казарменный режим, совершает немислимый поступок. Поэт самовольно покидает свой полк, остановившийся в деревне Низовка, и направляется в Вышний Волочек. В пути он начинает осознавать масштаб поступка и произвола. Заняв у попутчицы деньги, Полежаев нанимает извозчика и возвращается обратно в полк. За шестидневную отлучку он был объявлен дезертиром, предстал перед военным судом. Во время следствия Полежаев признался, что пошел на этот шаг «в крайнем расстройстве духа», «по врожденному в нем свойству необдуманной пылкости» [1, с. 5]. Также поэт сообщил, что собирался доехать до Петербурга, чтобы «через начальника Главного штаба И.И. Дибича умолить императора об освобождении его от военной службы ввиду слабого здоровья» [1, с. 5].

Унтер-офицер Полежаев был разжалован в солдаты военным судом, лишен дворянского звания, которое приобрел после окончания университета. Приговор прошел утверждение у Николая I, царь собственноручно сделал пометку «без выслуги». И таким образом Полежаев, с его талантом и уровнем культурного развития, стал бесправным солдатом царской армии, по высочайшему повелению ему была уготована бессрочная кабала.

В мае 1828 г. Бутырский полк, в котором служил поэт, расположился в Москве. Полежаев поздно вернулся в казармы, за что получил выговор фельдфебеля. Он ответил непечатными словами и за оскорбление фельдфебеля был отправлен на гауптвахту, находившуюся при Спасских казармах.

В заключении Полежаев пишет несколько произведений, посвященных тюремной теме, среди которых и поэма «Узник».

В «Узнике» («Арестант») поэт описывает как раз эту тюрьму. «Она находилась во дворе Спасских казарм на Сухаревке, возле Странноприимного дома графа Шереметева. Казармы сохранились до настоящего времени, подвал под одноэтажной гауптвахтой, где была тюрьма, засыпан в начале нашего века» [2, с. 101].

Для раскрытия искомой проблемы нужна полнота представления материала, что возможно только при развернутом цитировании поэмы автора. Поэтому обратимся к тексту поэмы, где находим подробное описание мрачной тюрьмы и ее обитателей:

«В ней сырость вечная и тьма,
И проблеск солнечных лучей
Сквозь окна слабо светит в ней;
Растреснутый кирпичный свод
Едва-едва не упадет
И не обрушится на пол,
Который снизу, как Эол,
Тлетворным воздухом несет
И с самой вечности гниет...
В тюрьме жертв на пять или шесть
Ряд малых нар у печки есть,
И десять удалых голов,
[Властей] решительных врагов,
На малых нарах тех сидят,
И кандалы на них гремят...» [1, с. 179].

Поэма «Узник» включена в контекст тюремной поэзии XIX в., ставшей популярной после декабристского восстания, в которой романтический образ

узника-поэта и мотив узничества приобрели биографический, реальный характер.

Более того, в системе богоборческого романтизма любое свидетельство или факт сразу попадает в несколько фокусов рассмотрения, проходит через несколько призм художественности.

Одной из таких призм становится использование традиций жанра сатиры. Полежаевское описание гауптвахты накладывается на ироничное изображение грязной корчмы в «Чувствительном путешествии в Ревель» (1823) Н.М. Языкова:

«И мы вошли в сию корчму –
Она похожа на тюрьму...
...И вдоль стола того – скамья...
...Окно с замаранным стеклом,
Чтоб даже сумрачным лучом
Не освещалась корчма» [3, с. 95].

Поэт, находящийся в реальном заключении в тюрьме, расширяет хроно-топ изображения и создает собирательный образ Москвы – темницы абсурда – в сатирическом ключе:

«В столице русских городов
Мщей, монахов и попов,
На славном Вале Земляном
Стоит странноприимный дом.
И рядом с ним стоит другой,
Кругом обстроенный, большой –
И этот дом известен нам,
В Москве, под именем казарм;
В казармах этих тьма людей,
И ночью множество...
На нарах с воинами спят,
И веселятся, и шумят;
И на огромном том дворе,
Как будто в яме иль дыре,
Издавна выдолблено дно,
Иль гаубвахта, все равно...» [1, с. 79].

В более ранней поэме «Сашка» (1825), заметим, уже звучали обличительные высказывания в адрес духовенства, однако более смелые и непримиримые, нежели в «Узнике». Полежаев, ненавидевший военную службу и служивший, изображает казармы рассадником греха и проституции. Противопоставление двух образов – благочестивой, духовной Москвы с ее священнослужителями и казарм, полных грубых развлечений и плотских утех, – усиливает богоборческую линию поэмы. Документализм и вырастающий на его почве натурализм вступают в диалектическое противоречие с высокой духовностью, изначально проповедуемой русским философским романтизмом.

Также в зеркале «кривой» художественности, в сатирическом ключе обрисован образ Николая I. И снова точкой отсчета становится документальная поэтика, биографический контекст. Полежаев видел царя лично, когда тот в присутствии министра народного просвещения А.С. Шишкова и попечителя Московского учебного округа А.А. Писарева устроил суд над поэтом по доносу на него и воспитанников Московского университета, которые обвинялись в том, что «не уважают законов, не почитают своих родителей и не признают над собой никакой власти» [2, с. 25]. Николай заставил Полежаева прочесть собственную поэму, молодой автор по понятным причинам долго волновался и не мог приступить, и лишь окрик императора заставил его продолжить читать самые неудобные места. Поэт, по словам Герцена, заменял их другими стихами, но царь уличил его в обмане, этим поступком Александр Иванович позже объяснял свою неприязнь, более того – ненависть к нему. В заключение такой достаточно необычной «встречи втроем» император попросил Шишкова дать характеристику Полежаеву, к удивлению самодержца, она была положительной. Неожиданно царь объявил, что положительный отзыв «спас» Полежаева, которого, однако, необходимо наказать «для примера другим». «Хочешь в военную службу?

Полежаев молчал.

– Я тебе даю военной службой средство очиститься. Что же, хочешь?

– Я должен повиноваться, – отвечал Полежаев.

Государь подошел к нему, положил руку на плечо и, сказав:

– От тебя зависит твоя судьба; если я забуду, ты можешь мне *писать*, –
поцеловал его в лоб» [4, с. 166–167].

Данный эпизод также воссоздан в поэме «Узник». Поэт обличает жестокость царя, сравнивает его с известными в истории тиранами, а свое alter ego разворачивает до масштабов всего человечества, в чем еще один характерный прием богоборческого бунтарского романтизма:

«Поймешь ли ты, что ц<арский> долг
Есть не душисть, как лютый волк,
По алчной прихоти своей
Мильоны страждущих людей...
Но что?.. К чему напрасный гнев,
Он не сомкнет Молохов зев:
Бессилен звук в моих устах,
Как меч в заржавленных ножнах... <...>
Вторый Нерон, Искарот,
Удав Бразильский и Немврод
Его враждой своей почтил
И, лобызая, удушил!» [1, с. 86–87].

Сравнивая Николая I с Иудой Искаротом, Полежаев вводит мотив предательского «поцелуя/лобзания», который в восприятии поэта связан с удушением, со смертью. Таким образом, императорский поцелуй и благословление на искупительную военную службу художественно осмысляются Полежаевым как путь, ведущий к смерти.

При создании многих образов в поэме Александр Иванович прибегает и к поэтике оборотничества. Так, изображая императора, поэт использует «прием обрисовки персонажей, обусловленный пониманием человека как совокупности одномерных лиц» [1, с. 31]. Полежаев видел царя лично, на расстоянии нескольких шагов, и для достоверности портрета мог воспользоваться своими воспоминаниями. Однако созданный им образ императора – это некий гибрид, сотканный из людских имен, ставших нарицательными: «Вто-

рой Нерон, Искарот, Удав бразильский и Немврод» [1, с. 87]. Николай, как древний мифологический оборотень, многолик, коварен и несет миру смерть и проклятие.

Еще одной из призм художественно-философского начала в поэме Полежаева становится поэтика элегии. Явно она проявляется в мотиве узничества. Заложник внешних обстоятельств и горькой судьбы, герой до такой степени погружается в себя, что теряет чувство реальности и становится заключенным внутренней тюрьмы. В итоге Александр Иванович с помощью гиперболизации и утрирования изображает узника целой вселенной, потому что даже она выступает тюрьмой, за которой надзирает Бог:

«Твердить преданья старины,
Что мы в делах своих вольны,
Есть перекорствовать уму,
И, значит, впасть в иную тьму...
Его предвещенье могло
Моей свободы видеть зло –
Он должен был из тьмы веков
Воззвать атом мой для оков.
Одно из двух: иль он желал,
Чтобы невинно я страдал,
Или слепой, свирепый рок
В пучину бед меня завлек?..
Когда он видел, то хотел,
Когда хотел, то повелел,
Все чрез него и от него,
А заключенье из того:
Когда я волен – он тиран,
Когда я кукла – он болван» [1, с. 88–89].

Богоборческие идеи, развитые в шестой главе «Узника», все же хранят отпечаток религиозного мировосприятия. «Мысль о том, что “система звезд, прыжок сверчка, Движение моря и смычка” – созданы “творческой руки”, то есть что бог – создатель природы, отнюдь не оспаривается в этом произведении» [1, с. 32]. В поэме присутствует множество образов христианской мифологии

(бог, сатана, духи, ангелы), что вряд ли исчерпывается лишь художественностью. Полежаев действительно чувствовал, что он пленник жестокой судьбы, неких высших сил, которые свободно распоряжаются его жизнью. Священные тексты, отсылки на которые «распылены» по «Узнику», предстают как завуалированный, подготовленный к оспариванию документ.

Итоговой формой воплощения художественности для Полежаева становится эстетизм, проблема Красоты в мире. Она раскрывается через образ друга, которому и посвящена поэма. И вновь – документальные свидетельства. Узничество Полежаева скрашивает дружба с мелким чиновником Александром Лозовским, начавшаяся во время заключения поэта. Лозовский ободрял Александра Ивановича, побуждая его писать, оказывал ему по возможности небольшие услуги, стараясь облегчить участь поэта.

Через красоту герой предпринимает попытку преодолеть превратности своей судьбы, полной несчастий и бед:

«Ты мне чужой – не с давних лет
Знаком душе твоей поэт!
Не симпатия двух сердец
Святого дружества венец
В счастливой жизни нам вила
И друг для друга родила.
Быть может, раз сойтись с тобой
Мне предназначено судьбой –
И мы сошлись... Ты – в красоте
Цветущих дней, я – в наготе
Позорных уз...» [1, с. 76].

Однако герой не может возвыситься над своим роком, не может выстроить «линию красоты» в жизни, вследствие чего рождается искаженное мироощущение и даже по отношению к другу применяется сатирический сарказм:

«Я полюбил тебя... Твой взор
Не есть несчастному укор.
Твой голос, звук твоих речей
Мне мил, как сладостный ручей...
Так соловей в ночной тиши

Поет для горестной души,
Так Абадонне Уриил
Во тьме геенны говорил...
Глаза печальные мои
Слезу приязни и любви
В твоих заметили очах...
Ты любишь сам меня – но ах!
Твое участие ко мне,
Как легкий пепел на огне,
На миг возникнет, оживет –
И вместе с ветром пропадет.
Я не виню тебя!.. Жесток
Ко мне не ты, а злобный рок,
И ты простишь в пылу страстей
Обидной вольности моей...
Я снова узник и солдат!
Вот тайный дар моих стихов...
Проникни в силу этих слов...
Прочти, коль вздумаешь, спиши
И не забудь меня в глуши...
Когда ж забудешь – Бог с тобой,
Но знай, что я навеки твой...» [1, с. 77–78].

Как видим, рассмотрение известной поэмы русского богоборческого романтизма через синтез документального и художественного начал позволяет многое прояснить во взглядах писателя на мир, объяснить специфику его отношения к жизни. Мы выявили основные модификации соотношения художественного и документального в поэме. Одной из них стало использование традиций жанра сатиры, именно в сатирическом ключе даны описания гауптвахты, на которую был посажен сам Полежаев, Москвы того времени, испорченного московского духовенства. Помимо этого, образ императора Николая I также создан с помощью данного приема и мотива оборотничества, он изображен как жестокий тиран, благословляющий героя и самого Александра Ивановича на долгую и мучительную службу, ведущую к смерти. Также важной модификацией соотношения художественного и документального в поэме становится поэтика элегии, проявляющаяся в мотиве узничества. Герой поэмы ощущает себя

не просто заключенным тюрьмы, а пленником целой вселенной. В качестве итоговой формы воплощения художественного мы рассмотрели проблему Красоты в мире Полежаева. Герой пытается через эстетизм, через красоту преодолеть жестокий рок, однако даже красота не способна спасти героя, в его видении она искажается и ведет к сарказму.

Своеобразной генеральной репетицией к поэме «Узник» была уже упомянутая нами автобиографическая поэма Полежаева «Сашка», породившая впоследствии множество подражаний в русской литературе XIX в.

Литература

1. Полежаев А.И. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград: Сов. писатель; 1987.
2. Муравьев В.Б. *Московские улицы. Секреты переименований*. М.: Алгоритм; 2020.
3. Языков Н.М. *Стихотворения*. М.: Текст; 2001.
4. Герцен А.И. *Собрание сочинений: в 30 т.* т. 8: Былое и думы. 1852–1856. М.: Изд-во Акад. наук СССР; 1954–1966.
5. Воронин И.Д. *А.И. Полежаев: Жизнь и творчество*. Саранск: Мордов. кн. изд-во; 1954.
6. Николаева Е.Г. «Суд» Н.А. Некрасова и послание «А.П. Лозовскому» А.И. Полежаева («Группа узников»). *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014;5(61): 244–250.
7. Васильев Н.Л. Поэзия А. И. Полежаева в контексте русской литературы. URL: <http://cheloveknauka.com/poeziya-a-i-polezhaeva-v-kontekste-russkoy-literatury> [дата обращения: 22.10.2021].

References

1. Polezhaev A.I. *Poesy and poems*. Leningrad: Sov. Pisatel'; 1987. (In Russ.)
2. Muravyev V.B. *Moscow streets. Secrets of renaming*. Moscow: Algoritm; 2020. (In Russ.)
3. Yazykov N.M. *Poems*. Moscow: Tekst; 2001. (In Russ.)
4. Gertsen A.I. *Collected works: in 30 volumes*. vol. 8: Past and thoughts. 1852-1856. Moscow: AN SSSR; 1954-1966. (In Russ.)
5. Voronin I.D. *A.I. Polezhaev: Life and Work*. Saransk: Mordov. kn. izd-vo; 1954. (In Russ.)
6. Nikolaeva E.G. "Court" N.A. Nekrasov and the message "A.P. Lozovsky" A.I. Polezhaev ("The Group of Prisoners"). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014;5(61): 244–250. (In Russ.)
7. Vasil'ev N.L. Poetry of A.I. Polezhaev in the context of Russian literature. Available from: <http://cheloveknauka.com/poeziya-a-i-polezhaeva-v-kontekste-russkoy-literatury> [accessed 22.10.2021]. (In Russ.)

Автор публикации

Сесорова Анастасия Дмитриевна –
аспирант

Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: miss.oblivate@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5650-4537>

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 15.10.2021

Одобрена после рецензирования: 9.11.2021

Принята к публикации: 12.11.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of the publication

Sesorova Anastasiya Dmitrievna –
Postgraduate student

Kazan Federal University

Kazan, Russia

E-mail: miss.oblivate@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5650-4537>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 15.10.2021

Approved after peer reviewing: 9.11.2021

Accepted for publication: 12.11.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

LITERARY STUDIES. LITERATURES OF THE PEOPLE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Научная статья

Филологические науки

УДК 821.512.145

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.499-511>

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБЩЕТЮРКСКОЙ И ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: МОТИВ РОДНОЙ ЗЕМЛИ

Д.Ф. Загидуллина

ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», Казань, Россия

zagik63@mail.ru

Аннотация. Одно из значимых для татарской литературы явлений – мотив родной земли – появилось в художественном сознании тюрко-татар еще в VIII в., о чем свидетельствуют Орхоно-Енисейские памятники общетюркской литературы. В данном мотиве отражены особенности менталитета древнего человека, который воспринимает родную землю не только как место рождения и проживания, но и как место безопасное, позволяющее этническому сообществу развиваться и укрепляться. Развитие татарской культуры преимущественно в контексте арабо-мусульманской цивилизации вытесняет этот мотив на периферию. В татарской религиозно-суфийской литературе образ родной земли начинает функционировать в статусе хронотопа. Но с формированием светской просветительской литературы ситуация меняется: к началу XX в. мотив громко заявляет о себе в рамках темы судьбы татарского народа. Хотя советская идеология и пыталась трансформировать содержание данного мотива, традиции общетюркской литературы и татарской литературы начала XX в. с новой силой заявляют о себе в 1960-е гг. Лейтмотив родной земли и сегодня является одним из основных в татарской литературе.

Ключевые слова: татарская литература; общетюркская литература; мотив; хронотоп; лейтмотив.

Для цитирования: Загидуллина Д.Ф. Преемственность общетюркской и татарской литературы: мотив родной земли. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 499–511. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.499-511>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.499-511>

CONTINUITY OF COMMON TURKIC AND TATAR LITERATURE: THE MOTIF OF THE NATIVE LAND

D.F. Zagidullina

Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia

zagik63@mail.ru

Abstract. One of the most significant phenomena for Tatar literature – the motif of the native land – appeared in the artistic consciousness of the Turkic Tatars in the VIII century. This is evidenced by the Orkhon-Yenisei monuments of general Turkic literature. This motif has become an indicator of the mentality of an ancient man, in whose perception the native land is not only a place of birth and residence, but also a safe place that allows the ethnic community to strengthen and develop, which can become a guarantor of its future. The development of Tatar culture mainly in the context of Arab-Muslim civilization displaces this motif to the periphery. In Tatar religious and Sufi literature, the native land begins to function in the status of a chronotope. But with the formation of secular educational literature, the situation is changing: by the beginning of the twentieth century, the motif loudly declares itself within the theme of the fate of the Tatar people. Alt-

though Soviet ideology tried to transform the content of this motif, the traditions of common Turkic literature and Tatar literature of the early 20th century assert themselves with renewed vigor in the 1960s. The leitmotif of the native land is still one of the main in Tatar literature today.

Keywords: Tatar literature; general Turkic literature; motif; chronotope; leitmotif.

For citation: Zagidullina D.F. Continuity of common Turkic and Tatar Literature: the Motif of the Native Land. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 499–511. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.499-511>

В литературоведении термин «мотив» считается наиболее проработанным в теоретическом плане [1]. Множество определений рассматривает заимствованный из музыковедения термин «мотив» как компонент произведений (творчество писателей, литературный процесс определенной эпохи и др.), обладающий повышенной значимостью.

Мотив как литературное понятие, определяющее простейшую повествовательную единицу, был введен А.Н. Веселовским в 1906 г. в работе «Поэтика сюжетов». Признаками мотива ученый считал образность и схематичность. По его мнению, многие мотивы народного творчества со временем превратились в центральные сюжеты художественной литературы, сохранив при этом содержательную конструкцию, заложенную еще в древности.

Общепризнанным показателем мотива является его повторяемость. Он может быть представлен как повтор ключевого слова или фразы, чувства или переживания, какого-либо события, зачастую в основном тексте и в «сильной позиции», или в силу особой структурированности текста может быть прочитан или угадан читателем. Это зависит, прежде всего, от родовой принадлежности произведения или цикла произведений.

«Ведущий мотив в одном или во многих произведениях писателя может определяться как лейтмотив. <...> Можно говорить об особой роли как лейтмотива, так и мотива в организации второго, тайного смысла произведения, другими словами – подтекста, подводного течения» [2, стб. 594].

По мнению ученых, лейтмотив в литературоведении является «одним из основных структурных элементов текста. <...> Лейтмотивная система произведения обеспечивает образное воплощение тематики и проблематики в тексте» [3, 435–437].

В литературе разных эпох функционирует множество мотивов, основные из них хорошо изучены. В нашем исследовании в качестве источника мы будем использовать самые ранние известные тексты – памятники общетюркской литературы, чтобы пронаблюдать сохранность и трансформацию отдельных мотивов в истории татарской литературы.

Указывая на самый ранний из сохранившихся текстов общетюркской литературы, на его создателя – первого тюркского летописца Йоллыг-тегин (тегин – сын кагана, принц), С.Г. Кляшторный пишет: «Он начертал тюркским руническим письмом на “вечном камне”, на двух стелах, увенчанных фигурами драконов, поминальные строки почившим родичам – Бильге-кагану и Кюльтегину – и не забыл упомянуть основателей державы. Он повторил этот текст дважды – в 732 и 735 гг. Две каменные плиты с надписями, повествующими о бурной истории народа тюрков, и поныне лежат в одной из межгорных котловин Хангая, близ реки Орхон там, где ставили юрты и строили дворцы власти-тели могущественных империй» [4, с. 218].

В истории тюрко-татарской литературы этот этап принято называть «древнетюркской эпохой»: «Тогда же поднялась на новую ступень духовная культура степняков – возникла тюркская письменность, заимствованная и оригинальная, появилась запечатленная на письме тюркская литература» [4, с. 218–219]. Самые известные и крупные памятники рунического письма, найденные в Северной Монголии в бассейнах рек Орхона, Толы и Селенги, – «Орхон-Енисейские надписи» – связаны с историей второго Тюркского (689–744 гг.) и Уйгурского (745–840 гг.) каганатов. Это каменные стелы, воздвигнутые в честь Бильге-кагана (видимо, не зря он взял себе имя «Бильге» – знающий, просвещенный, ученый); его брата, полководца Кюльтегина (ему дали имя «Кюль» – озеро, вода, видимо, указывая на спокойный характер принца); советника каганов Тоньюкука (создан еще при жизни полководца, прозванного «совой», умной и проницательной птицей).

По стилю памятники, хотя и рассказывают о жизни и подвигах древних тюрков на фоне истории Тюркского государства, отличаются друг от друга тем, что первые два посвящены давним временам. «Божественная воля, проявлением которой является власть кагана, верность кагану бегов и народа, подчинение народа бегам – таков лейтмотив идей, пронизывающих обе надписи» [4, с. 260–261].

Как видно из вышеприведенной цитаты, С.Г. Кляшторным определены концептуальные идеи, изложенные в памятниках. Мы хотим несколько развернуть эти наблюдения, ссылаясь на тексты самих памятников [5].

В тексте памятника в честь Кюль-тегина («Малая надпись») выделяется несколько мотивов-идей, которые высказываются от имени «Небоподобного, неборожденного тюркского кагана» (Первая строфа. Далее строфы будут указаны так: (1). – Д.З.). Они адресованы народу: чтобы жить счастливо и в безопасности, каган просит свой «тюрк будун» следовать определенным правилам.

В запечатленной в каменных стелах художественной картине мира представлена бинарная оппозиция «мы» – «они» (чужие, враждебные, табгачи – китайцы). От имени кагана заявляется: 1) «они» не желают нам добра; чтобы успешно противостоять врагам, необходимо следовать указам каганов; 2) для тюркского народа безопасна жизнь лишь на родной земле, нельзя оставлять Отюкэнскую долину и скитаться по другим землям: «(8) <...> о тюркский народ, когда ты идешь в ту страну, ты становишься на краю гибели; когда же ты, находясь в Отюкэнской стране, (лишь) посылаешь караваны (за подарками, то есть за данью), у тебя совсем нет горя, когда ты остаешься в Отюкэнской черни, ты можешь жить, созидавая свой вечный племенной союз...» [5, с. 409–410].

«Большая надпись» начинается с мифа о появлении жизни на земле и человека, таким образом утверждается, что каганы правили всегда (необходимо отметить, что татары и многие другие тюркские народы сохранили этот миф в исторической памяти, он не только включен в фольклорные сборники, но и

до сих пор бытует в народе, функционирует в татарской художественной литературе). Описываются бои и завоевания, жизнь и смерть «голубых тюрков», их бесстрашие, при этом подчеркивается то, что потеря государственности произошла «(6) Вследствие “непрямоты” (то есть неверности кагану) правителей и народа, вследствие подстрекателей и обмана» [5, с. 411]. Далее говорится, что только через много лет, благодаря усилиям, предпринятым «отцом моим Ильтерешем-каганом и матерью моей, Ильбилгыя-катун», удалось освободиться от ига китайцев; обустроиться на родной земле и построить государство – племенной союз тюрков.

Призывая извлечь урок из этой истории, древний автор пишет: «(23) Ты (сам), о народ священной Отюкэнской черни, ушел. То ходил ты вперед (то есть на восток), то ты (24) ходил назад (то есть на запад), и в странах, куда ты ходил, вот что было для тебя хорошего: твоя кровь бежала (там), как вода, твои кости лежали (то есть нагромождались там), как горы; твое крепкое мужское потомство стало рабами, твое чистое женское потомство стало рабынями. Вследствие (твоего) непонимания (своего блага) и вследствие твоей низости мой дядя-каган улетел (то есть умер)» [5, с. 412]. Таким образом, «Большая надпись» также содержит два основных мотива, которые были изложены в «Малой надписи»: необходимость единения под единоначалием кагана и ценность родной земли.

Третий памятник в честь Тоньюкука – военачальника Ильтереш-кагана – по стилю изложения несколько отличается от двух рассмотренных нами выше текстов. Его можно было бы назвать образцом первой агиографии – биографии человека, рассказанной им самим. Большая часть текста посвящена описанию храбрости Ильтереш-кагана, самого Тоньюкука.

Свои победы и успехи Тоньюкук также связывает с возвращением на родную землю: «(17) Услышав, что я привел тюркский народ в землю Отюкэн и что я сам, мудрый Тоньюкук, избрал местом жительства землю Отюкэн, пришли (к нам) южные народы, западные, северные и восточные народы» [5, с. 417].

Далее в деталях, повторяя слова Тоньюкука, автор подробно описывает бои, в ходе которых произошло объединение тюркских племен: «Если бы Эльтериш-каган не старался приобретать (55) и, следуя (за ним), я сам если бы не старался приобретать, то ни государство, ни народ не были бы существующими. Ради его (то есть кагана) приобретений и, следуя за ним, ради моих собственных приобретений (56) государство стало (настоящим) государством, а народ же стал (настоящим) народом» [5, с. 420].

На важность выделенных нами мотивов, которые на многие столетия стали лейтмотивом общетюркской литературы, обратил внимание С.Г. Кляшторный. Он пишет: «Как бы резюмируя преподанный своим слушателям и читателям урок истории, Бильге-каган подводит итог сказанному: “Если ты, тюркский народ, не отделяешься от своего кагана, от своих бегов, от своей родины... ты сам будешь жить счастливо, будешь находиться в своих домах, будешь жить беспечально!”. В этих строках ясно выражена сущность идеологии аристократической верхушки Тюркского каганата» [4, с. 263].

Таким образом, в памятниках общетюркской литературы – Орхоно-Енисейских надписях – мотив родной земли превращается в устойчивый лейтмотив и обрастает определенными характеристиками. Самыми важными из них для древнетюркского человека являются безопасность и ряд возможностей: единение со своими соплеменниками, обретение государственности, сохранение и развитие тюрков.

К XXI в. предки современных татар навсегда оставили единую общетюркскую колыбель – Отюкэн – и обрели в Волго-Камье новую родину. Объявление ислама государственной религией Волжской Булгарии (922 г.) полностью изменило социокультурную ситуацию: с этого времени татарская культура начинает развиваться в контексте арабо-мусульманской цивилизации.

Знаковым произведением периода Булгарского государства считается романтическая поэма Кул Гали «Кыйссаи Йосыф» («Сказание о Йусуфе», 1233). То, что Йусуф вынужден прожить свою сознательную жизнь вдали от родной

земли, от любимого отца, поэт изображает как результат зависти братьев, а также божественной кары Ягкубу за то, что отнял у даи (молочной матери) Йусуфа ее младенца.

Хронотоп родной земли возникает в некоторых стихотворениях поэтов Золотой Орды. Саиф Сараи (ок. 1321–1396), например, пишет о своих скитаниях в Египте и тоске по родным местам [6, с. 274–275]: «Когда над моей родной землей выросли копыя / я разлучился с домом, / Лишившись родины, я стал человеком чужой страны / Почему судьба мне принесла столько горя, / за какие грехи?! / О Аллах, уменьши мои страдания, ведь я был верным сыном своей страны» (перевод наш – Д.З.).

Вместе с тем в Средние века один из основных лейтмотивов общетюркской литературы – родной земли – теряет свое первостепенное значение, вытесняется на периферию. Это связано с тем, что религиозно-дидактическое суфийское художественное сознание имело свои приоритеты в изображении картины мира. Например, понятие «родина» в религиозно-суфийской литературе обозначало не конкретное место, где человек родился и жили его предки, оно указывало на потустороннюю жизнь, «бэка», где душа человека окажется после кончины, а земное существование («фана»), как пристанище временное, не заслуживало особого внимания. Или род, родственные узы понимались как общность людей одной веры, это мусульмане одного мазхаба, ученики одного шейха и т. д. Поэтому в религиозно-дидактической суфийской литературе наблюдается ослабление традиционных тюрко-татарских лейтмотивов.

Возвращение к общетюркским традициям произошло на волне формирования во второй половине XIX в. татарской светской просветительской литературы. Просветители выдвинули на первое место проблему судьбы татарского народа, связав ее с мотивом единения (единства). Например, основная идея романа Мусы Акъегетзаде «Хисаметдин менла» (1886) звучит так: для развития нации необходимо совместное целенаправленное движение представителей всех слоев общества. В 5-й главе Акъегетзаде пишет: «Итак, этих трех молодых

людей объединила любовь к интересам своего народа. Национальный патриотизм, являясь причиной важных свершений, есть начало каждого великого дела» [7].

Эта тенденция была развита в татарской просветительской литературе начала XX в., мотив единства превратился в лейтмотив татарского возрождения (Г. Тукай «Дустларга бер сүз» («Одно слово друзьям», 1905), «Иттифакъ хакында» («О единстве», 1905) и мн. др.).

Первый тюркский летописец, автор текстов памятников в честь Бильгекагана, Кюль-тегина – Йоллыг-тегин – мифологизировал Отюкэн как родину тюрков, место силы, единения, такую же роль в литературе Нового времени сыграла и поэзия Г. Тукая. В его творчестве родной землей для татар является Казань («Пар ат» («Пара лошадей», 1907)):

«Здесь деянья дедов наших, здесь священные места.

Здесь счастливица ожидают милой гурии уста».

(Перевод А. Ахматовой) [8, с. 49].

В творчестве Тукая восхищение красотой природы переплетается с любовью к родной земле, своему языку и гордостью за свой народ, поэт даже создает мифологизацию Казани как столицы татарского мира («Туган жиремә» («Родной земле», 1907)):

«Я постиг, что все священо: и овин твой, и ручей,

И гумно твое, и степи, и дороги средь полей».

(Перевод А. Ахматовой) [8, с. 43].

Поэт акцентирует внимание на том, что для человека ценность родной земли заключается в том, что она связывает воедино и настоящее, и прошлое, и будущее («Китмибез!» («Не уйдем!», 1907)):

«Мы уйдем, когда за нами вдаль уйдут и города,

Цепь лихих тысячелетий, наши горькие года.

От рожденья до кончины за родной живя чертой,

Мы срослись навеки плотью с почвой родины святой».

(Перевод С. Липкина) [8, с. 45].

Поэт называет родную землю священной; как и в общетюркской литературе, выстраивает оппозицию «мы» – «они», «здесь» – «там», «родина – чужбина»: «Горька отчизна, но в чужбину не уйдем!» [8, с. 45].

Благодаря Тукаю мотив родной земли уже в 1907–1909 гг. превратился в один из главных лейтмотивов татарской поэзии: в творчестве каждого татарского поэта появлялись стихотворения, в которых, наряду с выражением любви к родной земле, будущее татарского народа связывалось с понятием родины.

После 1917 г. ситуация изменилась: татарская литература, как и другие национальные литературы, начала ориентироваться на озвучивание не национальных, а революционных идей. Поэтому такие мотивы, как единство (судьба нации) и родная земля (родина), были коренным образом изменены. В советской литературе единство означало объединение рабочих и крестьян против буржуазии. Страна Советов как родина «потеряла» свою этническую определенность.

Так трансформировалось содержание двух основных, традиционных для татарской литературы мотивов. Вместе с ними были обречены на исчезновение и национальные формы художественного воссоздания этнических ценностей. Это стало заметно на материале татарской литературы середины XX в., когда начался процесс возвращения к национальным традициям.

Восстановление прерванных связей с литературной традицией началось с попытки стилизовать ритмику и структуру стихотворных текстов под народные песни. В свою очередь изменения в области стихосложения активизировали систему образов, приемов и средств, присущих тюрко-татарскому фольклору.

На рубеже 1930–1940-х гг. в творчестве известных татарских поэтов Х. Туфана, А. Файзи, М. Джалиля, С. Хакима, А. Ерикеева и др. на первое место выходит описание индивидуальных чувств и переживаний лирического героя, все отчетливее проявляется лиризм и мелодичность народной песни, обеспечи-

вая эмоциональную привлекательность текстов. Поэты все чаще обращаются к образам и приемам художественного изображения устного народного творчества. В татарской поэзии этого времени одним из основных принципов является фольклоризм. В подзаголовках некоторых стихотворений поэты даже определяют свои тексты как «жыр» («песня»). Категория прекрасного отождествляется с просторными полями, густыми лесами, чистым небом, цветущими лугами.

В 1960–1980-е гг. татарская романтическая поэзия воссоздает идеализированный образ родной земли, синтезировав красоту природы, тепло родного очага и простых человеческих отношений, способность людей посвящать свою жизнь служению другим, силу материнской любви. Эта тенденция особенно проявляется в творчестве С. Хакима, поэт подчеркивает, что человек сможет найти свое счастье, ощутить тепло родных и близких, узнать красоту жизни только на своей родной земле. В его простых, напоминающих народную песню стихотворениях очеловечивается образ родной земли, которому придаются черты, присущие матерям, любимым, героям, отдавшим свою жизнь за других. В своих стихотворениях поэт воспекает не только чувства лирического героя к родной земле, но и описывает ответную любовь родной земли к своим детям («Үрләрәнне менгәч» («Поднявшись на твои холмы»), «Туган як» («Родная сторона»), «Бу кырлар, бу үзәннәрдә» («В этих полях, в долинах этих») и др.). Такая амбивалентность в скором времени начинает задавать тон всему литературному процессу.

В итоге образ родной земли начинает ассоциироваться с отчиной, с древней землей предков. В содержании мотива выделяется цепочка: мать – семья – род – народ. Так мотив обретает социально-философское звучание, затрагивая судьбу, историю, прошлое и настоящее татарского народа (М. Аглямов «Мин табышмак чишәм» («Я разгадываю загадку», 1972); Х. Туфан «...Сөенчләр бирмәсә дә жилләр» («Даже если ветры не приносят радость...», 1975), «...Ил гомеренң тыныч кичләрендә» («В тихие вечера жизни страны...»), 1977) и др.).

Мотив родной земли – родины татар – закрепляется в татарской прозе благодаря повести Г. Баширова «Туган ягым – яшел бишек» («Родимый край – зеленая моя колыбель», 1967), рассказам А. Еники «Туган туфрак» («Родная земля», 1959), «Матурлык» («Красота», 1964), «Әйтелмәгән васыять» («Невысказанное завещание», 1965) и др. Идеализация и романтизация деревенской жизни, простых человеческих взаимоотношений, старинных обычаев и обрядов позволяли утверждать, как и много веков назад, ценность и святость родной земли для человека.

Превратившись в лейтмотив, данный мотив открыл дорогу новым темам и проблемам в татарской литературе. В частности, в прозе М. Юныса была затронута судьба соплеменников, вынужденных скитаться в чужих землях. Рассказ «Безнең өй өянке астында иде...» («Наш дом стоял под ивою...», 1964) впервые в татарской литературе в рамках мотива обозначил новый социально-политический дискурс. При описании умирающей в трюме идущего на родину корабля старухи-татарки писатель затронул неожиданные вопросы [9, с. 74]: «Почему невозможно жить на своей родине? Какая сила, разрушая семьи, разбрасывает близких людей по разным далеким уголкам? Татарин ведь не по своей воле покидает родину. Татары уходят с родной земли в поисках счастья. Неужели нельзя найти счастье на родимой земле? Куда же ушло счастье с земель, где жили татары? Что его прогнало? Почему?» (перевод наш – Д.З.). Так автор призывал читателя задуматься о социально-политических и исторических причинах вынужденной эмиграции.

Поставив деревенскую тематику в центр внимания (повести «Без – кырык беренче ел балалары» («Мы – дети сорок первого года», 1968), «Торналар төшкән жирдә» («Там, где гнездятся журавли», 1978) и др.), М. Магдеев придает мотиву экзистенциально-философский окрас, поднимает родную землю – татарскую деревню – на уровень самой важной ценности в истории татарского народа, которая имеет большое значение в плане сохранения национальной

идентичности татар, передачи историко-культурного наследия предков следующим поколениям.

Таким образом, мотив родной земли проделал долгий путь в татарском художественном сознании. Однако в значимые, переломные моменты литературного процесса он всегда проявлял себя как один из трансляторов национальных идейно-эстетических традиций, позволяя наполнять художественные структуры личностно-эмоциональным и одновременно философско-общечеловеческим содержанием.

Литература

1. Силантьев И.В. *Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике. Очерк историографии*. Новосибирск: Изд-во ИДМИ; 1999.
2. Целкова Л.Н. *Мотив. Литературная энциклопедия терминов и понятий*. гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. М.: НПК «Интелвак»; 2001: 594.
3. Тюленин М.Ю. *Лейтмотив. Литературная энциклопедия терминов и понятий*. гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. М.: НПК «Интелвак»; 2001: 435–437.
4. Кляшторный С.Г. *Степная империя тюрков и ее наследники. История татар с древнейших времен*. В семи томах. т. 1: Народы Степной Евразии в древности. Казань: Изд-во «Рухият»; 2002: 218–267.
5. *Древнетюркские рунические письма: Памятники в честь Кюль-тегина и Тоньюкука*. Подготовлен Г. Файзрахмановым. История татар с древнейших времен: в семи томах. т. 1: Народы Степной Евразии в древности. Казань: Изд-во «Рухият»; 2002: 408–420.
6. *Сэйф Сараи. Гөлестан. Лирика. Дастан. Басмага эзерләуче Х. Миннегулов*. Казан: Татар. кит. нәшр; 1999.
7. Муса Акъегет. Хисаметдин менла. Перевод с татар. Ибрагима Гуркина URL: <https://proza.ru/2015/02/05/1998> [дата обращения: 24.11.2021].
8. Тукай Г. *Фаэтон весны: стихотворения, стихи для детей, сказки*. М.: ООО «МАГИ «Из века в век»; Казань: Татар. кн. изд-во; 2011.
9. Юныс М. *Безнең өй өянке астында иде...Әсәрләр*. Алты томда. 1 том: Хикәя, новелла, повестьлар (1961–1986). Казан: «РУХИЯТ» нәшр.; 2003.

References

1. Silantyev I.V. *The theory of motive in Russian literary studies and folklore studies. An essay on historiography*. Novosibirsk: IDMI Publishing House; 1999. (In Russ.)
2. Tselkova L.N. *Motive. Literary Encyclopedia of terms and concepts*. ch. ed. and comp. A.N. Nikolyukin. M.: NPK “Intelvak”; 2001: 594. (In Russ.)
3. Tyulenin M.Yu. *The leitmotif. Literary Encyclopedia of terms and concepts*. ch. ed. and comp. A.N. Nikolyukin. M.: NPK “Intelvak”; 2001: 435–437. (In Russ.)
4. Klyashtorny S.G. *The Steppe Empire of the Turks and its heirs. The history of the Tatars since ancient times*. In seven volumes. vol. 1: Peoples of Steppe Eurasia in ancient times. Kazan: Publishing house “Ruhiyat”; 2002: 218–267. (In Russ.)

5. Ancient Turkic runic writings: Monuments in honor of Kul-tegin and Tonyukuk. Prepared by G. Fayzrakhmanov. The history of the Tatars since ancient times. In seven volumes. vol. 1: Peoples of Steppe Eurasia in ancient times. Kazan: Publishing house “Ruhiyat”; 2002: 408–420. (In Russ.)
6. *Sayf Sarayi. Gulistan. Lyrics. Dastan*. Prepared by H. Minnegulov. Kazan: Tatar. kn. ed.; 2011. (In Tatar)
7. Musa Akyeget. Hisamutdin menla. Translation from Tatar Ibrahim Gurkin. Available from: <https://proza.ru/2015/02/05/1998> [accessed: 24.11.2021] (In Russ.)
8. Tukai G. *Phaeton of Spring: poems, poems for children, fairy tales*. Moscow: LLC «MAGI «From century to century»; Kazan: Tatar. kn. ed.; 2011. (In Russ.)
9. Yunis M. *Our house stood under a willow tree*. Works in 6 volumes. vol. 1: short story, novella (1961–1986). Kazan: Publishing house “Ruhiyat”; 2003. (In Tatar)

Автор публикации

Загидуллина Дания Фатиховна –
доктор филологических наук, профессор
ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан»
Казань, Россия
E-mail: zagik63@mail.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 12.10.2021
Одобрена после рецензирования: 25.11.2021
Принята к публикации: 28.11.2021
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of the publication

Zagidullina Daniya Fatikhovna –
Doctor of Philology, Professor
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia
E-mail: zagik63@mail.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 12.10.2021
Approved after peer reviewing: 25.11.2021
Accepted for publication: 28.11.2021
The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ СТРАН ЗАРУБЕЖЬЯ

LITERARY STUDIES. FOREIGN LITERATURE

Научная статья
УДК 821.112.2

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.512-523>

РОМАН «ШЛЮМП» ГАНСА ГЕРБЕРТА ГРИММА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

Е.Н. Шевченко

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
elenachev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>*

Аннотация. Антивоенный роман немецкого писателя Ганса Герберта Гримма «Шлюмп» увидел свет дважды: в 1928 г., когда он оказался незамеченным на фоне романа Эриха Марии Ремарка «На западном фронте без перемен», и спустя много лет – в 2014 г., в годовщину начала Первой мировой войны. Книга Гримма, в которой автор переработал свой фронтный опыт, представляет собой своеобразный синтез документального и художественного, реалистического и сказочного. Тем самым она выделяется среди других антивоенных романов. Исследователь творчества Гримма, немецкий литературовед и литературный критик Фолькер Вайдерман, открывший роман «Шлюмп» для современного читателя, назвал эту книгу «документальной сказкой о войне». Целью настоящей статьи является выявление связи романа с литературной традицией. Исследование данной проблемы, как нам представляется, даст ключ к пониманию специфики этого пока мало изученного произведения. Своеобразие книги Гримма связано прежде всего с образом главного героя, простодушного парня по имени Шлюмп, своего рода «счастливого Ганса», который проходит через ужасы войны, не теряя своей жизнерадостности. Это отсылает, с одной стороны, к сказке братьев Гримм «Ганс в счастье», с другой – к известному барочному роману Ганса Якоба Гриммельсгаузена «Затейливый Симплициссимус». Кроме того, прослеживаются параллели с сатирическим романом Ярослава Гашека «Похождения бравого солдата Швейка». В ходе исследования мы приходим к выводу, что, создавая свое произведение, Гримм опирался на традиции плутовского, сатирического романов и немецкой народной сказки. Но в первую очередь книгу Гримма следует рассматривать в контексте традиции немецкого антивоенного романа. Продуктивным оказывается в частности сравнение ее с романом Ремарка «На западном фронте без перемен».

Ключевые слова: антивоенный роман; Первая мировая война; плутовской роман; сатирический роман; немецкая сказка; документальное; художественное; Гримм; Шлюмп.

Для цитирования: Шевченко Е.Н. Роман «Шлюмп» Ганса Герберта Гримма в контексте литературной традиции. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 512–523. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.512-523>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.512-523>

THE NOVEL "SCHLUMP" BY HANS HERBERT GRIMM IN THE CONTEXT OF THE LITERARY TRADITION

E.N. Shevchenko

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

elenachev@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>

Abstract. The anti-war novel by German writer Hans Herbert Grimm "Schlump" was published twice: in 1928, when it went unnoticed against the background of Erich Maria Remarque's novel "All Quiet on the Western Front", and many years later, in 2014, on the anniversary of the outbreak of the First World War. Grimm's book, in which the author reworked his front-line experience, is a kind of synthesis of documentary and artistic, realistic and fabulous. Thus, it stands out among other anti-war novels. The researcher of Grimm's work, the German literary critic Volker Weidermann, who discovered the novel "Schlump" for the modern reader, called this book "a documentary fairy tale about the war". The purpose of this article is to identify the connection of the novel with the literary tradition. The study of this problem, as it seems to us, will give the key to understanding the specifics of this little-studied work. The originality of Grimm's book is connected, first of all, with the image of the main character, a simple-minded guy named Schlump, a kind of "happy Hans" who goes through the horrors of war without losing his cheerfulness. This refers, on the one hand, to the fairy tale of the brothers Grimm "Hans in Luck", on the other – to the famous Baroque novel by Hans Jacob Grimmelshausen "Intricate Simplicissimus". In addition, parallels are traced with Yaroslav Hasek's satirical novel "The Adventures of the Brave Soldier Schweik". In the course of the study, we come to the conclusion that, when creating his work, Grimm relied on the traditions of a picaresque, satirical novel and a German fairy tale. But, first of all, the book "Schlump" should be considered in the context of the tradition of a German anti-war novel. In particular, his comparison with Remarque's novel "All Quiet on the Western Front" turns out to be productive.

Keywords: anti-war novel; World War I; picaresque novel; satirical novel; German fairy tale; documentary; fiction; Grimm; Schlump.

For citation: Shevchenko E.N. The Novel "Schlump" by Hans Herbert Grimm in the Context of the Literary Tradition. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 512–523. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.512-523>

Полное название романа Ганса Герберта Гримма «Шлюмп» ("Schlump") звучит следующим образом: «Истории и приключения из жизни неизвестного мушкетера Эмиля Шульца, по прозвищу "Шлюмп", рассказанные им самим» ("Geschichten und Abenteuer aus dem Leben des unbekanntes Musketeiers Emil Schulz, genannt „Schlump“. Von ihm selbst erzählt") (здесь и далее перевод наш – Е.Ш.). Роман увидел свет дважды. Впервые книга была опубликована в 1928-м – в том же самом году, что и роман Эриха Марии Ремарка «На западном фронте без перемен». Гримм, будучи участником Первой мировой войны, переработал в книге свой личный опыт. Ко времени выхода романа его автор, доктор филологии, работал учителем в старинном тюрингском городе Альтенбурге. Однако из страха потерять свою должность он предпочел сохранять инкогнито и в ка-

честве псевдонима использовал прозвище своего героя – Шлюмп. Гримм был уверен: его упорядоченной жизни придет конец, если общественности станет известно, кто в действительности является автором книги, в которой немецкие солдаты Первой мировой изображены отнюдь не героями, немецкая военная стратегия представлена бездарной, бессмысленной и глупой, кайзер показан трусом, а сама война напоминает жестокую дурную шутку.

Ганс Герберт Гримм и его издатель Курт Вольф надеялись на успех романа, ведь история Первой мировой войны к тому времени была еще почти не освоена литературой. Сразу после окончания войны, в начале двадцатых годов, в художественных произведениях преобладали патетические описания боев и героических подвигов немецких солдат на поле брани. Ярким примером такой литературы может служить роман Эрнста Юнгера «Стальные грозы» (“*Stahlgewitter*”), вышедший в 1920 г. Литературовед и литературный критик Фолькер Вайдеман видит причину в следующем: шок от поражения еще был настолько силен, что как у авторов, так и у читателей возникла потребность придать некий смысл тяжелым утратам, лишениям и страданиям, которые принесла война. И только во второй половине двадцатых годов началось объективное осмысление событий войны, включая такие темы, как военные будни, изнанка героизма и бессмысленность происходившего [1, с. 338]. В ряду произведений второй волны стоят такие романы, как «Спор об унтере Грише» (“*Der Streit um den Sergeanten Grischa*”, 1927) Арнольда Цвейга, «Война» (“*Krieg*”, 1928) Людвиг Ренна, «Лекаришки: роман полевой санитарии» (“*Die Pflasterkästen*”, 1929) Александра Морица Фрая, «Военная сводка» (“*Heeresbericht*”, 1929) Эдлефа Кеппена, «Катрин становится солдатом» (“*Die Katrin wird Soldat*”, 1930) Адриенны Томас и др. Война еще долго оставалась насущной темой для писателей и читателей.

Ожидания автора и издателя не оправдались. Роман Гримма совершенно потерялся в тени книги Ремарка, которая в скором времени обрела статус эталонного немецкого антивоенного романа. Хотя «Шлюмп» был практически не замечен общественностью, спустя несколько лет, в 1933-м, он был публично

сожжен нацистами вместе с другими антивоенными произведениями и после этого окончательно исчез из коллективной памяти.

Ганс Герберт Гримм не покинул Германию после прихода нацистов к власти. Он оставался в родном Альтенбурге, но после сожжения и запрета своей книги Гримм жил в постоянном страхе быть обнаруженным и замуровал роман в стену дома. Из соображений безопасности он вступил в НСДАП, но на уроках, как спустя годы свидетельствовали его ученики, он проповедовал толерантность и, насколько это было возможно, рекомендовал для чтения книги запрещенных авторов. Когда началась Вторая мировая война, Гримм был призван в армию и служил переводчиком на западном фронте. По возвращении домой он год проработал в театре заведующим литературной частью, поскольку из-за своего членства в НСДАП не имел права преподавать в школе. Только тогда он официально признал себя автором антивоенного романа «Шлюмп», но это его не спасло. Бывшего учителя отправили в местные песчаные карьеры для «социальной интеграции», а летом 1950 г. он был вызван в Веймар, где подвергся допросу со стороны властей ГДР. Никому не известно содержание этого разговора, но два дня спустя Гримм покончил жизнь самоубийством.

В 2008 г. роман «Шлюмп» был представлен в «Книге сожженных книг» ("Buch der verbrannten Bücher") Фолькера Вайдермана как «сказка о войне, сказка о реальной действительности». И только спустя шесть лет, в 2014 г., в издательстве "Kierenhauer & Witsch" роман Гримма «Шлюмп» вновь увидел свет. «Антинационалистическая, негероическая, человеческая, пацифистская, дружелюбная по отношению к французам, гуманистическая, европейская. <...> Светлая книга о темных временах» [2, с. 348], – так охарактеризовал Вайдерман роман Ганса Герберта. Он выразил глубокое удовлетворение в связи с тем, что через 85 лет после первого издания книги и через 100 лет после начала Первой мировой войны читатели смогли открыть ее заново.

Своим своеобразием роман обязан прежде всего главному герою – молодому человеку по прозвищу Шлюмп. Вайдерман по праву называет его современным «счастливым Гансом» [2, с. 339], обладающим удивительным свой-

ством: во всех потерях он видит удачу и обращает их в радость. «Нет на свете такого счастливого человека, как я!» [3, с. 251], – эти слова всякий раз повторяет Ганс, герой сказки братьев Гримм «Ганс в счастье», обменивая более дорогую вещь на вещь менее ценную. В конце концов он остается ни с чем и тем не менее чувствует себя абсолютно счастливым, потому что целым и невредимым возвращается в родительский дом.

Так же дело обстоит и с героем Г.Г. Гримма. Он отправляется на фронт, где переживает ужасы окопной жизни, голод, нужду и ранение, но при этом не теряет своего врожденного жизнелюбия. Во всех ситуациях он сохраняет свой талант чувствовать себя довольным и радостным. Солнечный характер Шлюмпа, его наивность и простодушие помогают ему пройти через ад войны, преодолеть все невзгоды, вернуться домой к матери и обрести полное счастье в лице девушки Иоганны. Удивительно, насколько часто в романе о жестокой войне встречаются слова «счастье» (“Glück”), «счастливый» (“glücklich”), «блаженство» (“Seligkeit”) и «блаженный» (“selig”). Кажется, что война лишь слегка коснулась сознания Шлюмпа и не оказала никакого влияния на его личность. В этом смысле «Шлюмп» – антипод романа воспитания, поскольку здесь отсутствует необходимая для этого жанра эволюция героя. История постепенно трансформируется в «сказку о войне», «сказку о реальной действительности», как охарактеризовал ее Вайдерман. Здесь в какой-то степени реализуется присущее сказкам свойство создавать желаемую альтернативную реальность, некую повествовательную утопию. Сказочные мотивы переплетаются с документальными описаниями войны, что придает роману уникальность. «Документальная сказка о войне» – так Вайдерман определил его жанровое своеобразие [2, с. 338].

Эмиль – как в действительности звали главного героя – был сыном сапожника. Счастливым характером он был обязан своей веселой матери. Прозвище Шлюмп он получил благодаря детской проказе. Жандарм, разозлившись на маленького Эмиля, хотел обозвать его одновременно “Lump” (негодник) и “Spitzbub” (озорник) – в результате получился Schlump (Шлюмп). С тех пор

все его только так и звали. Это прозвище из разряда говорящих имен: слово Schlump в немецком языке ассоциируется с чем-то веселым, безобидным и добродушным, что соответствует нраву героя.

Роман начинается следующими словами: «Шлюмпу как раз исполнилось шестнадцать, когда в 1914 г. началась война» [1, с. 9]. Кое-кто из его знакомых уже служил солдатом, и он тоже решил пойти добровольцем на фронт. Важно отметить мотивы, которые им двигали, и его представление о войне: «Он уже видел себя в серой униформе, и девушек, которые не сводят с него глаз и угощают сигаретами. <...> Вечером солдаты сидят у лагерного костра и болтают о доме. Кто-то запекает грустную песню. <...> Утром подъем, солдаты с песней маршируют на поле боя. Там кто-то гибнет, кто-то получает ранение. Наконец, война выиграна. С победой воины возвращаются домой. Девушки бросают из окон цветы, празднованию нет конца. И тут Шлюмп испугался, что его при этом не будет...» [1, с. 13].

Видно, насколько наивными были представления Шлюмпа о войне. При этом здесь нет ни слова о пропаганде, в размышлениях героя скорее звучит безграничное простодушие. Война для него – подобие детской игры: она немного опасна, но в общем и целом невероятно увлекательна и романтична. Однако главный мотив заключается в том, что участие в войне сделает его привлекательным для девушек, а это при любых обстоятельствах для Шлюмпа важнее всего. И вот в день своего 17-летия втайне от родителей Шлюмп отправляется в казарму и вступает в ряды добровольцев. Grimm тщательно ведет хронологию событий, указывая годы, месяцы, времена года. Это придает истории реалистический, почти документальный характер.

При чтении книги Гримма возникают постоянные параллели с романом «На западном фронте без перемен». У Ремарка весь класс добровольно отправляется на фронт, что является результатом пропаганды их школьного учителя Канторека, за которым стоит все «поколение отцов»: «На уроках гимнастики Канторек выступал перед нами с речами, – вспоминает рассказчик Пауль Боймер, – и в конце концов добился того, что наш класс строим, под его командой,

отправился в окружное военное управление, где мы записались добровольцами» [4, с. 10]. Пауль Боймер обвиняет в трагедии своего поколения взрослых, своих учителей и воспитателей, которые обманули их, доверчивых и наивных юнцов, вскружили им головы псевдопатриотическими идеями и послали на смерть. Но с горечью добавляет он: «первый же артиллерийский обстрел раскрыл перед нами наше заблуждение, и под этим огнем рухнуло то мировоззрение, которое они нам прививали» [4, с. 11]. У Ремарка речь идет о целом потерянном поколении, Шлюмп же – скорее одиночка с особой судьбой. Герой Ремарка размышляет, анализирует, рефлексировывает, в то время как Шлюмп принимает мир как данность. Что-то его устраивает, что-то нет, но при всей своей естественной человечности и доброте он не раздумывает над причинами и следствиями.

Отличаются в романах и повествовательные стратегии. У Ремарка рассказ ведется от первого лица. Пауль Боймер является одновременно рассказчиком и персонажем, что придает повествованию исповедальный, пронзительный, достоверный характер. В романе Гримма рассказ ведется от третьего лица, что, напротив, создает ироническую дистанцию по отношению к главному герою и к описываемым событиям.

Роман «Шлюмп» композиционно делится на 3 части. Они соответствуют трем этапам истории главного героя: в первой части описывается обучение в лагере для новобранцев и деятельность Шлюмпа в роли коменданта трех французских деревень; во второй рассказывается об ужасах, пережитых Шлюмпом в окопах; в третьей говорится о том, как Шлюмп скрывался от фронта в конторе по проверке полевой почты, как он встретил окончание войны и целым и невредимым вернулся домой к счастливой матери и девушке Иоганне.

Если продолжить сравнение романов Гримма и Ремарка, возникает ощущение, что речь идет о двух разных войнах. Оба протагониста сначала попадают в лагерь для новобранцев, но участь их там складывается совершенно по-разному. Уже во время бесчеловечной муштры в лагере рушатся иллюзии Пау-

ля Боймера и его товарищей. Он признается: «Мы убедились, сначала с удивлением, затем с горечью и наконец с равнодушием, в том, что здесь все решает, как видно, не разум, а сапожная щетка, не мысль, а заведенный некогда распорядок, не свобода, а муштра. Мы стали солдатами по доброй воле, из энтузиазма; но здесь делалось все, чтобы выбить из нас это чувство» [4, с. 16].

Шлюмп тоже подвергался муштре, но не сильно от этого страдал. Он был от природы крепким малым, которому все было нипочем. Девушки в лагерной столовой оказались щедрыми, небольшие стычки с унтер-офицерами его только развлекали. Он с нетерпением ждал отправки на фронт. Шлюмп – счастливчик. В то время как его товарищи-новобранцы сразу после учений были отправлены на фронт и попали в самое пекло, ему несказанно повезло: поскольку он немного говорил по-французски, его назначили комендантом Лоффранде и поручили управлять тремя французскими деревнями. Французские крестьяне искренне полюбили открытого приветливого паренька. Он быстро обжился, освоился со своими нехитрыми обязанностями и почти забыл про войну: «<...> если не считать орудий, грохот которых доносился с фронта, во вверенных ему деревнях царили мир и покой» [1, с. 33]. Упомянутый здесь грохот орудий лейтмотивом пронизывает первую часть книги, снова и снова напоминая читателю о том, что счастье Шлюмпа не может длиться вечно. В этом фрагменте романа чувствуется глубокая симпатия к французам. Grimm не создает образ врага, а, напротив, показывает простых людей с их заботами и радостями, людей, которым не нужна война, которые видят в ней величайшее несчастье. Так, мадам Доби, у которой квартировал Шлюмп, всегда была к нему добра и заботилась о нем, как о собственном сыне, в это время воевавшем на фронте. Она знала, что у Шлюмпа есть мать, которая беспокоится о нем так же, как она о своем сыне. «Женщин объединяло общее страдание», – комментирует рассказчик [1, с. 42]. Зато военная стратегия Германии показана с большой долей иронии. Автор разоблачает чудовищный бюрократизм, царивший в немецкой армии, где на каждого солдата приходилась сотня интендантов, писарей, проверяющих и т. д., «потому что наше храброе немецкое войско было организовано так, что

дальше некуда, и позади пушек толклась целая армия начальников, каждый из которых чем-то руководил» [1, с. 37].

Но настал час, когда благоденствию Шлюмпа пришел конец, и он очутился в окопе. Тон повествования резко меняется. Писатель рисует картины страданий и страшной гибели не только немецких, но и английских и французских солдат, преступных ошибок командования, когда немецкая артиллерия поливала огнем собственных солдат и пр. Здесь Гримм явно опирается на собственный фронтовой опыт. Благодаря этому роман приобретает документальный характер и перекликается с книгой Ремарка «На западном фронте без перемен» и с другими известными романами, в которых война показана без прикрас, отнюдь не героически, во всей своей бесчеловечной сути. Многочисленные жестокие сцены сменяют одна другую: немецкий солдат, раненый в живот, который висит на колючей проволоке и с воплями зажимает в руках собственные кишки; английский солдат, в живот которого угодила сигнальная ракета, и многие другие. Шлюмп страдал вместе с остальными, но при этом сохранял свой веселый нрав. Лишь однажды он испытал горькое ожесточение и посмотрел на происходящее другими глазами. Это случилось, когда на его глазах жирный фельдфебель, который все двенадцать ночей боев пил и играл в карты в офицерской столовой, грубо набросился на чуть живых бедолаг, только что вернувшихся с передовой, из-за того, что они не соблюдали строй и не поприветствовали его по уставу. Рассказчик так описывает состояние Шлюмпа: «Он разволновался и впервые в жизни почувствовал себя несчастным. Ему казалось, что он пробудился от глубокого сна, и он впервые в жизни задумался о себе и о мире. На мгновение он утратил свою золотую детскую невинность» [1, с. 159–160]. Шлюмп пережил шок столкновения с реальностью. Правда, это не имело для него никаких последствий. «Но для читателя, – как пишет Вайдерман, – это был решающий момент, чтобы убедиться: речь здесь идет совсем не о сказке, а о реальной истории летящего в тартарары мира» [2, с. 341].

Шлюмп, однако, быстро отошел от потрясения и сказал себе: «Отсюда надо бежать!» Но ему предстояло пережить еще немало тяжелых минут, прежде

чем навсегда покинуть окопы. Ударом стала для него смерть его друга Михаэля, подорвавшего гранатой себя и своего товарища. Эта сцена часто повторялась в кошмарных снах Шлюмпа. Вообще сны играют в жизни героя большую роль. Он снова и снова переживает в них свои любовные истории, события детства, эпизоды войны. Они соединяются в запутанные пестрые картины и замысловатые сюжеты. С одной стороны, в них перерабатываются впечатления героя, с другой – они перемещают Шлюмпа в альтернативную, вымышленную, сказочную реальность и тем самым создают дистанцию по отношению к жестокой действительности: «Шлюмп путешествует по миру войны, как по миру сновидений» [2, с. 340]. Таким образом, главный герой не меняется и не переживает эволюцию.

В третьей части романа описывается работа Шлюмпа в конторе по проверке полевой почты, окончание войны и его возвращение на родину. Здесь автор снова подхватывает плутовской тон повествования первой части, и круг замыкается. Хотя война проиграна, дома Шлюмпа с любовью и восхищением встречает девушка Иоганна. В самом последнем предложении книги речь снова идет о счастье: «И они отправились к его матери, которая еще не знала, что пробил самый счастливый час в ее жизни» [1, с. 333].

Книга Гримма явно содержит в себе признаки плутовского романа. При всей своей наивности Шлюмп – плут, способный на всяческие проказы. По временам он только притворяется глупцом, чтобы извлечь выгоду из ситуации. Таким образом, сочетая в себе черты авантюриста, пройдохи и наивного простака, он является типичным героем плутовского романа. Книга имеет и характерную для этого жанра композицию: хронологическое изложение отдельных эпизодов, связанных фигурой главного героя, часто прерываемое рассказом в рассказе, лирическими отступлениями и т. д. Это позволяет расширить горизонт повествования за счет ряда историй, не связанных непосредственно с сюжетом романа. Это рассказ о том, как месье Жан поборол гигантского быка; эпизод медвежьей охоты; история

несчастливого трубача, потерявшего свою жену; сказка о мальчишке Жиле, которую рассказывала Шлюмпу мать; история сумасшедшего философа и др.

Если обратиться к немецкой традиции, то обращают на себя внимание параллели с барочным романом Ганса Якоба Гриммельсгаузена «Затейливый Симплициссимус» (1668), герой которого по сути очень напоминает Шлюмпа. Сходство прослеживается уже на уровне имени (Simplicissimus от лат. Simplex – «простой» – указывает на простодушие и наивность его натуры). Если в книге Гримма рассказывается о приключениях Шлюмпа в эпоху Первой мировой войны, то в романе Гриммельсгаузена описываются похождения Симплициссимуса во время опустошительной Тридцатилетней войны. Жестокий абсурдный мир в обоих случаях показан глазами простодушного героя. Но если образ Шлюмпа, как уже отмечалось, не претерпевает изменений, герой Гриммельсгаузена переживает эволюцию, из простака превращаясь в хитреца, сохраняющего наивность как маску.

Стиль описания лагерной, а затем фронтовой жизни в романе «Шлюмп» вызывает в памяти еще одно произведение – знаменитый антимилитаристский сатирический роман Ярослава Гашека «Похождения бравого солдата Швейка», изданный в 1921 г., то есть незадолго до выхода в свет «Шлюмпа». Здесь тоже наблюдается сходство между главными героями. Швейк, как и Шлюмп, воспринимает все происходящее вокруг с неизменным доходящим до абсурда оптимизмом. Тип героя в обеих книгах и характер их походов в очередной раз отсылают к традиции плутовского романа. Часто возникают интертекстуальные переключки между этими двумя произведениями. Так, Гримм вкладывает в уста фельдфебеля Бобермина следующее напутствие новобранцам перед маршем: «Смирно! Отправляемся в Альтенграбов. На учебный плац. Там будете жить в бараках. Привязывайте перед сном свою задницу, чтобы ночью ее не сперли! Разойдись!» [1, с. 18]. Это напоминает разошедшиеся на цитаты команды из «Швейка»: “Stillgestanden! Maul halten! Weiterdienen” («Смирно! Заткнуть пасть! Служить дальше!») и др.

Таким образом, роман Гримма представляет собой причудливый синтез художественного и документального, сказочного и реалистического. Что касается литературной традиции, его прежде всего следует рассматривать в контексте традиции немецкого антивоенного романа. При этом также обнаруживается его связь с плутовским, сатирическим романом и немецкой народной сказкой.

Литература

1. Grimm H.H. *Schlump*. Köln: Kiepenhauer & Witsch; 2014.
2. Weidemann V. *Nachwort: Grimm H.H. Schlump*. Köln: Kiepenhauer & Witsch; 2014: 335–348.
3. Братья Гримм. *Ганс в счастье: Братья Гримм. Сказки*. М.: Художественная литература; 1978: 248–251.
4. Ремарк Э.М. *На западном фронте без перемен. Три товарища*. М.: Книга и бизнес; 1992.

References

1. Grimm H.H. *Schlump*. Cologne: Kiepenhauer & Witsch; 2014. (In German)
2. Weidemann V. *Nachwort: Grimm H.H. Schlump*. Köln: Kiepenhauer & Witsch; 2014: 335–348. (In German)
3. Brothers Grimm. *Hans in Luck: Brothers Grimm. Fairy Tales*. Moscow: Khudozhestvennaya literatura; 1978: 248–251. (In Russ.)
4. Remarque E.M. *All Quiet on the Western Front. Three Comrades*. Moscow: Kniga i biznes; 1992. (In Russ.)

Авторы публикации

Шевченко Елена Николаевна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: elenachev@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 1.11.2021
Одобрена после рецензирования: 3.12.2021
Принята к публикации: 7.12.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Shevchenko Elena Nikolaevna –
PhD in Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: elenachev@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5690-914X>

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 1.11.2021
Approved after peer reviewing: 3.12.2021
Accepted for publication: 7.12.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА LINGUISTICS. LANGUAGE THEORY

Научная статья
УДК 81.13, 159.9.072

Филологические науки

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.524-536>

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Е.М. Алексеева, П.А. Ахметзянова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
ealekseeva@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6864-1491>*

Аннотация. Аудиовизуальные материалы появились в середине 50-х гг. XX в., и с тех пор их популярность растет с каждым днем. В России аудиовизуальный перевод (АВП) таких материалов получил активное развитие лишь в 90-х гг. прошлого столетия. Особенной чертой такого вида перевода является его одновременная направленность на аудиальный и визуальный каналы восприятия реципиентов. На сегодняшний день проблемы понимания и восприятия аудиовизуальных материалов, а также вопросы наличия или отсутствия взаимосвязи между психологическими особенностями индивидов-реципиентов и тем, как ими воспринимается перевод таких типов материалов, остаются малоизученными. В статье приведен обзор литературных источников, посвященных данной проблеме. В частности, рассмотрены современные научные работы, направленные на изучение влияния психологических особенностей определенных групп реципиентов на уровень восприятия мультимодальных текстов – фильмов и сериалов, описаны характеристики АВП такого рода материалов с языка оригинала на родной язык аудитории. В статье также представлены результаты ряда психолингвистических экспериментальных исследований, посвященных проблемам понимания и уровням восприятия мультимодальных текстов. В заключении представлены практические рекомендации по проведению различных типов психолингвистических экспериментов.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент; восприятие информации; мультимодальный текст; аудиовизуальный перевод; внимание реципиентов.

Для цитирования: Алексеева Е.М., Ахметзянова П.А. Психолингвистическое восприятие аудиовизуальных материалов. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 524–536. (In Eng.). <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.524-536>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.524-536>

PSYCHOLINGUISTIC RECEPTION OF TRANSLATED AUDIOVISUAL MATERIALS

Е.М. Alekseeva, P.A. Akhmetzyanova

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
ealekseeva@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6864-1491>*

Abstract. Audiovisual materials have been continuously growing in popularity since the mid-1950s. It was not until the 1990s that the translation of such materials in Russian Federation was actively developed. By its nature, this type of translation (audiovisual translation or AVT) is simultaneously aimed at the auditory and visual channels of perception of the addressee. However, the problems of understanding and perception of audiovisual materials and the question of whether or not there is a correlation between the psychological characteristics of individual recipients and the way they perceive the translation of these types of materials remains understudied, thus becom-

ing the subject of our research. An overview of the literature on how audience perceptual features affect recipients' understanding of audiovisual fragments has been undertaken in this study. In particular, the study focuses on the levels of audiovisual reception of the recipients, as well as the factors that influence the perception of a specific type of multimodal text such as movies and TV series. Consequently, the main consistencies between two factors were identified: what specific perceptual features the audience has and exactly how they perceive and interpret audiovisual materials translated from the original language into the native language of the recipients. The article also presents some data from psycholinguistic experimental studies on comprehension problems and levels of perception of multimodal texts.

Keywords: psycholinguistic experiment, audiovisual translation, perception, reception, multimodal text, associative experiment.

For citation: Alekseeva E.M., Akhmetzyanova P.A. Psycholinguistic Reception of Translated Audiovisual Materials. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 524–536. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.524-536>

Introduction

The research in the field of audiovisual translation (AVT) in the world began around the 1970-s, yet in the Russian Federation, it was not until the 90-s that this type of translation became a matter of concern of the most prominent linguists. The very first serious work in this sphere in the Russian academic circles was conducted by Alexey V. Kozulyaev, who is now considered to be “the father” of the AVT in Russia. Despite the relative novelty of this type of research, the study of the processes behind the audiovisual translation has undergone some profound changes. The vast amount of the research on AVT early on was based on the principles of the descriptive approach [1]. Only with the recent studies the need to consider this type of translation from the psycholinguistic approach emerged.

The necessity of invoking such an approach is primarily derived from the very essence of this type of translation. Audiovisual content is a subset of multimodal text, which implies the engagement of several perceptual channels of the recipient simultaneously. Scholars contend in the case of AVT these are the auditory and the visual channels respectively. According to A. Kozulyaev, though, the perception of audiovisual materials involves addressing four perceptual channels: 1) the non-verbal imagery visual; 2) the non-verbal noise-musical auditory; 3) the verbal auditory and 4) the verbal visual channels. The coherence of audiovisual materials and AVT itself as

well as psycholinguistics is based on the pivotal position of the language in this type of multimodal text; it is the complicated process of reception which is elaborated due to the inaccessibility of several of perceptual channels of the addressees for a several reasons starting from the inability to understand the original language of the material and up to the hearing or sight loss of the audience [2].

The current state of this field of research in the Russian academic circles is characterized by a lack of research on the subject of the correlation between psycholinguistics and the specifics of audiovisual translation. It is therefore particularly crucial to address foreign studies in this field.

The choice of research materials is based on the relative novelty of the articles, i.e. all the materials studied have been published in the last five years, except for the basic works in the field, as well as the direct practical orientation of the corresponding materials.

Methods

As stated above various methods and equipment as well as tools are used to conduct the empirical studies. Generally all of the methods used for the research on the reception of audiovisual materials can be divided into two categories: online – which include such psycholinguistic methods as semantic differential technique (or scale), questionnaires on listening and reading comprehension and vocabulary acquisitions, interviews and other forms of reports – and offline – which include physiological studies and eye tracking method mentioned above [3]. The following subsections will be divided to the description of several methods respectively.

The eye tracking method

Eye tracking usually implies the measurement of either the point of the gaze (e.g. the line of subtitles) or the movement of an eye respectively. The research is by default conducted with the so-called eye trackers, dives which measure the rotation of an eye. There are several types of these trackers: eye-attached, optical and the one which involves the use of electric potential measurement.

The use of this method is one of the most common among the scholars. Eye tracking method is usually applied in subtitling allowing the researchers to test the viewing speed and its impact on the reception of the addressees. The term viewing speed as opposed to the former reading speed was first introduced by the linguist Pablo Romero-Fresco stating the essence of a process being the coherence between viewing and understanding the subtitles [4]. Hence, the above mentioned act is actually a sophisticated cognitive act.

Generally eye tracking studies on subtitles began in the 1970-s with the need to define the proper speed rate of subtitles. The participants of this study by Shroyer were both hearing and hearing impaired students. After it in the late 90-s several more studies in this field were conducted in the USA by Carl Jensema, who also researched the audiovisual reception of deaf, hard of hearing and hearing people on various types of multimodal texts and the appropriate speed of words displayed on the screen [5].

More recent studies, namely Szarkowska A, Gerber-Moro'n O [6], were focused on the issue of the cognitive approach towards subtitling and eye tracking. What was to be found is the correlation between the decrease of the cognitive load of subtitles and an increase of the speed of reception of subtitles.

Addressing one of the recent studies, the research conducted by Elena Di Giovanni is worth noting. The idea behind the research was to evaluate reception of audiovisual content, namely the video on the screen and different sized subtitles. During the experiment 18 participants were gathered, among which were nine males and nine females. The study focused on four factors, these are fixation duration, fixation count, visit count and time to first fixation, the latter indicates the amount of time passed before the fixation of participants' gaze on the chosen area. The participants were tested on the subject of their gazeplot and possible patterns. For this purpose several observations were made with the total results in the number of fixation counts on faces of characters, subtitles in total (in the English-Italian language pair) and the second line of subtitles specifically per group and per person respectively [7].

Another worth to mention research was specified by Callum Walker. The scientist conceived a quasi-experimental method, which is focused on the natural reading process instead of the scientifically observed surroundings. Among the participants there were thirty one volunteers with different levels of education, namely undergraduates, postgraduates and Durham University's staff. There were seventeen native French speakers and fourteen English speakers. The eye tracking during the study was performed with Tobii TX300 eye tracker. The participants were informed to refrain from head and body movements in order to minimize possible variations in the obtained results. Another precautionary measure provided was an attached questionnaire on the matter of the displayed materials. The intention behind such a measure was solely the preclusion of the 'mindless reading' [8].

Another research on this matter conducted with the intention to compare the conditions of the perception of audiovisual materials, i.e. subtitles provided in the language being studied, and to analyze whether literal and non-literal conditions of perception and ability to recall the information. Among the participants were 26 native English speakers learning Italian at an upper-intermediate level [9].

Survey-based reception studies

One of the least investigated but widely used method of analysis of perception or/and reception of audiovisual materials is the use of questionnaires. One of the studies implementing this method is collaborative, conducted by Kruger, J.L., Soto-Sanfiel., M.T., Doherty, S., and Ibrahim, R. The total number of 143 participants took part in the first experiments within the framework of the study. The participants spoke Spanish (58), English (21), Mandarin Chinese (41) and Korean (22) as their first language; they were randomly chosen to either perceive one of the episodes of House M.D. with or without subtitles. The data on the opinion on the film, character identification, transportation ("the experience of cognitive, affective and imagery involvement in a narrative" [10]), presence (the sense of 'being there', having departed or faded from the immediate environment and arrived or self-located in the mediated environment) and perceived realism were obtained by means of questionnaires. The

questionnaire was provided in a 44-item immersion format, namely the on 7-point Likert scale in a form of post-report either from ‘not at all’ to ‘very much’ or from ‘never’ to ‘always’ [2].

Another study was conducted to explore children’s reaction to translation strategies regularly adopted when dubbing animated films into Spanish. The total number of participants was 160 children aged 4 and 7. The research was focused on the matter of comprehension of lexical and visual items, as well as cultural references. The questionnaires were adapted for the level of cognition of both age groups [11].

Another study the main aim of which was to assess viewers’ (54 participants divided into 3 equal in number groups: each group was assigned to perceive the audiovisual materials on 24-inch TV screen, 15-inch laptop or 5-inch smartphone) comprehension of verbal and visual elements subtitled into Italian. The questions received were either closed multiple-choice questions or open ones. The closed questions were provided to be ranked on a 5-point scale from the categories ‘poor’ to ‘excellent’. The concluding questions of the survey were focused on self-evaluation of the comprehension levels of the participants on the matter of the comprehension of audio and visual components of the material provided respectively [7].

Electroencephalography

A method of studying the reaction and perception of various types of material by an audience, in our case audiovisual material, based on the analysis of received signals and waves of brain activity is called an electroencephalography or EEG. This method is considered to be relatively new in its application in the respective area and to this date very little work has been done to validate different EEG measures for use in AVT research [3].

The study aimed at the investigation of the impact of the subtitles on the matter of perception of multimodal texts, namely audiovisual texts, was conducted as a collaborative study. The study describes two different experiments, one conducted and one to be; the focus of the first one was on the psychological immersion of recipients and of the second one is to be on EEG beta coherence, the need of which is based on the results of the first experiment; it is to be conducted to find objective cor-

roboration for the findings. The study of the cognitive response should be conducted in a sound-proof room in order to limit any possible distraction. The bilingual and multilingual participants are to be shown a 30-minutes clip of an adventure movie *Sherlock Holmes – A Game of Shadows* and their reaction on the segments with high dialogue density is to be collected and analyzed with the Emotiv EPOC+ headset that records EEG data. Prior to the study itself the participants should be asked to look at blank screen and relax in order to establish a baseline. Moreover, they are to be given instruction not to take any stimulants for at least two hours before the commencement of the study [2].

Results

The eye tracking method

The 18 participants of the study – 9 males and 9 females – were examined for the frequency of their fixation and the time passed to the first fixation on the faces of the actors and the subtitles. The difference between the average time to first fixation for the participants, which were shown the material on the TV, was 3.2 times higher than on the phone, and 2.1 times higher than on the laptop. Whereas the time to fixation on the faces was contrariwise higher for the phone – 0.86, while being 3 times lower, namely 0.26 for the TV and 0.18 for the laptop. The data obtained highlights the plausible fixation patterns for all three means of display. The author emphasized the assumption of the correlation between time spent wandering outside the phone screen and the longer time needed for the fixation. As to the total fixation counts, the most results in the category of fixation on faces were obtained on TV – 2086 (115.8 per participant) and the least by phone – 1905 (105.5 per participant). On the contrary, total fixation count on the subtitles was higher for the phone, especially for the second line of subtitles, e.g. 1389 counts for phone and 413 for TV. The screen size of smartphones allows the eyes to move faster between the screen itself, although it has negative impact on the comprehension [7].

Another group of scientists, namely Szarkowska A, Gerber-Moro'н O [6], conducted an experiment on the audiovisual material with the Hungarian subtitles for

non-Hungarian speakers. It was concluded that the subtitle speed did not have an effect on comprehension. The main effect on the comprehension level of the participants was associated with the native language of the participants. The native Polish participants achieved higher comprehension score compared to the Spanish and English (e.g. 88.13, 73.00 and 78.40 for the speed of subtitles of 12 characters per second). The examination of self-reported cognitive load and level of frustration led to the conclusion that the native English speakers declared the highest levels on both indicators, whereas Polish and Spanish participants showed no difference in those indicators. Subtitle speed had an effect on all eye tracking measures. There were no interactions. Slower subtitles induced more fixations and higher mean fixation duration than faster subtitles. The absolute reading time was longest in the 12 cps condition, whereas the proportional reading time was highest in the 20 cps condition.

Study of the eye movements concerning the number of fixations and fixation duration was described by Ragni, V [9]. The results are representative for young adults. The experiment was mainly focused on the comparison of the fixation on different translation conditions: literal and non-literal. Total fixation count on these by all participants was 2,765. Items translated literally were fixated 1,307 times in total, non-literally translated ones 1,458. The total number and length of the fixations made by participants did not change significantly depending on translation condition. Of the total count of fixations, correctly recalled items received 2,127 fixations, incorrectly recalled items only 638. The author then stated the correlation between the amount of time spent looking at the subtitle and an accuracy of its recall. The obtained results were mirrored by another research on fixation duration data, hence, suggesting the dependency of an ability to recall certain information on the fixation count and duration of the subtitle relatively.

Survey-based reception studies

Generally the results of implementation of questionnaires to the research of the specifications of perception or/and reception of audiovisual materials have shown the correlation between the dimensions of the technologies displaying the corresponding

material. It was stated that the level of self-evaluation on TV (i.e. larger screen) was ranked higher by the participants as well as shown via the percentage of the correct replies to comprehension questions. The following scores on the scale from 1 to 5 are represented for the TV, laptop and phone display in the category of overall comprehension of images – 2.61, 2.43, and 2.31; and in the category of overall comprehension of dialogues – 3.55, 3.00, and 3.16 respectively. The results clearly show the predominance of the ‘traditional’ means of perception and dissatisfaction with the modern means for the intake of visual information. The same results were provided with the corresponding questions aimed at the problem of comprehension of the materials. The most correct answers were given by the group of participants assigned to perceive the audiovisual materials via TV and the least correct answers assigned to perceive via phones. The authors were mainly focused on the perception of dialogues, hence omitting the research in the field of subtitling [7].

Another survey-based study in form of questionnaire was divided into several parts, concerning the interest in the audiovisual material seen in general, the responses to educational content, colloquial language, cultural references and songs. The most significant data obtained was on the issue of comprehension of colloquial language in the Spanish dubbed version of the animated films. The authors focused on the conveying of the sarcastic meaning of one of the phrases of the main character Jack Frost from the Rise of the Guardians. The author was questioning the ability of children to understand this communicative situation but the results have shown that the majority (63 %) of Year 7 students correctly perceived the situation, whereas 58 % of Year 4 students opted for a wrong answer. The expected results were also obtained for the problem of comprehension of cultural references, namely the Sydney’s Opera House. In one of the scenes of the animated movie Finding Nemo, the next destination of a character is described verbally – directions to Sydney – and audibly – mimicking the sound of an opera singer – at the same time. The participants had to link the hints to one of the multiple-choice answers. Only 38 % of Year 7 students and 15 % of Year 4

students were able to select the right answer. The author then emphasizes the possible negative influence of the translation decision (e.g. the dubbing of the above-mentioned films in Spanish) on comprehension levels of the participants [11].

Electroencephalography

Among the studies which were examined, no completed EEG studies were noted. The authors (Kruger, J.L., Soto-Sanfiel., M.T., Doherty, S., and Ibrahim, R.) do, however, mention in the article the necessity of using this method due to the demand for determination whether the immersion effect captured through subjective measures (questionnaires) and objective measures (EEG) are well correlated.

As a subsequent step the authors hope to supplement these subjective measurements with an investigation of the beta coherence between the prefrontal and posterior regions, as determined from the EEG data derived from the methodology presented above. These objective measurements will allow determining whether immersion correlates positively with reduced beta coherence.

Discussion

For the most part the studies are revolving around the so-called ‘reception research’ which implies the research of the perception or\and reception of audiovisual materials in their final stage, though for the last decade the focus on the processes of translation and production of such materials, and hence the process of AVT itself, is coming the object of the research in increasing frequency [1]. There are several main points in these studies with the majority of them being conducted with the use of psychometric equipment and methods. Among them are eye tracking studies mainly focused on the reception of subtitles, namely Di Giovanni Elena [7], electroencephalography (EEG), galvanic skin response and heart rate, namely Orero, Pilar, et al, [3] and many others. Only a few of the studies in this sphere involve the use of the questionnaire method, which is the most accessible for the young scientist, graduates and undergraduates.

It is important to note that the conducted studies are both interlingual and intralingual, i.e. consider the translation between several languages or adaptation of the multimodal texts in the same language e.g. subtitles for audiences with hearing impairments.

The above mentioned researches, namely Kruger, J.L. [12], Romero Fresco [4], et. al., contributed to the implementation of the interdisciplinary method towards the study of AVT and perception of the corresponding materials.

The main problem that still remains in this field is the amount of research conducted. A number of researchers emphasize the need to conduct research in control groups of at least 25 participants. Unfortunately, the results of some of the studies (e.g. Di Giovanni [7]) which were being referred to are provided on the basis of a smaller number of participants. This can contribute to the misinterpretation of statistical power and the inability to provide enough variability in the sample group.

This could be possibly solved by the implementation of several methods into one study as to decrease the possibility of obtaining inaccurate data, especially due to the presence of self-evaluation questionnaires, which enable inflated data to be provided. Although this type of data reception is one of the most accessible for the researches and especially students, it may not represent good probative evidence.

References

1. Cintas J.D., Szarkowska A. Introduction: Experimental research in audiovisual translation – Cognition, reception, production. *The Journal of Specialised Translation*. 2020;33: 3–16.
2. Kruger J.-L., Soto-Sanfiel, M.T., Doherty, S., Ibrahim, R. *Towards a cognitive audiovisual translatology: Subtitles and embodied cognition*. John Benjamins Publishing Company. 2016; 171–194.
3. Orero Pilar, et al. Conducting experimental research in audiovisual translation (AVT): A position paper. *The Journal of Specialised Translation*. 2018;30: 105–126.
4. Romero-Fresco P. *The reception of subtitles for the deaf and hard of hearing in Europe: UK, Spain, Italy, Poland, Denmark, France and Germany*. Bern: Peter Lang; 2015

5. Jensema C. Viewer reaction to different captioned television speeds. Institute for Disabilities Research and Training; 1997. Available from: <https://www.dcmp.org/caai/nadh30.pdf> [accessed: 08.04. 2021].
6. Szarkowska A., Gerber-Moro'n O. Viewers can keep up with fast subtitles: Evidence from eye movements. *PLoS ONE*. 2018; 13(6): e0199331. Available from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199331> [accessed: 08.04. 2021].
7. Di Giovanni E. *Reception studies and audiovisual translation: Eye tracking research at the service of training in subtitling*. Iconesoft Edizioni; 2019.
8. Callum W. A cognitive perspective on equivalent effect: using eye tracking to measure equivalence in source text and target text cognitive effects on readers. *Perspectives*. 2019;27(1): 124–143.
9. Ragni V. More than meets the eye: an eye-tracking study of the effects of translation on the processing and memorisation of reversed subtitles. *The Journal of Specialised Translation*. 2020;33: 99–128.
10. Green M., Brock T., Kaufman G. Understanding media enjoyment: the role of transportation into narrative worlds. *Communication theory*. 2004;14(4): 311–327.
11. De Los Reyes Lozano J. Straight from the horse's mouth: children's reception of dubbed animated films in Spain. Jostrans. *The Journal of Specialised Translation*. 2020;33: 233–258.
12. Kruger J.-L. Psycholinguistics and audiovisual translation. *International Journal of Translation Studies*. 2016;28.2: 276–287.
13. García A. Psycholinguistic explorations of lexical translation equivalents: Thirty years of research and their implications for cognitive translatology. *Translation Spaces*. 2015;(4): 9–28.
14. Orrego-Carmona D., Łukasz D., Szarkowska A. Using translation process research to explore the creation of subtitles: an eye-tracking study comparing professional and trainee subtitlers. *The Journal of Specialised Translation*. 2018;(30): 150–180.
15. Panasiuk I. The free associative experiment as a psycholinguistic investigation method of the translation process: A theoretical insight. *Germanica Wratislaviensia*. 2020;(145): 179–198.
16. Pérez-González L. *Audiovisual translation: Theories, methods and issues*. London: Routledge; 356.
17. Szarkowska A., et al. The effects of text editing and subtitle presentation rate on the comprehension and reading patterns of interlingual and intralingual subti-

tles among deaf, hard of hearing and hearing viewers. *Across Languages and Cultures*. 2016;17.2: 183–204.

18. Kruger J.-L. Eye tracking in audiovisual translation research from: *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. Routledge; 2018. Available from: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717166-22> [accessed: 08.04. 2021].

Авторы публикации

Алесева Екатерина Михайловна –
кандидат психологических наук, доцент
Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: ealekseeva@list.ru
<http://orcid.org/0000-0002-6864-1491>

Ахметзянова Полина Аделевна –
магистрант
Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: polina.akhmetzyanova@list.ru

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 22.09.2021
Одобрена после рецензирования: 1.11.2021
Принята к публикации: 7.11.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благода-
рит анонимного рецензента (рецензентов) за их
вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Alekseeva Ekaterina Mikhailovna –
PhD in Psychology, Associate professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: ealekseeva@list.ru
<http://orcid.org/0000-0002-6864-1491>

Akhmetzyanova Polina Adelevna –
Master's student
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-Mail: polina.akhmetzyanova@list.ru

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict
of interest.

Article info

Submitted: 22.09.2021
Approved after peer reviewing: 1.11.2021
Accepted for publication: 7.11.2021

The author has read and approved the final
manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous
reviewer(s) for their contribution to the peer re-
view of this work.

ИСТОРИЧЕСКИЙ, ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ, СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ АМЕРИКАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ЕГО МАНИПУЛЯТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА

А.Р. Мухаматшин

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
thinvoice1990@gmail.com*

Аннотация. В сложившейся системе мировых взаимоотношений американский политический дискурс оказывает значительное влияние на адресатов по всему миру и имеет высокий манипулятивный потенциал, в связи с чем можно констатировать высокую степень актуальности данной работы. Речевое воздействие – это основная цель коммуникации в политическом дискурсивном пространстве, на достижение которой ориентируется выбор лингвистических средств. Понимание скрытых смыслов и намерений отправителя, заложенных в лексических единицах политического текста, требует достаточно обширных фоновых знаний о культуре и политической системе Соединенных Штатов, а также о менталитете американцев. В статье анализируются исторический, идеологический и социальный аспекты в становлении США, которые предопределили высокий манипулятивный потенциал американского политического дискурса. История и идеология рассматриваются как неотъемлемая часть языкового сознания. В качестве ключевых факторов выделены: уникальность исторического пути (на территории Северной Америки была осуществлена первая попытка построения демократии в масштабе государства), установление модели парламентаризма (необходимость публичного представительства конкурирующих элит), тесная связь процесса формирования политических институтов с религиозными догмами (сакрализация политических институтов и всей национальной истории), развитие капитализма и, как следствие, империалистические амбиции (обретение статуса сверхдержавы и необходимость легитимизации агрессивной политики в массовом сознании), многонациональный состав населения (спрос на политкорректность).

Ключевые слова: политический дискурс; манипуляция; речевое воздействие; история; идеология; Соединенные Штаты.

Для цитирования: Мухаматшин А.Р. Исторический, идеологический, социальный аспекты в формировании американского политического дискурса и его манипулятивного потенциала. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 537–549. (In Eng.). <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.537-549>

HISTORICAL, IDEOLOGICAL, SOCIAL ASPECTS IN THE FORMATION OF THE AMERICAN POLITICAL DISCOURSE AND ITS MANIPULATIVE POTENTIAL

A.R. Mukhamatshin

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
thinvoice1990@gmail.com*

Abstract. American political discourse has a significant impact on people around the world and has enormous manipulative potential in the current system of world relations. This

fact gives us reason to assert that the subject is relevant. Persuasion is the main goal of communication in the political discourse space. This feature of political discourse directly affects the choice of linguistic units. A large background knowledge of the culture and political system of the United States is required in order to understand the implicit meanings and purpose of the sender of the information contained in the lexical units of the political text. The article provides an analysis of the US historical, ideological and social background as a precondition and indication of the high manipulative potential of the American political discourse. History and ideology are considered as an integral part of the linguistic consciousness. The key factors are highlighted: the uniqueness of the historical development (the first attempt at building a nationwide democracy was carried out in North America), establishment of parliamentarism (the need for public competition among elites), close connection between the formation of political institutions and religious dogmas (sacralization of political institutions and all national history), the development of capitalism and, as a result, imperialist ambitions (transformation into a superpower and the need for legitimization in the mass consciousness of an aggressive policy), multinational population (demand for political correctness).

Keywords: political discourse; manipulation; persuasion; history; ideology; The United States.

For citation: Mukhamatshin A.R. Historical, Ideological, Social Aspects in the Formation of the American Political Discourse and its Manipulative Potential. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 537–549. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.537-549>

Undoubtedly, a very thoughtful analysis of such a complex communicative phenomenon as political discourse and its manipulative potential is impossible if the researcher does not have the appropriate background knowledge. This necessary store of knowledge includes information about the ideology, history, and social characteristics of the communicants.

The traditions of the English-language political discourse are based on the peculiarities of political systems, the dynamics of which contributed to the change and evolution of political communication towards greater openness and demonstrativeness. Establishing a model of parliamentarism, including, inter alia, holding public debates, can be highlighted as a key factor. In the British Isles, as is known, the parliament was established in the 13th century as a necessary body of estate representation, and for a long time became the political and legal tradition of a state with a monarchical form of government. If we talk about the United States, the establishment of

parliament was carried out against the backdrop of revolutionary transformations, as a consequence of the War of Independence, in 1776 [1].

The model of American democracy was formed in specific historical and cultural conditions, and attempts to reproduce it in other geopolitical conditions were unsuccessful. This is also largely due to the fact that the federal government was created by the states, which for many years were colonies with a wide degree of autonomy. This is what contributed to the establishment in America of such a progressive, at the time of its creation, political system, which is characterized by ideological flexibility and the absence of strict party discipline [2]. E.I. Sheigal noted that “the more open and democratic the life of society, the more attention is paid to the language of politics” [3, p. 5]. It was the public competition in the process of forming the elite and, in particular, the election of the president that determined the high manipulative potential of American political discourse, since speakers and speechwriters representing various influential circles needed to outstrip their competitors. Sergei Karamura, a well-known expert in manipulative technologies, writes that “the fathers of the nation and the well-off section of the society in the United States had an urgent need to control a huge crowd of free individuals without using state violence (it was impossible and contradicted the very ideological basis of American individualism)” [4]. Edward Bernays, one of the most famous practitioners of manipulative influence in the United States, wrote in his book “Propaganda”: “The conscious and intelligent manipulation of the organized habits and opinions of the masses is an important element in democratic society” [5]. In the above-named book, he also argued that the current political leader should be well versed in both propaganda technology, political economy, and civil law. He believed that only with the help of skillful propaganda, the US government – a group of people exercising constant control over the country – will be able to maintain the connection with the people necessary in a democratic society [6].

Thus, the conditions of political pluralism and the existence of mixed forms of institutions of mass communication have contributed to the creation of a discourse environment in the United States, where politicians, acting on behalf of various

stakeholders, need to skillfully advertise the provided political services, demonstrating remarkable oratory skills. All of the most popular US leaders, whose names are cited to this day as examples of worthy service to the nation, have been masters of public speaking since the Founding Fathers. With the development of technical equipment, politicians were able to transmit information, speaking not only on radio, but also on television. Now the oratorical skill of the speaker and the ability of speechwriters to build a message with the highest impact potential have become even more in demand. Among the most brilliant masters of the oral style in American history are A. Lincoln, F.D. Roosevelt, J. Kennedy, B. Clinton, who established the standards of political rhetoric and consolidated in the mass consciousness the unspoken rule that the President of the United States is an outstanding orator [7, p. 60].

Since, as noted by M.Yu. Ryabova, “ideology naturally materializes in language and with the help of language”, the progressiveness and uniqueness of the system that began in 1776 have forever become an integral component of political communication in the United States. This led to a significant role of the primary ideological concept – “democracy”, as well as a number of secondary ones, such as “freedom” and “equality”. [8, p. 65]. M.A. Filippova identifies the following differential features for these concepts:

- have a high degree of pragmatic potential;
- are distinguished by the dominance of the value component over conceptual and figurative;
- are a symbol of adherence to a particular ideology.

Filippova also states that the concept of “democracy” in American culture of language has all the features of the primary ideological concept and is characterized by the presence of ideological connotations in all components of its structure [9, p. 6].

It must be emphasized that in the naive picture of the world, characteristic of the American linguistic consciousness, certain norms of behavior in society correspond to the democratic ideal. This led to the use of the term “Homodemocraticus”,

characterizing this type of personality. A detailed definition of this concept was given in the work of M.A. Filippova: Homodemocraticus is a person who recognizes the equality of others, who not only has deep respect for other people's views, different from his own, but also admits his mistakes, believing that others may be more aware. He also believes that the majority of the society to which he belongs can be generous towards the minority, and the minority, in turn, is loyal to the voters who voted against him. His worldview is largely based on a belief in a generally accepted and consistent benevolence (at least over time and among most of society). Homodemocraticus is characterized by the advanced intelligence and imagination that are required to generate the invaluable understanding (empathy) that is necessary to create effective compromises. He also believes in rational dialogue and has the courage to participate in it, since democratic discussion means the existence of the privilege of publicly expressing one's opinion and being appreciated. On the basis of the definition, in the above-mentioned work, six key semes were identified that characterize the behavior of the subject of democracy:

- 1) respect for other people;
- 2) admitting mistakes;
- 3) recognition of the other persons' rightness;
- 4) generosity, loyal, benevolent attitude towards others;
- 5) desire to reach mutual understanding, agreement to compromise;
- 6) willingness to dialogue [9, p. 9–10].

It should be noted the role of movements for the rights of women, ethnic and sexual minorities in the development of the influencing potential of the political language in the United States. The prerequisites for the growth of demand for political correctness appeared in the late 19th – early 20th centuries, when there was an increased interest in socialism, which seemed extremely attractive to the poor, oppressed social groups, largely because the idea included internationalism. In the middle of the XX century there has been an increase in African American countermeasures in response to traditional racial discrimination. Between the 1950s and 1970s, a

series of legal proceedings took place that resulted in the abolition of legally mandated racial segregation in most states [10, p. 31]. Thus, in the postcolonial era, the need for the support of certain social groups, positioning themselves as oppressed elements, grew rapidly. The paradigm of political correctness has a profound effect on the writing of American politicians. This “has led to significant changes in the vocabulary of the English language over the past decades” [11]. “Almost everything that falls into the field of practical application of political correctness can be a subject of political discussion, that is, a means for manipulating public opinion” [10, p. 29].

The close connection between the establishment of political institutions and religious dogmas was of great importance in the formation of sacred symbols. Biblical tenets became the ideological basis for democratization and the establishment of parliamentarism, just as it once took place in revolutionary England. Since everyone is inherently sinful, the power of one is unacceptable. This was a good explanation and a driving, consolidating force in the establishment of a republican system, which is characterized by the separation of powers, as well as the formation of a federal model that should allow individual states to restrain the ambitions of the central government [1]. The ideological rationale behind the formation of the American state contributed to the sacralization of political institutions themselves and the entire national history throughout the existence of the United States [12, p. 82]. This fact allows us to say that the American civil religion is the ideological basis of the state, legitimizing its power in the mass consciousness. According to V.R. Legoyda, civil religion is “a sacred non-confessional structure that integrates society and sets the value system” [13, p. 14].

It is from the civil religion, as well as from the political, social and cultural novelty inherent in the newly formed democratic system, that the idea of being chosen largely follows, which is reflected in linguistic realities, including the lexical means used by politicians to create a certain communicative effect. The national consciousness of Americans is characterized by the idea of the special, messianic role of the United States as the custodian of the values of freedom and democracy through-

out the world. The idea of being chosen determines the idea of US superiority over a certain hostile force, which became especially popular in American political discourse after the country's establishment took a course for more active actions in the foreign policy arena and the growth of political and economic ambitions of the financial elite. An unprecedented economic crisis for the American state at the time of the onset, which erupted in 1893 and lasted for five years, led the United States to the need to look for new sales markets abroad, where it would be possible to more effectively sell surplus goods. It was the aforementioned crisis that became the starting point for fundamental changes in the country's policy, both external and internal [14, p. 18].

At the turn of the 19th and 20th centuries, with the acquisition of the first overseas territories and the building of a powerful fleet, which made it possible to establish dominion in the adjacent ocean waters, the United States switched to empire-building, implementing a policy of colonial expansion and ousting the European colonial powers from the Western Hemisphere. Remarkable is the fact that by 1900 the territory of the United States had increased tenfold, which confirms the expansionary nature of the policy being pursued [15, p. 136]. The imperial doctrine of the United States was formed gradually and was directly reflected in the texts of political discourse, influencing the nature of the information presented to the audience in explicit and implicit forms. The goal of spreading American hegemony was carried out in combination with appropriate measures to legitimize this foreign policy course in the minds of the masses.

The First World War became only an introductory stage for the United States in European politics, which later allowed them, as one of the victorious countries, to take part in the post-war influence on the world order on an equal footing with Great Britain and France. But participation in World War II was a key step for the state, which allowed it to achieve decisive superiority and become the flagship of the Western world, the main capitalist superpower. The United States owned about 60 % of the world's industrial production and about 61 % of the merchant marine by the

end of hostilities [15, p. 138]. However, there was still a tangible threat to American hegemony posed by the Soviet Union and the rest of the socialist world. In this regard, during the period of confrontation between the two world superpowers, known as the Cold War, the use of enemy image and demonization has become especially demanded in the political discourse space of the United States.

Since the second half of the 20th century, the concept of «communism» has become typical for American political texts against the background of irreconcilable ideological contradictions between the two systems, the need to reinforce the primacy of liberalism in the mass consciousness, the main exponent of which is the United States, and to legitimize the increased expansionary aspirations in foreign policy [16, p. 22]. These processes were implemented through the creation of a close connection between the expert and analytical community and official departments. In the post-war period, a number of research centers were created on the basis of leading American universities, engaged in the ideological and analytical support of US foreign policy. Representatives of the modernization theory, such as Walt Rostow, Samuel Huntington, Seymour Martin Lipset, Gabriel Almond and their followers, promoted the understanding of liberal democratic market development as a universal standard of the natural evolution of countries [17, p. 31–32]. Thus, during the Cold War years, a negative attitude of the addressees to the primary ideological concept of “communism” was created and strengthened. Proving the superiority of the capitalist system was seen as the primary goal of American political discourse at the time. In the era of unipolarity, the United States did not have such serious ideological opponents, however, the image of the enemy was still cultivated in political language. The primary ideological concepts “terrorism” and “extremism” were used with high frequency.

In the wake of the above tendencies during the Cold War, the “theory of totalitarianism” began to gain wide popularity in Western scientific thought and, as a result, the political space. The origin and popularization of this theory at an early stage should be associated with Hannah Arendt and her work “The Origins of Totalitarianism”, published in 1951. The theory was used to emphasize the common fea-

tures between fascist and communist states and was reflected in the scientific works of many researchers who widely used the term “totalitarianism”. It was regularly criticized for being ideological, linear in the representation of the state and trend chasing, however, it was firmly entrenched both in science and in the political language of Western states. The primary ideological concept “totalitarianism”, like the concepts of “despotism”, “dictatorship”, “tyranny”, was opposed to democracy as the highest ideal of statehood. The concepts presented above, although they are described in detail in scientific works, are used in the political language of the United States without semantic detailing. The function of these concepts in American political discourse narrows down only to serve as linguistic units with a pronounced deteriorative semantic meaning and to be opposed to democracy. Anything that did not correspond to the interests of the American political elite was expressed through these concepts. They also act as a password when evaluating “friend or foe” [9, p. 10].

Based on the foregoing, we can conclude that when studying the manipulative influence realized in the political discourse space of the United States, it is necessary to have an idea not only about the nature of the situation in the sphere of life we are interested in at the moment, but also about the factors that predetermined the specifics of persuasion in this environment, as well as the underlying choice of primary (stable in the imposed interpretation) and secondary (partially changing depending on the context) ideological concepts. These factors include:

1. The state formation in North America in 1776 was the first attempt at nationwide democracy. The proclamation of civil liberties meant a rejection of the open imperative influence that was implemented in the monarchical states of that and earlier period. However, inequality still existed in American society, and the elite needed new technologies to maintain their position with the formal equality of all before God and the law. In this regard, the United States became the first state where manipulation supplanted direct imperative influence, physical violence, be-

coming the dominant control technology. This fact testifies to the richest experience of using manipulative influence on the part of the establishment in the United States, which had a strong impact on the political language and linguistic norms of political communication.

2. Competing elites are forced to publicly defend their interests and win citizens over to themselves. The element of competition has contributed to the strengthening of the influencing potential of political texts and the growth of requirements for the level of oratory.

3. Religious rationale for the establishment of a democratic model and, as a result, the sacralization of political institutions and the entire national history, as well as the formation of an idea on the special messianic role of the United States. The legitimization of foreign and domestic policy is carried out with reliance on civil religion.

4. Long-term dominance in world politics, the growth of foreign policy ambitions and opposition to the ideological enemy. The need to demonize the ideological enemy and stimulate the population's support for the foreign policy ambitions of the elite is expressed in American political texts in the form of entrenched contrasts (democracy-totalitarianism, democracy-communism, freedom-tyranny, etc.). The status of the United States in the international arena and the elite's need for its preservation determine the goal to legitimize aggressive policies in the mass consciousness, by creating sharp contrasts between the United States and its opponents.

5. The multinational composition of the population, the serious influence of groups fighting for the rights of women, ethnic and sexual minorities on the media space. The movements for the rights of African Americans, women, and then sexual minorities generated a demand for political correctness in American society, which had a strong impact on the language and was reflected in the implementation of manipulative technologies by politicians.

Further study of the historical, ideological, and social factors that determine the formation of the American discursive political space, as well as the manipulative potential of its texts, is of undoubted interest.

Литература

1. Щербинин А.И. Зарождение и развитие парламентаризма. URL: https://duma.tomsk.ru/content/1_zarozhdenie_i_razvitie_parlamentarizma [дата обращения: 27.01.2021].
2. Линц Х.Дж. Достоинства парламентаризма. URL: <http://old.russ.ru/antolog/predely/2-3/dem31.htm> [дата обращения: 27.01.2021].
3. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. М.: ИТДГК «Гнозис»; 2004.
4. Кара-Мурза С.Г. Демократия, тоталитаризм и манипуляция сознанием. URL: http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul7.htm#hdr_10 [дата обращения: 04.02.2021].
5. Пиар и пропаганда. URL: <https://batenka.ru/worship/dictator/bernays/> [дата обращения: 28.11.2021].
6. Бернейс – о демократии и пропаганде. URL: <https://zaloginen.livejournal.com/122614.html> [дата обращения: 28.11.2021].
7. Кириллов Р.Б. Особенности американской публицистики на рубеже XXI в. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика*. 2006;1(9): 60–68.
8. Рябова М.Ю. Власть как дискурсивный феномен. *Вестник Бурятского государственного университета. Философия*. 2010;10: 62–66.
9. Филиппова М.А. *Идеологический концепт «демократия» (на материале лингвокультуры США)*: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук. Волгоград; 2007.
10. Балашова Е.С., Мальцева С.М., Бурков А.Д. Политкорректность в современном мире: социокультурный аспект. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018;7(33): 29–33.
11. Аносова Н.Э. Проблемы перевода англоязычного политического дискурса СМИ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-angloyazychnogo-politicheskogo-diskursa-smi> [дата обращения: 22.01.2021].
12. Касаткин П.И., Боброва М.В. Развитие концепции «Американской гражданской религии». *Международные процессы*. 2016;14(3): 81–95.
13. Легойда В.Р. *Символы и ритуалы в политических процессах в США: традиции и современность (феномен «гражданской религии»)*: дис. на соискание уч. степени канд. пол. наук. Москва; 2000.
14. Стоун О. Кузник П. *Нерассказанная история США*. М.: Gallery Books; 2012.
15. Шишков В.В. Становление и развитие гегемонии США: имперское доминирование и глобализация в XX в. *Век глобализации*. 2014;1: 133–146.
16. Акопова Д.Р. Динамика вариативности политического дискурса США (на материале выступлений американских политиков). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014;1(31): 21–24.

17. Давыдов А.А. *Продвижение демократии» во внешней политике США в начале XXI века*: дис. на соискание уч. степени канд. пол. наук. Москва; 2019.

18. Левшина Н.Г. *Косвенные речевые тактики в предвыборном дискурсе (на материале выборов Главы Администрации Псковской области)*: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук. СПб.; 2005.

References

1. Shcherbinin A.I. The emergence and development of parliamentarism. Available from: https://duma.tomsk.ru/content/1_zarozhdenie_i_razvitiye_parlamentarizma [accessed: 27.01.2021]. (In Russ.)

2. Juan J. Linz. Advantages of parliamentarism. Available from: <http://old.russ.ru/antolog/predely/2-3/dem31.htm> [accessed: 27.01.2021]. (In Russ.)

3. Sheigal E.I. *Semiotics of political discourse*. P.: ITDGK “Gnozis”; 2004. (In Russ.)

4. Kara-Murza S.G. Democracy, totalitarianism and mind control. Available from: http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul7.htm#hdr_10 [accessed: 04.02.2021]. (In Russ.)

5. Piar i propaganda. Available from: <https://batenka.ru/worship/dictator/bernays/> [accessed: 28.11.2021]. (In Russ.)

6. Bernays. Bernays talks about democracy and propaganda. Available from: <https://zaloginen.livejournal.com/122614.html> [accessed: 28.11.2021]. (In Russ.)

7. Kirillov R.B. The features of American journalism at the turn of the XXI century. *RUDN Journal of studies in literature and journalism*. 2006;1(9): 60–68. (In Russ.)

8. Ryabova M.Y. Power as a discursive phenomenon. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya*. 2010;10: 62–66. (In Russ.)

9. Filippova M.A. *Ideological concept «democracy» (the linguistic culture of the USA is being researched)*: synopsis of a thesis for degree in philology. Volgograd; 2007. (In Russ.)

10. Balashova E.S., Maltceva S.M., Burkov A.D. Political correctness in the Modern. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya I sovershenstvovaniya*. 2018;7(33): 29–33. (In Russ.)

11. Anosova N.E. Problems of mass media political discourse translation from English into Russian. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-angloyazychnogo-politicheskogo-diskursa-smi> [accessed: 22.01.2021]. (In Russ.)

12. Kasatkin P.I., Bobrova M.V. Theoretical reflection on the «Americancivilreligion». *International Trends*. 2016;14(3): 81–95. (In Russ.)

13. Legoida V.R. *Symbols and rituals in political processes in the United States: traditions and modernity (the phenomenon of “civil religion”)*: dissertation for degree in Political science. Moscow; 2000. (In Russ.)

14. Stone O., Kuznick P. *The Untold History of the United States*. P.: Gallery Books; 2012.

15. Shishkov V.V. Formation and development of US hegemony: imperial domination and globalization in the XX century. *Age of globalization*. 2014;1: 133–146. (In Russ.)

16. Akopova D.R. Variety dynamics of political discourse in the USA (by materials of American politicians' speeches). *Philology. Theory&Practice*. 2014;1(31): 21–24. (In Russ.)

17. Davydov A.A. *“Promoting Democracy” in US Foreign Policy at the Beginning of the 21st Century*: dissertation for degree in Political science. Moscow; 2019. (In Russ.)

18. Levshina N.G. *Indirect speech tactics in the pre-election discourse (by materials of Russian politicians' speeches during the election of the head of local administration in the Pskov region)*: synopsis of a thesis for degree in philology. Saint Petersburg; 2005. (In Russ.)

Авторы публикации

Мухаматшин Артур Ринатович –
аспирант
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: thinvoice1990@gmail.com

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 13.11.2021
Одобрена после рецензирования: 5.12.2021
Принята к публикации: 8.12.2021
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of the publication

Mukhamatshin Arthur Rinatovich –
Postgraduate student
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: thinvoice1990@gmail.com

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 13.11.2021
Approved after peer reviewing: 5.12.2021
Accepted for publication: 8.12.2021
The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ, ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS. HISTORICAL, TYPOLOGICAL AND COMPARATIVE LINGUISTICS

Научная статья

Филологические науки

УДК 811.112.2 + 811.161.1

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.550-564>

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» / “MUSIK” В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Т.Я. Заглядкина, П.А. Пархоменко

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
ztat45@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0409-7340>*

Аннотация. Статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу концепта «музыка» / “Musik” в русской и немецкой лингвокультурах в понятийном (на материале данных лексикографических источников) и образном (на материале результатов свободного ассоциативного эксперимента) аспектах.

Концепт – ключевое понятие двух актуальных направлений современного языкознания – когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Проблема однозначного толкования данного термина все еще не решена. Существует два основных подхода к изучению концептов – лингвокогнитивный и лингвокультурологический. Авторы статьи комбинируют два данных подхода, понимая под концептом ментальное образование (лингвокогнитивный подход), отражающее в себе элементы культуры (лингвокультурологический подход), состоящее из ядра, околядерных концептуальных признаков и периферии (лингвокогнитивный подход), понятийного, ценностного и образного компонентов (лингвокультурологический подход).

Исследование концептов представляет большой интерес для научного сообщества, так как позволяет выявить особенности мышления представителей разных лингвокультур и специфические национальные черты, закрепленные в языке.

Основные результаты исследования: в русском и немецком языках концепт «музыка» / “Musik” имеет схожие дефиниции и одинаковое происхождение, репрезентируется в сознании представителей русской и немецкой лингвокультур схожим образом, несмотря на некоторые индивидуальные различия в понимании, относящиеся к периферии данного концепта.

Ключевые слова: концепт; лингвокультурология; понятийный компонент; ценностный компонент; образный компонент; русская лингвокультура; немецкая лингвокультура.

Для цитирования: Заглядкина Т.Я., Пархоменко П.А. Репрезентация концепта «музыка» / “Musik” в русской и немецкой лингвокультурах. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 550–564. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.550-564>

Original article

Philology studies

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.550-564>

REPRESENTATION OF THE CONCEPT «МУЗЫКА» / “MUSIK” IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUOCULTURES

T.Y. Zaglyadkina, P.A. Parkhomenko

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

ztat45@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0409-7340>

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of the concepts «музыка» / “Musik” in Russian and German linguocultures in the conceptual (based on lexicographic sources) and figurative (based on the results of a free associative experiment) aspects.

Concept is a key term of two relevant areas of modern linguistics – cognitive linguistics and linguoculturology. The problem of unambiguous interpretation of this term has not yet been resolved. There are two main approaches to the study of concepts – linguocognitive and linguocultural. The authors of the article combine these two approaches, understanding the concept as a mental formation (linguocognitive approach) reflecting in itself the elements of culture (linguocultural approach), consisting of core, near-core conceptual layers and periphery (linguocognitive approach), conceptual, value and figurative components (linguocultural approach).

The research of concepts is of great interest to the scientific community, because it allows to reveal the peculiarities of thinking of representatives of different linguocultures and specific national characteristics fixed in the language.

The main research results: the concepts «музыка» / “Musik” have similar definitions in Russian and German languages, have the same origin and are represented in the minds of representatives of Russian and German linguocultures in the same way, despite some individual differences in understanding related to the periphery of these concepts.

Keywords: concept; linguoculturology; conceptual component; value component; figurative component; Russian linguoculture; German linguoculture.

For citation: Zaglyadkina T.Y., Parkhomenko P.A. Representation of the Concept «музыка» / “Musik” in Russian and German Linguocultures. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 550–564. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.550-564>

Изучение концептов представляет собой актуальное направление исследований в области когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Конечный результат исследования концептов – это создание концептосферы как полного списка концептов, которые составляют общую языковую и ментальную картину мира отдельного индивида и всей лингвокультуры в целом. Изучение ключевых концептов концептосферы позволяет прояснить круг вопросов, связанных с менталитетом и культурой разных народов, помогает лучше понять представителей другой лингвокультуры, что обуславливает актуальность подобных исследований в настоящее время в условиях глобализации и активной межкультурной коммуникации.

В данном исследовании под концептом понимается ментальное образование [1, с. 28], [2, с. 18], представляющее собой совокупность знаний и представлений о каком-либо предмете, явлении, событии или абстрактной сущности [3, с. 90], включающее в себя смыслы и ассоциации, этимологические характеристики, а также эмоциональные и оценочные компоненты [4, с. 43], хранящее в себе элементы культуры и фиксирующее ее своеобразие [5, с. 72], [4, с. 43], существующее как в индивидуальном, так и в коллективном национальном сознании [1, с. 19], [6, с. 108] и репрезентируемое как языковыми средствами, так и невербально [6, с. 91], [2, с. 36]. Данное определение сочетает в себе элементы лингвокультурологического и лингвокогнитивного подходов к изучению концептов и основывается на работах таких языковедов, как А.П. Бабушкин [1], С.Г. Воркачев [5], В.И. Карасик [6], Е.С. Кубрякова [3], З.Д. Попова, И.А. Стернин [2] и Ю.С. Степанов [4].

Концепт имеет многокомпонентную и многослойную организацию. З.Д. Попова и И.А. Стернин говорят о полевой структуре, согласно которой в концепте выделяются ядро (наиболее актуальные ассоциации, конкретные и яркие образы) и периферия (более абстрактные признаки, интерпретационное поле) [2, с. 60–64].

В данном исследовании за основу взята структура концепта, предложенная В.И. Карасиком, который выделяет в концепте три компонента – понятийный, ценностный и образный [6, с. 91].

Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить понятийные и образные компоненты концепта «музыка» / “Musik” в русском и немецком языках, провести их сравнительно-сопоставительный анализ и выяснить, различается ли восприятие данного концепта представителями русской и немецкой лингвокультур.

Далее подробно изложены результаты исследования.

I. Понятийный компонент концепта «музыка» / “Musik”.

Согласно В.И. Карасику, понятийный компонент концепта представляет собой его языковую фиксацию, его обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию [6, с. 108].

Для выявления и анализа понятийных компонентов концепта «музыка» / “Musik” были проанализированы данные лексикографических источников (6 русских [7], [8], [9], [10], [11], [12] и 6 немецких толковых словарей [13], [14], [15], [16], [17], [18]; 2 русских [19], [20] и 2 немецких этимологических словаря [21], [22]; Музыкальный энциклопедический словарь [23]).

В результате этимологического анализа было установлено, что в русском и немецком языках имена-репрезентанты концепта «музыка» / “Musik” восходят к одной и той же древнегреческой лексеме μουσική [19, с. 6], [20, с. 548], [21], [22, с. 642], что обуславливает сходство понятий на семантическом уровне.

В ходе анализа словарных дефиниций в концепте «музыка» / “Musik” было выявлено 3 понятийных признака, характерных только для русскоязычного концепта «музыка», и 5 понятийных признаков, присущих только немецкоязычному концепту “Musik”, а также 13 понятийных признаков, общих для обоих языков (см. диаграмму 1).



Диаграмма 1. Понятийные признаки концепта «музыка» / “Musik”

Общие понятийные признаки:

- 1) вид искусства;
- 2) звуки, организованные мелодически, гармонически и ритмически;
- 3) произведение музыкального искусства, совокупность таких произведений;
- 4) звучание и исполнение такого произведения;
- 5) благозвучие, нечто приятное для слуха;
- 6) отражение внутреннего мира человека;
- 7) нечто приятное, доставляющее удовольствие;
- 8) исполнители, оркестр;
- 9) музыкальный инструмент;
- 10) профессия;
- 11) хобби;
- 12) талант, дарование;
- 13) наука.

Понятийные признаки, присущие только русскому концепту:

- 1) отражение действительности;
- 2) дело, деятельность;
- 3) гармония в ее широком смысле.

Понятийные признаки, присущие только немецкому концепту:

- 1) дисгармония, неблагозвучие;
- 2) учебный предмет;
- 3) танцевальное мероприятие;
- 4) культурное достояние страны, народа, эпохи.

Таким образом, понятийные компоненты концепта «музыка» / “Musik”, составляющие его ядро, совпадают на 62 %, что свидетельствует о том, что представители русской и немецкой лингвокультур воспринимают данный концепт почти одинаково.

II. Образный компонент концепта «музыка» / “Musik”.

Под образным компонентом концепта В.И. Карасик понимает воспринимаемые органами чувств характеристики предметов, событий, явлений, которые запечатлеваются в нашей памяти, «релевантные признаки практического знания» [6, с. 107]. Данный компонент «коррелирует с перцептивной и когнитивной сторонами концепта» [6, с. 98].

Для выявления и анализа образных компонентов концепта «музыка» / “Musik” был проведен психолингвистический свободный ассоциативный эксперимент с целью выявления содержания исследуемого концепта в русском и немецком языковом сознании. Данный метод был выбран не случайно. В сознании каждого индивида складываются уникальные концепты. Если содержание одного и того же концепта совпадает в понимании разных представителей лингвокультуры, это позволяет говорить о наличии концепта на уровне лингвокультуры. Однако существуют и индивидуальные, несовпадающие в сознании индивидов элементы концепта, которые относятся к его периферии. Таким образом, лингвистический эксперимент позволяет получить данные о том, что означает определенное понятие, формирующее концепт, для лингвокультуры в целом и для отдельных ее представителей.

Эксперимент проводился путем онлайн-анкетирования носителей русского и немецкого языков на сервисе «Google Формы» [24], [25], а также на специальных сайтах для проведения опросов “Gutefrage” [26], “Pollpool” [27] и “Surveycircle” [28]. В ходе эксперимента участникам предлагалось записать как можно больше реакций, возникающих у них на слова-стимулы «музыка» (для русскоязычных респондентов) и “Musik” (для немецкоязычных респондентов).

Участниками исследования стали представители русской и немецкой лингвокультур в возрасте от 18 до 30 лет (см. диаграмму 2), в основном студенты Казанского (Приволжского) федерального университета (Россия) и Лейпцигского университета (Германия). Данная возрастная группа была вы-

брана потому, что молодые люди являются наиболее активной частью общества и именно для молодежи свойственно наиболее актуальное восприятие исследуемых нами концептов.

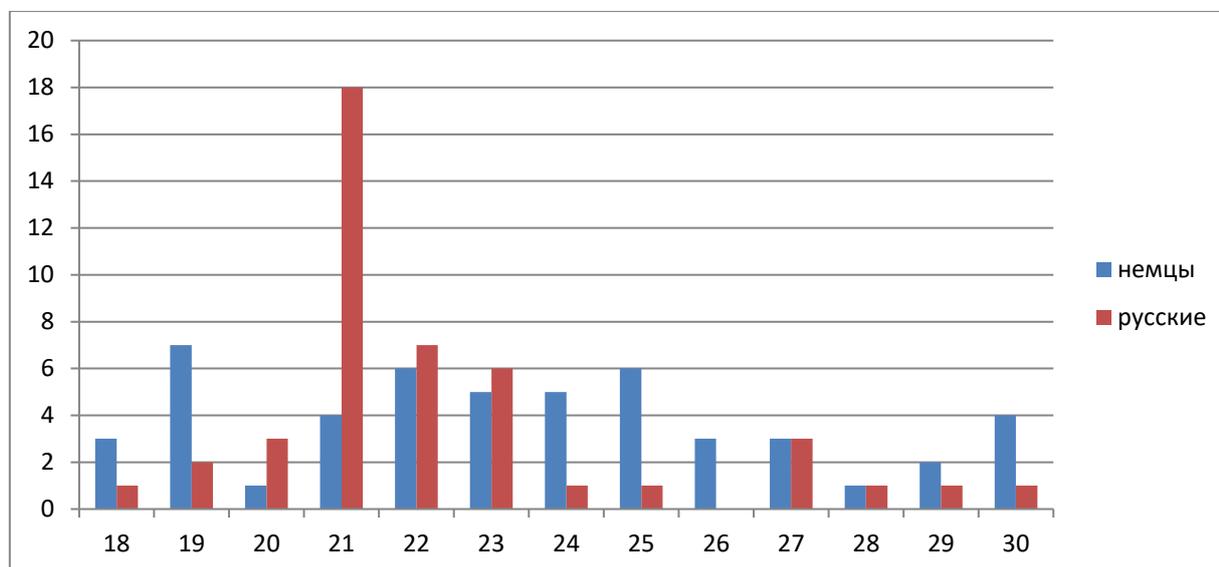


Диаграмма 2. Возраст респондентов

В исследовании приняли участие 100 респондентов (по 50 представителей, соответственно).

Всего было получено 546 ассоциаций (256 русских и 290 немецких).

В нижеследующей диаграмме «Ассоциации русскоязычных респондентов» приведены 26 ассоциативных реакций, которые повторялись в ответах участников исследования более трех раз.

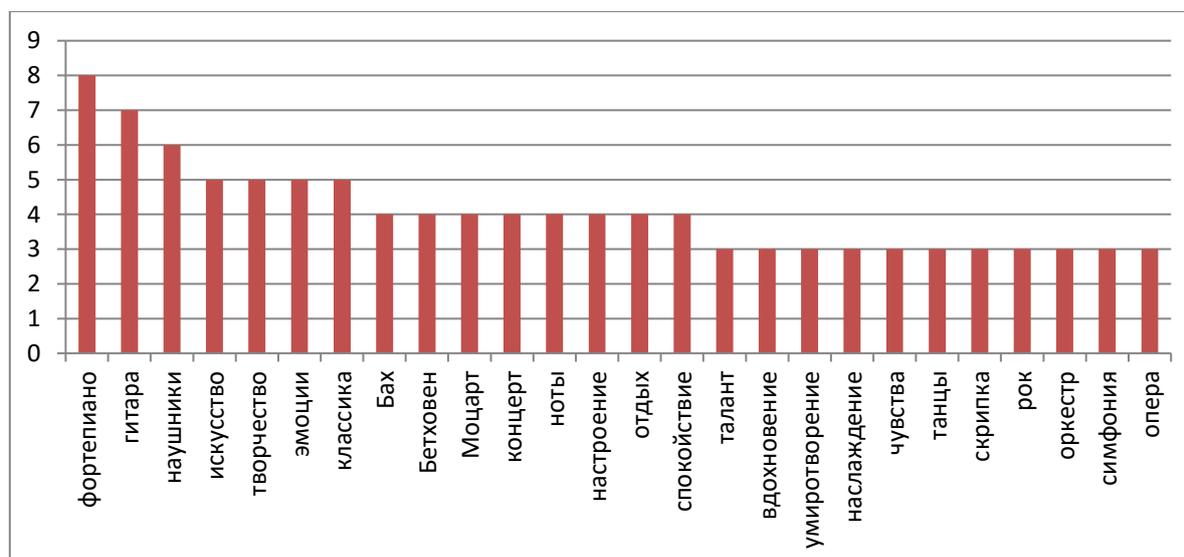


Диаграмма 3. Ассоциации русскоязычных респондентов

В приведенной ниже диаграмме «Ассоциации немецкоязычных респондентов» указаны 23 ассоциативные реакции, повторяющиеся более четырех раз.

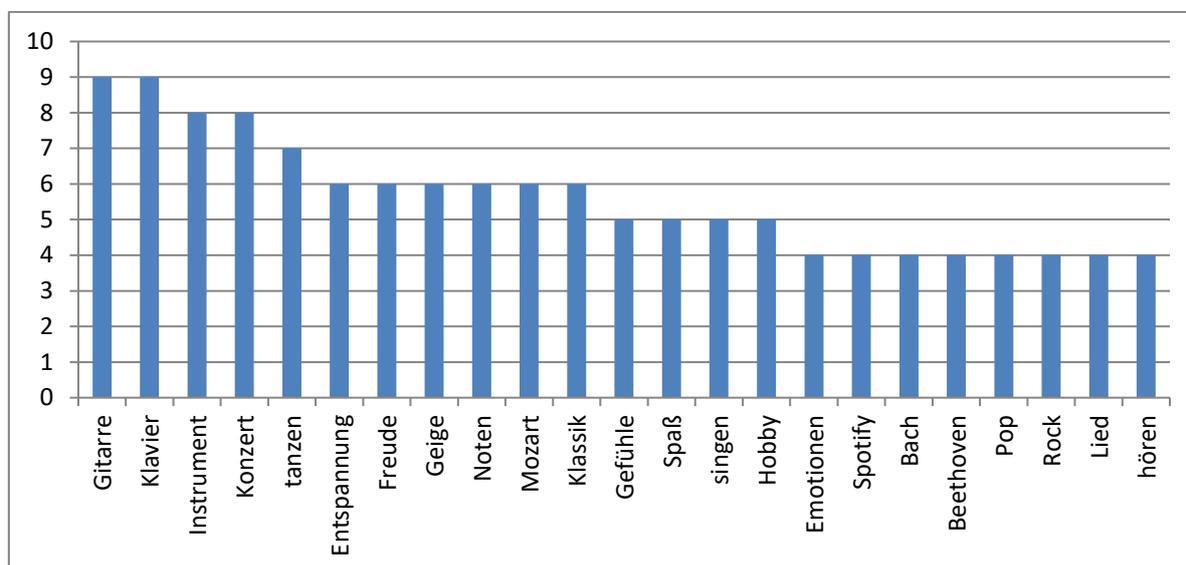


Диаграмма 4. Ассоциации немецкоязычных респондентов

После проведения анализа частоты упоминания ассоциаций были получены следующие результаты:

1. Наиболее частотными являются ассоциации *фортепиано (8) / Klavier (9)*¹ и *гитара (7) / Gitarre (8)*.

Это свидетельствует о том, что музыка воспринимается носителями русской и немецкой лингвокультур в первую очередь как инструментальная, при этом фортепиано и гитара – самые распространенные музыкальные инструменты.

2. Респондентами обеих групп были названы немецкие и австрийские композиторы *Моцарт (6) / Mozart (4)*, *Бетховен (4) / Beethoven (4)* и *Бах (4) / Bach (4)*.

Это объясняется тем, что родина классической музыки – немецкоязычные страны, данные композиторы известны и популярны во всем мире.

3. Частотными являются ассоциации *эмоции (4) / Emotionen (5)* и *чувства (5) / Gefühle (3)*.

¹ В скобках указано количество упоминаний данной ассоциации респондентами. Через косую черту указаны ассоциации, приведенные как русскоязычными, так и немецкоязычными респондентами, совпадающие по семантическому значению.

Музыка способна вызывать эмоциональный отклик у представителей обеих лингвокультур.

4. В ответах немецкоязычных респондентов чаще встречались такие ассоциации, как *Entspannung* (6) / *отдых* (4), а также *Spaß* (5) / *наслаждение* (3), в то время как русскоязычные респонденты чаще указывали такие ассоциации, как *искусство* (5) / *Kunst* (1), *творчество* (5), *вдохновение* (3) / *Inspiration* (2) и *талант* (3) / *Talent* (2).

В немецкой лингвокультуре музыка – это скорее способ расслабиться и получить удовольствие, в русской – творческий процесс.

После сокращения числа ассоциаций путем объединения повторяющихся, а также после проведения параллелей между русскими и немецкими ассоциациями по семантическому значению были получены следующие данные: 67 ассоциаций были указаны респондентами обеих групп, 70 – только русскоязычными и 70 – только немецкоязычными респондентами (см. диаграмму 5).

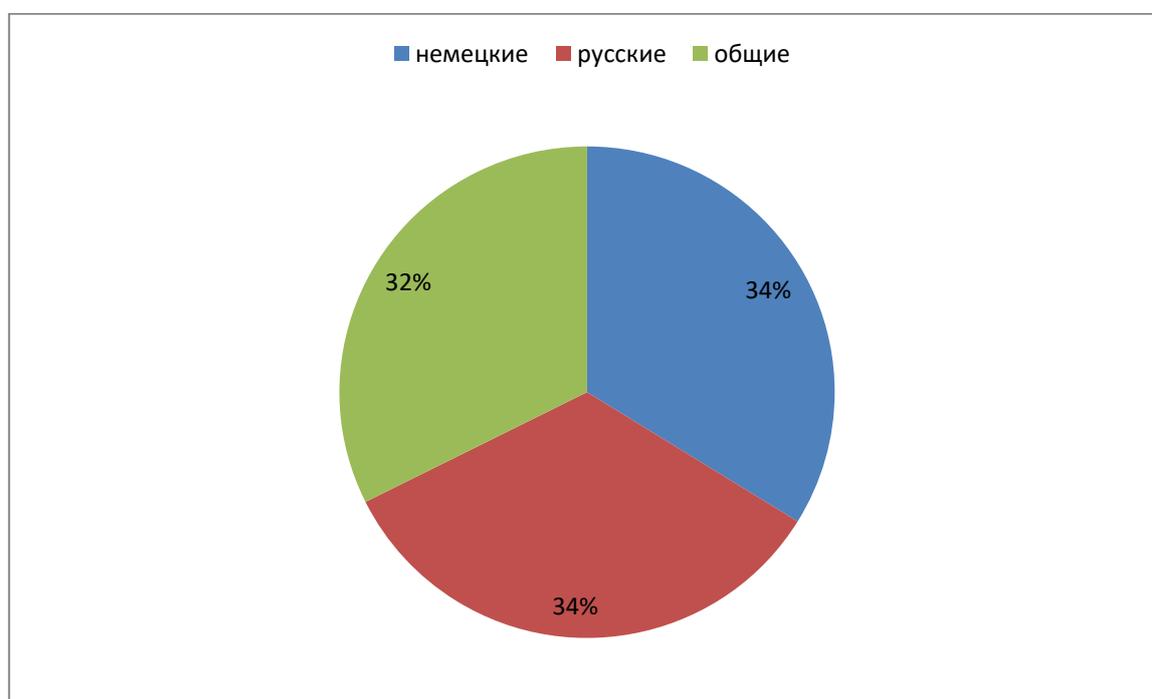


Диаграмма 5. Ассоциации немецкоязычных и русскоязычных респондентов на слова-стимулы «музыка» и “Musik”

Несмотря на то что точные семантические соответствия в русском и немецком языках (например, *фортепиано* (8) / *Klavier* (9)) имеет прибли-

тельно только треть полученных ассоциаций, более точную информацию дает классификация всех ассоциаций по семантическим категориям.

Всего было выделено 18 семантических категорий, первые 15 из которых являются общими для русской и немецкой лингвокультур:

1) музыкальные инструменты (соответствует понятийному признаку *музыкальный инструмент*);

2) место и/или мероприятие;

3) деятельность (частично соответствует понятийному признаку *танцевальное мероприятие*);

4) средства для прослушивания музыки;

5) творческая деятельность (соответствует понятийным признакам *вид искусства; талант, дарование*);

6) состояние человека (отдых, покой) (соответствует понятийному признаку *отражение внутреннего мира человека*);

7) состояние человека (эмоции, чувства) (соответствует понятийным признакам *отражение внутреннего мира человека; нечто приятное, доставляющее удовольствие*);

8) музыкальные жанры;

9) лица, занимающиеся музыкой (соответствует понятийным признакам *исполнители, оркестр; профессия; хобби*);

10) обучение (соответствует понятийному признаку *учебный предмет*);

11) музыкальные термины (соответствует понятийным признакам *звуки, организованные мелодически, гармонически и ритмически; наука*);

12) музыкальные произведения (соответствует понятийному признаку *произведение музыкального искусства, совокупность таких произведений*);

13) хобби (соответствует понятийному признаку *хобби*);

14) характеристики музыки;

15) значение музыки для человека;

16) музыкальные награды;

17) культура (соответствует понятийному признаку *культурное достояние страны, народа, эпохи*);

18) литература.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: большинство семантических категорий, включающих как ассоциации, составляющие ядро концепта «музыка» / “Musik”, так и индивидуальные ассоциации, связанные с восприятием концепта каждым конкретным представителем лингвокультуры и относящиеся к периферии указанного концепта, характерны для обеих лингвокультур, что позволяет нам считать образные компоненты концепта «музыка» / “Musik” практически идентичными. Кроме того, анализ образного компонента подтвердил актуальность выделенных ранее понятийных признаков в сознании представителей обеих лингвокультур, поскольку признаки 11 выделенных семантических категорий совпали с 14 выделенными ранее понятийными признаками.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ понятийных и образных компонентов концепта «музыка» / “Musik” показал, что *музыка* понимается в русской и немецкой лингвокультурах одинаково.

Литература

1. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*: дис. на соискание уч. степени д-ра филол. наук. Воронеж: Изд-во ВГУ; 1996.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Изд-во ВГУ; 2002.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. М.: Изд-во МГУ; 1996.
4. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект; 2004.
5. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001;1: 64–72.
6. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена; 2002.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=16075>. [дата обращения: 22.08.2021].

8. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. URL: <https://efremova.slovaronline.com/>. [дата обращения: 22.08.2021].
9. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. URL: <http://endic.ru/kuzhecov/M/18.html>. [дата обращения: 22.08.2021].
10. Михайлова О.В. *Толковый словарь русского языка*. СПб.: ООО «Полиграфсервис»; 2005.
11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=15023>. [дата обращения: 20.09.2021].
12. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=30927> [дата обращения: 20.09.2021].
13. Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch: in 6 Bänden / hrsg. von Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann. 4. Band K – OZ. Wiesbaden: F.A. Brockhaus; Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH; 1982.
14. Duden. Das Onlinewörterbuch URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Musik>. [дата обращения: 25.09.2021].
15. Duden. *Das große Fremdwörterbuch: Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*: hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag; 2000.
16. Kempcke, G., Seelig B. u.a. *Wörterbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New-York: de Gruyter; 2000.
17. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*: hrsg. von Professor Dr. Dieter Götz, Professor Dr. Günther Haensch, Professor Dr. Hans Wellmann. Auflage 5. Berlin und München: Langenscheidt KG, 2002.
18. *Wahrig Fremdwörterlexikon*: hrsg., grundlegend überarbeitet und erweitert von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH; 2001.
19. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: 4 т. / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стереотипное, т.3 (Муза – Сят). М.: Прогресс, 1987.
20. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка*: 2 т. 3-е изд., стереотипное, т.1 (А – Пантомима) М.: Русский язык; 1999.
21. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/Musik>. [дата обращения: 10.10.2021].
22. Kluge F. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*: bearbeitet von Elmar Seebold. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Kvelaer: Bercker Graphischer Betrieb GmbH&Co. KG; 2011.
23. *Музыкальный энциклопедический словарь*: под ред. Г.В. Келдыша. М.: Советская энциклопедия; 1990.
24. Google Forms. Russian version of the survey. URL: <https://forms.gle/MJfZUYToEx9M6jeA6>. [дата обращения: 10.10.2021].

25. _Google Forms. German version of the survey.
URL: <https://forms.gle/fkUnYRoT1wPhDax47>. [дата обращения: 10.10.2021].
26. Gutefrage // URL: <https://www.gutefrage.net/>. [дата обращения: 10.10.2021].
27. Pollpool // URL: <https://www.poll-pool.com/>. [дата обращения: 10.10.2021].
28. _Surveycircle // URL: <https://www.surveycircle.com/de/>. [дата обращения: 10.10.2021].

References

1. Babushkin A.P. *Types of concepts in lexical and phraseological semantics of the language: thesis for degree in philology.* Voronezh: Izd-vo VGU; 1996. (In Russ.)
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Essays on cognitive linguistics.* Voronezh: Izd-vo VGU; 2002. (In Russ.)
3. Kubryakova E.S., Demyankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G. *A concise dictionary of cognitive terms.* Moscow: Izd-vo MGU, 1996. (In Russ.)
4. Stepanov Yu.S. *Constants: Dictionary of Russian culture.* 3rd ed., rev. and exp. M.: Akademicheskii Proekt; 2004. (In Russ.)
5. Vorkachev S.G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics. *Filologicheskie nauki*, 2001; (1): 64–72. (In Russ.)
6. Karasik V.I. *Language circle: personality, concepts, discourse.* Volgograd: Peremena; 2002. (In Russ.)
7. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. Available from: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=16075> [accessed: 22.08.2021]. (In Russ.)
8. Efremova T.F. New explanatory and word-formation dictionary of the Russian language. Available from: <https://efremova.slovaronline.com/> [accessed: 22.08.2021]. (In Russ.)
9. Kuznetsov S.A. A large explanatory dictionary of the Russian language. Available from: <http://endic.ru/kuzhecov/M/18.html>. [accessed: 22.08.2021]. (In Russ.)
10. Mikhailova O.V. *Explanatory dictionary of the Russian language.* St. Petersburg: OOO “Poligrafuslugi”, 2005(In Russ.)
11. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language. Available from: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=15023>. [accessed: 20.09.2021]. (In Russ.)
12. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the Russian language. Available from: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=30927>. [accessed: 20.09.2021]. (In Russ.)
13. *Brockhaus Wahrig German Dictionary: in 6 volumes: ed. by Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann 4th Volume.* Wiesbaden: F.A. Brockhaus; Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH; 1982. (In German)
14. Duden. The online dictionary. Available from: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Musik>. [accessed: 20.09.2021]. (In German)

15. Duden. *The Great Foreign Dictionary: Origin and meaning of foreign words*: ed. from the Scientific Council of the Dudenredaktion. 2nd, revised and expanded edition. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag; 2000. (In German)
16. Kempcke, G., Seelig V. e.g. *Dictionary. German as a foreign language*. Berlin, New-York: de Gruyter; 2000.
17. *Langenscheidts Big Dictionary. German as a foreign language*: ed. by Professor Dr. Dieter Götz, Professor Dr. Günther Haensch, Professor Dr. Hans Wellmann. Edition 5. Berlin und München: Langenscheidt KG; 2002. (In German)
18. *Veritable dictionary of foreign words*: ed., fundamentally revised and expanded by Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH; 2001. (In German)
19. Fasmer M. *Etymological dictionary of the Russian language*: 4 vols. / trans. from germ. and additional by O. N. Trubachev. 2nd ed., stereotypical, vol.3 (Muza – Syat). Moscow: Progress; 1987. (In Russ.)
20. Chernykh P.Ya. *Historical and etymological dictionary of the modern Russian language*: 2 vol. 3rd ed., stereotypical, vol. 1 (A – Pantomima). Moscow: Russkii yazyk; 1999. (In Russ.)
21. Digital dictionary of the German language. Available from: <https://www.dwds.de/wb/Musik>. [accessed: 10.10.2021]. (In German)
22. Kluge F. *Etymological Dictionary of the German language*: edited by Elmar Seebold. 25th, revised and extended edition. Kevelaer: Bercker Graphischer Betrieb GmbH&Co. KG; 2011. (In German)
23. *Musical Encyclopedic Dictionary*: edited by G.V. Keldysh. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya; 1990. (In Russ.)
24. Google Forms. Russian version of the survey. Available from: <https://forms.gle/MJfZUYToEx9M6jeA6>. [accessed: 10.10.2021].
25. Google Forms. German version of the survey. Available from: <https://forms.gle/fkUnYRoT1wPhDax47>. [accessed: 10.10.2021]. (In German)
26. Gutefrage. Available from: <https://www.gutefrage.net/>. [accessed: 10.10.2021].
27. Pollpool. Available from: <https://www.poll-pool.com/>. [accessed: 10.10.2021].
28. Surveycircle. Available from: <https://www.surveycircle.com/de/>. [accessed: 10.10.2021]. (In German)

Авторы публикации

Заглядкина Татьяна Яковлевна –
кандидат филологических наук, доцент
Казанский федеральный университет Ка-
зань, Россия

E-mail: ztat45@yandex.ru

<http://orcid.org/0000-0003-0409-7340>

Пархоменко Полина Анатольевна –
бакалавр лингвистики
Казанский федеральный университет
Казань, Россия

E-mail: p.parkhomenko98@gmail.com

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 28.10.2021

Одобрена после рецензирования: 27.11.2021

Принята к публикации: 30.11.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вари-
ант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благода-
рит анонимного рецензента (рецензентов) за их
вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Zaglyadkina Tatyana Yakovlevna –
Candidate of Philology, Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: ztat45@yandex.ru

<http://orcid.org/0000-0003-0409-7340>

Parkhomenko Polina Anatolevna –
BA in Linguistics
Kazan Federal University
Kazan, Russia

E-mail: p.parkhomenko98@gmail.com

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict
of interest.

Article info

Submitted: 28.10.2021

Approved after peer reviewing: 27.11.2021

Accepted for publication: 30.11.2021

The author has read and approved the final manu-
script.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous
reviewer(s) for their contribution to the peer re-
view of this work.

О ПРИЧИНАХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК**О.В. Кобзева***Высшая школа перевода, г. Пиза, Италия
olgakobzeva80@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются причины переводческих ошибок, совершаемых при изучении русского языка как иностранного в итальянской аудитории. Исследуются отношения между знаком и интеллектуальной операцией, которые лежат в основе переводческого решения. В связи с этим особое внимание при анализе причин уделяется вербальному знаку, а ошибка рассматривается с точки зрения психолингвистики. Знак, как цепочка означающих, может порождать в акте мышления серию ассоциаций, как связанных, так и не связанных с означаемым, и как внешний раздражитель активизирует работу бессознательного. Бессознательное встраивается в работу мышления и участвует в мыслительном акте наряду с сознанием, порождая внутренние связи на основании впечатления и личного опыта переводчика со словом, что и приводит к ошибочному пониманию лексемы в контексте. Работа бессознательного очевидна при переводе текста с родного для студента языка, итальянского, на неродной – русский. И поскольку родной язык – это привычные неосознаваемые языковые знания и речевые навыки, или “competence” (Н. Хомский, 1965), которые никогда не были объектом сознательного анализа носителя языка, то теперь словесный знак должен анализироваться не только с функциональной точки зрения, но и с металингвистической. Эта новая непривычная и специфическая работа со словом в качестве средства перевода и является тем центральным пунктом, который приводит к ошибке.

Ключевые слова: переводческая ошибка; гипноз слова; бессознательное; нейролингвистика; психолингвистика; русский язык; итальянский язык.

Для цитирования: Кобзева О.В. О причинах переводческих ошибок. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 565–581. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.565-581>

*Original article**Philology studies*<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.565-581>**ON CAUSES OF TRANSLATION ERRORS****O.V. Kobzeva***Institute for Linguistic Mediators of Pisa, Pisa, Italy
olgakobzeva80@gmail.com*

Abstract. The present study is aimed to investigate and analyse the causes of translation errors made by Italian students who study Russian as a foreign language, in order to provide possible explanations and to improve their translation ability. To this extend, the verbal sign is analysed from the point of view of psycholinguistics. A sign, as a chain of signifiers, can generate a series of associations, both connected and not connected to the signified, and as an external stimulus activates the unconsciousness. The unconsciousness is embedded in the act of thinking and participates in the thought along with consciousness, so generates associative connections based on the translator’s imagination and personal experience with the verbal sign, which leads to an erroneous understanding of the lexeme in the context. The unconsciousness can be manifested when student translates a text from his native language, Italian, into a non-native, Russian. And since the native lan-

guage is the unconscious knowledge of linguistic rules, or “competence” (N. Chomsky, 1965), so the competence has never been the object of the native speaker’s conscious analysis. But now the verbal sign should be analysed not only from a functional point of view, but from a metalinguistic one. This new specific work with a word, as an object of translation, is the central point that can lead to an error.

Keywords: translation error; hypnotic power of a word; unconsciousness; neurolinguistics; psycholinguistics; Russian; Italian language.

For citation: Kobzeva O.V. On Causes of Translation Errors. *Kazan linguistic journal*. 2021;4(4): 565–581. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.565-581>

В процессе десятилетней работы в итальянской аудитории стало возможным обозначить характерные трудности при переводе текстов с родного, итальянского, языка на русский язык, а также наметить пути их преодоления. В предлагаемой работе мы попытались обозначить причины, лежащие в основе переводческих ошибок учащихся, которые осваивают русский язык как иностранный. Учащиеся – это студенты переводческого факультета с родным итальянским языком.

Ранее нами была предложена классификация переводческих ошибок, где критериями и объектом контроля выступили переводческая компетенция, общая и филологическая образованность, уровень знаний иностранного языка и другие факторы. Согласно этой классификации, все переводческие ошибки были разделены на две основные группы: ошибки компетенции и исполнения.

К ошибкам компетенции были отнесены:

1. Искажение содержания оригинала, или ошибки смысла, поскольку такой перевод был непонятен. Выделение данного вида ошибки было обусловлено, в частности, непониманием значения лексемы в определенном контексте.

2. Неточная передача смысла оригинала или отдельных терминов, которая не приводит к полному искажению (и не приводит к *полному* непониманию со стороны получателя перевода), но значительно снижает качество перевода.

Примеры¹:

(1.1) Il documento è stato approvato dalle assemblee legislative delle 85 **entità** federali che compongono la Russia. – *Документ был принят законодатель-

¹ Примеры взяты из переводов, выполненных в процессе самостоятельной работы студентов на занятии.

ными собраниями 85 федеральных **сущностей**, входящих в состав России (вместо «субъектов Федерации»).

(1.2) **L'affidamento** dei figli [è disciplinato dalle norme introdotte con la Legge n.54]. – *Доверие детей (вместо «решение о том, с кем будет проживать ребенок»).

(1.3) I prodotti **da banco** per il mal di testa – ***Внебиржевые** препараты против головной боли (вместо «безрецептурные препараты»).

К ошибкам исполнения были отнесены случаи, при которых содержание текста оригинала в целом понятно, понятны коммуникативные задачи, однако наблюдается неумение передать грамматические явления ИЯ, вследствие чего присутствуют морфологические и синтаксические кальки, наблюдаются отклонения от литературных и стилистических норм языка перевода.

В данной работе речь пойдет о **причинах** переводческих ошибок, в частности о причинах ошибок компетенции (ошибки смысла). В письменной переводческой речи проявляется мышление, поэтому понимание движения мысли при формировании переводческого акта является ключом к объяснению ошибки перевода.

В литературе уже высказывались мнения о причинах переводческих ошибок: слабое владение иностранным языком, неумение преодолеть влияние текста оригинала, межъязыковая интерференция, неумение пользоваться словарем, отсутствие достаточных филологических познаний, усталость, демотивация, апатия и др. (В.Н. Комиссаров [1], Л.К. Латышев [2, 3], Н.К. Гарбовский [4], М.А. Куниловская [5], Л. Сальмон [6], Б. Озимо [7], Д. Робинсон [8]).

Однако нам кажется, что причину ошибок следует искать глубже. Мы попытались рассмотреть психологическую сторону проблемы и пришли к выводу, что причина ошибок кроется не столько в отсутствии определенных навыков, несформированности умений и даже, может быть, не в сознании.

Представляется, что причины ошибок смысла лежат в бессознательном.

На бессознательное указывает и Н.К. Гарбовский, говоря следующее об акте ошибки: «переводческие ошибки совершаются бессознательно» [4]. Такое утверждение в определенной степени и логично, и ожидаемо, поскольку кто же хочет сознательно совершать переводческий акт с ошибками. Но вопрос в другом. Почему бессознательное, то есть неконтролируемые сознанием процессы, встраиваются в акт мышления и обнаруживают себя в виде ошибки? Возможно, ответ заключается в том, что «большая часть нашей жизни определяется бессознательным», по мнению американского психолога М. Эриксона, а транс – это вообще «естественное состояние, который испытывал каждый» [9, с. 3, 6].

Возникает и такой вопрос: каким образом переводческий акт «приводит в действие» бессознательное? Какие процессы переводческого акта могут «отключать» сознание и почему?

Думается, что работа бессознательного и не «отключается» вовсе. Оно работает вместе с сознанием, и продукты нашей мыслительной деятельности суть не что иное, как совместная работа сознания и бессознательного, поскольку бессознательное «в норме координирует сознанию», как полагает К. Юнг [10, с. 12]. В бессознательном хранится «весь тот психический материал, который не достигает пороговой отметки сознания». А вся «лишняя» в настоящий момент информация, которой обладает индивид, перемещается в бессознательное, поскольку иначе «человек обладал бы феноменальной памятью, из которой ничто не может исчезнуть» [10, с. 11]. В то время как память, по утверждению А. Шопенгаура, «представляет собою нечто весьма несовершенное» [11, с. 138].

Таким образом, по мере поступления новых сведений память освобождает им место, а основная часть нашей информации хранится за пределами контроля сознания. Но и хранящиеся в памяти сведения не фиксируются четко сознанием. Ведь, как полагает З. Фрейд, «материал, которым располагает память, подвергается, вообще говоря, двоякого рода воздействию: сгущению и искаже-

нию» [12, с. 272] и «производит известный выбор среди тех впечатлений, которыми она располагает» [12, с. 198].

Несовершенство памяти проявляется и в том, что хранящиеся там сведения могут и не появиться в нужный момент и не помочь их владельцу, так как постепенно «способность пользоваться материалом, накопленным памятью, <...> слабеет» [12, с. 223]. А порой память человека и вовсе избирательна и «обнаруживает особую предвзятость», то есть запоминаются только избранные события, а события, которые памяти «неудобны», не запоминаются (например, это события, связанные с деньгами, с их неоплатой [12, с. 233]).

Бессознательное – это хранилище всего накопленного опыта индивида. «Содержания бессознательного обладают личностной природой, поскольку являются приобретениями индивидуального наличного бытия», по утверждению К. Юнга [10, с. 12].

И даже после перемещения в категорию бессознательного наши чувства, мысли и стремления к действию «продолжают мотивировать поведение, оказывают на него давление, переживаются в виде чувства тревожности и т. д.» [12, с. 25]. Поэтому сознание и бессознательное – это две стороны психики человека, которые взаимодействуют и дополняют друг друга.

Итальянский ученый Роберто Ассаджиоли подразделял бессознательное на «низшее» и «среднее», где за эмоции и потребности отвечает низшее бессознательное, а среднее бессознательное включает в себя накопленный опыт [13, с. 87].

Шопенгауэр определяет за бессознательным первичную роль всего сущего, в частности воли человека: «воля реализует свое бессознательное начало и проявляется в принципе жизни каждого живого существа» [11, с. 16].

Философ настаивает, что «все самобытное и поэтому все истинное в человеке, как таковое, действует, подобно силам природы, бессознательно». «Все истинные и устойчивые свойства характера и души – первоначально бессознательны, и лишь как таковые производят они глубокое впечатление» [14, с. 439].

Сознанию же философ отводит второе место: «Все сознательное <...> есть уже позднейшее улучшение, преднамеренность». Что бессознательно, то естественно, а потому не трудно. «Что человек делает бессознательно, то не стоит ему никакого труда» [14, с. 439]. Перешедшее в бессознательное становится автоматизированным, в связи с чем и не фиксируется в процессе выполнения каких-либо актов.

А. Шопенгауэр признает несовершенство интеллекта и утверждает, что именно бессознательное есть «изначальное и естественное состояние всех вещей; следовательно, она [бессознательность] является той основой, из которой <...> вырастает сознание» [11, с. 138]. Сознание же, по мнению философа, ограничено и несовершенно.

З. Фрейд обнаруживает, что «бессознательное является неизбежной фазой психической деятельности каждого индивида: любой психический процесс начинается как бессознательный и только в дальнейшем осознается, но может так и остаться бессознательным, если на пути к сознанию встречает непреодолимую преграду» [15, с. 65].

Поскольку бессознательное стоит выше сознания, неудивительно, что его работа не прекращается ни на минуту.

В процессе практической работы над ошибками, а именно в процессе поиска причины ошибок, мы использовали метод ассоциаций, метод наблюдения и эксперимент. Мы пытались понять, каким образом слово или словосочетание могут приводить к ошибочному переводческому решению.

Рассуждая таким образом, мы пришли к другой проблеме. И эта проблема кроется в самом слове, а точнее в его *силе*. Мы обратились к работам психолога Л. Выготского [16], где автор настаивает на силе слова, так как слова – это не столько знаки, сколько *стимулы*, а «функциональное применение знака в качестве средства образования понятий» помогает ребенку установить его значение. Знак представляет собой основу умственного развития индивида, так как сигнификативное употребление слова – это «ближайшая психологическая

причина интеллектуального развития», способствующая «появлению высшей формы интеллектуальной деятельности».

С помощью только *слова* гипнотизер, например, или психотерапевт могут погрузить пациента в состояние транса, а о силе, которую заключает в себе слово, говорил еще Гиппократ (460–377 до н. э.): «У врача есть три средства: слово, трава, нож». Одним только словом лечили и исцеляли.

С появлением структурной лингвистики можно говорить не только о силе слова, но и об «актуализации означающих эффектов» [17, с. 6] и о силе *определенной последовательности* означающих, то есть фонем. В определенной последовательности означающих действительно скрыта сила, поскольку их замена в цепочке и перемена места порождает новый смысл (достаточно вспомнить, например, минимальные пары).

Следовательно, можно утверждать, что слово само по себе может приводить переводчика в такое состояние, в котором активизируется бессознательное. В литературе уже говорилось о влиянии текста оригинала, или о «гипнозе слова» (Влахов, Флорин [18], Латышев), то есть о той силе слова, когда оно может погружать человека в состояние транса. Но что такое гипноз и как он работает?

По определению И.П. Павлова, «гипноз – это пограничное состояние между бодрствованием и сном», когда «отдельные участки коры головного мозга заторможены» [13, с. 59].

Гипноз определялся и как состояние бодрствования, похожее на то, что «наблюдается у человека, сосредоточившегося на чем-либо» [13, с. 60]. Однако до сих пор нет четкого определения этому явлению, а сам гипноз мало изучен. Проблема определения гипноза состоит и в том, что «гипнотический транс – явление динамическое, то есть непостоянное» [13, с. 60], а порой невозможно и вовсе определить, находится ли человек в состоянии гипноза или нет.

Ведь сам индивид может и *не осознавать*, что находится в состоянии гипноза, а гипноз может быть как сознательным, так и бессознательным

[13, с. 62]. Очень часто в процессе наблюдения на занятии приходилось слышать восклицания: «Как я мог такое написать/сказать/сделать».

По утверждениям ученого И.П. Павлова, слово – одно из самых важных факторов влияния. В состоянии гипноза словесные процессы индивида пассивны, а мозг легко поддается воздействию идее, поступающей от внешнего раздражителя [13, с. 62], в нашем случае – от определенной последовательности означающих.

Таким образом, гипноз – это способ воздействия на сознание, при котором снижается самоконтроль и способность управлять волей и интеллектом. Под гипнотическим воздействием слова мозг не перерабатывает поступающую информацию, не обрабатывает, таким образом, денотируемые словом понятия.

Думается, что в этот момент и проявляется бессознательное, когда при поиске нужного значения слова в акт мышления встраиваются внутренние ассоциативные связи по смежности, продиктованные бессознательным. У Л. Выготского находим, что в акте мышления лежат как минимум две тенденции: «репродуктивная, или ассоциативная», которая заключается в том, чтобы «вызвать в течении представлений те из них, которые в прежнем опыте были ассоциативно связаны с данным» (а прежний опыт, напомним, хранится и в бессознательном), и «персеверативная тенденция – тенденция каждого представления возвращаться и снова проникать в течение представлений» [16, с. 113].

Но есть ли та грань, которая не допускает в акт мышления психологические и ассоциативные связи, хранящиеся в бессознательном? Ответ, как мыслится, отрицательный, поскольку, как уже было сказано, акт мышления есть совместная работа сознания и бессознательного. А проследить алгоритм принятого студентом переводческого решения, включая промежуточные звенья, не всегда представляется возможным вследствие того, что информация о нем вытеснилась из области сознания. Как утверждает Л.К. Латышев, переводчик «может помнить то, что он создал, и не помнить, как создал» [3, с. 7], реализуя

на переводческой практике мысль Л. Выготского о том, что любое сознательное действие оказывается неосознанным, так как **внимание** в этот момент направлено на **акт самого действия**, но не на то, как это действие совершить [16, с. 204].

Таким образом, выводы А. Шопенгауэра о несовершенстве памяти и о присутствии другой области, где эти знания могут все-таки храниться, доказаны и переводческой практикой.

Но одно ли только бессознательное «виновно» в совершении ошибок смысла? Несомненно то, что бессознательное воспроизводит внутренние эмпирические связи, не связанные с означаемым (понятием). Далее мы увидим, что существуют и *типы мышления*, которые могут породить ошибочные звенья в цепи рассуждений, и переводчик основывается изначально на ложной посылке.

Продолжая мысль об ассоциативном мышлении, мы не исключаем, что другая проблема в мыслительной деятельности переводчика – это проблема *самого мышления*. Как известно, работа переводчика над каким-либо словом строится по связи, то есть сцеплению мыслей, где одно звено порождает другое, логически и ассоциативно с ним связанное.

Однако, как показывают наблюдения, слово активизирует и ассоциативно *не связанные* с ним звенья. Эти звенья могут связываться на основании **впечатлений** и эмпирических субъективных связей, которые с точки зрения логики и отношения к общности можно назвать «бессвязная связность» [16, с. 126]. Этот тип мышления представляет собой неоправданное обобщение массы понятий, которые соединяются на основании единого только впечатления. Впечатления от вещей, вызываемых денотатом, выдаются за объективную связь вещей, ведь эмотивная память, так же как и впечатления от вещей, располагается не только в сознании, но и в бессознательном.

Второй тип «проблемного» мышления – это мышление «в комплексах» (Л. Выготский): «комплекс» – способ мышления, который ведет «к образованию связей, к установлению отношений между различными конкретными впе-

чатлениями, упорядочению и систематизации всего опыта» мыслящего. Мышление в таких «комплексах» представляет собой «обобщения отдельных конкретных предметов и вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, установленных во впечатлении, но на основе объективных связей, действительно существующих между предметами» [16, с. 128].

Однако слабым местом мышления в «комплексах» остается высокий удельный вес обобщений отдельных **конкретных** предметов и вещей и отсутствие абстрактности, то есть такое мышление конкретно и субъективно.

Нам думается, что причина ошибок может крыться именно в формировании такой «бессвязной связности» и «комплексов» вследствие прямой зависимости впечатлений от вещей и воображения, на которых переводчик строит свою цепь рассуждений. Учащийся видит связь и зависимость понятий там, где их нет. Переводческие решения, принятые на основе «бессвязной связности» и «комплексов», характеризуются особой логикой, где ошибка обнаруживается уже в первой посылке. В его акте мышления отношение между знаком и понятием устанавливается не на основании объективных связей, но на основании впечатлений, воображения (ложной аналогии и смежности) и личного опыта² переводчика с этим словом, что приводит к неоправданным сближениям, отдалениям и вообще к «скачкам» в мышлении.

Конкретность мышления проявляется и в том, что переводчик начинает «подгонять» новую модель речевой ситуации под уже известную ему модель (связь по аналогии), поскольку такие переводческие решения «низкозатратные» с точки зрения мыслительных процессов.

В литературе говорят о неумении преодолеть влияние текста оригинала как о причине переводческих ошибок, но так ли это? Действительно ли влияние текста является причиной? Не идет ли речь о *следствии*, как о готовом продукте, о результате уже законченного процесса? Называя такую причину, невоз-

² Личный опыт при этом может и не осознаваться, а лежать в бессознательном и активизироваться машинально.

можно уловить непосредственно динамику самого процесса, его развитие, а именно начало, течение и конец. Нам думается, что влияние текста оригинала – это скорее *следствие* активизированных в бессознательном процессов, которые были приведены в действие цепочкой означающих. Причиной же является именно определенная последовательность означающих, или «зрительный знак» [11, с. 859]. Чувство зрения возбуждает в сознании и бессознательном впечатления и образы, которые в свою очередь *вливают* на восприятие и понимание.

Говоря о причинах ошибок, Н.К. Гарбовский предлагает искать их «в недостаточной образованности переводчика». Ученый выделяет такие причины ошибок, как «недостаточность когнитивного опыта как языкового, так и внеязыкового, а также недостаточная образованность переводчика». При этом «недостаточная образованность выражается в слабом знании языка и недостаточном понимании текста оригинала, а недостаток филологической образованности может приводить к невнимательному прочтению текста» [4, с. 514].

Думается, что проблемой молодого переводчика может быть не столько недостаточность когнитивного опыта, сколько **неумение к нему обратиться**, то есть неумение **распространить этот опыт на новые модели**. Что, в сущности, еще раз говорит о том, что начинающий переводчик мыслит конкретно. Это неумение может крыться и в том, что этот опыт машинален и не осознается.

Такое объяснение дает, например, Л. Выготский, когда говорит о неумении ребенка (а порой и взрослого) применить известную переменную к новым обстоятельствам. Например, ребенок совершенно уверенно в бытовых ситуациях пользуется союзом «потому что», то есть в ситуациях, когда он *не задумывается* над этим союзом и *привык* его употреблять. Но когда объектом контроля становится именно этот союз, то ребенок обнаруживает неспособность применить его к специально созданным моделям, где требуется осознанно и произвольно сделать то, что неосознанно у него получается много раз

(например, ребенка просят продолжить предложение: «Этот человек упал с велосипеда, потому что...», и ребенок отвечает: «Потому что он сломал себе руку» [16, с. 129], хотя в быту употребляет сложноподчиненные предложения с этим союзом без трудностей).

Мы, вслед за Л. Выготским, также полагаем, что причина ошибок кроется в осознанной работе со знаком, намеренном его использовании.

Не исключено, что в быту переводчик правильно понимает, интерпретирует слова и употребляет их. Но в переводе, то есть в ситуации, когда слова, как знаки, становятся предметом работы, объектом внимания и контроля, их интерпретация, необходимость распространить на новые отношения вызывает трудности (большинство ошибок возникает, напомним, при переводе с *родного* языка на *неродной*).

Это объясняется тем, что родной язык – это привычные, неосознаваемые языковые знания и речевые навыки, или компетенция (“competence”, [19]), которая никогда не была объектом анализа, а речевое развитие было спонтанным. Ведь чем больше мы пользуемся каким-нибудь словом, тем меньше его осознаем. Видимо, так действует закон осознания, сформулированный Клапаредом [16, с. 194].

Однако этот закон не действует при переводе с иностранного на родной язык. Если перевод выполняется с *неродного*, русского, на *родной*, итальянский, то в этом случае *неродной* язык выступает объектом контроля и *сознания* (то есть логики, памяти и концентрированного внимания), следовательно, переводческий выбор будет осознанным, а не спонтанным. Здесь мы обнаруживаем высокую степень наблюдательности, слова осознаются как «орудия мысли» [16, с. 189], а не как ярлыки вещей.

В своем же родном языке индивид не привык образовывать понятия и выводить значения слов из контекста, так как с детства усваивал «от взрослых готовые значения слов» [16, с. 138], поэтому и пользуется уже готовыми словосочетаниями. Процесс его мышления не самостоятелен и не идет дальше слов.

Но ведь *понятие* может и не охватываться только одним словом (как в случае с “*affidamento dei figli*”, которому в русском соответствует целая фраза: «решение о том, с кем будет проживать ребенок»).

Теперь же носителю языка приходится самостоятельно работать над значением слова и понимать смысл в контексте, к чему у него нет навыка. И совершенно закономерно то, что он делает это *пока* примитивно, с помощью «бессвязной связности» и «комплекса», то есть с помощью операций и обобщений, построенных на субъективных эмпирических связях и впечатлениях от слова.

Стоит отметить, что такой тип комплексного мышления не является «прерогативой» только молодых переводчиков.

Как указывает Л. Выготский, мышление в комплексах – генетически обусловленный и естественный тип мышления, следы которого прослеживаются при образовании новых понятий. Так, в этимологии слова можно найти неожиданные переносы значения, «которые указывает на то, что в основе их лежит механизм комплексного мышления» [16, с. 152]. Например, «мышь» означает «вор», «бык» – «ревущий», а «дочь» изначально означало «доильщица». Современное «вилка штепселя» передает образ «столовой вилки». Или современное итальянское слово “*penna*”, «ручка», происходит от “*penna d’oca*” – «гусиное перо».

Но по прошествии времени «образ стирается, забывается и вытесняется из сознания говорящего, и связь между звуком и понятием, как значением слова, становится для нас уже непонятной» [16, с. 153].

Следующая причина, которая приводит к ошибкам, заключается в том, что письменный перевод – это письменная речь. А письменная речь отличается от устной более строгой нормой, отсутствием эллиптичности и высокой степенью абстрактности. Это речь без собеседника, это разговор с «белым листом бумаги» [16, с. 153], это работа с символами, что требует от переводчика «двойной» [16, с. 221] абстракции, дополнительных когнитивных затрат. И не следует забывать, что любой речи, как и любой деятельности в целом, предше-

ствуется мотив, то есть то, ради чего создается высказывание. Перевод – это деятельность по работе с *чужим* мотивом, чужой побудительной деятельностью, где требуется *чужую* речь «в слова облечь» (И.В. Гете).

Заканчивая наши рассуждения, приведем в пример известное высказывание И.В. Гете: «Кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного» [16, с. 248], которое применительно к нашему исследованию перефразируем так: человек не знает своего собственного языка и не задумывается над ним, пока не начнет изучать иностранный.

Об этом говорил еще Л.В. Щерба. Ученый полагал, что носитель определенной языковой системы не замечает, как он говорит, не замечает своих ошибок, так как его речь строится на бессознательно усвоенном «ощущении нормы» [20, с. 31]. И только иностранцы могут заметить ошибку, поскольку у них развивается наблюдательность по отношению к изучаемому иностранному языку. Например, иностранцы слышат <к> или <т> там, где мы говорим <ч>, «врач», или они слышат <их> в окончании <ий>, «русский»; их очень удивляет, почему говорят «сколько время», а не «сколько времени», ведь «сколько» требует родительного падежа.

Итак, мы попытались взглянуть на причину ошибок с точки зрения психолингвистики, то есть с точки зрения вербального знака и психологии мыслительной деятельности.

Мы увидели, что в основе порождения ошибочного переводческого решения лежат следующие причины:

- 1) непонимание отношения между знаком и понятием; неспособность к логике отношений;
- 2) «интеллектуальный реализм» [16, с. 26], то есть мышление по типу «бессвязной связности» и «комплекса», где ассоциативные звенья порождаются не объективными связями, а впечатлениями, воображением, ложной аналогией и смежностью, корни которого лежат в бессознательном;
- 3) недостаточность дедукции, минимальная степень абстракции, неспособность к самонаблюдению и контролю, неспособность критически оценить свою работу, как мыслительную, так и практическую;

4) перевод, как письменный вид речи, требует особой психической и умственной нагрузки, большого напряжения всей работы мысли, где побуждением к деятельности является не свой, а чужой мотив;

5) не все учащиеся обнаруживают способность к «двойной» абстракции.

Молодому переводчику не достает объективности и абстракции в отношении к знакам. Однако незрелость психики преодолевается взрослением, поэтому и количество ошибок будет уменьшаться по мере взросления индивида. Высшие психические функции, благодаря опыту и ответственной переводческой работе, будут повышать уровень самоконтроля и самокритики, а зависимость мыслительных актов от субъективных ассоциативных связей, основанных на впечатлении, ложной аналогии и смежности, будет снижаться.

Литература

1. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа; 1990.
2. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва: «Академия»; 2005.
3. Латышев Л.К. *Проблемы теории, практики и методики преподавания перевода*. Москва: «Просвещение»; 1988.
4. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: Издательство Московского университета; 2004.
5. Куниловская М.А. Классификация переводческих ошибок для создания разметки в учебном параллельном Russian Learner Translator Corpus: Лингвистика и перевод. Тюмень: *Lingua mobilis*. 2013;1(40): 141–158.
6. Salmon L. *Teoria della traduzione*. Milano: Angeli; 2017.
7. Osimo V. *Manuale del traduttore*. Milano: Hoepli; 2019.
8. Robinson D. *Becoming a Translator*. Routledge; 2019.
9. Эриксон М. *Мой голос останется с вами*. Москва: «XXI век»; 1995.
10. Юнг К.Г. *Сознание и бессознательное*. Москва: «Академический проект»; 2009.
11. Шопенгауэр А. *Полное собрание сочинений в 6 т.*: т. 2, т. 3. Москва; 1910, (перез. 2001): 132–144, 851–862.
12. Фрейд З. *Психология бессознательного*. Санкт-Петербург: «Питер»; 2002.
13. Монахова И.А. *Учебник гипноза. Как уметь внушать и противостоять внушению*. Москва: «Рипол классик»; 2010.
14. Гуревич П.С. *Философия: учебник для СПО*. Москва: Издательство «Юрайт»; 2018.
15. Рожков Н.Т. *Психоаналитическая педагогика: теория и технологии*. Орел: «МАБИВ»; 2013.
16. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Издательство «Лабиринт»; 1999.
17. Лакан Ж. *Семинары. Образования бессознательного*. Книга 5. Москва: «Гнозис/Логос»; 2002.

18. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: «Международные отношения»; 1980.
19. Chomsky N. *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology; 1965.
20. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании*. Москва: «Наука»; 1974.
21. Гете И.В. *Фауст*, пер. Б.Пастернака. Москва: «Азбука»; 2021.
22. Де Соссюр Ф. *Курс общей лингвистики*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета; 1999.
23. Кобзева О.В. *К вопросу об ошибках в переводе студентов-италофилов*: Сборник материалов VII Международного форума ИФТЕ. Казань; 2021.
24. Суворова А.Н. *Введение в философию*. Киев: Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры; 2005.

References

1. Komissarov V.N. *Theory of translation (linguistic aspects)*. Moscow: Vysshaya shkola; 1990.
2. Latyshev L.K. *Translation technology*. Moscow: “Akademiya”; 2005.
3. Latyshev L.K. *Problems of theory, practice and methods of teaching translation*. Moscow: «Prosveshcheniye», 1988.
4. Garbovsky N.K. *Theory of translation*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta; 2004.
5. Kuniilovskaya M.A. Classification of translation errors for creating markup in the educational parallel Russian Learner Translator Corpus: Linguistics and translation. Tyumen: *Lingua mobilis*. 2013;1(40): 141–158.
6. Salmon L. *Theory of translation*. Milan: Angeli; 2017. (In Italian)
7. Osimo B. *Translator's manual*. Milan: Hoepli; 2019. (In Italian)
8. Robinson D. *Becoming a Translator*. Routledge; 2019.
9. Erikson M. *My voice will stay with you*. Moscow: “XXI vek”; 1995.
10. Jung K.G. *Consciousness and the unconscious*. Moscow: “Akademicheskiy proyekt”; 2009.
11. Schopenhauer A. *Complete works in 6 volumes: vol. 2, vol. 3*. Moscow; 1910, (repr. 2001): 132–144, 851–862.
12. Freud S. *Psychology of the unconscious*. St. Petersburg: “Piter”; 2002.
13. Monakhova I.A. *Textbook of hypnosis. How to be able to inspire and resist suggestion*. Moscow: “Ripol klassik”; 2010.
14. Gurevich P.S. *Philosophy: textbook for SPO*. Moscow: Izdatel'stvo “Yurayt”; 2018.
15. Rozhkov N.T. *Psychoanalytic pedagogy: theory and technology*. Oryol: “MABIV”; 2013.
16. Vygotsky L.S. *Thinking and speech*. Moscow: Izdatel'stvo “Labirint”; 1999.
17. Lacan J. *Seminars. The formation of the unconscious*. Book 5. Moscow: “Gnozis/Logos”; 2002.
18. Vlakhov S., Florin S. *Untranslatable in translation*. Moscow: “Mezhdunarodnyye otnosheniya”; 1980.
19. Chomsky N. *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology; 1965.

20. Shcherba L.V. *Language system and speech activity. About the threefold aspect of linguistic phenomena and about an experiment in linguistics*. Moscow: Nauka; 1974.
21. Goethe I.V. *Faust*, trans. B.Pasternak. Moscow: “Azbuka”; 2021.
22. De Saussure F. *General Linguistics course*. Yekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta; 1999.
23. Kobzeva O.V. *On the issue of errors in the translation of students-Italophanes: A collection of materials of the VII International Forum IFTE*. Kazan; 2021.
24. Suvorova A.N. *Introduction to Philosophy*. Kyiv: Biblioteka Fonda sodeystviya razvitiyu psikhicheskoy kul'tury; 2005.

Автор публикации

Кобзева Ольга Викторовна –

магистр прикладной лингвистики и перевода,
преподаватель русского языка как иностранного,
теории и практики перевода

Высшая школа перевода, г. Пиза, Италия

Email: olgakobzeva80@gmail.com

**Раскрытие информации
о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 31.09.2021

Одобрена после рецензирования: 15.11.2021

Принята к публикации: 18.11.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Author of publication

Kobzeva Olga Viktorovna –

Master of Applied Linguistics and Translation,
teacher of Russian as a foreign language, and Theory and Practice of Translation

Institute for Linguistic Mediators of Pisa, Pisa, Italy

Email: olgakobzeva80@gmail.com

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 31.09.2021

Approved after peer reviewing: 15.11.2021

Accepted for publication: 18.11.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ. ЯЗЫКИ НАРОДОВ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ЕВРОПЫ, АЗИИ, АФРИКИ, АБОРИГЕНОВ АМЕРИКИ И АВСТРАЛИИ

LINGUISTICS. LANGUAGES OF FOREIGN COUNTRIES PEOPLES OF EUROPE, ASIA, AFRICA, NATIVES OF AMERICA AND AUSTRALIA

Научная статья
УДК 811.581/37.01

Филологические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.582-588>

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

А.Р. Петунина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

arrctica91@gmail.com

Аннотация. Российская лингвистика конца XX – начала XXI в. достигла значительных результатов в изучении личности, репрезентированной в языке. Языковая личность в языкознании представляет собой настолько многогранное, сложное явление, что, несомненно, требует к себе большого внимания со стороны лингвистов.

В данной работе содержится аналитический обзор таких вопросов языкознания, как лингвоперсонология, языковая личность, речевой портрет. Речь обнаруживает интеллект человека, заставляя восхищаться, удивляться ее носителем или разочаровываться в нем. По речи можно определить возраст, гендерную принадлежность, профессию, район проживания, национальность, уровень образования и воспитания. В статье дается описание характерных черт профессионального речевого портрета языковой личности учителя в рамках китайской культуры, истории и политики.

Школьные и студенческие годы являются периодом становления личности, ее самоопределения. Невозможно переоценить влияние преподавателя на формирование личности обучающегося. Ни для кого не секрет, что преподаватели в Китае пользуются большой поддержкой со стороны государства и общества, а профессия учителя считается очень почетной и уважаемой еще со времен самого Конфуция. Поэтому так важно исследовать языковую личность учителя и составить его актуальный речевой портрет.

Ключевые слова: речевой портрет; языковая личность; лингвоперсонология; лингвокультурология; учитель; лаоши.

Для цитирования: Петунина А.Р. Речевой портрет учителя в китайской лингвокультуре. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 582–588. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.582-588>

Original article

Philology studies
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.582-588>

SPEECH PORTRAIT OF A TEACHER IN CHINESE LINGUOCULTURE

A.R. Petunina

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

arrctica91@gmail.com

Abstract. Russian linguistics of the late XX – early XXI centuries. achieved significant results in the study of the personality represented in the language. The linguistic personality in linguistics is such a multifaceted, complex phenomenon that it undoubtedly requires a lot of attention from linguists.

This work contains an analytical review of such issues of linguistics as linguistic personalology, linguistic personality, speech portrait. Speech betrays the inner intelligence of a person, forcing him to admire, wonder, disappointment in his carrier. By speech, you can determine age, gender, profession, area of residence, nationality, level of education and upbringing. The article describes

the characteristic features of the professional speech portrait of the teacher's linguistic personality within the framework of Chinese culture, history and politics.

School and student years are a period of personality formation, its self-determination. It is impossible to overestimate the influence of the teacher on the formation of the student's personality. It's no secret that teachers in China enjoy great support from the state and society, and the teaching profession is considered very honorable and respected since the time of Confucius. Therefore, it is so important to study the linguistic personality of the teacher and compose his actual speech portrait.

Keywords: speech portrait; linguistic personality; linguopersonology; cultural linguistics; teacher; laoshi.

For citation: Petunina A.R. Speech Portrait of a Teacher in Chinese Linguoculture. *Kazan linguistic journal*. 2021;4(4): 582–588. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.582-588>

В последние десятилетия в современном языкознании наблюдается четкая тенденция к антропоцентричности, что в свою очередь приводит к образованию новых научных дисциплин. Так, в конце XX – начале XXI в. в отечественной лингвистике формируется особое научное направление – лингвоперсонология, рассматривающая языковую личность как носителя языковой способности.

На сегодняшний день в российской лингвистике уже можно выделить различные способы изучения языковой личности, будь то идиолектная (частно-человеческая) и полилектная (многочеловеческая) личности (В.П. Нерознак), этносемантическая личность (С.Г. Воркачев), элитарная языковая личность (О.Б. Сиротина и Т.В. Кочеткова), эмоциональная языковая личность (В.И. Шаховской), семиологическая личность (А.Г. Баранов), словарная языковая личность (В.И. Карасик) или языковая личность западной и восточной культур (Т.Н. Снитко). Многие отечественные и западные ученые занимались изучением такого понятия, как «языковая личность»: В.В. Виноградов, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Б. Уорф, В. Вундт, Е.Д. Поливанов, Э. Сепир, Дж.Р. Ферс, Дж. Остин, П. Грайс, Г.И. Богин, А.А. Залевская и др. Наиболее фундаментальное исследование феномена языковой личности принадлежит Ю.Н. Караулову, который рассматривает речевой портрет как «представление в речи многокомпонентного и многослойного набора языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [1, с. 38]. Многие лингвисты в своих работах поддерживают эту точку зрения.

Г.Г. Матвеева считает, что речевой портрет – это еще и «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [2, с. 65]. По мнению С.В. Леорды, «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [3], а проблема речевого портрета является частным направлением исследования языковой личности. Для Т.П. Тарасенко понятие речевого портрета определяется как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности» [4, с. 8].

В зависимости от характеристик человека в современной лингвоперсонологии можно выделить три основных направления: описание национального (А.П. Седых, Е.В. Терентьева), возрастного (В.В. Стаценко, Ю.В. Михайлюк) и профессионального речевого портрета (О.В. Романова, В.П. Сергеева, Л.Н. Кузнецова). Данная статья посвящена описанию модели речевого портрета учителя в китайской лингвокультуре, поэтому последнее направление имеет для нас особую методологическую ценность.

Так сложилось, что профессия учителя считается одной из самых необходимых обществу. Но вместе с тем это еще и одна из самых сложных профессий. Само слово «учитель» в китайском языке может быть выражено несколькими словами: 教师 jiàoshī, 教员 jiàoyuán, 师 lǎoshī, 师傅 shīfu и т. д. Наиболее базовым и употребительным является 老师 lǎoshī. Самым популярным *лаоши* Китая, без сомнения, можно назвать философа Конфуция, чьи мысли дошли до современников в составленных его учениками книгах «Луньюй» («Беседы и суждения»), в летописи «Чуньцю» («Весна и осень»), в «Книге песен» («Шицзин»). Уже в преклонном возрасте сам Конфуций написал «Шесть канонов», которые стали фундаментом литературной традиции китайской культуры. Это учение сформировало традиции, обычаи, манеру общения и поведения китайцев. С раннего возраста дети учились смотреть на мир через призму конфуцианских трактатов. К сожалению, в дальнейшем такое образование дискреди-

тировало себя, так как свелось к обычному заучиванию канонических текстов для успешной сдачи государственных экзаменов.

В XX в. образ учителя в общественном сознании также претерпевал серьезные изменения. Особенно сложным периодом для всей китайской интеллигенции стала Культурная революция (1965–1976 гг.). Культурную революцию начали непосредственно с носителей культуры – «тех облеченных властью, которые идут по капиталистическому пути», буржуазных «авторитетов» в науке, литературе и искусстве. Из почитаемого статус «учитель» перешел в ненавистный. Ситуация обострилась из-за хунвейбинов (детских, студенческих и юношески революционных отрядов). В мае 1966 г. в Пекинском университете студенты устраивают погром, нападают на преподавателей, ректорат и партком, не щадя даже самых уважаемых и «возрастных». А уже к декабрю того же года число хунвейбинов достигает 20 миллионов. Как и во всех подобных ситуациях, преследуемыми жертвами политического террора становятся представители интеллигенции: врачи, журналисты, писатели, актеры, музыканты, инженеры, преподаватели, священники, обучавшиеся за рубежом люди, просто зажиточные граждане. Их изгоняют, грабят, избивают, заставляют увольняться и даже убивают [5]. Особенно много тягот выпало на долю школьных учителей. На них надевали лохмотья и шутовские колпаки, вешали дацзыбао (пропагандистские рукописные газеты), раскрашивали лица и одежду учительниц чернилами, заставляли изображать животных. Когда 26 июля 1996 г. Мао устроил для школ и университетов каникулы на 6 месяцев, количество таких актов неоправданной жестокости значительно увеличилось. Этот период китайской истории не мог остаться без внимания писателей. Так, в рассказе «На тропинках, усыпанных цветами» автора Фен Цзицай разворачивается трагическая история молодой женщины-учителя, которую на митинге забивают собственные ученики, так как она отказалась признать свою вину перед партией. Впрочем, будущее, которое ожидало хунвейбинов, не было завидным – через год, когда действия неподконтрольных карательных отрядов привели страну в состояние хаоса, Мао сам послал против них армию.

После окончания Культурной революции и смерти Мао Цзэдуна становится ясно, что образование нуждается в развитии, а стране не хватает высококвалифицированных кадров. Таким образом, в начале 80-х гг. правительство Китая принимает ряд законов об образовании, проводит серьезную образовательную реформу и запускает программу поддержки учителей, которым удается восстановить свой авторитет.

На сегодняшний день профессия учителя в Китае остается одной из самых уважаемых и почитаемых. Для лучшего понимания роли учителя в современном Китае можно ознакомиться с «Законом об учителях» (教师法), принятым Постоянным комитетом Всекитайского собрания народных представителей в 1993 г. Закон состоит из девяти глав, посвященных правам и обязанностям учителя, вопросам квалификации и приема на службу, подготовке и воспитанию кадров, оценке работы учителей, условиям труда, наградам и поощрениям и судебной ответственности. Миссия и роль учителя в обществе прекрасно описаны в 3-й и 4-й статьях Закона:

Статья 3. «Миссия учителей – воспитывать строителей и преемников социализма, развивать национальные качества».

Статья 4. «Народные правительства всех ступеней обязаны принимать меры по укреплению идеологической и политической подготовки учителей, по улучшению условий труда и условий жизни учителей, по защите законных прав учителей, по повышению общественного положения учителей. *Все общество должно питать уважение к профессии учителя*» [6].

Если верить исследованиям, проведенным некоммерческой организацией Varkey GEMS Foundation, базирующейся в Арабских Эмиратах, в Китае профессия учителя ценится и почитается больше, чем во всех остальных странах. Исследование проводили в странах, принимающих участие в таких международных исследованиях, как PISA. Респондентам из 21 страны (в России и СНГ не проводилось) задавались вопросы о том, насколько профессия учителя уважаема и значима по сравнению с другими профессиями в их стране, какая должна быть заработная плата у педагогов и насколько вообще эта профессия популярна в современном обществе. На основе полученных результатов был

составлен всемирный индекс статуса учителя, который ранжировал опрошенные страны по степени уважения и любви общества к учителям.

Писательница Ленора Чу одной из причин превосходной успеваемости китайских учащихся называет наличие у учителей власти, которую уважают и дети, и их родители. «Китайская мать знает, что если ее ребенка наказали в школе (неважно, каким образом), то он это, бесспорно, заслужил. Другими словами, дайте учителю спокойно делать свою работу», – пишет она в *The Wall Street Journal* [7].

В данной статье мы рассмотрели через призму истории, политики и культуры, как менялся речевой портрет учителя и отношение к нему как к языковой личности. Из полученной информации можно сделать вывод, что для китайцев характерно исторически сложившееся уважение к образованию и к людям, несущим это образование в массы. Несмотря на неоднозначное отношение общества к учителям на протяжении таких сложных периодов в истории Китая, как Культурная революция, фигура учителя до сих пор сохраняет свой высокий статус. В связи с чем становится особенно важным рассмотреть педагога как языковую личность и исследовать вопросы создания наиболее полного речевого портрета современного китайского учителя.

Литература

1. Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. М.: Наука; 1987.
2. Матвеева Г. Г., Зюбина И.А. Речевая привычка как основа речевого портрета говорящего (на материале британского политического дискурса). Волгоград: *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2016;(4): 63–68.
3. Леорда С. В. *Речевой портрет современного студента*: автореф. дис. канд. филол. наук. Саратов; 2006.
4. Тарасенко Т. П. *Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара)*: автореф. дис. канд. филол. наук. Краснодар; 2007.
5. Ревзин Г.И. Как убивают дети. М: *Журнал «Коммерсантъ Weekend»*. 2016;(26): 26.
6. Китайский народный конгресс. URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4603.htm [дата обращения: 05.11.2021].
7. Чу Ленора. Почему американским учащимся нужны китайские школы. URL: <https://www.wsj.com/articles/why-american-students-need-chinese-schools-1504882481> [дата обращения: 05.11.2021].
8. Санникова О. А. Авторитет учителя в китайской культурной традиции. Научные труды Московского гуманитарного университета. 2016;(6). URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/385> [дата обращения: 03.11.2021].

References

1. Karaulov Yu. N. *Russian language and linguistic personality*. Moscow: Nauka; 1987. (In Russ.)
2. Matveeva G. G., Zyubina I.A. Speech habit as basis of speaker`s speech portrait (based on british political discourse). Volgograd: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016;(4): 63–68. (In Russ.)
3. Leorda S. V. *Speech portrait of a modern student*. Saratov; 2006. (In Russ.)
4. Tarasenko T. P. *Linguistic personality of a high school student in the aspect of its speech realizations (based on the data of the associative experiment and sociolect of schoolchildren in Krasnodar)*: author. dis. cand. philol. sciences. Krasnodar; 2007. (In Russ.)
5. Revzin G.I. How children kill. Moscow: *Kommersant Weekend newspaper*. 2016;(26): 26. (In Russ.)
6. Chinese People's Congress. [中国人民代表大会]. Available from: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4603.htm [accessed: 05.11.2021]. (In Chinese)
7. Chu Lenora Why American Students Need Chinese Schools. Available from: <https://www.wsj.com/articles/why-american-students-need-chinese-schools-1504882481> [accessed: 05.11.2021].
8. Sannikova O. A. The authority of teachers in Chinese cultural traditions. Moscow University for Humanities. 2016;(6). Available from: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/385> [accessed:03.11.2021]. (In Russ.)

Авторы публикации

Петунина Айгуль Рамилевна –
ассистент, аспирантка
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: arrrectica91@gmail.com

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 12.11.2021
Одобрена после рецензирования: 10.12.2021
Принята к публикации: 13.12.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Petunina Aigul Ramilevna –
Assistant, postgraduate student
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: arrrectica91@gmail.com

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

Submitted: 12.11.2021
Approved after peer reviewing: 10.12.2021
Accepted for publication: 13.12.2021

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
PEDAGOGICAL SCIENCES. GENERAL PEDAGOGICS,
HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Научная статья
УДК 371.481.022

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.589-605>

VORZÜGE DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK FÜR DIE GEMEINSAME
ERZIEHUNG VON KINDERN MIT UND OHNE BEHINDERUNG

Th. Hellbrügge, J. Dattke
München, Deutschland
dattke@hellbrueggestiftung.de

Abstract. In dem Artikel werden persönliche Erfahrungen von den Autoren und die damit verbundenen Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder beschrieben. Diese Erfahrungen sind im Kontext der aktuellen Diskussion über die Inklusion wichtig. Die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern bedeutet heute die Notwendigkeit der Anpassung eines schwachen Kindes an die Welt des Starken. Aus der Sicht der Sozialpädiatrie dient die *gemeinsame Erziehung* der Förderung der kindlichen Sozialentwicklung, der Entwicklung zero Selbständigkeit und zur Kontaktfähigkeit. Aktives Lernen, Vorbereitete Umgebung, Freie Bewegung, Heterogene Lerngruppen, Soziale und kognitive Förderung – in diesen Prinzipien liegen die Vorteile der Montessori-Pädagogik für die Inklusion. Ein großer Vorteil für die gemeinsame Erziehung behinderter Kinder liegt in dem Einsatz des Montessori-Materials: *Materialien zur Übung des praktischen Lebens* und die *Beschäftigung mit dem Sinnesmaterial*. Die Montessori-Pädagogik als eine kindzentrierte Pädagogik hat sich als ideal für die gemeinsame Erziehung mehrfach und verschiedenartig, auch geistig behinderter Kinder mit nichtbehinderten, auch hochintelligenten Kindern erwiesen.

Keywords: Montessori-Pädagogik; behinderte; Inklusion; Sozialpädiatrie; Erziehung; Kinder.

For citation: Hellbrügge Th., Dattke J. Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 589–605. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.589-605>

Original article

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.589-605>

Pedagogy studies

BENEFITS OF MONTESSORI PEDAGOGY
IN INCLUSIVE EDUCATION PRACTICE

Th. Hellbrügge¹, J. Dattke, München², Germany

Abstract. The article describes the authors' personal experiences and the associated benefits of Montessori pedagogy for the common upbringing of disabled and non-disabled children. These experiences are important in the context of the current discussion on inclusion. The common up-

¹ Theodor Hellbrügge (1919-2014), Prof. Dr. med., Dr. h.c. mult., em. Professor für Sozialpädiatrie der Ludwig-Maximilians-Universität in München, war ein Pionier und Begründer der Sozialpädiatrie in der modernen Kinderheilkunde und ein bedeutender Kinderarzt.

² erst veröffentlicht in:

Hellbrügge, Th und Schneeweiß (Hrsg.) (2012). *Kinder im Schulalter Verhaltensstörungen – Lernproblem – Nomabweichungen*; Klett Cotta, J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart, S.130ff.

bringing of disabled and non-disabled children means the necessity of adapting a weak child to the strong world. From the point of view of social pediatrics, inclusive education serves to promote children's social development, the development of independence and the ability to make contacts. Active learning, prepared surroundings, free movement, heterogeneous learning groups, social and cognitive support – these principles are the advantages of Montessori pedagogy for inclusion. A great advantage for the common upbringing of disabled children is the use of the Montessori material: materials for practicing practical life and dealing with the sensory material. The Montessori pedagogy as a child-centered pedagogy has proven to be ideal for the common upbringing multiple and different, also mentally handicapped children with non-handicapped, also highly intelligent children.

Keywords: Montessori pedagogy; disabled; inclusion; social pediatrics; education; children.

For citation: Hellbrügge Th., Dattke J. Benefits of Montessori Pedagogy in Inclusive Education Practice. *Kazan Linguistic Journal*. 2021; 4(4): 589–605. (In German)
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.589-605>

Integration und Inklusion

In der Pädagogik wird zurzeit intensiv über die Begriffe Integration und Inklusion diskutiert. Diese Diskussion ergab sich, nachdem die Generalversammlung der UNO 2006 ihre Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedete. In dieser Konvention wurde unmissverständlich gefordert, dass allen Schülern der Zugang zu einer Regelschule ermöglicht werden muss. Dieses Übereinkommen versteht sich ausdrücklich als Impulsgeber auf dem Weg zu einer inklusiven demokratischen Gesellschaft. Im März 2009 trat diese Menschenrechts-Konvention in Deutschland in Kraft. Damit verpflichtete sich Deutschland ausdrücklich dazu, sein Bildungssystem so zu gestalten, das alle Kinder mit ihrer Vielfalt an Begabungen, aber auch mit ihren Lern- bzw. Entwicklungsverzögerungen Zugang zu einer gemeinsamen, qualitativ hochwertigen Ausbildung erhalten.

„In der allgemeinen schulpolitischen und pädagogischen Debatte in Deutschland trifft man auf sehr unterschiedliche Auffassungen davon, wie eine Praxis gestaltet werden kann, in der alle Kinder gemeinsam lernen können. Bei der Integration (= >Einbeziehung< oder >Eingliederung<) geht es darum, Menschen mit besonderen Bedürfnissen in eine Gruppe von Menschen bzw. ein System von Menschen ohne Behinderung aufzunehmen, d. h. Individuen einzugliedern, die vorher

ausgeschlossen waren; bei der Inklusion (= >Einschluss< oder >Enthaltensein<) geht es um ein Dabeisein von Anfang an. Es muss bei der Inklusion niemand eingegliedert werden, weil niemand zuvor ausgegliedert wurde.

Dem Inklusionsgedanken liegt nicht die Aufteilung in behinderte und nicht behinderte Menschen zugrunde, sondern die Auffassung, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Individuen eine gemeinsame Partizipation am gesellschaftlichen Leben und damit am gemeinsamen Unterricht mit- und voneinander von Anfang an anzustreben ist.“ [1].

Aus kinderärztlicher Sicht hat diese Diskussion über Integration oder Inklusion eigentlich einen falschen Ansatzpunkt. Sie betrifft oft nur die Situation des betroffenen Kindes aus der Sicht eines Lehrers. Denn unter Behinderung in unserer Gesellschaft ist nicht in erster Line eine wie auch immer geartete medizinisch diagnostizierbare Funktionsstörung zu verstehen, sondern es ist mehr ein soziales Problem, das von den Bedingungen in unserer Umwelt stark abhängig ist. In diesem Sinne sollte man den Schwerpunkt der Diskussion über Integration oder Inklusion mehr auf die Wechselwirkung der von Behinderung betroffenen Menschen und ihrer Umwelt lenken. Es sind einerseits die Pädagogen, die sich natürlich das notwendige Wissen über die medizinisch diagnostizierten Funktionsstörungen und ihre Auswirkungen auf die Lernprozesse aneignen müssen, aber vor allem sind es die Kinder und Jugendlichen in diesem Interaktionsprozess. Ohne Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Vielfalt an Begabungen, aber auch mit ihren sehr unterschiedlichen Lern- bzw. Entwicklungsstörungen, mit ihrem sozialen Engagement und ihrer Empathie wird Inklusion nicht gelingen.

Diese Gedanken, die heute mit dem Begriff der Inklusion beschrieben werden, waren der Grund, weshalb ich – Hellbrügge – im Jahre 1968 das Kinderzentrum München mit Integrationskindergarten und Integrationsschule gegründet habe.

Das Besondere vor 40 Jahren war, durch Frühbehandlung über die Eltern möglichst viele Kinder vor dem Schicksal des lebenslangen Behindertseins zu bewahren und, wo dies möglich ist, durch die gemeinsame Erziehung mit nicht

behinderten Kindern zum gegenseitigen Vorteil zu integrieren. Die gemeinsame Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder mit nicht behinderten Kindern hatte u. a. einen Schwerpunkt: die Förderung der kindlichen Sozialentwicklung.

Aus kinderärztlicher Sicht muss das Hauptinteresse auf die nicht behinderten Kinder und deren Aufgabe gelegt werden. Es gilt also, die helfenden Prozesse in der Praxis des Kindergartens und der Schule zu erleben und zu beleben.

Wir möchten nun aus historischer Sicht persönliche Erfahrungen und die damit verbundenen Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder wieder in Erinnerung rufen, da wir diese Erfahrungen in der aktuellen Diskussion über die Inklusion für sehr wichtig halten.

Sozialpädiatrische Überlegungen zur pädagogischen Integration/Inklusion bzw. der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder

Integrierte Erziehung, wie sie seit dem Gutachten und den Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates immer mehr auch in der Öffentlichkeit diskutiert und im pädagogischen Raum auch zunehmend praktiziert wird, betrifft aus der Sicht der Pädagogik mehr das Sonderschulwesen in dem Sinne, dass wie auch immer behinderte Kinder nicht in spezifischen Sonderschulen isoliert, sondern so weit wie möglich in die normale Schulwelt eingegliedert werden. So gesehen wird integrierte Erziehung eher als eine Fortentwicklung unseres extrem differenzierten Sonderschulsystems angesehen, die helfen soll, deren Auswüchse abzumindern. Der Grundgedanke dieses pädagogischen Ansatzes betrifft im Kern aber die Eingliederung (heute würde ich schreiben den >Einschluss<) behinderter Kinder in die normale Schulwelt, bedeutet letztlich also die Notwendigkeit der Anpassung eines schwachen Kindes an die Welt des Starken.

Integrierte Erziehung aus kinderärztlicher Sicht, insbesondere aus der Sicht der Sozialpädiatrie, hat indessen eine ganz andere Bedeutung. Hier dient die *gemeinsame Erziehung* mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder, auch geistig behinderter, mit nicht behinderten, auch hochintelligenten Kindern in erster Linie der

Förderung der kindlichen Sozialentwicklung, also der Entwicklung zur Selbständigkeit und zur Kontaktfähigkeit.

Eigene Studien über das Deprivationssyndrom von Säuglingen und Kleinkindern [2], [3], [4] deckten auf, dass die frühkindliche Sozialentwicklung und daran gekoppelt auch die Sprachentwicklung durch die Erziehung in altersgleichen Gruppen schwerwiegend negativ beeinträchtigt wird. Offensichtlich ist kindliche Sozialentwicklung extrem abhängig von dem Erlebnis helfender Prozesse. „Nur wer hilft, wird wirklich selbständig“ ist eine These, die sich aus den Erfahrungen der gemeinsamen Erziehung unterschiedlich alter und unterschiedlich leistungsfähiger Kinder aufdrängt.

Für den Schulbereich bestätigt sich erneut, was optimal natürlicherweise in der Familie gegeben ist, nämlich dass Geschwister normalerweise unterschiedlich alt und unterschiedlich begabt sind. Hier handelt es sich indessen um alte pädagogische Erfahrungen, wie sie Pestalozzi bereits vor 200 Jahren beschrieben hat:

„So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleinem Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und groß fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie konnten, die anderen zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selber gedoppelt, indem sie das, was sie wiederholten, andere nachsprechen.“ (Über den Aufenthalt in Stanz. Brief an einen Freund).

Solche pädagogischen Grundkenntnisse decken sich voll mit sozialpädiatrischen Erfahrungen, nach denen eine altersgemischte und leistungungleiche Erziehungsgruppe nicht nur die Sozialentwicklung der Kinder maßgeblich fördert, sondern auch die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst.

Kinderärztliche Erfahrungen im Deutschen Bildungsrat

Unsere sozialpädiatrischen Erfahrungen stießen vor über 40 Jahren im Deutschen Bildungsrat – konkret als Mitglied des Ausschusses „Vorschulische Erziehung“, darüber hinaus auch als Berater im Ausschuss für Schulerziehung – auf ein völliges Unverständnis der Pädagogen. Hier ließ sich ganz klar ein gegenteiliges

Ziel erkennen, nämlich eine Neuorganisation des Schulsystems, das jedem Kind eine altersgleiche und leistungsgleiche Gruppe, entsprechend bei Kindern mit besonderem Förderbedarf auch eine behindertenspezifische gleiche Gruppe zuordnete. Hierzu musste das vorhandene Schulsystem – Stichwort: systematische Diskriminierung der jahrhundertlang erfolgreichen Dorfschule – geändert werden. Deshalb müssen heute kleine Kinder in großen Bussen zu großen Schulen gefahren werden, und die Idee der Gesamtschule schließlich führte zu Schulmonstren, in denen mehrere tausend Kinder nur um der Unterrichtung altersgleicher und leistungsgleicher Gruppen willen zusammengeführt werden.

Zwei Erlebnisse im Ausschuss „Vorschulische Erziehung“ seien hier angeführt, weil sie einerseits schon vor 40 Jahren die Entwicklung unseres pädagogischen Systems andeuteten und weil sie andererseits für den Kinderarzt zu der Konsequenz führen mussten, 1970 eine Montessori-Schule zu gründen, in der mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder mit nichtbehinderten Kindern gemeinsam erzogen werden.

Der Ausschuss „Vorschulische Erziehung“ versuchte damals, einen Überblick über vorschulische Einrichtungen in Europa zu erhalten. Dabei zeigten sich interessante Unterschiede zwischen dem kinderärztlichen und dem pädagogischen Ansatz: Als eine ideale Institution wurde einer der schönsten Kindergärten in Europa angesehen: der der Schweizer Spende im Schlosspark von Schönbrunn zu Wien. Nebeneinander sind dort im halbkreis-förmigen Grundriss alle Möglichkeiten etabliert: je eine Kindergartengruppe für hörbehinderte, für sehbehinderte, für geistig behinderte, für körperbehinderte, auch für gesunde Kinder.

Während die Pädagogen von dieser speziellen Förderung begeistert waren und darin die Zukunft unserer vorschulischen Erziehung erblickten, schaute ich als Kinderarzt mir die Kinder näher an. Auf meine erstaunte Frage, dass die Kinder in der sehbehinderten Gruppe doch nicht blind seien, erhielt ich von der Kindergärtnerin die Antwort: „Sie sind zwar nicht blind, aber sie schielen“. Auf dem Wege nach München zurück stellte ich mir vor, dass eine frühzeitige Isolierung schielender Kinder 20

Jahre später vielleicht dazu führen könnte, Eisenbahnabteile für Brillenträger zu schaffen.

Das andere Schlüsselerlebnis hatte ich in einem Montessori-Kindergarten, welcher der Anna-Schmidt-Schule in Frankfurt angeschlossen ist. Dieser Besuch wurde vom Ausschuss „Vorschulische Erziehung“ eigentlich nur noch als weitgehend überflüssige Pflichtübung – um das Bild der verschiedenen Möglichkeiten vorschulischer Pädagogik abzurunden – angesehen, denn Montessoris Pädagogik galt damals als eigentlich schon der pädagogischen Historie angehörig.

Mein erster Eindruck von einem Montessori-Kindergarten war verblüffend. Während sich in ganz Europa vorschulische Einrichtungen schon von weitem durch das Geschrei von Kindern ankündigten, die um die Gunst einer Kindergärtnerin buhlten oder von dieser nur durch gemeinsames Singen oder Spielen von einem „Chaos“ abgehalten wurden, zeigte sich hier eine völlige Stille. Jedes Kind war mit etwas anderem beschäftigt: mit Tätigkeiten des praktischen Lebens, mit Sinnesmaterial oder mit didaktischem Material. Kleine Kinder, die anhand der Goldenen Perlen Freude an der Mathematik hatten oder über die Sandpapierbuchstaben freiwillig Leseübungen veranstalteten, erregten mein Kopfschütteln. Mehr noch verwunderte das selbständige Arbeiten der Kinder, denn weit und breit war keine Pädagogin in Sicht. Erst nach längerem Zuschauen kam eine ältere Dame unter dem Tisch hervor und erklärte, sie hätte unbedingt einem Kind, das auf dem Fußboden arbeiten wollte, bei seinen Problemen helfen müssen.

Das eigentliche Schlüsselerlebnis kam aber durch zwei Kinder mit Down-Syndrom zustande. Auf meine erstaunte Frage, ob diese geistig behinderten Kinder denn in der Kindergartengruppe nicht störten oder in ihrer pädagogischen Förderung erheblich zu kurz kämen, erhielt ich die ebenso erstaunte Antwort von der Pädagogin, dass sie gar nicht mehr bemerkte, dass diese Kinder geistig behindert sind und ich doch selbst erkennen könnte, dass sie hier nicht stören.

Mit diesem Schlüsselerlebnis fuhr ich nach München zurück. Ich hatte mit der Montessori-Pädagogik ein pädagogisches System entdeckt, das es grundsätzlich er-

mögliche, nichtbehinderte und behinderte – auch verschiedenartig behinderte – Kinder gemeinsam zu erziehen. Dies schien wichtig im Hinblick auf das Konzept der Entwicklungs-Rehabilitation, das ich 1968 mit Hilfe der Aktion Sonnenschein im Kinderzentrum München verwirklichte. Dieses Konzept war sehr bedeutsam, denn die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder ermöglichte soziale Lernprozesse vielleicht noch stärker als die gemeinsame Unterrichtung altersgleicher Kinder. Als Ziel der Frühdiagnostik und Frühtherapie wurde die frühe soziale Eingliederung wie auch immer gestörter und behinderter Kinder in Familie, Kindergarten und Schule intendiert, und hierfür schien die Montessori-Pädagogik geradezu ideal geeignet.

Als Konsequenz dieser Erlebnisse im Deutschen Bildungsrat wurde dem Kinderzentrum München 1968 ein Montessori-Kindergarten angegliedert, in dem erstmalig systematisch integrierte Erziehung – aus sozialpädiatrischer Sicht besser eine gemeinsame Erziehung – behinderter und nichtbehinderter Kinder praktiziert wurde.

Sonderstellung der Montessori-Pädagogik und Gründung eines ersten Integrationskindergartens

Aus der Sicht der Pädagogik des Deutschen Bildungsrates musste die Montessori-Pädagogik als Herausforderung gelten. Während alle Bestrebungen darauf hinausliefen, altersgleiche, leistungsgleiche oder leistungsschwache Gruppen zu schaffen, lehnte diese Pädagogik konsequent Jahrgangsklassen ab. Den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates entsprach ein lehrerzentrierter Unterricht, bei dem die Lernprozesse vor allem vom Lehrer induziert werden, während in der Montessori-Pädagogik das Kind im Mittelpunkt steht, das weitgehend autodidaktisch seine Lernprozesse selbst bestimmt. Während das Ziel der Bildungsrat-Pädagogik darin bestand, der einheitlichen Gruppe die gleichen Lernprozesse mit dem gleichen Lerntempo zu ermöglichen, bestimmt in der Montessori-Pädagogik das einzelne Kind sein Lerntempo weitgehend selbst. Während in den Bestrebungen der Bildungsrat-Pädagogik mit der Unterrichtung weitgehend leistungsgleicher oder leistungsun-

cher Kinder die Tendenz liegen musste, dass die Schüler immer nur lernten, was als Pensum von dem Lehrer aufgegeben wurde, was zwangsläufig auch die Unselbständigkeit der Kinder förderte, ist in der Montessori-Pädagogik die Freiheit des einzelnen Kindes und die Förderung der Selbständigkeit maßgeblich intendiert. In diesem System hat der Erzieher lediglich den Auftrag, aus der Sicht des Kindes, „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Bei der Einrichtung des ersten Montessori-Kindergartens, in dem behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam erzogen wurden, hatte ich das einmalige Glück, dass mir in Frau Margarete Aurin eine unmittelbare Schülerin von Maria Montessori begegnete, die – erstmalig für die gesamte internationale Montessori-Pädagogik – im Kinderzentrum München systematisch eine gemeinsame Erziehung behinderter mit nichtbehinderten Kindern praktizierte. Den Aufbau und die ersten Erfahrungen des Kindergartens, ebenso wie die unglaublichen behördlichen Schwierigkeiten, als aus diesem Kindergarten wie selbstverständlich eine Grundschule entstand, sind in dem Buch „Unser Montessori-Modell“ eingehend beschrieben.

Vorteile der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder

Die Vorteile der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder wurden bereits kurz skizziert. Sie liegen in folgenden Prinzipien:

Aktives Lernen: Nach den Erkenntnissen der Kommunikationsforschung hat Lernen durch Hören etwa eine Effizienz von rund 20, Lernen durch Lesen von rund 30 %, Lernen durch die Verbindung von Hören und Lesen eine Effizienz von rund 50 %, Lernen durch darüber sprechen 70 %, aber Lernen durch aktives Handeln eine Effizienz von 90 % [5]. In der Montessori-Pädagogik steht das aktive Lernen durch Handeln mit dem Montessori-Material im Vordergrund. Im Hinblick auf die Lernprozesse ist deswegen die Montessori-Pädagogik grundsätzlich allen anderen

pädagogischen Systemen; in denen nicht aktives Lernen im Mittelpunkt steht, überlegen.

Vorbereitete Umgebung: Hier finden die Kinder alle didaktischen Prozesse geordnet vor in offenen Regalen mit Montessori-Material, mit gemeinsamer Pflege der Umgebung zur Förderung des Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühls, im freien Übergang von einer Gruppe in die andere etc.

Freie Bewegung: Lernen an dem eigenen Tisch, Lernen auf dem Teppich auf dem Fußboden, Lernen – unter Mitnahme des eigenen Gestühls – im Freien, Gastlernen in der Nachbargruppe etc.. Freie Bewegung stärkt den natürlichen Bewegungsdrang des Kindes als eine der entscheidenden Voraussetzungen für das Wachstum und gibt behinderten und nicht behinderten Kindern die Möglichkeit, motorische Störungen selbstverständlich zu akzeptieren.

Heterogene Lerngruppen: In der Montessori-Pädagogik sind die Altersstufen von 3 bis 6 Jahre, 7 bis 9 Jahre, 10 bis 12 Jahre vereint. Unter Einbeziehung von mehrfach und verschiedenartig behinderten Kindern lernen Jüngere von Älteren, Schwächere von Stärkeren.

Docendi discimus (wer lehrt, lernt besser) ist ein über 2000 Jahre altes pädagogisches Prinzip, das hier zum Vorteil von erfahrenen Kindern wie von selbst verwirklicht ist. Montessori hat dies so beschrieben: „Der Weg, auf dem die Schwachen sich stärken, ist der gleiche wie der, auf dem die Starken sich vervollkommen.“

Soziale und kognitive Förderung: Auf der Basis dieser Pädagogik – so hat in 40 Jahren auch die Erfahrung sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule als auch inzwischen in der Hauptschule in München ergeben – lässt sich in besonderer Weise der Vorteil einer gemeinsamen Erziehung mehrfach und verschiedenartig, auch geistig behinderter Kinder mit nicht behinderten, auch hochintelligenten Kindern ablesen.

Indem das intelligente Kind dem weniger intelligenten Kind hilft, wächst es in seiner Selbständigkeit, wodurch auch seine kognitiven Prozesse maßgeblich gefördert werden.

Indem das geistig behinderte Kind voller Freude den Rollstuhl des schwer körperbehinderten Kindes schiebt, erlebt es das Glück des Helfens, womit es in seiner Selbständigkeit und in seiner Kommunikationsfähigkeit gefördert wird.

Da geistig behinderte Kinder – in gleicher Weise auch sinnesgeschädigte, einschließlich blinder Kinder – von anders behinderten Kindern Hilfe erfahren, lässt sie Helfen und Helfenlassen erfahren, was wiederum nicht nur ihre Sozialentwicklung maßgeblich fördert, sondern auch ihre Lernprozesse verstärkt.

Nur in der gemeinsamen Erziehung kann – wie kürzlich erlebt – auch ein Kind mit Down-Syndrom (in aller Welt als geistig behindert abgestempelt und in Sonderschulen isoliert) eine zweite Sprache erlernen und sich, wie in unserer Schule geschehen, mit der britischen Kronprinzessin Diana auf Englisch unterhalten. Die Prinzipien der Montessori-Pädagogik machen es möglich, dass auch behinderte Kinder ein Lernniveau erreichen, das in einer Sondergruppe einfach nicht erreicht werden kann.

Die Sonderstellung der Montessori-Pädagogik als Hilfe für mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder erschloss sich mir erst beim näheren Studium der Grundlagen. Es handelt sich nämlich nicht um eine typische pädagogische Methode, sondern ausschließlich um die Übertragung neurophysiologisch begründeter Lernvorgänge auf das Kleinkind- und Schulalter.

Ihre Grundlagen hat diese Methode in den Empfehlungen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung, wie sie von dem französischen Psychiater Edouard Séguin (1812–1880), als „Physiologische Erziehung der Idioten“ inmitten des vorletzten Jahrhunderts formuliert wurden. Lernen durch Bewegung, durch Förderung der Grob- und Feinmotorik, Lernen durch Wahrnehmung über Sehen, Hören, Fühlen, Drücken, Förderung des Gedächtnisses und der Konzentration sowie Ausdauer und stereognostische und vibratorische Stimulation, Förderung der Koordination von Hand-Hand- oder Hand-Auge-Übungen etc.

Montessori-Materialien

Ein großer Vorteil für die gemeinsame Erziehung behinderter Kinder liegt in dem Einsatz des Montessori-Materials:

Die Materialien zur Übung des praktischen Lebens – im Kindergarten und in der Grundschule als Anregung erfahren – können ohne weiteres auch in den Alltag auf geistig behinderte Kindern, motorisch gestörte oder sinnesgeschädigte Kindern übertragen werden. Im Rahmen der Tätigkeiten des praktischen Lebens lernt das Kind in der Montessori-Gruppe gemeinsam mit nicht behinderten Kindern tätig zu werden, eine Fähigkeit, die ihm in der Praxis des späteren Lebens maßgeblich Hilfe gibt.

Die *Beschäftigung mit dem Sinnesmaterial* hilft dem Kind zu begreifen, was es sieht, hört und tastet. Es verarbeitet – behindert oder nicht – auditive, visuelle, Geschmacks-, Tast- und Geruchseindrücke. Die Kompensationsmöglichkeiten für motorisch behinderte oder sinnesgestörte Kinder liegen wie in keiner anderen Pädagogik auf der Hand.

Mit dem didaktischen Material lernen wie auch immer behinderte Kinder leichter die pädagogischen Grundtechniken als über jede andere Methode. In der Mathematik greifen und damit begreifen behinderte und nichtbehinderte Kinder beispielsweise eine Goldene Perle als Punkt = 1, 10 Goldene Perlen aneinander gereiht als Linie = 10, 10 mal 10 Goldene Perlen hintereinander als Hunderterkette, nebeneinander als Quadrat = 100, 10 mal 10 Perlenquadrate aufeinander gelegt als Kubikwurzel = 1000.

Das Nachziehen der Sandpapierbuchstaben als Koordinationsübung prägt als kinästhetisches Lernen (von Maria Montessori „Muskelgedächtnis“ genannt) dem Großhirn die Buchstabenmuster ein, wodurch wiederum motorisch gestörte, sinnesgeschädigte, auch mental retardierte Kinder erhebliche Schreib- und damit Lesehilfen erfahren.

Indem das nicht behinderte Kind die gleichen Übungen an dem gleichen Material vollzieht wie das behinderte Kind, entstehen neben den kognitiven kontinuierlich

auch soziale Lernprozesse, die für die Persönlichkeitsentwicklung behinderter und nicht behinderter Kinder so bedeutsam sind.

Erfahrungen mit gemeinsamer Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder im Rahmen der Montessori-Pädagogik in der Grundschule

Bei der integrierten Erziehung in der Grundschule hat sich im Rahmen der Montessori-Pädagogik eine Klassenstärke zwischen 20 und 25 Kindern, von denen 5 bis 7 Kinder mehrfach und verschiedenartig behindert sind, als günstig erwiesen. Die Art der Behinderung spielt eine untergeordnete Rolle, jedoch benötigen in ihrer Sozialentwicklung geschädigte aggressive Kinder eine kleinere Gruppe, wo sie mehr Zuwendung durch den Pädagogen erhalten. Da unsere Kinder nach den amtlichen bayerischen Lehrplänen lernen, kann jederzeit ein Kind die Schule verlassen oder neu in die Grundschule eintreten.

Da die Montessori-Schule als Schulversuch genehmigt wurde, hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft auch eine wissenschaftliche Begleitung finanziert, mit deren Hilfe nicht nur der Leistungsstand, sondern vor allem das Arbeitsverhalten und die soziale Eingliederung untersucht wurden. In einer parallelisierten Untersuchung mit wissenschaftlichen „Geschwistern“ aus der normalen Grundschule wurden Konzentrationsverhalten, Schulangst, Schulunlust, funktionelle körperliche Beschwerden und Einstellung zu Behinderten neben der Schulleistung untersucht.

In Deutsch, Mathematik und Turnen hatten die ehemaligen Montessori-Schüler im Sekundarbereich die gleichen Leistungen wie die Kinder, die ihre Grundschulzeit in Regelschulen verbracht hatten, und dies, obwohl sie während der gesamten Grundschulzeit praktisch keine Noten kennen lernten.

Die ehemaligen Montessori-Schüler zeigten im Hinblick auf Prüfungsangst und manifeste Angst hochsignifikant geringere Werte als ihre „wissenschaftlichen Geschwister“ aus Regelschulen. Die Montessori-Schüler zeigten im Prinzip die gleichen Konzentrationsleistungen wie die Grundschüler aus den Regelschulen, und dies, obwohl unter den Montessori-Schülern von Behinderung bedrohte, körperbe-

hinderte und sogar mehrfach geschädigte Kinder waren. Im Sekundarbereich allerdings waren die ehemaligen Montessori-Schüler in ihren Konzentrationsleistungen signifikant besser.

Signifikante Unterschiede fanden sich beim Selbstkonzept, d. h. die ehemaligen Montessori-Schüler – auch die behinderten Kinder – schätzten sich signifikant als schneller, ruhiger und mutiger sowie als tendenziell besser ein. Die ehemaligen Montessori-Schüler schätzten behinderte Mitschüler als weniger brav, traurig, arm, leise, krank, schwach ein. Aus ihren Erlebnissen heraus hatten sie also das Vorurteil gegenüber behinderten Kindern abgelegt.

Auch in der „Soziale-Distanz-Skala“, die den operationalisierten Handlungsaspekt betrifft, zeigten die ehemaligen Montessori-Schüler eine wesentlich geringere soziale Distanz, aber eine größere soziale Nähe als ihre „wissenschaftlichen Geschwister“ in der Regelschule. 72 % der ehemaligen Montessori-Schüler konnten sich gut vorstellen, ein körperbehindertes Kind als besten Freund zu haben.

Rund 80 % der nicht behinderten Kinder gehen nach vier Jahren Grundschule auf das Gymnasium. Hierzu müssen sie –da die Schule nur staatlich genehmigt, aber nicht staatlich anerkannt ist – eine Aufnahmeprüfung an einer fremden Schule mit einem ihnen grundsätzlich fremden Stoff bestehen, was bemerkenswerterweise niemals zu Schwierigkeiten führte. Das Weiterverfolgen der Kinder, die von der Montessori-Grundschule in das Gymnasium übergewechselt sind, hat gezeigt, dass die Kinder keine Schwierigkeiten hatten, sich auf einen lehrerzentrierten Unterricht mit Noten einzustellen. Ihre im Rahmen der gemeinsamen Erziehung gewonnene Selbständigkeit erleichterte ihnen dies offensichtlich.

Einer unserer ehemaligen Schüler – mathematisch besonders begabt – beherrschte bereits am Ende des zweiten Jahres die Grundschul- und am Ende des vierten Schuljahres die gesamte Hauptschulmathematik, was im Rahmen der Montessori-Pädagogik ohne Schwierigkeiten möglich ist. Er hat 1983 die Jugend-Mathematik-Olympiade in Paris mit einer Goldmedaille gewonnen.

Den behinderten Kindern steht die Möglichkeit offen, in das Gymnasium überzuwechseln, die 4. Klasse vor dem Übergang in das Gymnasium noch einmal zu wiederholen, in eine Hauptschule überzutreten oder in die Sonderschule zu gehen. Auch unter den behinderten Kindern haben wir einen relativ hohen Prozentsatz von späteren Gymnasiasten, darunter vor allem hörbehinderte und körperbehinderte Kinder mit spastischer Lähmung.

Die Erfolge bei behinderten Kindern lassen sich an den Ergebnissen der Schullaufbahn von geistig behinderten, lernbehinderten und erziehungsschwierigen Kindern bei Abschluss der Montessori-Schule messen:

- Von 17 bei der Einschulung 1974 bzw. 1975 als geistig behindert eingestuften Kindern erreichten 8 Jahre später 2 Kinder einen Hauptschulabschluss, 7 einen Lernbehindertenabschluss und nur 8 blieben bei einem Abschluss für geistig behinderte Kinder;

- Von 16 bei der Einschulung zum gleichen Zeitpunkt als lernbehindert eingestuften Kindern erreichten 8 einen normalen Hauptschulabschluss und 8 blieben bei einem Lernbehindertenabschluss;

- Von 5 bei der Einschulung als erziehungsschwierig eingestuften Kindern erreichten 4 einen normalen Hauptschulabschluss, 1 Kind einen Lernbehindertenabschluss.

Resümee

Die Montessori-Pädagogik als eine kindzentrierte Pädagogik, die nur altersgemischte Gruppen kennt und bei der neurophysiologische Anregungen durch das spezifische Material die kognitiven Lernprozesse fördern, hat sich als ideal für die gemeinsame Erziehung mehrfach und verschiedenartig, auch geistig behinderter Kinder mit nichtbehinderten, auch hochintelligenten Kindern erwiesen. Die in der Montessori-Pädagogik intendierte soziale Förderung durch Helfen und Helfenlassen wird im Rahmen der gemeinsamen Erziehung, wie sie erstmalig für die internationale Montessori-Pädagogik im Kinderzentrum München praktiziert wurde, hat inzwischen

auch internationale Verbreitung gefunden. Sie ermöglicht eine optimale Förderung nicht nur behinderter, sondern auch nicht behinderter Kinder.

Enden möchten wir mit einem Zitat von Maria Montessori: „Nicht das Kind soll sich der Umgebung anpassen, sondern wir sollten die Umgebung dem Kind anpassen.“ Wenn wir diesen Gedanken in unserer schulpolitischen und pädagogischen Debatte berücksichtigen, wird Inklusion gelingen. Wenn unsere Gesellschaft und alle ihre Programm für die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen und auch darüber hinaus nicht mehr automatisch auf die „gesunden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“ zugeschnitten werden, sondern wenn es uns gelingt Programme zu erarbeiten, die die Breite der Bedürfnisse und die Breite der Erfahrungen und Begabungen aller Mitglieder unserer Gesellschaft berücksichtigt, wird der Weg zu einer inklusiven Gesellschaft geebnet.

Literatur

1. Hellbrügge T. *Unser Montessori-Modell-Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule*. München: Kindler; 1977.
2. Hellbrügge T. *Zur Problematik der Säuglings- und Kleinkinderfürsorge in Anstalten*. Hospitalismus und Deprivation in: H. Opitz & Schmid (Hrsg.): *Handbuch der Kinderheilkunde*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer. 1966;III(5): 385–404.
3. Hellbrügge T. *Zur Prognose des frühkindlichen Deprivationssyndroms bei Heimkindern in: Schriftenreihe der Deutschen Zentrale für Volksgesundheitspflege e. V.* 1970;17(5): 42–58.
4. Pechstein J. *Umweltabhängigkeit der frühkindlichen zentralnervösen Entwicklung*. Schriftenreihe aus dem Gebiete des öffentl. Gesundheitswesens, 34. Stuttgart: Thieme; 1974.
5. Fischer A. *Aufbau eines Gesundheitserziehungsprogramms durch einen Wohlfahrtsverband in: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung* (Hrsg.): *Gesundheitserziehung von A bis Z*, 5 Liefg. Bonn: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung e. V; 1956.
6. Eckert E. & Waldschmidt I. Vorwort. In dies. (Hrsg.) *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Berlin, Münster: LIT-Verlag; 2010.
7. Hellbrügge T. *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung*. Fortschr. d. Sozialpädiatrie. München; Urban & Schwarzenberg. 1975;(2).

References

1. Hellbrügge T. *Our Montessori model-Experiences with a new kindergarten and a new school*. Munich: Kindler; 1977.
2. Hellbrügge T. *On the problem of infant and young child care in institutions*. In: H. Opitz & Schmid (eds.): *Handbook of Pediatrics*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer. 1966;III(5): 385–404.

3. Hellbrügge T. *On the prognosis of early childhood deprivation syndrome in home children in: Schriftenreihe der Deutschen Zentrale für Volksgesundheitspflege e. V.* 1970;17(5): 42–58.
4. Pechstein J. *Environmental dependence of early childhood central nervous development.* A series of publications from the field of public art. Health Care, 34. Stuttgart: Thieme; 1974.
5. Fischer A. *Establishment of a health education program by a welfare association in: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung* (ed.): Health education from A to Z, 5 Liefg. Bonn: Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung e. V; 1956.
6. Eckert E. & Waldschmidt I. Preface. In this. (Ed.) *Inclusion: People with special needs and Montessori pedagogy.* Berlin, Münster: LIT-Verlag; 2010.
7. Hellbrügge T. *Child socialization and social development.* Progress. d. Social pediatrics. Munich; Urban & Schwarzenberg.1975;(2).

Авторы публикации

Theodor Hellbrügge –

*Prof. Dr. med., Dr. h.c. mult.,
Gründer und Direktor des Kinderzentrums
München
München, Deutschland*

Joachim Dattke –

*Prof. h.c. Dipl.-Päd.,
Theodor-Hellbrügge-Stiftung
München, Deutschland
E-mail: dattke@hellbrueggestiftung.de*

Раскрытие информации о конфликте интересов

*Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.*

Информация о статье

*Поступила в редакцию: 15.08.2021
Одобрена после рецензирования: 10.10.2021
Принята к публикации: 13.10.2021*

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Authors of the publication

Theodor Hellbrügge –

*Prof. Dr. med., Dr. h.c. mult.,
Founder and director of Kinderzentrum München
Munich, Germany*

Joachim Dattke –

*Prof. h.c. Dipl.-Päd.,
Theodor-Hellbrügge-Stiftung
Munich, Germany
E-mail: dattke@hellbrueggestiftung.de*

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Article info

*Submitted: 15.08.2021
Approved after peer reviewing: 10.10.2021
Accepted for publication: 13.10.2021*

The author has read and approved the final manuscript.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**
**PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND
METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION**

Научная статья
УДК 37.04

Педагогические науки
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.606-618>

**АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»:
КАНАДСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИММИГРАНТОВ**

Н.Н. Гладченкова
Overland Learning Centre, Торонто, Канада
lookt@yandex.ru

Аннотация. Согласно статистике, в мире растет численность населения так называемого третьего возраста. С выходом на пенсию жизнь не заканчивается: люди продолжают вести активный образ жизни благодаря изучению иностранных языков, занятиям искусством, получению новых социальных навыков. В статье представлен канадский опыт обучения иностранным языкам людей «третьего возраста». Проанализированы плюсы и минусы процесса преподавания взрослым на примере учебных центров г. Торонто, Канада. Раскрыто содержание обучения английскому языку в социокультурном контексте. Затронуты аспекты обучения иммигрантов «третьего возраста».

Ключевые слова: «третий возраст»; английский язык; канадское образование; программа обучения; педагогические технологии.

Для цитирования: Гладченкова Н.Н. Английский язык для людей «третьего возраста»: канадский опыт обучения иммигрантов. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 606–618. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.606-618>

Original article

Pedagogy studies
<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.606-618>

**ENGLISH LANGUAGE FOR PEOPLE OF THE THIRD AGE:
TEACHING EXPERIENCE OF IMMIGRANTS IN CANADA**

N.N. Gladchenkova
Overland Learning Centre, Toronto, Canada
lookt@yandex.ru

Abstract. According to statistics, the world's population of people of the third age is growing. Life doesn't end with retirement: many people stay active with the help of language learning, art classes, socializing and gaining new social skills. The article presents the Canadian experience of teaching foreign languages to people of the third age. The advantages and disadvantages of adult teaching are analyzed using the example of training centers in Toronto, Canada. The content of teaching English in a socio-cultural context is revealed. Aspects of education of immigrants of the third age are considered.

Keywords: the third age; English language; Canadian education; education program; educational technology.

For citation: Gladchenkova N.N. English Language for People of the Third Age: Canadian Teaching Experience of Immigrants. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 606–618. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.606-618>

В гуманитарных науках растет интерес к проблеме обучения людей «третьего возраста». Этот этап определяется как жизненный период человека с момента выхода на пенсию до момента потери им дееспособности, или наступления «четвертого возраста». С увеличением количества пожилых людей во всем мире актуализируется вопрос их адаптации к изменяющимся условиям жизни и проблема взаимодействия поколений.

По мнению исследователей, в «третьем возрасте» люди продолжают развиваться, сохраняют активность и желание учиться и познавать новое. Сам период характеризуется наличием сформированных ценностей, большей свободой и меньшей ответственностью, которая была обусловлена потребностью содержать семью [1].

В России и странах СНГ принято говорить о наступлении «третьего возраста» примерно с 60 лет, то есть с момента официального выхода на пенсию (у женщин – раньше, у мужчин – позже). В западных странах эта цифра колеблется в промежутке от 63 до 67 лет. Эти годы в жизни человека можно назвать этапом сложившегося мировоззрения, мудрости и опыта. Для людей, вышедших на пенсию, профессиональная деятельность уже не является приоритетом, однако они все еще полны сил и энергии, способны жить полноценной жизнью и оставаться активными членами социума.

По всему миру создаются различные программы по поддержке и развитию образовательных проектов, нацеленных на «третий возраст». Например, в Москве достаточно успешно реализуется проект «Московское долголетие» [2], в Казани – «Университет третьего возраста» [3], в столице Белоруссии показал свою эффективность «Минский Университет третьего возраста» [4]. В Казахстане для пенсионеров запущен проект «Активное долголетие» [5], участникам которого предоставлена возможность бесплатно онлайн или офлайн посещать лекции по искусству и финансовой грамотности, заниматься фитнесом и лечебной физкультурой, изучать садоводство, национальный и иностранные языки.

В этой связи достоин внимания канадский опыт обучения английскому языку иммигрантов «третьего возраста», в частности в аспекте рассмотрения языка как средства ассимиляции «новых канадцев» в иноязычной социокультурной среде.

Как известно, Канада является североамериканским регионом, максимально вовлеченным в процесс глобализации. Эта страна принимает иммигрантов в возрасте от 40 лет и старше. Значительную часть иммигрантов составляют беженцы пожилого возраста или родители, которых дети забирают по программе воссоединения семьи.

Официальными языками в Канаде являются английский и французский, которые имеют исторически сложившийся равный статус. Подавляющее большинство канадцев (почти 80 %) говорит по-английски. В провинции Квебек основным языком является французский. Однако для государственных служащих обязательным требованием является владение обоими языками.

Канада – мультикультурное государство, в котором смешиваются различные языки и культуры иммигрантов со всего мира, порождая уникальные языковые комбинации (например, специалисты говорят об уникальности канадского варианта английского языка).

Без хорошего знания английского языка любому иммигранту трудно найти работу, подтвердить квалификацию или повысить уровень своего образования. Еще труднее это сделать тем, кто переехал в Канаду в возрасте старше 40–50 лет: без знания английского языка таким иммигрантам сложно решать необходимые вопросы в государственных учреждениях, устанавливать социальные контакты или получить гражданство. В связи с этим иммиграционная служба Канады еще на этапе подготовки документов к иммиграции рекомендует всем желающим повысить уровень владения английским языком. В этом случае адаптация к жизни в новой стране и интеграция в иную культуру проходит быстрее и эффективнее.

Если иммигрант уже находится на территории Канады и имеет статус беженца или постоянного жителя, у него есть возможность достаточно быстро и эффективно выучить английский язык и получить соответствующий сертификат. Например, любой желающий может воспользоваться услугами многочисленных частных учебных центров или языковых курсов при колледжах и университетах. Кроме того, существует возможность бесплатного обучения для давно окончивших школу иммигрантов или людей пенсионного возраста.

Поскольку правительство Канады заинтересовано в быстрой интеграции «новых канадцев» (“New Canadians”) в социум, в стране разработана и действует специальная система бесплатных образовательных курсов и программ для вновь прибывших иммигрантов и тех, кто долго живет в стране, но не достаточно хорошо владеет официальными языками или хочет продолжить свое образование в будущем. Эти курсы реализуются в различных типах образовательных учреждений, но наиболее популярными являются два варианта: *языковые курсы* (ESL, LINK, CL, etc.) и *старшие классы средней школы* (“High School”) [6].

В данной статье остановимся подробнее на первой группе образовательных учреждений. В качестве примера используем личный опыт обучения в самом крупном канадском городе и столице провинции Онтарио – мегаполисе Торонто.

Бесплатные языковые курсы для взрослых организуются двумя департаментами, или окружными школьными советами Торонто (Toronto District School Boards), – public («общественным») [7] и catholic («католическим») [8]. Каждому из них подотчетны примерно 75 и 30 мест обучения по городу Торонто, соответственно. Курсы часто работают на базе информационных или поселенческих (community) центров, общественных организаций, публичных библиотек, католических церквей и т. д. Очень важно, что в течение года проходит регистрация новичков на все уровни обучения и специализации. Чтобы найти бесплатные языковые курсы, нужно обратиться в ближайший к месту проживания

ния иммиграционный центр и найти необходимую информацию на сайтах департаментов в Интернете.

Обучение языку имеет разную направленность: *Language Instruction for Newcomers to Canada* (LINC, «Языковое обучение для вновь прибывших в Канаду»), *English as a Second Language* (ESL, «Английский как второй язык»), *Citizenship Preparation* (CL, «Подготовка к гражданству»), *Literacy and Basic Skills* (LBS, «Грамотность и базовые навыки») и др. Программы реализуют на практике квалифицированные специалисты по работе с взрослыми людьми.

С учетом запросов студентов обучение может проходить как в классе, так и дистанционно. График занятий очень гибкий – есть утренние, дневные, вечерние занятия, занятия выходного дня или занятия в летний период. Иммигрант может выбрать до трех программ одновременно, причем каждая из них возможна с погружением (*full-time*) или с частичной занятостью (*part-time*) с занятиями 1–3 раза в неделю по 2 астрономических часа.

Со всеми студентами-иммигрантами педагоги делятся актуальной информацией по интеграции: как взаимодействовать с полицией и органами государственной власти, как найти жилье или устроиться на работу, как грамотно вести дела с банком или с работодателем. Обязательно организуется перевозка специальным транспортом для людей с ограниченными возможностями до места проведения занятий. Классы и туалеты на первом этаже зданий оборудованы с учетом их потребностей.

Обучение начинается с проверки уровня языковой подготовки «новичков» или «вновь прибывших» (*newcomers*). Центр оценки УМСА организует встречу по определению уровня языка, в ходе которой осуществляется индивидуальная устная и письменная проверка знания английского языка. Тестирование включает определение знаний не только в области грамматики, но и словарного запаса, говорения и аудирования. Такой комплексный подход позволяет дать более точную оценку уровня владения языком.

Информация о прохождении теста оформляется в виде сертификата, подтверждающего уровень владения языком студента и дающего право

на обучение на бесплатных курсах. Данная информация хранится в течение одного года в режиме конфиденциальности. Результат тестирования позволяет специалистам выбрать отправную точку развития, определиться с целями образования и рекомендовать тот или иной курс.

Учебный план ESL основан на критериях *Canadian Language Benchmarks (CLB)* [9]. CLB является национальным стандартом измерения уровня владения канадским английским языком как вторым языком для взрослых (от 18 лет и старше, имеющих уровень школьного образования). Он включает измерение и оценивание четырех основных областей – чтение, письмо, говорение и слушание – с помощью эталонных показателей CLB с 1 (низшего) по 12 (наивысшего) уровень.

Языковые курсы для взрослых варьируются от уровней CLB 1 до CLB 8 и учитывают потребности обучающихся, которые хотят совершенствовать свои навыки письма, чтения и речи. Систематический охват грамматических структур обеспечивается в форме коммуникации учеников в классе. Плата за учебные материалы не является обязательной. На занятиях студенты обычно пользуются раздаточным материалом (2–3 страницы с упражнениями), который подготовлен учителем самостоятельно или взят с сайта ESL Library.

Важно учесть, что ESL – это «некредитные» курсы: за прохождение этих курсов не назначаются условные баллы, как принято в среднем профессиональном и высшем учебном заведении или даже в средней школе. Также отсутствует обязательный срок прохождения каждого этапа обучения. На наш взгляд, с одной стороны, это учитывает специфику возраста обучающихся, но, с другой стороны, недостаточно стимулирует педагогов к интенсификации учебного процесса и ответственности за результаты освоения курса.

По окончании уровня CLB студентам вручают сертификат. Так, после освоения четвертого уровня и выше выдается документ, который подтверждает достаточный уровень владения языком и позволяет иммигранту подавать доку-

менты для получения гражданства. Сертификат CLB 4 удовлетворяет обязательное требование государства к уровню владения языком: иммигрант может свободно общаться на повседневные темы, понимать простые инструкции, отвечать на вопросы или следовать указаниям; использует основные грамматические структуры, времена, способен выразить свои мысли в различных жизненных ситуациях. Все эти навыки обязательно проверяются на собеседовании офицером иммиграционной службы, поэтому в некоторых учебных центрах реализуются специальные программы – *CP* (Citizenship Preparation), ориентированные на подготовку к получению гражданства. Этот проект ставит целью не только обучение языку, но и обучение географии, культуры и истории Канады, правам и обязанностям граждан, особенностям форм правления и уровней государственной власти. Кроме того, данная программа помогает вновь прибывшим иммигрантам расширить свои знания в области права.

После прохождения 56 уровней обучающийся получает необходимые навыки, позволяющие ему учиться на кредитных курсах или в колледже. Владение CLB 56 соответствует требованиям большинства работодателей, если «новый канадец», не получающий пенсию, претендует на вакансии определенного уровня квалификации (например, сфера услуг, строительство и пр.).

Некоторые иммигранты «третьего возраста» решают продолжить обучение в колледжах и университетах. Для людей, желающих поступить в учебные заведения или подтвердить имеющиеся дипломы об образовании, реализуются специализированные программы. Чаще всего это врачи, инженеры, учителя – все те, кто имеют подтвержденные дипломы о высшем образовании и нуждаются в сертификации знания английского языка на высоком уровне (от 7,5 баллов и выше). В число таких программ для взрослых входит курс *Academic Preparation* и *TOEFL/IELTS*. Результаты этого экзамена учитываются государственными органами при переезде и оформлении документов на гражданство или вида на жительство.

Подготовка к сдаче *TOEFL* (Test of English as a Foreign Language – «Тест на знание английского языка как иностранного») и *IELTS* (International English Language Testing System – «Международная система тестирования английского языка»), а также к поступлению в канадские университеты предполагает качественно высокий уровень письма, чтения, говорения и слушания. Эти экзамены имеют несколько отличий: например, система экзамена *TOEFL* предполагает владение компьютером в англоязычной раскладке, экзамен *IELTS* сдается в специализированных центрах только на бумажных носителях. При этом существует два варианта *IELTS*: академический (“academic”) модуль ориентирован на обучение, а общий (“general”) модуль – на иммиграцию или работу. Необходимость сдачи первого или второго теста на знание английского языка определяется требованиями тех организаций, для которых предназначается сертификат.

Профессионально ориентированные курсы, например *Medical Office Terminology* («Терминология медицинского офиса», CLB 78), нацелены на освоение профессиональной терминологии, необходимой для работы в области здравоохранения. Поскольку в Канаде востребована работа врачей и среднего медицинского персонала (медицинских сестер, фармацевтов, офисных специалистов из-за рубежа), эта программа помогает иммигрантам быстро интегрироваться в языковую профессиональную среду: они изучают медицинские термины, сокращения и символы основных систем человеческого организма, осваивают практические образцы произношения и грамматики через диалоги и презентации, участвуют в проигрывании реальных профессиональных ситуаций. Этот курс полезен и тем, кто в будущем планирует работать в качестве переводчиков в области медицины.

По программе *Business Writing* («Деловое письмо», CLB 68) все желающие учатся составлять служебные записки и деловые письма, форматировать электронную информацию, писать сопроводительные письма или резюме, жалобы, отчеты и пр. Этот курс полезен для взрослой аудитории еще и потому, что педагоги объясняют основы письменной деловой переписки, принципы со-

ставления отчетов, протоколов встреч, повесток дня, оформления технической информации, графиков и т. д. Обучающиеся расширяют словарный запас, улучшают знания в области орфографии и пунктуации, получают сведения о формате и вспомогательных деталях письменного варианта языка; изучают речевые образцы, используемые при написании деловой документации. Кроме этого, данные курсы помогают иммигрантам «третьего возраста» преодолеть языковой барьер и получить уверенность в разных ситуациях общения.

Программа *Workplace Language Preparation* («Языковая подготовка к месту работы») призвана не только ориентировать новых иммигрантов к освоению новых профессий, но и помогать им в улучшении навыков чтения, письма, говорения.

Наибольшую популярность имеют языковые курсы, программа которых предполагает углубленное изучение грамматики, произношения, чтения, написание мини-эссе, изучение культуры и традиций, норм поведения в Канаде и социального взаимодействия в провинции Онтарио (диалоги в магазине, в офисе госпиталя, в банке, в полиции и т. д.). Курсы *Developing English for Daily Life* («Развитие английского для повседневной жизни») обычно посещают только что прибывшие иммигранты. На этот курс попадают беженцы из стран «третьего мира», где они ранее не получили даже начального образования (в лучшем случае они освоили элементарную грамоту в семейном кругу). Поэтому канадским преподавателям приходится впервые учить взрослых людей даже тому, как надо держать карандаш или ручку и складывать по слогам простые слова. Таким образом, канадские программы обучения языку параллельно выполняют гуманитарную функцию, поскольку обучают грамотности «новых канадцев» и предоставляют им право выбора последующей траектории обучения. Кроме того, для беженцев все уровни профессионального образования в канадских учебных заведениях бесплатны. Желание изучать языки у таких групп населения поддерживается и стимулируется тем, что *full-time education* («обучение полного дня») поддерживается выплатой пособий от государства.

Программа *Language Instruction for Newcomers to Canada* (LINC, «Языковое обучение для вновь прибывших в Канаду») представляет собой бесплатный курс языковой подготовки для взрослых, не имеющих гражданства, но обладающих статусами постоянного жителя Канады или беженца. Программа LINC финансируется за счет проекта по поддержке иммиграции, беженцев и гражданства Канады (МСРС) и ориентируется на обеспечение иммигрантов взрослого возраста базовыми языковыми навыками в новой социокультурной среде. В провинции Онтарио программа языкового обучения для новичков (LINC), как правило, предлагается на английском языке. Тем не менее есть несколько учреждений, которые ее реализуют на французском языке. LINC предлагает как полный, так и неполный рабочий день. Для семей иммигрантов некоторые центры осуществляют бесплатный присмотр за детьми во время занятий (в анонсе курса указывается, что данный проект может посещать вся семья).

Практика показывает, что легче всего адаптироваться к новым требованиям жизни в Канаде тем иммигрантам, прибывшим из Индии, Филиппин, Кипра и других стран, где английский язык изучается в большом объеме (практически наравне с государственным языком). Одновременно с этим большую роль в обучении играет уровень образования и социальный статус иммигранта до прибытия на «новую родину»: чем выше уровень образования и социальный статус индивида, тем легче и быстрее он осваивает новый язык и интегрируется в общество.

В результате анализа уровня методической подготовки преподавателей в канадских центрах языковой подготовки для взрослых необходимо выделить ряд проблем:

1. Значительная часть педагогов, работающая с людьми «третьего возраста», владеет андрагогическим подходом в обучении на недостаточном уровне.

2. Поскольку в качестве результатов обучения представлены только компетенции обучающихся и нет сопровождающих учебников и методических

пособий, планирование занятий осуществляется самим преподавателем на основе запросов учеников, что, соответственно, предполагает высокий уровень профессионализма педагога.

3. Квалификационные требования к подготовке учителей ESL для взрослых ниже, чем для учителей ESL для детей в обычной школе. Поэтому учителями ESL для взрослых становятся бухгалтеры, менеджеры, офисные служащие, пройдя профессиональную переподготовку (1–2 года обучения по профильной программе). В результате у некоторых преподавателей ESL для взрослых не хватает педагогического опыта и психолого-педагогических компетенций.

Итак, в Канаде существует несколько видов программ ESL (английский как второй язык) для взрослых, в том числе людей «третьего возраста». Эти проекты предназначены для иммигрантов из разных стран, с разным социальным статусом и уровнем владения английским языком. Занятия на курсах ESL для взрослых могут проходить в течение дня, вечером, в выходные дни и летние месяцы. Обучение на таких курсах бесплатно для беженцев, постоянных жителей и граждан Канады. Некоторые курсы обучают студентов круглый год, а другие только в определенное время. Большинство курсов английского языка как второго рассчитаны на совершенствование определенных, в том числе профессиональных, навыков через активное слушание, говорение, чтение и письмо. Имеются специализированные курсы по произношению, деловому письму и общению, курсы для бизнеса и компьютерной сферы, для подготовки к поступлению в колледжи и университеты, для получения гражданства.

Таким образом, в Канаде эффективно осуществляется программа адаптации иммигрантов «третьего возраста» к новой жизни через изучение иностранного языка (английского или французского) в контексте мультикультурной специфики страны. Освоение правил речевого и неречевого поведения (традиций и обычаев, этикета, социальных стереотипов, правовых и юридических норм, исторического и культурного наследия и пр.) в специализированных

учебных центрах позволяет «новым канадцам» эффективно адаптироваться к условиям жизни в стране.

Литература

1. Борисов Г.И. Психологические характеристики пожилых людей третьего возраста. Екатеринбург: *Педагогическое образование в России*. 2016;(5): 171–176.
2. Московское долголетие. URL: <https://www.mos.ru/city/projects/dolgoletie/>. [дата обращения: 11.09.2020].
3. Университет третьего возраста. URL: <https://nkort.ru/press-center/news/universitet-tretego-vozrasta-obyavlyayet-nabor-slushateley.html>. [дата обращения: 11.09.2020].
4. Минский университет третьего возраста. URL: <https://voznast.by/>. [дата обращения: 08.09.2020].
5. Активное долголетие. URL: <http://100let.kz/>. [дата обращения: 11.09. 2020].
6. High school diploma and continuing education. Government of Canada. URL: <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/post-secondary/diploma.html>. [дата обращения: 15.11. 2018].
7. Toronto District School Boards. URL: <https://www.ESLtoronto.ca>. [дата обращения: 08.09.2020].
8. Toronto Catholic District School Boards. URL: <https://www.tcdsb.ogr/adulted>. [дата обращения: 08.09.2018].
9. Centre for Canadian Language Benchmarks. URL: <http://www.language.ca/home/>. [дата обращения: 15.11.2018].

References

1. Borisov, G.I. Psychological characteristics of older people of the third age. Ekaterinburg: *Pedagogical education in Russia*. 2016;(5): 171–176. (In Russ.)
2. Moscow longevity. Available from: <https://www.mos.ru/city/projects/dolgoletie/>. [accessed: 11.09.2020]. (In Russ.)
3. University of the third age. Available from: <https://nkort.ru/press-center/news/universitet-tretego-vozrasta-obyavlyayet-nabor-slushateley.html>. [accessed: 11.09.2020]. (In Russ.)
4. Minsk University of the Third Age. Available from: <https://voznast.by/>. [accessed: 08.09.2020]. (In Russ.)
5. Active longevity. Available from: <http://100let.kz/>. [accessed: 11.09. 2020]. (In Russ.)
6. High school diploma and continuing education. Government of Canada. Available from: <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/post-secondary/diploma.html>. [accessed: 15.11. 2018].

7. Toronto District School Boards. Available from: <https://www.ESLtoronto.ca>. [accessed: 08.09.2020].

8. Toronto Catholic District School Boards. Available from: <https://www.tcdsb.org/adulted>. [accessed: 08.09.2018].

Centre for Canadian Language Benchmarks. Available from: <http://www.language.ca/home/>. [дата обращения: 15.11.2018].

Автор публикации

Гладченкова Наталья Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент
Overland Learning Center
Toronto, Canada
E-mail: Lookt@yandex.ru

Author of the publication

Gladchenkova Natalia Nikolaevna –
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
Overland Learning Center
Toronto, Canada
E-mail: Lookt@yandex.ru

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict
of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 11.02.2021
Одобрена после рецензирования: 12.11.2021
Принята к публикации: 15.11.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный вари-
ант рукописи.

Article info

Submitted: 11.02.2021
Approved after peer reviewing: 12.11.2021
Accepted for publication: 15.11.2021

The author has read and approved the final
manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благода-
рит анонимного рецензента (рецензентов) за их
вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous
reviewer(s) for their contribution to the peer re-
view of this work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL SCIENCES. PEDAGOGICAL SCIENCES. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

Педагогические науки

УДК 378.14

<https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.619-635>

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Р.Р. Ханипова¹, Т.В. Морозова²

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹regina-90@inbox.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0942-9009>

²morozov2005@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1879-0480>

Аннотация. В настоящее время развитие системы образования всех стран мира ознаменовано серьезными трансформациями, связанными с новыми требованиями к жизни и работе учебных заведений. Глобализационные процессы в образовании – вхождение России в мировое сообщество, стандартизация образования, развитие двухуровневой системы образования – обращают внимание отечественных ученых-исследователей на изучение опыта зарубежных стран в вопросах реформирования системы образования в целом и языкового образования в частности.

В статье приведены нормативно-правовые основы организации высшего языкового образования, перечислены основные тенденции языкового образования. Авторами статьи рассмотрены программы подготовки специалистов языкового профиля за рубежом, а именно в Ирландии (Тринити колледж), США (Гарвардский университет) и России (Казанский (Приволжский) федеральный университет). В статье исследователи приходят к выводу о том, что программы, представленные в образовательных учреждениях высшего образования, направлены на развитие творческого мышления, способности к успешному сотрудничеству и коммуникации с другими людьми, изучение основ межкультурного общения. Стремление профессионала идти в ногу со временем, отвечать современным политическим, экономическим, социокультурным требованиям, учиться новому, развивать профессиональные, личностные, социально-бытовые навыки является ценным качеством специалиста в XXI в.

Ключевые слова: высшее языковое образование; специалист языкового профиля; специалист XXI в.; иностранный язык; глобализационные процессы в образовании.

Для цитирования: Ханипова Р.Р., Морозова Т.В. Особенности профессиональной подготовки специалистов языкового профиля в России и за рубежом. *Казанский лингвистический журнал*. 2021;4(4): 619–635. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.619-635>

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN RUSSIA AND ABROAD

R.R. Khanipova¹, T.V. Morozova²

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

¹regina-90@inbox.ru, <http://orcid.org/0000-0003-0942-9009>

²morozov2005@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1879-0480>

Abstract. The development of the system of education in the world today is marked by major transformations associated with new requirements for educational institutions. The globalization processes in education: participation of Russia in Bologna process, the standardization of education, the development of a two-level education system – draw the attention of researchers to study the experience of foreign countries in transformations in the system of education and language education, in particular.

The article provides the regulatory framework for organization of higher language education, lists the main trends in language education. The authors of the article consider the programmes for language specialists training in Ireland (Trinity College), the USA (Harvard University) and Russia (Kazan (Volga region) Federal University). The researchers come to the conclusion that the programmes presented in educational institutions of higher education are aimed at developing creative thinking, the ability to collaborate and interact with people in the context of intercultural communication. The desire of a professional to meet urgent political, economic, socio-cultural requirements, to gain knowledge, to develop professional, personal, social and life skills is a valuable quality of a specialist in the 21st century.

Keywords: higher education; professional foreign language specialist; specialist in XXI; foreign language; globalization of education.

For citation: Khanipova R.R., Morozova T.V. Professional Foreign Language Training in Russia and Abroad. *Kazan Linguistic Journal*. 2021;4(4): 619–635. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2021.4.4.619-635>

Знание языков в разные эпохи существования человечества воспринималось как привилегия. Древнегреческий философ Пифагор говорил: «Для познания нравов какого ни есть народа старайся прежде изучить его язык» [1]. Французский философ-просветитель XVIII в. Вольтер указывал на то, что знание иностранных языков существенно расширяет наши возможности. Ему принадлежит высказывание: «Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку». Эти и многие другие изречения великих ученых, философов, филологов и педагогов заставляют задуматься о важности изучения иностранных языков.

Язык как средство коммуникации, а также эффективный инструмент передачи информации открывает границы человеческого познания. В настоящее время владение только одним языком считается недостаточным условием для успешного карьерного роста. Необходимым критерием в условиях интеграционных процессов является формирование межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, то есть готовности специалиста к осуществлению свободного диалога с представителями других культур. Способность носителя языка адаптироваться к стандартам, задаваемым лингвистическим контекстом разных стран, приводит к успешному межкультурному взаимодействию, что является отличительной чертой человека мира согласно концепции международных организаций, таких как ЮНЕСКО и Организация экономического сотрудничества и развития.

Актуальным вопросам языкового образования и подготовки кадров системы школьного иноязычного образования за рубежом посвящены труды А.С. Акмаевой, И.В. Балицкой, А.А. Валеева, Р.А. Валеевой, Б.Л. Вульфсона, И.Н. Мартыновой, О.Н. Олейниковой, Е.В. Онушкиной, Н.П. Поморцевой, Ф.Л. Ратнер, Д.Р. Сабировой, К.И. Салимовой, Т.М. Трегубовой и др.

Высшее языковое образование стало предметом исследования Т.Л. Гурулевой. Над проблемой иноязычного культуроведческого обучения студентов языковых вузов работала Г.В. Елизарова. Анализ иноязычного образования регионов России проведен в работе О.Ю. Левченко, Л.В. Намруева. Высшее иноязычное образование студентов неязыковых специальностей рассмотрено А.А. Комаровой, Н.А. Мыльцевой, О.И. Сафроненко, Г.В. Шевцовой. Предметную и процессуальную составляющую обучения иностранным языкам раскрыли в своих трудах И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.

В настоящее время развитие системы образования всех стран мира ознаменовано серьезными трансформациями, связанными с новыми требованиями к жизни и работе учебных заведений. Все более отчетливыми становятся тен-

денции, которые стали сутью модернизационных изменений в образовании нового тысячелетия:

- глобализация образовательного процесса;
- интернационализация образования;
- мультикультурализм [2, с. 17];
- превращение качества образования в важнейшее условие конкурентоспособности страны;
- международная мобильность кадров;
- усиление человеческого фактора технологического развития;
- достижение нового качества труда на основе качественного обновления стандартов жизни и образования;
- развитие новых систем образования и повышения квалификации;
- появление нетрадиционных форм занятости;
- обеспечение социальной защищенности и борьба с социальной изоляцией;
- выдвижение интеграционных процессов в качестве одного из эффективных факторов повышения качества образования [3];
- цифровизация образования;
- непрерывное образование.

Для реализации этих тенденций в вузах создаются следующие предпосылки:

- создание устойчивой системы ценностных ориентаций, направленной на цели профессиональной деятельности и средства их достижения;
- культивирование тезиса о необходимости усвоения определенной системы ценностей, норм, установок, образцов поведения для самореализации в поликультурном социуме;
- выдвижение на первый план потребности в формировании отношения к профессиональной сфере как составной части жизненного самоопределения

для успешного вхождения в социальную среду и утверждения профессиональной позиции в сложном поликультурном мире.

В нашем исследовании мы проводим сравнительный анализ систем высшего языкового образования в России, странах Европы (на примере Ирландии) и США, поскольку в этих странах системы высшего языкового образования считаются наиболее развитыми и востребованными. Наш выбор обосновывается тем, что в мировых рейтингах QS World Ranking 2020/2021 и THE Ranking университеты стран Европы и США занимают лидирующие позиции по многим показателям. Кроме того, США, а также Ирландия и Россия являются странами с многонациональным составом: в Ирландии насчитывается более 40 национальностей, в России – более 160 национальностей. В США – около 320 национальностей. Многонациональный состав страны свидетельствует о безусловном языковом разнообразии.

США и Республика Ирландия имеют схожие черты в понимании и проведении языковой политики в сфере образования. Так, языковая ситуация в Республике Ирландия неразрывно связана с такими факторами, как длительное историческое влияние английского языка и британского правления на страну, освободительное движение ирландцев от британского влияния в начале XX в., а также приток иммигрантов из других стран в последние десятилетия. Экономика Ирландии стабильно развивается и в значительной степени зависит от экспортного сотрудничества с такими странами, как Бельгия, Германия, Франция, Испания, Италия, Китай. Тем не менее все еще существует дефицит специалистов в Ирландии, владеющих иностранными языками на уровне, достаточном для ведения делового сотрудничества с иностранными государствами. Английский язык, хотя и является языком международного общения, тем не менее не может быть конкурентом в языковой среде отдельно взятой страны, а значит, экономически не оправдывает ожидания, принося меньшую прибыль ирландским компаниям.

Рассмотрим основные тенденции развития системы высшего языкового образования в России и за рубежом в сравнительном аспекте.

Являясь членом Евросоюза с 1973 г., Ирландия официально признает подписанные договоры внутри союза, гласящие о важной роли лингвистического разнообразия и полилингвизма, а также положения о том, что каждый гражданин Евросоюза должен владеть двумя иностранными языками, помимо родного языка [4]. Согласно статье 8 Конституции Республики Ирландии, ирландский и английский языки признаются официальными языками, однако ирландский язык имеет статус первого языка страны. В Ирландии помимо официальных языков значительная часть населения говорит на китайском, польском, литовском, румынском, вьетнамском, йоруба, албанском, молдавском, арабском, русском.

С начала XXI в. по решению, принятому на конгрессе Евросоюза, целями языковой политики были объявлены защита языкового разнообразия и поощрение изучения языков, культурной самобытности и социальной интеграции народов. Эта стратегия прослеживается в направлении языковой политики исследуемых нами стран Европы. В 1998 г., согласно Белфастскому соглашению (Good Friday Agreement), были приняты меры по обеспечению лингвистического разнообразия в Ирландии. В связи с этим было заявлено о необходимости соблюдения толерантного отношения к языковому разнообразию острова, в том числе и в Северной Ирландии. Соглашение определило следующие задачи, стоящие перед носителями ирландского языка: принять решительные меры по популяризации ирландского языка; содействовать распространению языка в общественной и частной жизни; стремиться к устранению препятствий по поддержке и развитию языка. Меры по популяризации национального языка и языков меньшинств были закреплены и Европейской хартией региональных языков или языков меньшинств, вступившей в законную силу 1 июля 2001 г. Этот документ послужил основой для всеобщего стремления к сохранению ирландского и ольстерско-

шотландского языков наряду с валлийским, шотландским и гэльским. Реализация положений касалась вопросов образования, работы судебных и административных органов и государственных служб, СМИ, культурных мероприятий и объектов культурного наследия и др. [5]

Вступление России в Болонский процесс определило новый путь развития системы высшего образования в России. К 2010 г. высшие учебные заведения страны обязались обеспечить переход к двухступенчатой (бакалавр, магистр) системе подготовки профессиональных кадров.

Языковая политика России на современном этапе имеет два вектора развития системы: национальный и международный. Национальная языковая политика страны направлена на сохранение и развитие русского языка и национальных языков, миноритарных языков на территории РФ и за ее пределами, а также обеспечение интеграции России в мировое образовательное пространство. Международный вектор языковой политики направлен на сферы влияния российской культуры и русского языка в иностранных государствах. Основные положения национальной языковой политики страны обозначены в Постановлении Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. № 326-р в Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г. [6]

Что касается развития языкового образования в США, то начало XXI в. в США характеризуется зарождением кризиса в обучении иностранному языку. Как отмечает почетный профессор Университета Аризоны Терренс Уиллей, вариативность языковой картины населения США значительно выросла за последние десятилетия конца XIX в. Необходимость учета культурных ценностей, норм, традиций прибывающего населения способствовала пересмотру традиционных монолингвальных подходов к обучению иностранным языкам [7].

С выходом в свет Акта «О начальном и среднем образовании» (*Elementary and Secondary Education Act*), позднее переименованным в закон «Ни одного от-

стающего ребенка» от 2001 г. (No Child Left Behind Act), Акт о билингвальном образовании прекратил свое существование. Он бы заменен Актом «Об изучении и совершенствовании английского языка, а также об академической успеваемости» (English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act).

Акт «О начальном и среднем образовании» обязывал всех учителей иностранных языков соответствовать новым профессиональным стандартам, задаваемым Программой подготовки будущих специалистов (College and Career Ready Student Programme). Согласно Программе, школы должны были обеспечить широкий выбор языковых программ для обучающихся, родным языком которых не является английский. Предполагалась реализация проектов повышения квалификации учителей, в рамках которых должно было осуществляться изучение билингвальных образовательных программ разной направленности и степени подготовки обучающихся. Поощрение правительством программ грантовой поддержки школ и районов, осуществляющих коллаборацию с высшими учебными заведениями страны, являлось неотъемлемой частью развития и функционирования эффективных билингвальных программ и подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. После террористических актов, произошедших 11 сентября 2001 г., стратегическим направлением в области изучения иностранных языков стало изучение арабского языка как иностранного. В исследовательской работе доктор педагогических наук, доцент Д.Р. Сабирова и профессор Н.Ю. Беляева пришли к выводу о том, что для достижения эффективности реализации целей языковой политики необходимо иметь определение четкой политической позиции, достигаемое путем консультаций с другими правительственными организациями о месте и роли языков; проводить мероприятия, направленные на совершенствование уровня предметной и методической подготовки и постоянное повышение квалификации учителей языка; повышать качество преподавания языка на начальной ступени обучения в школе; осуществлять оценку и сертификацию уровня владе-

ния языком; развивать в обществе в целом убеждение, что «только английского языка недостаточно» [5].

Приоритетные направления развития языковой политики задают вектор деятельности образовательных учреждений. Практическая реализация поставленных государством целей находит свое отражение в программах подготовки специалистов языкового профиля. Проведем анализ подготовки специалистов языкового профиля в Европе (на примере Ирландии), США и России.

В 2006 г. Европейская комиссия определила 8 общих ключевых компетенций в рамках непрерывного обучения, наиболее важных для развития и становления личности специалиста языкового профиля, будь то учитель иностранного языка, лингвист, филолог, переводчик и т. д. [1]. К ним относятся: владение иностранным языком с целью ведения переговоров (Communication in a foreign language); умение работать в цифровой среде (Digital competence); демонстрация способности к непрерывному образованию (Learning to learn); демонстрация готовности проявлять инициативу и предприимчивость (Sense of initiative and entrepreneurship); осознание культурной идентичности и демонстрация способности к творческому мышлению (Cultural awareness and creativity).

В соответствии с программой Евросоюза каждый специалист языкового профиля должен овладеть как минимум двумя иностранными языками. Высшее образование в Ирландии осуществляется в 7 автономных университетах, 16 технологических институтах и 4 педагогических колледжах, а также ряде национальных институтов и независимых колледжей.

Гуманитарные направления высших учебных заведений предлагают изучение современных языков в качестве основной специальности по программам бакалавриата. Например, Тринити-колледж Дублина предлагает программу «Современные языки» (Modern Languages) в Школе языков, литературы и культурологии (School of Languages, Literatures and Culture Studies). Дублинский городской университет реализует программу бакалавриата «Международные

языки» (Joint Honours (International Languages)), и т. д. Общая продолжительность программы – 4 года, что, согласно Европейской системе перевода и накопления баллов (European Credit Transfer and Accumulation System), насчитывает по 60 кредит часов в год, что соответствует 200–250 часам работы в год, включая текущий и итоговый контроль. В большинстве случаев университеты, предлагающие языковые направления, а также неязыковые направления с возможностью изучения иностранного языка, указывают уровень владения выбираемым иностранным языком не ниже Intermediate, если выбираемый иностранный язык является профилирующим. Если студент выбирает какой-либо иностранный язык в качестве дополнительного, то минимально необходимый уровень владения этим языком должен быть Beginner.

Программы подготовки специалистов, владеющих иностранными языками, в США отличаются как содержанием, так и продолжительностью. Профессиональное языковое образование в Америке реализуется по следующим направлениям: «Лингвистика» (Linguistics), «Иностранный язык и литература» (Language and Literature), «Язык и культура» (Language and Culture Studies), «Сравнительное литературоведение» (Comparative Literature), «Переводоведение» (Translation studies). Объем программ составляет 108–140 кредит часов для основной специализации и 20–56 кредит часов для дополнительной специализации. Для присвоения степени бакалавра студенту необходимо набрать 128 кредит часов за весь период обучения.

По окончании программы квалификация выпускника подтверждается дипломом о присвоении степени или дипломом об окончании высшего учебного заведения. Квалификация выпускника напрямую зависит от содержания программы и ступени образования. Выпускник программы может быть бакалавром гуманитарных наук (Bachelor of Arts) или бакалавром естественных наук (Bachelor of Science) или иметь диплом об окончании высшего образовательного учреждения по программе (graduate certificate).

Подготовка специалистов языкового профиля в России реализуется по направлениям «Лингвистика», «Филология», «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Объем программ варьируется от 240 з. е. (зачетных единиц) до 300 з. е. По итогам реализации профессиональных образовательных программ выпускникам в России присуждается квалификация «бакалавр». При этом продолжительность обучения на первой степени высшего образования и формы обучения может варьироваться от 4 до 5 лет.

Таким образом, объем программ в Ирландии и России равен 240 з. е. в среднем, а объем программы в США в среднем составляет 200 з. е., что значительно меньше объема схожих языковых программ в европейских странах. Такое количество зачетных единиц в программах США может говорить о более узкой специализированной подготовке специалистов. Определить это нам поможет анализ содержания языкового образования, а именно учебных планов по направлениям подготовки.

Рассмотрим содержание программы «Лингвистика» в Казанском (Приволжском) федеральном университете (Россия), «Современные языки» в Тринити колледже (Ирландия) и «Иностранный язык и литература» в Гарвардском университете (США).

Программа «Современные языки» в Тринити колледже включает в себя изучение истории, социологии, культурологии, языкознания, политологии, геополитики. Учебный план программы «Иностранный язык и литература» в США содержит курсы по изучению языка, культуры, истории страны изучаемого языка, литературе, ораторскому мастерству, геополитике, цифровым технологиям в лингвистике, религиоведению, искусствоведению, социологии. Студенты также могут освоить дисциплины по переводу, методике преподавания иностранных языков, международных отношений по желанию или выбрать еще одно направление специализации.

Студенты, обучающиеся по направлению «Лингвистика» в России, могут выбрать профиль обучения: «Перевод и переводоведение», «Теория и методика

преподавания иностранных языков и культур», «Русский язык как иностранный». В рамках нашего исследования рассмотрим первые два профиля. В перечень дисциплин, обязательных для усвоения, также входят дисциплины по истории, философии, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности, экономики, информатики, русскому языку и культуре речи, физической культуре и спорту. В обязательную часть программы входят дисциплины общепрофессиональной и профессиональной направленности по практическому курсу первого, второго иностранных языков, стилистике, лексикологии, терминоведению, фразеологии, теории перевода, теоретической и практической фонетикам, теоретической и практической грамматикам, истории языка, геополитике, языкознанию, теории межкультурной коммуникации, древним языкам, культурологии, лингвострановедению и литературе стран изучаемых языков, переводу текстов узкопрофессиональной направленности, цифровой и юридической грамотности, основам управления и лидерства, дисциплины по профессиональному развитию личности, информационным технологиям в лингвистике, мировой и художественной культуре. Студенты Казанского (Приволжского) федерального университета изучают третий иностранный язык в рамках учебного плана «Лингвистика».

Особенностью профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» является подготовка лингвистов-преподавателей. В связи с этим дисциплины по теории и методике обучения иностранным языкам, педагогике, психологии, поликультурному образованию, теории и практике обучения и воспитания, современным методам контроля и оценки знаний по иностранному языку, системам тестирования, подготовке к международным экзаменам обеспечивают профессиональную подготовку молодых специалистов – будущих педагогов, лингвистов, преподавателей иностранных языков.

Обучение специалистов, владеющих иностранными языками, по профилю «Перевод и переводоведение» направлено на эффективную практико-ориентированную подготовку лингвистов-переводчиков. В учебном плане дан-

ного профиля помимо вышеупомянутых дисциплин шире представлен спектр дисциплин по переводу профессиональных текстов, языковым особенностям перевода, информационным технологиям в лингвистике, технологиям организации переводческой деятельности и этике профессиональной деятельности.

Многие программы в Ирландии предполагают возможность пройти обучение в течение четырех лет в вузе-партнере, находящемся в стране, язык которой изучается, для того чтобы повысить уровень владения выбранным иностранным языком. Академическая мобильность студентов языковых вузов в России также является приоритетным направлением реализации языковых программ в вузах. Студенты, участвующие в грантовых программах, имеют возможность посетить страну изучаемого языка. Так, к примеру, студенты Казанского (Приволжского) федерального университета, обучающиеся по направлению «Лингвистика», ежегодно выезжают на языковые стажировки в университеты штата Юта (США), Гранаду, Кадис, Уэльба (Испания), Париж (Франция), Реканати, Сиена (Италия), Инсбрук (Австрия), Чэнду и Наньчун (КНР).

Учебный год в США разделен на семестры или триместры. Отдельными вузами предлагается обучение во время летних каникул. Например, Гарвардский университет предлагает студентам, успешно сдавшим основные модули (уровень B1–B2), пройти языковую стажировку за рубежом. Зарубежные учебные заведения, принимающие студентов, должны быть аккредитованы университетом, а программы стажировок согласованы заранее. Прошедшим конкурсный отбор студентам предоставляется возможность обучаться в течение 1–2 семестров в университете или участвовать в летней языковой стажировке (4 недели). Студенты, отвечающие высоким языковым требованиям подготовки, могут участвовать в программе, позволяющей им работать за границей. Подобные стажировки отличаются преимущественно получаемых знаний, скоррелированным объемом кредитных единиц, что означает соответствие программе обучения. Например, в Принстонском университете (штат Нью-Джерси) студентам предлагается пройти стажировку в Мюнхене

(Германия), Пекине (Китай), Буэнос-Айресе (Аргентина), Марселе, Экс-ан-Провансе (Франция), Пизе (Италия).

Программы обучения в России, США и Ирландии основаны на билингвальной или трилингвальной форме обучения. Языком обучения, на котором осваиваются основные теоретические дисциплины, является родной язык (русский или английский). Для России наиболее распространенными иностранными языками обучения являются: английский, немецкий, французский, испанский, китайский. Менее распространены итальянский, португальский, норвежский, нидерландский, финский, шведский, датский, арабский, турецкий персидский, корейский, японский, вьетнамский, монгольский, хинди, суахили. В США самыми распространенными языками являются испанский, французский, немецкий, русский, китайский. Меньшее распространение получили японский, корейский, арабский языки, хинди, иврит, суахили.

Наиболее популярные для изучения в вузах Ирландии иностранные языки – французский, немецкий, испанский и итальянский. Необходимый уровень владения этими языками – не ниже порогового уровня (уровень Intermediate в системе CEFR). В последнее время популярность получили китайский и японский языки. Обязательным требованием при выборе данных языков является наличие элементарного уровня владения языком (уровень Beginner в системе CEFR). Также в университетах Ирландии изучаются такие иностранные языки, как португальский, иврит, русский, польский, арабский турецкий, греческий, латинский, валлийский.

Таким образом, можно сделать вывод, что обновленное качество содержания высшего образования XXI в. в контексте оптимальной социализации студента вуза в условиях постиндустриального социума – это практико-ориентированное, субъектно-развивающее, фундаментальное, гуманистическое, непрерывное, открытое, креативное, социально-ответственное и опережающее образование, отражающее непрерывную взаимосвязь с устойчивым развитием открытого и глобального мира, базирующееся на принципах ду-

ховно-этической доминанты, гармонизации личностно-средовых отношений с природой, предоставления возможностей участнику образовательных отношений для непрерывного самообразования, самообучения, саморазвития и самореализации в аспекте развития субъектных проявлений личности (деловая активность, гибкость, мобильность, организованность, предприимчивость, самостоятельность, инновационность, рефлексивность и т. д.) для освоения новых пространств, новых идей, нового мышления и осознания, новых отношений, новой социальной реальности, новых производств, новой этики, перестройки смысловых структур, осуществления ответственной модели поведения в глобальном мире.

Литература

1. Сводная энциклопедия афоризмов. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/aphorism/673/%D0%9F%D0%B8%D1%84%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D1%80> [дата обращения: 09.11.2021].
2. Джуринский А.Н. *Сравнительное образование. Вызовы XXI века*. Москва: Издательство «Прометей»; 2014.
3. Кудашов В.И., Новоселова О.В. Российские высшие учебные заведения в условиях интеграции в международное образовательное пространство. Новосибирск: *Профессиональное образование в современном мире*. 2015;1(16): 178–192.
4. Willey T. Beyond the foreign language crisis: Toward alternative to xenophobia and national security as basis for US language policies. *The Modern Language Journal*. 2007;91(2): 252–255.
5. Сабирова Д.Р., Беляева Н.Ю. Языковая образовательная политика в Северной Ирландии (конец XX-начало XXI века). *Современные проблемы науки и образования*. 2018; (4). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27822> [дата обращения: 11.12.2021].
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.02.2016 № 326-р. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201603040022> [дата обращения: 07.03.2021].
7. European Commission. Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity; 2011. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm [дата обращения: 11.10.2021]
8. Applied Language and Translation Studies/Dublin City University. URL: <https://www.dcu.ie/courses/undergraduate/salis/applied-language-and-translation-studies#collapse-prospectus-requirements> [дата обращения: 11.10.2021].

9. Constitution of Ireland. Bunreacht na hEireann; 1937. URL: <http://www.constitution.ie/reports/ConstitutionofIreland.pdf> [дата обращения: 01.10.2021].

10. Education and Training 2010, Work program. Cluster Key Competencies – Curriculum Reform, Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007, European Commission; 2010. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> [дата обращения: 15.03.2021].

11. Jennifer B. Towards a National Policy for Languages in Education. The case of Ireland. URL: https://www.researchgate.net/publication/270080215_Towards_a_national_policy_for_languages_in_education_the_case_of_Ireland [дата обращения: 11.10.2021].

12. UCD School of Languages, Cultures and Linguistics. URL: <https://www.ucd.ie/slcl/study/undergraduateprogrammes/> [дата обращения: 11.10.2021].

References

1. Consolidated Encyclopedia of aphorisms. Available from: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/aphorism/673/%D0%9F%D0%B8%D1%84%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D1%80> [accessed: 09.10.2021]. (In Russ.)

2. Dzhurinsky A.N. *Comparative education. Challenges of the XXI century*. Moscow: Izdatel'stvo «Prometey»; 2014. (In Russ.)

3. Kudashov V.I., Novoselova O.V. Russian higher education institutions in the context of integration into the international educational space. Novosibirsk: *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2015;1(16): 178-192. (In Russ.)

4. Willey T. Beyond the foreign language crisis: Toward alternative to xenophobia and national security as basis for US language policies. *The Modern Language Journal*. 2007;91(2): 252-255.

5. Sabirova D.R., Belyaeva N.Y. Language education policy in Northern Ireland (late XX – early XXI century). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018;(4). Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27822> [accessed: 11.10.2021]. (In Russ.)

6. Decree of the Government of the Russian Federation No. 326-r dated 29.02.2016. Available from: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201603040022>. [accessed: 07.03.2021]. (In Russ.)

7. European Commission. Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity; 2011. Available from: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm [accessed: 11.10.2021].

8. Applied Language and Translation Studies/Dublin City University. Available from: <https://www.dcu.ie/courses/undergraduate/salis/applied-language-and-translation-studies#collapse-prospectus-requirements> [accessed: 11.10.2021].

9. Constitution of Ireland. Bunreacht na hEireann; 1937. Available from: <http://www.constitution.ie/reports/ConstitutionofIreland.pdf> [accessed: 01.10.2021].

10. Education and Training 2010, Work program. Cluster Key Competencies – Curriculum Reform, Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007, European Commission; 2010. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> [accessed: 15.03.2021].

11. Jennifer B. Towards a National Policy for Languages in Education. The case of Ireland. Available from: https://www.researchgate.net/publication/270080215_Towards_a_national_policy_for_languages_in_education_the_case_of_Ireland [accessed: 11.10.2021].

12. UCD School of Languages, Cultures and Linguistics. Available from: <https://www.ucd.ie/slcl/study/undergraduateprogrammes/> [accessed: 11.10.2021].

Авторы публикации

Ханипова Регина Рафаэльевна –
старший преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: regina-90@inbox.ru
<http://orcid.org/0000-0003-0942-9009>

Authors of the publication

Khanipova Regina Rafael'yevna –
Senior Lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: regina-90@inbox.ru
<http://orcid.org/0000-0003-0942-9009>

Морозова Татьяна Вячеславовна –
старший преподаватель
Казанский федеральный университет
Казань, Россия
E-mail: morozov2005@yandex.ru
<http://orcid.org/0000-0002-1879-0480>

Morozova Tatyana Vyacheslavovna –
Senior Lecturer
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: morozov2005@yandex.ru
<http://orcid.org/0000-0002-1879-0480>

Раскрытие информации о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии
конфликта интересов.

Conflicts of Interest Disclosure

The author declares that there is no conflict of interest.

Информация о статье

Поступила в редакцию: 5.11.2021
Одобрена после рецензирования: 8.12.2021
Принята к публикации: 11.12.2021

Автор прочитал и одобрил окончательный
вариант рукописи.

Article info

Submitted: 5.11.2021
Approved after peer reviewing: 8.12.2021
Accepted for publication: 11.12.2021

The author has read and approved
the final manuscript.

Информация о рецензировании

«Казанский лингвистический журнал» благодарит анонимного рецензента (рецензентов) за их вклад в рецензирование этой работы.

Peer review info

Kazan Linguistic Journal thanks the anonymous reviewer(s) for their contribution to the peer review of this work.

Казанский лингвистический журнал
Международный научный рецензируемый журнал
Главный редактор – С.С. Тахтарова
Выпускающий редактор – А.Р. Лисенко
Шеф-редактор – Д.Р. Сабирова
Ответственный редактор – А.А. Абдрахманова
Научные редакторы:
Ф.Л. Ратнер (педагогика)
Л.Е. Бушканец (литературоведение)
Л.Р. Сакаева (лингвистика)

Kazan Linguistic Journal
International peer-reviewed journal
Chief editor – S.S. Takhtarova
Executive editor – A.R. Lisenko
Press and editorial manager – D.R. Sabirova
Responsible editor – A.A. Abdrakhmanova
Scientific editors:
F.L. Ratner (pedagogics)
L.E. Bushkanets (literary studies)
L.R. Sakaeva (linguistics)

Дата выхода в свет: 20.12.2021. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16.

Усл. печ. л. 9,1. Тираж 500 экз., первый завод 30 экз. Заказ № 41/1.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского университета

Адрес: ул. Профессора Нужи́на, 1/37, г. Казань, Россия, 420008 Телефон: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций

Распространяется бесплатно

Date of publication: 20.12.2021. Offset paper. Printing is digital. Format 70x108 1/16. Conv. print sheets 9,1.

Edition of 500 copies, the first factory 30 copies. Order № 41/1. Printed from the finished layout

in the printing house of Kazan University publishing House

Address: 1/37, Professor Nuzhina str., Kazan, Russia, 420008

Phone: +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Reprinting of materials is allowed only with the written permission of the editorial Board

The editors are not responsible for the content of publications

Available free of charge