

## V. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА И МНОГОЯЗЫЧИЯ

---

---

DOI: 10.35634/2500-0748-2020-12-89-98

УДК 81'246.2(045)

**Логутенкова О. Н.**

*Русская Школа Пафоса, г. Пафос, Кипр*

### ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена проблеме изучения поэтических произведений русских писателей на занятиях по русскому языку с естественными билингвами, проживающими за пределами РФ. Целью проводимого нами исследования явилось обоснование, разработка и экспериментальная проверка методики обучения чтению художественных текстов на русском языке билингвов школьного возраста. В работе рассмотрены этапы изучения лирики и умения, которые формируются в процессе работы с художественными произведениями, на примере стихотворения В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям» и его переводов на греческий язык, выполненных переводчиками Георгиосом Молескисом и Петросом Антеосом, а также обоснована эффективность применяемой методики.

Актуальность исследования обусловлена недостаточно представленным в педагогической литературе обоснованием развития речевой компетенции билингвов через художественные тексты русских поэтов на уроках русского языка. Привлечение переводов стихотворений с первого языка билингвов на второй язык способствует более глубокому погружению в текст, лучшему пониманию оригинала и вносит значительный вклад в языковое и литературное развитие двуязычного школьника в целом, повышая его мотивацию к изучению русского языка. Предлагаемая технология работы с указанным жанром включает знакомство с культурно-историческим контекстом произведения; выявление трудностей, связанных с непониманием лексического значения слов и с решением проблемных вопросов; поиск ключевых слов; чтение переводов и их сопоставление с оригиналом в отношении мелодики текстов, художественной образности, идеи; сравнение переводов между собой и определение уровня сохранения авторской позиции, степени их соответствия идейной составляющей оригинала; собственный перевод исходного текста.

Предлагаемая методика работы с поэтическим текстом на уроках русской словесности в билингвальной аудитории может быть включена в пособия по чтению, анализу и интерпретации лирики для школьников-билингвов, а также служить образцом построения и проведения различных видов уроков, связанных с работой над поэтическими произведениями на материале любого языка с двуязычными школьниками, способствуя развитию важного умения интерпретации культуры первого языка в контексте культуры второго языка билингва.

*Ключевые слова:* билингвизм, перевод, русский язык, поэтический текст, методика обучения чтению, интерпретация стихотворений.

*Сведения об авторе:*

**Логутенкова Ольга Николаевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Русская Школа Пафоса (Кипр); e-mail: logutenol@mail.ru. ORCID ID 0000-0002-0488-833X.

## **Введение**

Феномен естественного двуязычия, являющийся результатом роста миграции населения и увеличения числа межнациональных браков, становится повсеместным явлением в большинстве стран Европы, где каждый третий житель является билингвом или полилингвом [Wei, 2000]. Подобная тенденция к мультилингвизму наблюдается и на Кипре. На этом небольшом по площади острове год за годом продолжает расти количество детей, которые с самого рождения естественным образом познают окружающий мир на двух языках – русском и греческом. Вслед за Г. Н. Чиршевой мы считаем, что наряду с критерием языковой компетенции при определении сущности билингвизма необходимо учитывать показатель коммуникативной активности [Чиршева, 2012: 332], который непосредственно связан с уровнем использования двух языков в разных сферах деятельности и жизненных ситуациях: чем активнее общение на каждом из них, тем выше уровень продуктивного билингвизма. Рассматривая оба параметра коммуникативной активности: темпоральный – для установления степени регулярности пользования языками в общении, и функциональный – для выявления сфер приложения каждого языка в речевой деятельности индивида (дома, в школе, на работе, в научной сфере и т.д.), можно выделить активный, или продуктивный, и пассивный билингвизм, носители которого способны только понимать (в разной степени) речь на втором языке, но не создавать речевые высказывания. Поскольку билингвы, принявшие участие в описываемом ниже учебном эксперименте, активно используют оба языка (русский и греческий) в различных коммуникативных ситуациях, мы в своих исследованиях определяем данный вид двуязычия как естественный продуктивный билингвизм, в котором доминирует греческий язык, что объясняется языковым окружением учащихся, проживающих на Кипре [Логутенкова, 2018: 44]. Доминирование греческого языка прежде всего проявляется в письменной речи билингвов, поэтому мы считаем необходимым включение в занятия русским языком работу с художественными текстами русскоязычных писателей.

Формирование способности участвовать в двуязычном типе коммуникации, осуществлять выбор языка в различных ситуациях, соединять в одном высказывании лексические единицы двух языков, не нарушая при этом грамматические нормы ни одного из них, происходит в течение всего речевого развития ребенка под воздействием различных лингвистических и экстралингвистических факторов. Известно, что развитие способности билингва общаться в условиях двуязычного типа коммуникации рассматривается как активизирующий фактор его речевой деятельности [Hoff, 2012]. В основе процесса речевой коммуникации лежат четыре вида речевой деятельности: слушание, говорение, письмо и чтение. Развитие этих базовых видов речевой деятельности на обоих языках обеспечивает успешную коммуникацию билингва. При этом говорение и слушание формируются в онтогенезе как способы реализации его общения с другими людьми в двуязычном обществе, в то время как чтение и письмо требуют специального целенаправленного обучения [Гаппарова, 2019].

В связи с этим нам представляется особенно важным формирование читательских умений двуязычного школьника, получающего основное образование на греческом языке, на уроках русской словесности. Под читательскими умениями мы понимаем способность билингва адекватно воспринимать и анализировать художественные тексты на русском языке, воссоздавать в воображении художественные картины, изображенные с помощью авторского слова, целостно воспринимать словесные образы и эмоционально откликаться на них. Мы считаем вполне оправданным включение текстов художественной литературы в программу преподавания русского языка билингвам, поскольку убеждены в том, что,

помимо формирования лексических и грамматических компетенций учащихся, чтение художественной литературы способствует развитию других видов речевой деятельности и словотворчества, а также приобщению учащихся к русской национальной культуре.

Литература долгое время отвергалась как часть методологии обучения языку, и ее роль в обогащении языкового сознания обучаемого сводилась к нулю [Carter, 2007]. С распространением коммуникативного подхода вопрос о включении художественной литературы в учебный процесс стал рассматриваться все чаще, что привело к появлению интегрирующих методик, призванных стимулировать развитие языковых способностей за счет привлечения художественных текстов [Bobkina, Dominguez, 2014]. В настоящее время большинство ученых сходятся во мнении о пользе интеграции литературы в занятия по обучению языку [Carter, 2007, Bobkina, Dominguez, 2014].

Однако вдумчивое чтение и понимание классического художественного текста является непростым процессом для современного школьника, тем более, если речь идет о двуязычном подростке. «Технике восприятия необходимо учиться» – считал основатель отечественной теории речевой деятельности А. А. Леонтьев [Леонтьев, 1997: 88]. Билингв, который с легкостью изъясняется на обоих языках, может испытывать определенные трудности при чтении художественных текстов на втором языке, даже если это его второй родной язык, и в первую очередь это касается лирических произведений. Под восприятием словесно-художественного текста мы, вслед за Н. Д. Молдавской, понимаем процесс, развертывающийся во времени, по мере знакомства с текстом, когда первоначальные обобщения обогащают и обуславливают в известной мере последующую конкретизацию, образуя своеобразную спираль познания, по которой читательская мысль, не отрываясь от конкретных представлений, восходит к широким образным обобщениям, постигает художественное произведение в структурной зависимости его частей и целого» [Молдавская, 1974: 28]. Поэтому в задачи современного преподавателя словесности, обучающего билингвов русскому языку, входит поиск новых путей работы с лирикой, способствующих преодолению трудностей, которые возникают у учащихся при чтении стихотворений русских поэтов.

Таким образом, целью нашей работы явилось обоснование, разработка и экспериментальная проверка методики изучения поэтических текстов в двуязычной аудитории, способствующей формированию интереса к чтению художественной литературы на русском языке и развитию различных видов речевой деятельности билингва.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке методики обучения чтению лирики двуязычных школьников через сравнительный анализ переводов стихотворений с первого на второй язык билингвов.

## **1. Гипотеза педагогического эксперимента**

Бесспорным потенциалом в отношении как языкового, так и литературного развития школьников обладает поэзия. Использование на уроке стихотворных текстов дает возможность ученикам лучше познакомиться с культурой, искусством страны изучаемого языка, способствует углублению языковых знаний и компетенций учащихся, расширяет их словарный запас [Lazar, 1996], совершенствует произношение и навыки выразительного чтения, развивает орфографическую зоркость [Kirkgoz, 2008]. Некоторые ученые также считают, что работа со стихотворениями в классе создает особый микроклимат, благоприятный для построения здоровых отношений между учениками [Chanmann-Taylor, Bleyle, Hwang, Zhang, 2016: 93]. Действительно, обсуждение прочитанного предполагает актуализацию, соотнесение с личным опытом каждого, что позволяет учащимся лучше узнать друг друга, учит самовыражению и терпимости к чужому мнению.

Все вышесказанное подтверждает необходимость разработки методики обучения билингвов чтению лирики, которая, с одной стороны, была бы интересна обучающимся,

а с другой – способствовала бы развитию лингвистических и литературных компетенций школьников, расширяла вариативность их сознания и границы культурного поля и обогащала способность к интерпретации и анализу в целом.

Не вызывает сомнения тот факт, что изучение художественной литературы вообще и поэзии в частности – процесс творческий, способствующий эстетическому воспитанию, развитию воображения, речевых способностей и языковой интуиции, творческого мышления школьника-билингва. Данные навыки и умения могут быть развиты лишь в том случае, когда на уроке созданы все условия для учебного сотрудничества между учителем и учеником, направленного на формирование коллективной поисковой деятельности. Поэтому достижению указанных целей способствует коммуникативно-деятельностный подход к организации уроков с билингвами среднего и старшего школьного возраста, при котором речевое развитие учащихся основывается на решении учебных задач, связанных с восприятием чужих и созданием собственных текстов, и «главным условием организации понимания учебных действий становится рефлексия учебно-коммуникативной ситуации – вербального взаимодействия учителя и учеников с дидактическими целями» [Антонова, 2007: 20].

В качестве гипотезы педагогического эксперимента мы выдвигаем следующее положение: обучение двуязычных учащихся, связанное с восприятием ими стихотворных произведений и умением анализировать их специфику, может осуществляться наиболее успешно, если на уроках русской словесности к анализу привлекаются не только поэтические тексты в оригинале, но и их перевод на второй язык билингва. Сопоставление лирических произведений в оригинале и переводе не только способствует развитию речевых и языковых способностей двуязычного школьника, но и приводит к формированию у учащихся способности анализировать художественный текст на каждом из языков.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая технология работы с указанными текстами может служить образцом построения и проведения различных видов уроков, связанных с работой над поэтическими произведениями на материале любого языка с двуязычными школьниками.

## **2. Методика работы с поэтическим текстом**

Предлагаемая нами технология работы с поэтическими текстами в двуязычной аудитории включает следующие пункты:

- знакомство с культурно-историческим контекстом произведения;
- выразительное (художественное) чтение оригинала (можно включить прослушивание текста в исполнении профессионального чтеца поэзии В. Маяковского);
- вопросы к прозвучавшему поэтическому тексту, связанные с его мелодикой (работа учителя с ассоциациями учеников);
- выявление незнакомых слов, непонятных мест, которые ученики подчеркивают при первом знакомстве с текстом;
- выявление проблемных вопросов, поиск ключевых слов;
- чтение первого перевода. Сравнение перевода с оригиналом: его мелодики, художественной образности, идеи;
- вопросно-ответная работа для оценивания понимания смыслов ранее подчеркнутых слов и строк. Комментирование. Как правило, после чтения перевода большая часть того, что не было понято учениками при чтении оригинала, становится ясным;
- чтение второго перевода. Проверка того, правильно ли были поняты незнакомые слова. Сравнение обоих переводов, определение уровня точности, сохранения авторской позиции, степени их соответствия идейной составляющей оригинала;
- подведение итогов. Письменная работа.

Данная методика, помимо совершенствования знаний в области русского языка, способствует развитию вариативности сознания, умения самостоятельно интерпретировать художественный

текст, а также более глубокому погружению в художественный мир поэтического произведения.

Материалом исследования послужили тексты произведений В. Маяковского на языке оригинала и в переводе на греческий язык. Несмотря на то, что лирика В. Маяковского не всегда легка для восприятия, она вызывает неизменный интерес у читателей-школьников юношеского возраста, поскольку нравственные и эстетические проблемы, которые решает поэт в своем творчестве, не теряют актуальности и сегодня.

### **3. Опыт применения методики на уроке русской словесности с русско-греческими билингвами**

Рассмотрим применение разработанной методики на примере стихотворения В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям». Выбор данного стихотворения не является случайным – оно входит в школьную программу по литературе для 7 класса русскоязычных общеобразовательных школ, а его перевод включен в учебник государственных школ Кипра в раздел «Писатели о животных» [Βουτουρής, 2014: 52–53]. Описанный ниже обучающий эксперимент проводился на базе «Русской школы Пафоса» в Республике Кипр в группе, состоящей из десяти русско-греческих билингвов 13–14 лет.

Применяя вышеуказанную методику работы над поэтическим текстом, первому прочтению стихотворения мы предварили культурно-исторический комментарий, объем которого соответствовал начальным представлениям учащихся о рассматриваемой исторической эпохе. Важным для понимания идеи изучаемого произведения является тот факт, что стихотворение «Хорошее отношение к лошадям» было написано поэтом в 1918 г., когда шла гражданская война, народное хозяйство испытывало кризис. Со слов современника В. Маяковского, «...было очень холодно. На улицах палые лошади. Убирать их было некому. Их растаскивали по кускам, разрезая перочинными ножами. Только потом приходили собаки...» [Шкловский, 1963]. Мы считаем, что невозможно приступить к изучению любого художественного текста без уточнения о том, в какую историческую эпоху он был создан. А в случае с билингвами, проживающими не в русскоязычной стране, следует также прокомментировать особенности того или иного временного периода, поскольку данная информация имеет непосредственное отношение к интерпретации содержательной стороны текста.

После первого выразительного прочтения текста учащимся было предложено ответить на вопрос о возникших в процессе прослушивания ассоциациях. Мыслеобразы, которыми поделились билингвы, были схожи: лошадь, упавшая на улице от усталости. С помощью наводящих вопросов ученики отметили ощущение мрачного времени и всеобщего тревожного настроения, передаваемого с помощью аллитерации: «Гриб. Грабь. Гроб. Груб».

Большое количество незнакомых и непонятных билингвам слов затруднило понимание главной мысли стихотворения, которая была сформулирована большинством учащихся так: «Надо заботиться о животных». Среди прочих ответов были зафиксированы следующие: «Мы все как лошади», «Люди похожи на лошадей» и др., при этом никто из ответивших не смог объяснить, в чем, согласно авторскому замыслу, заключается сходство людей и лошадей. Также ни один из школьников не дал объяснения таким выражениям, как «улица опрокинулась», «штаны пришедшие Кузнецким клешить».

Следующим этапом, согласно разработанной методике, было чтение переводов стихотворения на греческий язык и сопоставление их смыслового и образного содержания с оригиналом. Один из рассмотренных нами переводов стихотворения «Хорошее отношение к лошадям» принадлежит Георгиосу Молескису, другой – Петросу Антеосу. Обоим переводчикам удалось передать интонационный и ритмический рисунок исходного поэтического текста в большей или меньшей степени, что сразу же было отмечено учащимися. В первую очередь, ребята обратили внимание на особый порядок записи строк, используемый переводчиками вслед за В. Маяковским, который подчеркивает ритм стихотворения. Было

особо отмечено, что в первой строфе обоих текстов используется фонемный перевод, воспроизводящий звучание оригинального текста: «Гкрл, үкрал, үкрол, үкроул» и «Гкрцл. Гкрасл. Гкроул. Гкроул». Прием звукописи в данном случае передает звуки улицы: разговоры, смешки людей, цоканье копыт лошади, грохот. Для билингвов явился очевидным тот факт, что, прибегая к звукоподражанию, переводчики полностью лишили первую строфу смысловой составляющей: у В. Маяковского цепочка слов «Гриб... Груб» наполнена не просто звуковой аллитерацией, но и содержит тревожные приметы времени («гроб») и настроения людей («груб»). В обоих переводах подобные смыслы полностью отсутствуют.

Другой особенностью исходного текста, частично нашедшей отражение в одном из переводов, является изменение традиционного порядка слов: «...за зевакой зевака, штаны пришедшие Кузнецким клешить» (более привычно звучит следующая последовательность: зеваки, пришедшие клешить штаны Кузнецким). Вынесенное в конец строки слово «клешить» привлекает к себе особое внимание. Однако смысл самого слова, которое представляет собой новую форму, введенную советским поэтом, как и всей фразы, стал понятен учащимся только после чтения второго перевода, в котором образ обывателей-бездельников, демонстрирующих свои наряды, гуляя по улице, передан с помощью прямого порядка понятных билингвам слов: «...τα παντελόνια, που κάναν σουλάτσο». При этом мы считаем необходимым для полного понимания учащимися заложенного поэтом смысла пояснить, что в реальной жизни современники Маяковского действительно часто приходили на улицу Кузнецкий мост, где было много магазинов и ателье, шить модную одежду.

На данном этапе работы сравнение переводов с оригиналом помогло учащимся лучше установить эмоциональную доминанту стихотворения В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям», а сопоставление лексических и синтаксических особенностей текстов – глубже проникнуть в поэтический мир поэта. Многие учащиеся лишь после чтения переводов смогли увидеть в стихотворении иносказание – намек на отношение одних людей к другим и противопоставление толпе зевак лошади и самого поэта.

Подстрочный перевод греческих текстов на русский язык показал, что Петрос Антеос использовал большее число переводческих трансформаций, что, с одной стороны, облегчило понимание содержания поэтического текста, но с другой спровоцировало ряд потерь. Следует подчеркнуть тот факт, что сопоставление переводов в билингвальной аудитории проводится не для того, чтобы определить, насколько верно выполнены переводы на греческий язык, а с целью глубже понять концепцию и стиль оригинала.

Наиболее приближенным к исходному тексту оказался перевод Георгиоса Молескиса, в стихотворном переводе которого в значительной степени сохранены художественные образы В. Маяковского. Например, строки «...за каплицей каплица по морде катится» Г. Молескисом были переведены как «στάλες χοντρές κυλούν αδιάκοπα», что передает мысль о том, что слезы стекали крупными каплями, в то время как в тексте П. Антеоса данный образ теряется, так как дословный перевод рисует обычные капли, вытекающие из лошадиных глаз: «σταγόνα-σναγόνα κυλούσε στη μούρη του». Также слово «вой» было заменено вторым переводчиком на слово «хохот» («το χαχανητό»), несущим иную смысловую окраску. Кроме того, были отмечены значительные переводческие трансформации в словах повествователя, обращенных к лошади. Так, строки «Лошадь, не надо / Лошадь, слушайте» П. Антеосом были переведены следующим образом: «Άλογο, ηρεμήστε / Άλογο, ακούστε», что дословно означает «Лошадь, успокойтесь / Лошадь, послушайте», а во втором переводе обращение к лошади на «вы» и вовсе заменено на «ты».

Проведение подробного анализа лексических особенностей трех текстов помогло учащимся ответить на те вопросы, которые после прочтения оригинального стихотворения В. Маяковского вызывали затруднения, заставило иначе взглянуть на те сильные эмоциональные образы поэта, которые вначале вызвали непонимание и даже недоумение («улицу клешить», «смех зазвенел и зазвякал», «улица опрокинулась» и др.). Билингвы

сами смогли сделать вывод о том, что использование поэтом многочисленных приемов необходимо для того, чтобы передать всю силу чувств, и что переведенные стихотворения, хотя и более понятны, не так выразительны и яркие в эмоциональном плане.

На заключительном этапе применения разработанной нами методики учащимся было предложено дать собственный перевод отрывка из стихотворения В. Маяковского на греческий язык и сравнить с переводом одноклассников. Приведем в качестве примера фрагмент работы, признанной учащимися лучшей:

*Ευγένεια στα άλογα  
Τα πέταλα έτρεχαν γρηγορότερα,  
τραγουδώντας καθώς έπαιζαν:  
Γκριν.  
Ντριν,  
Ντραμ,  
Μπραμ.  
Από τον άνεμο,  
σκοτισμένο με πάγο,  
ο δρόμος γλίστρησε.  
Τ'άλογο γκρεμίστηκε,  
και αμέσως ένας χάχας  
πίσω από τον άλλο,  
τα παντελόνια που ο Κουζνέτσκι ήρθε να φουσκώσει,  
συσσωρεύονται μαζί  
ζέσπασε το γέλιο και φώναζε!*

Отметим, что в данном переводе учащийся, используя вслед за В. Маяковским аллитерацию в начальных строках, попытался вложить в звуки, передающие стук копыт, определенные смыслы, которые отсутствовали в работах переводчиков (*Стон, звон, стук, овес*). Несмотря на то, что не всем билингвам удалось сохранить ритмический рисунок оригинала в собственных переводах, в большинстве работ нашли отражение чувства, мысли и образы стихотворения В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям». Для многих этот этап работы оказался самым сложным, но в то же время он был признан учащимися наиболее интересным и увлекательным.

На основе данных, полученных в результате обучающего эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

- сравнение переводов с оригиналом создает многогранное представление о тексте: каждый перевод раскрывает какую-либо сторону оригинала и в результате приводит к лучшему пониманию исходных смыслов;
- сравнение переводов способствует определению тех или иных «потерь и обретений» в создании автором-переводчиком своего текста, что приводит к развитию у билингвов поэтической чуткости вообще, вне зависимости от языка;
- предложенная методика помогает билингву постичь национальное своеобразие культурного пространства, характерного для той или иной эпохи, больше узнать о его особенностях;
- подобная работа на уроке помогает глубже проникнуть в поэтический мир автора, лучше интерпретировать литературное произведение, учит вдумчивому чтению и вниманию к деталям, способствует продолжению диалога с текстом;
- с помощью приема сравнения переводов ученики лучше осознают роль образа в тексте, его эмоциональной составляющей, что побуждает их придумывать собственные яркие образы;
- сравнение переводов способствует обогащению теоретических знаний и практических навыков сопоставительного анализа на уроках литературы;

- описанная методика способствует расширению словарного запаса билингвов и лучшему усвоению новой лексики за счет ее многократного ненавязчивого повторения во время урока.

### **Заключение**

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что предложена теоретически обоснованная и экспериментально проверенная методика обучения чтению лирики, учитывающая особенности восприятия художественных текстов на русском языке школьниками-билингвами, проживающими за пределами РФ. Практические материалы исследования могут быть использованы учителями литературы в школе, преподавателями филологических вузов на практических и семинарских занятиях, методистами при разработке программ и учебников, составлении различных заданий для индивидуальной и внеклассной работы, повышающих интерес к поэзии и развивающих творческие способности учащихся.

Применение разработанной нами методики работы с поэтическим текстом на уроках русской словесности в билингвальной аудитории показало, что привлечение переводов способствует более глубокому погружению в текст, лучшему пониманию оригинала и вносит значительный вклад в языковое и литературное развитие двуязычного школьника в целом, повышая его мотивацию в работе с лирическими произведениями. Сопоставление переводов с исходным стихотворением на русском языке создает условия для формирования такого типа читателя, который способен сформулировать собственное мнение о прочитанном, раскрыть новые смыслы и интерпретировать языковые особенности текста.

Таким образом, можно заключить, что лирика как род литературы, обладая богатым культурным потенциалом, является необходимым элементом в языковом образовании школьника-билингва, способствующим формированию целостного и разностороннего сознания подрастающей личности, развитию важного умения интерпретации русской культуры в контексте культуры второго языка. Произведенные нами в процессе исследования наблюдения и выводы подтверждают необходимость создания пособий по чтению, анализу и интерпретации лирики для школьников-билингвов, включающих разработанную нами методику привлечения переводов и их сравнения с исходным текстом на русском языке.

### **Литература:**

1. Wei L. Dimensions of Bilingualism // *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge. 2000. P. 3–25.
2. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.
3. Логутенкова О. Н. Репрезентация фольклорно-языковой картины мира русско-греческих билингвов школьного возраста средствами паремиологии и фразеологии: дисс. ... канд. фил. наук. Краснодар, 2018.
4. Hoff E., Core C., Place S., Rumiche R., Señor M., Parra M. Dual Language Exposure and Early Bilingual Development // *Journal of Child Language*. 2012. Vol. 39. No. 1. P. 1–27.
5. Гаппарова Д. А., Каримова У. А. Общая характеристика видов речевой деятельности и учет их особенностей в обучении иностранному языку // *Вопросы науки и образования*. 2019. N 7 (53). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-vidov-rechevoy-deyatelnosti-i-uchet-ih-osobennostey-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
6. Carter, R. Literature and Language Teaching 1986–2006: Review International // *Journal of Applied Linguistics*. 2007. Vol. 17 (1). P. 3–13.
7. Bobkina J., Dominguez E. The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; between Consensus and Controversy // *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2014. Vol. 3 (2). P. 248–260.
8. Hanauer D. I. Focus-on-Cultural Understanding: Literary Reading in the Second Language Classroom // *CAUCE. Revista de Filologia y su Didactica*. 2001. Vol. 3. No. 2. P. 389–404.

9. Paran A. The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: an Evidence-Based Survey // *Language Teaching*. 2008. Vol. 41 (4). P. 465–496.
10. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Просвещение, 1997.
11. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения (Теоретические вопросы): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1974.
12. Lazar G. Literature and Language Teaching; Exploring Literary Texts with the Language Learner // *TESOL Quarterly*. 1996. Vol. 30 (4). P. 773–776.
13. Kırkgoz Y. Using Poetry as a Model for Creating English Poems // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2008. Vol. 4 (2). P. 94–106.
14. Chanmann-Taylor M., Bleyle S., Hwang Y., and Zhang K. Teaching Poetry in TESOL Teacher Education: Heightened Attention to Language as well as to Cultural and Political Critique through Poetry Writing // *TESOL Journal*, 2016, <https://doi.org/10.1002/tesj.263>.
15. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: уч. пособие. М.: КноРус, 2007.
16. Βουτουρήs Π. Κείμενα Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου. Ο λόγος ανάγκη της ψυχής. Νίκοσια. 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio\\_mathiti\\_b\\_gymn\\_2014.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio_mathiti_b_gymn_2014.pdf).
17. Шкловский В. Б. В снегах // Маяковский в воспоминаниях современников. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1963. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://az.lib.ru/m/majakowskij\\_w\\_w/text\\_0212.shtml](http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0212.shtml).



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

**Logutenkova O.N.**

*Russian School of Paphos, Cyprus*

## **STUDYING POETRY WITH BILINGUALS IN A RUSSIAN LANGUAGE CLASS**

The article is devoted to the problem of studying poetic texts of Russian writers in Russian language classes with natural bilingualism. The aim of our research was to justify, develop and experimentally test the methodology of teaching students to read lyrics, taking into account the peculiarities of perception of fiction texts in Russian by bilingual schoolchildren living outside Russia. The work considers the stages of studying lyrics and skills, which are formed in the process of working on artworks on the example of V. Mayakovsky's poem "Good Attitudes towards Horses" and its translations into Greek by translators Georgios Moleskis and Petros Anteos, and also substantiates the effectiveness of the methodology used.

The relevance of the study is due to the under-representation in pedagogical literature of the justification for the development of the language competence of bilingualism through literary texts by Russian poets in Russian language lessons. Including translations of poems from the first language of bilinguals to their second language contributes to a deeper immersion in the text, a better understanding of the original, and makes a significant contribution to the linguistic and literary development of bilingual schoolchildren in general, increasing their motivation to learn Russian. The proposed technology for working with this genre includes getting acquainted with the cultural-historical context of the work; identifying difficulties associated with misunderstanding the lexical meaning of words and solving problematic issues; searching for key words; reading translations and comparing them with the original with respect to the melody of the texts, artistic imagery, ideas; comparing translations with each other and determining the level of preservation of the author's position, the degree to which they correspond to the idea component of the original text; own translation of the source text.

The proposed method of working with the poetic texts in the Russian language lessons with bilinguals can be included in the manuals on reading, analysis and interpretation of lyrics for bilingual schoolchildren, as well as serve as a model for the construction and implementation of various types of lessons related to work on poetic texts on the material of any language with bilingual schoolchildren, contributing to the development of an important skill of interpretation of the culture of the first language in the context of the culture of the second language of bilinguals.

*Key words:* bilingualism, translation, Russian language, poetic text, methods of teaching reading, interpretation of poems.

*About the author:*

**Olga Logutenkova**, Candidate of Philology, Senior lecturer at the Russian School of Paphos (Cyprus); e-mail: logutenol@mail.ru. ORCID ID 0000-0002-0488-833X.

#### References:

1. Wei, L. "Dimensions of Bilingualism." *The Bilingualism Reader*. Routledge, 2000, pp. 3–25.
2. Chirsheva, G. N. *Children's Bilingualism: Simultaneous Learning of Two Languages*. Zlatoust, 2012.
3. Logutenkova, O. N. *Representation of the Folklore Picture of the World of Russian-Greek Bilinguals by Means of Paremiology and Phraseology*, Cand. Sci. (Philology) Dissertation, Krasnodar, 2018.
4. Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., Parra, M. "Dual Language Exposure and Early Bilingual Development." *Journal of Child Language*, vol. 39, no. 1, 2012, pp. 1–27.
5. Gapparova, D. A., Karimova, U. A. "General Characteristics of Types of Speech Activity and their Specifics in Foreign Language Learning." *Problems of Science and Education*, vol. 7 (53), 2019, <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-vidov-rechevoy-deyatelnosti-i-uchet-ih-osobennostey-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
6. Carter, R. "Literature and Language Teaching 1986–2006: a Review." *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 17 (1), 2007, pp. 3–13.
7. Bobkina, J., Dominguez, E. "The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; between Consensus and Controversy." *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, vol. 3 (2), 2014, pp. 248–260.
8. Hanauer, D. I. "Focus-on-Cultural Understanding: Literary Reading in the Second Language Classroom." *CAUCE. Revista de Filologia y su Didactica*, vol. 3, no. 2, 2001, pp. 389–404.
9. Paran, A. "The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: an Evidence-Based Survey." *Language Teaching*, vol. 41 (4), 2008, pp. 465–496.
10. Leont'ev, A. A. *Basics of Psycholinguistics*. Moscow, 1997.
11. Moldavskaya, N. D. *Literary Development of Schoolchildren in the Process of Learning (Theoretical Issues)*, Doctor Sci. (Philol.) Diss. Abstr., Moscow, 1974.
12. Lazar, G. "Literature and Language Teaching; Exploring Literary Texts with the Language Learner." *TESOL Quarterly*, vol. 30 (4), 1996, pp. 773–776.
13. Kırkgoz, Y. "Using Poetry as a Model for Creating English Poems." *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol. 4 (2), 2008, pp. 94–106.
14. Chanmann-Taylor, M., Bleyle, S., Hwang, Y., Zhang, K. "Teaching Poetry in TESOL Teacher Education: Heightened Attention to Language as well as to Cultural and Political Critique through Poetry Writing." *TESOL Journal*, 2016, <https://doi.org/10.1002/tesj.263>.
15. Antonova, E. S. *Methodology of Russian Language Teaching: Communicative and Active Approach: Textbook*. KnoRus, 2007.
16. Vuturis, P. Literature Texts. Β' Γυμνασίου. A Word is a Need of the Soul. Nicosia. 2014, [http://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio\\_mathiti\\_b\\_gymn\\_2014.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/13/vivlio_mathiti_b_gymn_2014.pdf).
17. Shklovskiy, V. B. "In the Snow" Mayakovsky in *Memoirs of Contemporaries*. Moscow, 1963, [http://az.lib.ru/m/majakowskij\\_w\\_w/text\\_0212.shtml](http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0212.shtml).