

ISSN 1999-6195

№ 42
2018

Язык и Культура



language and culture

Язык и культура

№ 42

2018

Научный журнал

**Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)**

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2018

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии ТГУ, заслуженный работник высшего образования РФ, заслуженный декан Томского государственного университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Герардс Дирк, доктор философии, профессор лингвистики, основатель кафедры квантитативной лексикологии и вариативной лингвистики, университет г. Лёвин (Бельгия).

Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор, университет г. Бат (Великобритания).

Диниз Курц Фабиана, доктор педагогики, профессор, Региональный университет северо-запада штата Риу-Гранди-ду-Сул (Бразилия).

Кечеш Иштван, доктор философии, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).

Малони Патрик Дэниел, доктор права, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).

Самбурский Денис Николаевич, доктор философии, профессор, университет г. Сиракьюза (США).

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка филологического факультета Томского государственного университета (Россия).

Жилияков Артём Сергеевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Кобенко Юрий Викторович, доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкого языка Томского государственного университета (Россия).

Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра прагматики и теории коммуникации Зеленобургского университета (Польша), Гуманитарный факультет, Институт германской филологии (Россия).

Мильруд Радислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).

Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нестерова Наталья Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка филологического факультета Томского государственного университета (Россия).

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков в МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия).

Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Томский государственный университет (Россия).

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный университет (Россия).

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией лингвистики и межкультурной коммуникации, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, профессор, Томский государственный университет (Россия).

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет (Россия).

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, и.о. декана факультета иностранных языков, доцент, заведующая кафедрой китайского языка, Томский государственный университет (Россия).

Травина Ирина Иосифовна, старший преподаватель, Томский государственный университет (Россия).

Юрина Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка Томского государственного университета (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

Prof. Svetlana K. Gural, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of English Philology, Honored Worker of Higher Education in the Russian Federation; Distinguished Dean of Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Evgeniya V. Tikhonova, PhD (Education), acting Dean of Faculty of Foreign Languages, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Fabiana Diniz Kurtz, PhD, Professor, Unijuí (Brazil).

Prof. Dirk Geeraerts, PhD, Professor, Founder of the Research unit of Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, University of Leuven (Belgium).

Prof. David Gillespie, PhD, Professor, University of Bath (UK).

Prof. Istvan Kecskes, PhD, Professor, State University of New York, Albany (USA).

Dr. Patrick D. Maloney, D.Sc. (Law), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. Jacques Moeschler, Professor, University of Geneva (Switzerland).

Dr. Denis N. Samburskiy, PhD, Professor, Syracuse University (USA).

Prof. Tatyana A. Demeshkina, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Olga N. Igna, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. Alexandra A. Kim-Maloney, D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. Yuri V. Kobenko, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Elizaveta G. Kotorova, D.Sc. (Philology), Professor, Zelenogur University (Poland), Institute of German Philology (Russia).

Prof. Radislav P. Milrood, D.Sc. (Education), Professor, Tambov State Technical University (Russia).

Anastasia V. Moreva, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Dr. Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Nikolay N. Nechaev, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of RAS (Russia).

Prof. Natalya G. Nesterova, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Dr. Irina V. Novitskaya, D.Sc. (Philology), Tomsk State University (Russia).

Dr. Olga A. Obdalova, D.Sc. (Education), Tomsk State University (Russia).

Olga B. Panova, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Oleg G. Polyakov, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Linguistics and Cross-cultural Communication, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Prof. Tamara S. Serova, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics, and Cross-cultural Communication, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

Dr. Vladimir M. Smokotin, D.Sc. (Philosophy), Tomsk State University (Russia).

Prof. Pavel V. Sysoyev, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Irina G. Temnikova, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Svetlana G. Ter-Minasova, D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Languages, Moscow State University (Russia).

Travina Irina Iosifovna, Senior Lecturer, Tomsk State University (Russia).

Prof. Elena A. Yurina, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Artyom S. Zhilyakov, PhD (Philology), Executive Editor, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.</i> Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии	6
<i>Артемова О.Г., Комарова Э.П., Кретов А.А.</i> Эволюция маркемной лексики на основе исследования маркем в хронологических срезах	19
<i>Викулова Л.Г., Щепилова А.В., Вострикова О.В., Шевченко Н.Л., Касьянова Н.Б.</i> Оценочный вектор рецензии в музыкальном дискурсе	39
<i>Клочко К.А., Крузе Б.А.</i> Исследование текстообразующего потенциала одно- и двухкомпонентных высказываний	60
<i>Котюрова М.П., Кушнина Л.В., Аликина Е.В.</i> Когнитивная функция выражения определенности / неопределенности высказываний в научном тексте	81
<i>Матыцина М.С.</i> Иммигрант vs эмигрант – обзор британских газет с позиций критического дискурса-анализа	100
<i>Нефедова Л.А.</i> Прямое заимствование и калька как средства языковой репрезентации заимствованного концепта (на примере фразеологических концептов <i>first lady</i> / <i>первая леди</i> в немецком и русском языках)	118

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Millrood R., Maksimova I.</i> Cognitive skills in education: typology and development	137
<i>Rozanova Ya., Kudryashova A., Zamyatina O.</i> Computer-aided research of ESP class materials: vocabulary potential and learning opportunities	152
<i>Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.</i> Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза	163
<i>Егорова П.А., Мухина Д.Д., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Сорокина Т.М.</i> Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы	181
<i>Леушина И.В.</i> Акмеологический подход к построению лингвообразовательной траектории студента вуза	198
<i>Сороковых Г.В., Кутепова О.С.</i> Вызовы XXI века: неформальное иноязычное образование и стратегии его реализации	214
<i>Фурманова В.П., Ферстяев А.И.</i> Развитие межкультурной компетенции студентов-бакалавров на основе концептуальной модели	226
<i>Хвесько Т.В., Басуева Н.Ю.</i> Концептуально-категориальный подход к формированию компетенции межкультурного профессионального дискурса	243
<i>Хопияйнен О.А., Филимонова Н.В.</i> Деформационные стратегии в образовании антипословиц русского, английского и немецкого языков	258
<i>Тихонова Е.В.</i> Обучение устному билингвальному дискурсу студентов-лингвистов	273

CONTENTS

LINGUISTICS

Gural S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. Expressing inexpressible: possibilities of synergetic efforts of linguistics and philosophy	7
Artemova O.G., Komarova E.P., Kretov A.A. Evolution of markemic lexis on the basis of markem research in chronological slices	19
Vikulova L.G., Shchepilova A.V., Vostrikova O.V., Shevchenko N.L., Kasyanova N.B. The evaluation vector of a review in musical discourse	39
Klochko K.A., Kruze B.A. Analyses of the text-forming potential of uni- and bi-component utterances	60
Kotyurova M.P., Kushnina L.V., Alikina E.V. The cognitive function of expressing determination / indetermination of utterances in a scientific text	81
Matytcina M.S. Immigrant vs emigrant – a review of British newspapers from the positions of critical discourse analysis	100
Nefedova L.A. Direct loan and calque as language representation means of a borrowed concept (by the example of the phraseological concept <i>First Lady</i> / <i>Pervaya Ledi</i> in German and Russian)	118

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Millrood R., Maksimova I. Cognitive Skills in education: typology and development	137
Rozanova Ya., Kudryashova A., Zamyatina O. Computer-aided research of ESP class materials: vocabulary potential and learning opportunities	152
Bezukladnikov K., Prokhorova A., Kruze B. Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university	163
Egorova P.A., Mukhina D.D., Mukhina T.G., Sorokoumova S.N., Sorokina T.M. Activation of speech communication between students with disabilities in high school conditions	181
Leushina I.V. Acmeological approach to building up linguo-educational trajectory of university students	198
Sorokovich G.V., Kutepova O.S. Challenges of the XXI century: non-formal foreign language education and strategies for its implementation	214
Furmanova V.P., Ferstyayev A.I. Development of bachelor students' intercultural competence based on a conceptual model	226
Khvesko T.V., Basueva N.Y. Conceptual-categorical approach to developing intercultural professional discourse competence	243
Hopiyainen O.A., Filimonova N.V. Deformation strategies in creation of anti-proverbs in Russian, English and German languages	258
Tikhonova E.V. Teaching oral bilingual discourse to language students	273

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811/81:1

DOI: 10.17223/19996195/42/1

ВЫРАЗИТЬ НЕВЫРАЗИМОЕ: ВОЗМОЖНОСТИ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ УСИЛИЙ ЛИНГВИСТИКИ И ФИЛОСОФИИ

С.К. Гураль, Г.И. Петрова, В.М. Смокотин

Аннотация. Синергетическое состояние современной науки имеет теоретический потенциал для серьезного обогащения философии языка. Коммуникативное единство разных областей научного знания позволяет ему работать не только в сфере онтологических объективных конструкций, выстраивать их на основе разума и вербального выговаривания, но и проникать в такие области человеческого бытия, которые рационально не могут быть обозначены и не выражаются в слове. Благодаря этим усилиям наука в своих познавательных возможностях достигает истины «на границах», в зонах пересечения различных научных дисциплин, и проникает в такие регионы реальности, которые ранее были ей недоступны. Проблема, затронутая в статье, связана с синергетическими усилиями лингвистики и философии проникнуть в сферу, ранее недоступную ни рациональному мышлению, ни языку – в сферу трансцендентного. Цель статьи – обосновать возможности и результаты рационального познания и вербального выражения сферы трансцендентного. Задачи статьи: 1) выявить онтологию трансцендентной реальности; 2) обобщить и отразить результаты, достигнутые в отечественной и зарубежной литературе результаты, достигнутые в направлении рационального познания и вербального выражения. Внимание обращено на возможности современной лингвистики, которая в единстве с философией достигает новых результатов знания в таких сферах реальности, которые для рационального мышления всегда были недоступными. Она рассматривалась невыразимой в понятиях и слове. Современная лингвистика, воспользовавшись возможностями философии, пытается войти в эту сферу, наработывает категориальный аппарат, который может что-то сказать о ней. Это инициировало открытие нового направления в развитии философии языка. Речь идет о современных исследованиях синергетического единства сферы онтологии как учения о бытии человека, и сферы, ему трансцендентной, которая традиционно относится к не-бытию. Это вызывает интерес, так как указывает на возможность исследования традиционно непостижимого и невыразимого. В качестве аргументов так поставленной проблемы в статье приводятся теоретические факты из русской религиозной философии. Особое внимание уделяется С.Л. Франку, который рассматривает сферу «непостижимого» как сферу объективной реальности, а не как область мистики. Что касается современной философии, то в статье представлены теоретические установки на постижение «не-бытия» в тех учениях, которые связаны с открытием симулякров как пустых («не-бытийствующих») знаков, т.е. с открытием той онтологии, ко-

торая базируется на «ничто». В этом отношении интерес представили мысли Ж. Делеза, Ж. Липовецки, Ж. Бодрийяра, Ж. Батая, З. Баумана, М. Кастельса.

Ключевые слова: непостижимое; трансцендентное; синергетика; рациональное; вербализация; логика; иррациональное.

Введение

Синергетическое состояние современной науки многократно умножает ее познавательные возможности, поскольку различные науки в едином усилии достигают искомой истины. Статья обращает внимание на единое направление работы лингвистики и философии. В результате такого единства можно говорить о возникновении и развитии философии языка, социолингвистики, лингвистической синергетики. Современное состояние лингвистического и философского знания провоцирует исследование синергетического единства имманентной и трансцендентной человеку сфер. Это не только вызывает теоретический интерес, но и является актуальной постановкой вопроса, поскольку связано с возможностью / невозможностью исследования не только бытия, но и не-бытия, не только «что», но и «ничто». Проблема, которая ставится и решается в статье, связана с аргументацией сферы трансцендентного как сферы объективной реальности, с отказом от того, чтобы помещать ее в область мистики. Цель статьи – найти возможности рационального познания сферы трансцендентного, обосновать результаты проникновения в нее мыслью и словом. Задачи статьи:

1. Выявить онтологию трансцендентной реальности.
2. Обобщить имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе результаты, достигнутые в этом направлении.

Статья базируется на исследованиях поставленной проблемы, прежде всего, в русской религиозной литературе (С.Л. Франк, С.Н. Булгаков, В.В. Розанов, Б.П. Вышеславцев). Рассмотрены также теоретические установки и учения о специфике современной реальности, дающей основания говорить о присутствии в ней «ничто» и «небытия», симулякров как пустых знаков. В этом отношении интерес представили мысли Ж. Делеза, Ж. Липовецки, Ж. Бодрийяра, Ж. Батая, З. Баумана, М. Кастельса.

Методы работы:

1. Обобщение философского и лингвистического материала по вопросам соотношения мира, созданного человеком, и мира, трансцендентного ему.
2. Метод аргументации трансцендентного как сконструированной человеком объективной реальности.
3. Компаративный метод, использующийся в сравнениях различного рода трансцендентного (трансцендентное как иррациональная ми-

стика и трансцендентное как объективная реальность, имеющая свою онтологию).

Методология

1. Эффект синергетического единства философии и лингвистики в исследовании трансцендентной реальности в русской религиозной философии: мистика или вербально выразимое?

Наука XXI в. в своих результатах и достижениях настолько вселяет веру в ее всемогущество и дальнейшие эффекты, что есть соблазн поставить вопрос: «Способна ли она выразить в слове – в языке – то, что всегда считалось невыразимым?» На положительный ответ по поводу этого вопроса ориентирует современная картина научного познания, которая в своем синергетическом состоянии умножает способности отдельных наук, соединяет их в коммуникации, в результате которой их общая сила возрастает многократно. Междисциплинарность в научном познании инициирована открытием синергетики, когда сила коммуникативности наук в итоге приводит к их консенсусу, что и вселяет веру в могущество их единого состояния.

Указание на силу и могущество провоцирует на весьма трудный и до сих пор не решаемый вопрос: «Может ли наука в ее современном состоянии позволить человеку проникнуть не только в сферы рационального и логичного (здесь сегодня результаты и эффекты налицо), но и в сферы не-логики и не-рационального?» Вопрос не решается в силу веры в тот характер рациональности, которым наука сегодня располагает и который всегда связывался с возможностями только разумно-рационального познания. В статье этот вопрос ставится в надежде, что он может быть решен усилиями такой науки, как лингвистика, в единстве с философией – их синергетическими усилиями.

Что касается философии, то вопрос этот особенно актуально стоял в русской религиозной философии, которая все сущее рассматривала в единстве познаваемого и непознаваемого, того, что виделось как предметный мир, и того, что лежало в его глубинных идеальных причинах и являло себя чудесным предметно-материальным творением, позволяя себя выговорить, назвать в слове. Русских философов увлекал тот сокровенный мир, и в познании его они находили возможность органического единства философии и религии. Обращение к религии явилось причиной того, что и до сих пор есть сторонники той точки зрения, которая русскую философию не относит к сфере философского знания. А ту сферу непостижимого и вербально невыразимого, которую она брала в качестве своего предмета исследования, называют в лучшем случае русской религиозной культурой. Так ли это? Действительно ли эта сфера не поддавалась совершенно рациональному познанию

(и в этом случае она действительно не могла бы относиться к философии, но являла бы собой религиозную мистику)? Действительно ли отечественные мыслители не выговаривали ее в слове и не считали такую возможность реальной? А если находилось слово (например, «непостижимое» у С.Л. Франка), то содержались ли за ним совершенно определенные значения и смыслы? И, наконец, виделся ли какой-то референт за найденным словом, его смыслами и значениями?

Итак, на вопрос, есть ли возможность вербального выражения того, что не являет себя предметно-материальным образом, что не поддается рациональному схватыванию в понятиях и законах, уже отвечала русская философия, специфика которой состояла не только в органической связи с религией, но и в тесном сплетении с лингвистикой.

Само слово «непостижимое» в философию вводит С.Л. Франк [1]. Своей задачей он считает найти адекватные слова для высказывания непостижимого как объективного онтологического региона мира. Его работа, посвященная этому вопросу, доказывает, что непостижимая сфера все-таки доступна философскому, рациональному познанию, которое здесь действует в единстве с иррациональной интуицией. Совместное действие рации и иррационального дает «полноту» знания. У других русских философов для обозначения такого знания вводится категория «живого знания» (В.В. Розанов). Таким образом, в русской философии философский путь к непостижимому активизирует лингвистику и приводит к словесному выражению этой сферы, к значениям и смыслам найденных категорий. И первой категорией для непостижимого явилась «полнота», определяемая через единство рационального и нерационального.

Ко второму понятию Франк подходит и подводит читателя следующим образом. Для сферы рационального, считает он, есть специальные законы рациональной гносеологии, соблюдение которых ведет к вербализуемым результатам – к найденной с их помощью истине. Но за этой сферой, Франк доказывает, существует «мистический опыт», который наличествует также объективно, т.е. имеет онтологию, и, поскольку это так, то должен быть и способ его рационального, т.е. вербального, выговаривания. Одно из понятий этой реальности, которое вводит Франк, относится к самому называнию этой реальности: она – «трансрациональна». «Трансрациональность» – это и есть второе понятие, которое вводит философ в область непостижимого. Оно, как видно, не чуждо рациональному познанию и его понятийно-вербальным конструкциям. Но встает вопрос, и его формулирует С.Л. Франк: «Как можно это “трансрациональное”, т.е. выходящее за границы рационального, познать рационально?» [2. Р. 422–423]. Отвечая, философ ищет, находит и называет рациональные характеристики этой «трансрациональной реальности». Она – «металогическая» (третье по-

нятие для выговаривания непостижимого), т.е. не относится к всеобщему, но только индивидуальна, чрезвычайно изменчива и трансфинитивна, существует лишь потенциально и всегда свободна в том смысле, что не имеет границ.

В таких характеристиках «трансрациональная реальность» требует для своего познания особого метода, Франк называет его методом антиномистического монодуализма (вновь вербальное постижение непостижимого). Само название метода – «антиномистический монодуализм» – говорит о серьезной методологической специфике, которую видит Франк, – о единстве противоречивого. Полноту познания дает только единство рационального и мистического, монологического и диалогического, «что» и «ничто». «О непостижимом можно только высказать, что оно одновременно есть и В и не-В, и что оно не есть ни В и не-В <...> антиномия как предел рациональной мысли, вершина которой – точка соприкосновения металогической реальности и трансцендентального понятийного мышления» [2. Р. 434, 436–437].

«Мистическое ничто» подвергается Франком рациональному усмотрению путем специфического акта познания – познавательного трансцендирования, которое выводит познающего за пределы предметного мира в иную – трансрациональную, металогическую – область наличествующих в реальности предметов. Акт выведения Франком называется «транспонирование». Так устраняется мистика, и на ее смену приходит рациональный выход в трансцендентное, т.е. приходит трансцендентальное осознание [Ibid. Р. 428]. Все это осуществляется благодаря открытию Франком легитимности антиномий познающего мышления, признание его права быть противоречивым. И вновь – новое вербальное выражение этой легитимности, его права на существование в «трансрациональной» и «транслогической» реальности – Франк называет этот акт «транспонирования» «умудренным, ведающим неведением» [Ibid. Р. 436–437], когда кроме рации в познание включается интуиция. По законам взаимного дополнения синергия рациональной логики и иррациональной интуиции организует синтез мышления, который и сообщает особую силу познавательному процессу. Иррациональное поступает в контекст рационального: то и другое оказываются частями единого познавательного процесса. Так, отечественный мыслитель утверждает возможность логического, а значит, и вербального, выражения трансрационального, непостижимого. «Антиномистический монодуализм» утверждает себя в логике Франка в качестве познавательного метода, ведущего к открытию полноты знания.

Русская религиозная философия, таким образом, заложила традицию изучения языка в его возможностях вербализовать сферу невыразимого. Кроме С.Л. Франка, к этой традиции можно отнести С.Н. Булгакова с его прозрением трансцендентного как духовного, которое не-

возможно рационально выразить [3]. Нельзя также не говорить о Б.П. Вышеславцеве и его «философии сердца» [4], о «понимании» как потенциальной возможности познания увидеть то, что в мир сущего еще не явилось [5], но уже прозревается как его сущность.

2. Специфика постановки вопроса о рациональном конструировании и вербальном проникновении в сферу трансцендентного как «небытия» и «ничто» в современной философии.

В ХХI в. философия и лингвистика продолжают ставить вопрос о синергических усилиях языка работать не только в области вербального выражения рациональной мысли и не только вербально сопутствовать логике, но и искать возможности репрезентировать то, что логике недоступно, но что с ее помощью, т.е. рационально, можно выразить в слове. Философия и лингвистика ищут возможности поименования в слове пространства за-словесного – трансцендентного.

Лингвисты и та часть философов, кто являет направление современной философии языка и кто хотел бы продолжить в новых условиях и на новых основаниях поиски отечественных мыслителей поименовать сферу невыразимого, сегодня составляют специфическое ответвление от философии языка – философию антиязыка. «Философия антиязыка» создает свой категориальный аппарат, ведущим понятием которого становится «антислово» [6]. Появление философии антиязыка – это еще одно свидетельство синергетических усилий философии и лингвистики, их междисциплинарной коммуникации. Значение новой области философии и лингвистики состоит в том, что она хочет рационально познать и философски представить «тайные сверхъестественные силы, присущие языку» [7]. Мысль о «сверхъестественных силах языка» высказывает А.С. Нилогов – современный автор, увлекающийся поисками онтологии непостижимого и продолжающий идеи С.Л. Франка. Новые условия научной картины мира в целом, в том числе и картины мира языковой, дают возможность А.С. Нилову использовать синергетические идеи междисциплинарности в исследовании языка. Междисциплинарный подход открывает существование человека, в том числе его языкового существования, с самых разных сторон и в разных контекстах. Одним из таковых является контекст осознания человеком пространства трансцендентного. А.С. Нилогов и группа его единомышленников задаются традиционным для русской философии вопросом: «Имеет ли человек возможность вербального проникновения в сферу трансцендентного?»

Дедуктивный ответ звучит в положительном залоге и обосновывается следующими аргументами. Человек, обладая рефлексивным разумом, осознает, с одной стороны, собственное существование в мире как свое, имманентное, логически сконструированное, пропущенное сквозь фильтр рации и потому являющее собой бытие. Но человек осо-

знает (чувствует) и существование другого – трансцендентного, неохваченного мыслью и потому «не-бытийственного». Само знание о не-бытии как его чувствование – это уже его открытие, хотя и как непостижимого и невербализуемого, недоступного языку. Трудность состоит в том, что, с одной стороны, без познания трансцендентного человеческого знание оказывается неполным, оно редуцируется разумом до всеобщей сущности. С другой, в силу своей связи с разумом, знание и не может проникнуть в трансцендентное. Недоступность причинно объясняется тем, что в сфере трансцендентного язык не находит означаемого, и слово – знак – не получает предметного содержания. Будучи связанным с рациональным сознанием, язык – это кодовая редукция, схватывающая в мире только его сущностные репрезентации, высказывающая его лишь сущностно, редуцируя его многосмысловое, многостороннее и многоцветное существование. Таким образом, ощущение человеком трансцендентного мира дает ему инициативу пробиваться туда, вербализовывать его, конструировать его словом.

Онтология и нигитология как учения о бытии и не-бытии: синергетические эффекты коммуникации

Сегодня философия и лингвистика, продолжая поиски сферы трансцендентного, «ничто» и «не-бытия», выходит на новый уровень познания, когда эти сферы отыскиваются не в мистическом объективном мире, но в мире, созданном самим человеком. Человек, вооруженный синергетическим подходом к исследованию языка и человеческого бытия, «получает весть не только о бытии», но и о не-бытии тоже. Учение о небытии в современной философии определяется как нигитология [8]. «Не-бытие» рождается в силу признания в познавательной деятельности принципа дополнительности и единства противоречивого, коммуникации разного. Нигитология дополняет онтологию, «ничто» и «не-бытие» дополняют «бытие». Синергетическая картина мира, имея коммуникативную и динамичную конфигурацию, представляя нелинейный «хаос», а не строго логичный и прозрачный в своей логике «порядок», позволяет увидеть мир в его не-бытийственных – нигитологических – характеристиках. Как это себя обнаруживает?

Нигитология как учение о «не-бытии» и о «ничто» не понимается, однако, в плане господства объективного мистического пласта мирового целого. Современная философия открывает «ничто» непосредственно в реальном человеческом мире, онтология которого в условиях его нового – коммуникативного, самоорганизующегося в коммуникациях, неустойчивого состояния находится в постоянной динамике.

Новая онтология провоцируется возникновением так называемой философии становления, которая увидела мир в постоянной самооргани-

зационной коммуникации. Наделяя бытие характеристиками постоянного движения, такие философы, как Ж. Делез, З. Бауман, Ю. Хабермас, М. Фуко и др., видят его в непрерывности переходов, когда исчезает его предметная основа, на которой можно было остановиться, стоять, почувствовав твердую почву. Оно оказывается безосновным и беспредметным, представленным лишь пространством «между». В безостановочности движения мерцают бесконечные переходы, и потому бытие предстает пространством «между»: не между как переходе от одного устойчивого полюса к другому, но «между» как мелькающими в непрерывной смене полюсами отношений, как исчезновение всяких полюсов и наличие только безостановочного движения. Такое бытие как бы провисает в пропасть непредметности. Оно держится только потому, что постоянно находится в турбулентном движении, несется в скоростном беге. В такой онтологии исчезает всякая устойчивость бытия, она превращается в учение о «ничто», о «не-бытии». В беспредметности «ничто» исчезает означаемое, и вместо него являет себя знак – симулякр, пустота – «ничто». Учение о симулякрах как о «не-бытии» и о «ничто» – это и есть нигитология. Таким образом, современное «ничто» есть следствие новых характеристик онтологии мира. Оно открыто как существующее в пределах онтологии – в той ее парадигме, которая открывается через движение, становление, коммуникацию. Современное бытие предстает знаками-симулякрами, которые тоже не улавливаются логикой, не поддаются рационализации. В этом смысле они за-разумны, существуют в трансцендентном мире, в который сегодня в синергетических усилиях пытается вербально проникнуть лингвистика.

Не-бытие, таким образом, сегодня предстает новой областью бытия – бытия, потерявшего предметную основу и представшего «безосновным». Онтология в такой конфигурации дополняется нигитологией, учение о бытии – учением о не-бытии. Это ставит и новые проблемы перед философией языка, которая вербально осваивает область «ничто». Так, в современной науке и научном познании стало признанным «неявное» [9], неформализованное [10], не сводимое только к логике знание. Наука увидела реальность многообразного выражения сущности, явленность которой не всегда может поддаваться закону и рацио. Введенные понятия «жизненный» (А. Бергсон) или «чувственный порыв» (М. Шелер) создали реальность, неподвластную кантовскому субъекту, порождающему мир по своим законам и регулятивным императивам.

«Номадическая реальность», реальность «кочевников» (З. Бауман), в противовес реальности «оседлой», устойчивой, движение множественной субъективности, а не статика порождающего бытие субъекта (Кант), «информационные потоки», «дух информационализма» (М. Кастельс) и др. – это тот язык, которым выговаривается новая он-

тология. Сознание на равных включило в себя кроме логического рационального бессознательные, интуитивные, эмпатийные структуры. Обогащенное ими, оно способно работать нередуцированно, не иссушать познаваемые объекты лишь до логической сущности (которые только и могут быть выговорены в слове), но улавливать уникальности и конкретности пришедшего в движение мира. Таким образом, новая онтология реальности запросила от философии языка внимания не только к логической мысли, но к бессознательному, к образам, эмоциям, «страстям души».

Можно говорить о том, что философия и лингвистика в их синергетическом единстве ставят вопрос о сфере «ничто» как возможной для вербализации, для налаживания с ней контакта и устранения традиции ее понимания как «засловесной» [11] и невыразимой. Категориальный аппарат нигитологии имеет своим назначением рационально назвать «ничто». Но в данном случае это не проникновение рационального слова в мистику невыразимого, а стремление к словесному выговариванию онтологии «ничто», т.е. создание категориального аппарата нигитологии. Нигитология как современная конструкция философской мысли оказывается подвластной и рациональному познанию, и вербальному обозначению. К категориям нигитологии можно отнести: «эпоху симуляции» Ж. Бодрийара [12], «хаос» И. Пригожина [13], «абсурд» А. Камю [14], «недостоверность одинокого бытия» Ж. Батая [15]. Об этом же говорят категории «экзистенциального вакуума» В. Франкла [16], «неявного» знания М. Полани [9], «общества спектакля» Ги Дебора [17], «онтологической покинутости» М. Хайдеггера [18], «эры пустоты» Ж. Липовецки [19], «гигантомахии вокруг пустоты» Дж. Агамбена [20], «текучей современности» З. Баумана [21].

Накапливая свой категориальный аппарат, нигитология создает возможность вербального описания сферы трансцендентного. Так, стремясь к онтологической полноте описания человека как не только рационального и поддающегося логике, но и как иррационального и нелогичного, содержащего в себе нигитологические аспекты, современный философский антрополог Ф.И. Гиренок использует, казалось бы, привычные для рационального понимания слова. Человека он наделяет следующими характеристиками: «аутист», «абсурд», «ускользающее бытие», «клиповое мышление» [22]. Но эти слова Ф.И. Гиренок наполняет содержанием и такими смыслами, которые способны характеризовать человека не только как существо логическое и рациональное, живущее в мире материальных предметов, но и существо, знающее и переживающее мир трансцендентный. Человек в философской антропологии теряет общую субъектную сущность, меняет ее на множественную субъективность со своими планами имманентного и самости, где наряду с разумом и мыслью присутствует и бессознательное. В таком образе человек предстал не редуцированным до метафизической сущности и логического понятия, но в его живом образе.

Человек, считает Ф.И. Гиренок, – «аутист», ибо живет не только в реальности внешнего мира, но имеет внутреннюю самость, которая разделяет, стоит на грани между его внешним и внутренним планами существования. Для него слово – это знак, не совпадающий с реальностью, оно может таить в себе множество смыслов, каждый из которых в конкретных контекстах предстает понятием с новым содержанием, не обязательно связанным с реальной предметностью означаемой вещи. Поэтому разными людьми вещи и понимаются по-разному, а в общей речи, т.е. в речи через рационализированное единство понятийного, они не могут быть выраженными.

Заключение

Итак, современная философия языка в результате принятия новой методологии и, прежде всего, методологии синергетической парадигмы коснулась таких сфер человеческого существования, которые непросто выразить словом – языком. То, что существует, не сводится только к предметности, которая схватывается логикой и языком. Необходимым оказался и «антиязык». Образ, эмоция, переживание, понимание – можно ли все это точно вербализовать? Есть то, что где-то глубоко внутри понимается и без слов. Возникновение философской антропологии в XX в. свидетельствовало о выявлении специфики человека, который в своей аутентичности понимается не только через сознание и язык. В связи с этим потребовался «антиязык» как область философии языка, имеющей дело с тем, что невыразимо в слове.

Невыразимая в слове нигитологическая область сегодня активно осваивается лингвистикой и философией в их новых направлениях – в философской антропологии, социолингвистике, феноменологии, философии языка телесности и пр. Все это явилось следствием осуществляющихся сегодня в философии деконструктивистских процессов, устранивающих власть метафизической строгости и логической державности.

Для российского общества, менее чем для западного, склонного к логической прямоте, способного к табуированию и эмоциональному искажению не только в повседневном общении, но и в социальных экономических процессах и политическом действии, эта проблема стоит особенно остро.

Литература

1. **Франк С.Л.** Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии. М. : АСТ, 2007. Сер. Философия. Психология. 512 с.
2. **Франк С.Л.** Непостижимое // Франк. Сочинения. М., 2000. С. 422–423.
3. **Булгаков С.Н.** Философия хозяйства. М. : Терра, 2008. 352 с.
4. **Вышеславцев Б.П.** Этика Преображенного эроса. М. : Республика, 1994. 368 с.

5. **Розанов В.В.** Сочинения: О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. М. : Танаис, 1995. 808 с.
6. **Нилогов А.С.** Что такое философия антиязыка? // Философия и культура. 2016. № 1. С. 49–59.
7. **Критика** лингвистического разума: от криптофологии до философии антиязыка (беседа А.С. Нилогова с В.Н. Базылевым). URL: http://e-notabene.ru/fr/article_17728.html (дата обращения: 17.06.2018).
8. **Саенко Н.Р.** Концептуальные интерпретации нигитологии культуры : дис. ... д-ра филос. наук. Волгоград, 2011.
9. **Полани М.** Личностное знание. На пути к посткритической философии. М. : Прогресс, 1985. 344 с.
10. **Нонака И., Такеучи Х.** Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / пер. с англ. А. Трактинского. М. : Олимп-Бизнес, 2011. 384 с.
11. **Осинов Ю.М.** Время в философии хозяйства. В трех книгах с приложениями. М., 2003.
12. **Бодрийяр Ж.** Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М. : ПОСТУМ, 2016. 320 с.
13. **Пригожин И., Стенгерс И.** Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ. ; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. М. : Прогресс, 1986. 432 с.
14. **Камю А.** Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / пер. с фр. М. : Политиздат, 1990. 415 с.
15. **Батай Ж.** Внутренний опыт. СПб. : Аxioma, 1997. 52 с.
16. **Франкл В.** Человек в поисках смысла : сб. / пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева ; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
17. **Дебор Ги.** Общество спектакля / пер. с фр. С. Офертаса, М. Якубович. М. : Логос, 1999. 224 с.
18. **Хайдеггер М.** Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
19. **Липовецки Ж.** Эра пустоты. Эссе об индивидуализме. М. : Владимир Даль, Университетская библиотека, 2001. 336 с.
20. **Агамбен Дж.** Человек и животное. М. : Изд-во РГГУ, 2012. 112 с.
21. **Бауман З.** Текучая современность / пер. С. Комаров, Юр. Асочаков. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
22. **Гиренко Ф.И.** Ускользающее бытие. М., 1994. 220 с.

Сведения об авторах:

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Петрова Галина Ивановна – профессор, доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: seminar2008@mail.ru

Смокотин Владимир Михайлович – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: vladimirmokotin@yandex.ru

Поступила в редакцию 17 апреля 2018 г.

EXPRESSING INEXPRESSIBLE: POSSIBILITIES OF SYNERGETIC EFFORTS OF LINGUISTICS AND PHILOSOPHY

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Petrova G.I., D.Sc. (Philosophy), Professor, Faculty of Philosophy, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: seminar2008@mail.ru

Smokotin V.M., D.Sc. (Philosophy and Culture), Professor, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/1

Abstract. The synergetic state of the contemporary science has a theoretical potential for a significant enrichment of philosophy of language. The communicative unity of different fields of scientific knowledge allows it to function not only in the sphere of ontological objective constructions and arrange them on the basis of reason and verbal expression, but to penetrate into such spheres of human Being which cannot be denoted rationally and are not expressed in a word. Due to such efforts, science in its cognitive possibilities achieves the truth on the “borders”, in the zones of juxtaposition of different scientific disciplines and penetrates into such spheres of reality which were earlier inaccessible to it. The problem of this paper is connected with the synergetic efforts of linguistics and philosophy to penetrate into the sphere which was earlier inaccessible either to rational thinking, or to language – into the sphere of the transcendental. The aim of this paper is to substantiate the possibilities and results of rational cognition and verbal expression of the sphere of the transcendental. The goals of the paper are: 1) to determine the ontology of transcendental reality; 2) to summarize and to reflex upon the results achieved in Russian and foreign scientific literature in the field of rational cognition and verbal expression. This paper addresses the possibilities of contemporary linguistics, which, in unity with philosophy, achieves new results of knowledge in such a sphere of reality which has always been out of reach for rational thinking. This sphere was considered as inexpressible in notions and in a word. Contemporary linguistics, taking advantage of the possibilities of philosophy, is trying to enter this sphere, and is working out a categorical apparatus which can say something about it. It has initiated the opening of a new field in the development of philosophy of language. This new field is represented by contemporary research into synergetic unity of the sphere of ontology as science about human Being and the sphere that is transcendental to it which traditionally belongs to non-Being. This presents a certain interest because it indicates a possibility of research into traditionally unknowable and inexpressible. In arguing thus formulated problem, the paper presents theoretical facts from Russian religious philosophy. Particular attention is paid to Semyon Frank, who considered the sphere of “unknowable” as a sphere of objective reality and not as a sphere of mystics. So far as contemporary philosophy is concerned, the paper presents theoretical recommendations for cognizing “non-Being” in those teachings which are connected with the discovery of simulacra as empty (“non-Being”) signs, i.e. with the discovery of the ontology based on “non-Being”. In this connection, of interest are the ideas of Gilles Deleuze, Gilles Lipovetsky, Jean Baudrillard, Georges Bataille, Zygmunt Bauman and Manuel Castells. The research methods that have been used in this paper: 1) the method of arguing the transcendental as objective reality constructed by humans; 2) the method of comparing the transcendental as irrational mystics and the transcendental as objective reality that has its own ontology.

Keywords: unknowable; transcendental; synergetics; rational; verbalization; logic; irrational.

References

1. Frank S.L. (1983). Unknowable (transl. into English by Boris Jakim). Ohio University Press. (originally published as “Nepostizhimoe” in 1939).

2. Frank S.L. (2000). *Nepostizhimoe* [The Unknowable]. In: S.L. Frank. Works. Moscow. pp. 422-423.
3. Bulgakov S.N. (2008). *Filosofiya khozyaistva* [Philosophy of Economy]. Moscow, Terra Holding Company.
4. Vysheslavtsev B.P. (1994). *Etika Preobrazhyonnogo Erosa* [The Ethics of Transfigured Eros]. Moscow, "Respublika" publishing house.
5. Rozanov V.V. (1995). *Sochineniya: O ponimanii... [Works: On comprehension. Experience in investigating nature, borders, and internal structure of science as comprehensive knowledge]*. Moscow, "Tanais" publishing house.
6. Nilogov A.S. (2016). *Chto takoye filosofiya antiyazyka?* [What is the philosophy of anti-language?] // *Filosofiyaikultura1*. pp. 1-10. Nilogov A.S. (2015) *Ontologicheskii status slova/antislova* [The ontological status of the word/anti-word // *Filologiya: nauchnye issledovaniya* 3. pp. 241–252.
7. Criticism of the linguistic reason: from cryptophilology to philosophy of anti-language (discussion of A.S. Nilogov with V.N. Bazylev) http://e-notabene.ru/fr/article_17728.html
8. Sayenko N.P. (2011). *Kontseptualnye interpretatsii nigitologii kultury* [Conceptual interpretations of nihitology of culture]. Doc. diss. (philosophical sciences). Volgograd, Volgograd State University.
9. Polanyi M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago, University of Chicago Press.
10. Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovations*. New York, Oxford University Press.
11. Osipov Yu. M. (2003). *Vremya v filosofii khozyaistva* [Time in Philosophy of economy]. In three volumes with supplement. Moscow, "Ekonomist" publishing house.
12. Baudrillard J. (2016) *Simulacres et simulation*. [Translation from French into Russian by A. Kachalov]. Moscow, "POSTUM". Baudrillard J. (2000). *L'échangesymbolique et la mort* [First French edition: 1976]. Moscow, "Dobrosvet".
13. Prigogine I., Stengers I. (1984). *Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature*. London, Flamingo.
14. Camus A. (1951). *L'Homme révolté*. Paris, Gallimard.
15. Bataille G. (1943). *L'expérience intérieure*. Paris, Gallimard.
16. Frankl V.E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston, MA, Beacon Press (originally published in 1946).
17. Debord G. (1967). *La société du spectacle*. Paris, Buchet / Chastel.
18. Heidegger M. (1966). *Being and Time* (transl. by Joan Stambaugh). Albany, State University of New York Press. (Originally published as "Sein und Zeit" in 1927.)
19. Lipovetsky G. (1981). *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard.
20. Agamben G. (2003). *The Open: Man and Animal* (transl. Kevin Attell). Stanford, Stanford University Press. (originally published in 2002).
21. Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Hoboken, N.J., Wiley.
22. Girenok F.I. (1994). *Uskolzayushchee bytiye* [Elusive Being]. Moscow, Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy.

Received 17 April 2018

ЭВОЛЮЦИЯ МАРКЕМНОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МАРКЕМ В ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕЗАХ

О.Г. Артемова, Э.П. Комарова, А.А. Кретов

Аннотация. Рассматривается маркемный состав английских текстов второй половины XVII в. Актуальность обсуждаемой проблемы объясняется необходимостью решения задачи объективации и формализации содержательного анализа текста. До сих пор не выработаны четкие параметры, позволяющие, с одной стороны, объективировать характеристику стиля автора, а с другой – проследить взаимосвязь разных авторов и исследовать формирование языка литературы. Применение математических методов в лингвистических исследованиях позволяет выделить закономерности, которым подчиняются все тексты на естественных языках. Универсальные законы Дж. Ципфа, описывающие статистическую структуру текста на естественном языке, позволяют выделить из частотного словаря какого-либо текста или совокупности текстов слова, имеющие ключевое значение. Использование количественных методов для анализа литературных произведений дает возможность не только выявить закономерности в частотности употребления тех или иных слов, но и решить ряд других важных задач лингвистического исследования. В статье предлагается использование метода маркемного анализа как одного из способов формализации содержательного анализа текста. Он дает возможность получить полную картину маркемного состава языка литературных произведений любого хронологического среза или исторического периода, позволяя, при этом, исследовать тексты практически любого объема. Кроме того, метод маркемного анализа дает возможность исследовать специфику маркем отдельных авторов или групп авторов, влияние социокультурных процессов на динамику маркем, изучать эволюцию маркемной лексики на основе исследования маркем в нескольких хронологических срезах, а также посредством выделения общих маркем и определения на их основе коэффициента корреляции авторов устанавливать взаимосвязи различных авторов и, таким образом, обнаруживать преемственность в литературе. В основе метода лежат базовые понятия «маркема» и «индекс текстуальной маркированности» (ИнТеМ). ИнТеМ выражает зависимость между длиной словоформы и частотой ее употребления. Разность, полученная в результате вычитания веса словоформы по длине из ее веса по частоте, представляет собой авторскую составляющую, указывающую на степень весомости отдельной словоформы для конкретного текста. Обработка текстов производится созданным в Воронежском государственном университете программным комплексом тематического анализа лексики «ProTemAl-Engl». С целью определения взаимосвязи английских писателей второй половины XVII в. в созданных ими произведениях выявляется и анализируется маркемная лексика. Маркемами признаются наиболее значимые для автора текста словоформы. Это – имена существительные, как наименее маркированная часть речи, обозначающие важнейшие категории культуры, описываю-

щие внутренний мир человека, а также межличностные и социальные взаимоотношения, базовые понятия и т.д. Потенциальная маркама проходит специальную систему фильтров: грамматический, грамматико-семантический, тематико-семантический, стилистический, диалогический и классификаторный. Указанная система фильтров позволяет исключить попадание в число маркемонимов и одушевленных существительных, кроме словоформы *человек*; стилистически окрашенных слов; названий месяцев и дней недели; названий артефактов, если они не обрели коннотативных или символических значений; лексем, связанных с определенным жанром; обращений и слов-классификаторов. Зависимость величины ИнТеМа от веса словоформы по частоте ограничивает возможность его применения при проведении сопоставительного маркемного анализа, что обусловлено различным количеством как созданных отдельными авторами произведений, так и их доступностью в электронном виде. В этом случае целесообразно использовать *Нормированный ИнТеМ*, определяемый как отношение ИнТеМа маркемы автора к суммарному ИнТеМу всех его маркем, а его значение всегда находится в интервале 0–1. Анализ маркемного состава языка исследуемых литературных произведений предполагает выделение доминантной и вicedоминантной маркем хронологического среза, семантическую характеристику срезовых маркем. Выделение срезовых маркем дает возможность установить общие закономерности, существующие в литературе исследуемого хронологического среза. Параметром, определяющим попадание авторских маркем в число срезовых маркем, служит величина *суммарного нормированного интегрального веса*, вычисляемого как произведение *суммарного нормированного ИнТеМа* на количество авторов, употребивших данную маркему. Первые 50 маркем сводного маркемного списка, ранжированного в порядке убывания суммарного нормированного интегрального веса, являются маркемами среза. Вычисление коэффициента корреляции в каждой паре авторов среза, базирующееся на значении суммарного нормированного индекса текстуальной маркированности их общих маркем, позволило установить близость авторов относительно друг друга. На основе максимального значения коэффициента корреляции определена сила максимальной векторной связи авторов и предложен способ визуализации основных векторных связей и их силы для авторов среза, что позволяет установить степень маркемной близости авторов. Исходя из количества связей максимальной силы и их направленности, выделены два центра аттракции – большой и малый, а также исследовано их количественное и содержательное маркемное наполнение. Результатом исследования стало проведение стратификации авторов среза, в результате которой установлен статус каждого автора: типичный представитель среза – нуклеар, нетипичный для среза – маргинал, занимающий промежуточное положение – медиар.

Ключевые слова: маркама; индекс текстуальной маркированности; коэффициент корреляции; центр аттракции; визуализация маркемной близости авторов; квантитативная лингвистика; английская литература.

Введение

По мнению историков английской литературы, развитие английской литературы XVII в. приходится на 1620–1690 гг. Последнее десяти-

тилетие XVII в. знаменует начало нового периода истории английской литературы, положившего начало становлению просветительских тенденций. Спецификой развития английской литературы XVII в. в целом и его второй половины в частности является тесная связь с общественными процессами данного периода. Исторические события этой революционной эпохи обусловили эволюцию и этапы развития английской литературы. На 60–80-е гг. XVII в. приходится период развития противоречий и борьбы направлений в литературе. Начало ему положила реставрация династии в 1660 г., обусловившая концентрацию при дворе Карла II значительного круга литераторов, подверженных влиянию французского классицизма. Широкое распространение в это время получила теория государства Гоббса, изложенная им в 1651 г. Происходит осмысление результатов революционных и послереволюционных событий, нашедшее воплощение в трех поэмах Мильтона, две из которых, «Возвращенный рай» и «Самсон-борец», являются образцом классицистической поэтики.

В это же время в английской литературе с новой силой возродились барочные тенденции, особенно заметные в творчестве Драйдена. Они явили собой отражение атмосферы неуверенности и ощущения близости надвигающейся катастрофы, сохранявшиеся в английском обществе в период Реставрации. В то же время именно Драйден первым из английских писателей XVII в. высоко поднял национальную английскую традицию и обратил внимание на возможности, которые открывала поэтика классицизма. При этом классицизм Драйдена больше походил на развитие эстетических идей, высказанных Беном Джонсоном в начале века. Поворот английской драматургии в сторону классицизма заметен и в произведениях Т. Отвея и У. Уичерли [1]. Одним из первых против безнравственности английского общества эпохи Реставрации выступил Бэньян, обратившийся в своих произведениях к поиску истинного пути духовного формирования идеального человека, основой которого он считал самосовершенствование. В его творчестве прослеживаются одновременно черты барочного и реалистического направлений. В это время происходили становление и развитие нового этапа истории английской комедии – комедии Реставрации – яркими представителями которой являются Драйден, Уичерли и Этеридж [2]. Наряду с драматургией большой вклад в развитие английской литературы вносит художественная проза в лице Афры Бен, Дж. Мэкензи. Большое значение во второй половине XVII в. приобрели мемуары, представленные именами С. Пеписа и Дж. Ивлина. В этих условиях борьбы направлений шла подготовка новой литературной эпохи. Таким образом, вторая половина XVII в. является переломным моментом в истории английской литературы.

Историография вопроса и методология

Использование аналитических методов, основанных на применении математического аппарата в лингвистических исследованиях, имеет свою историю, началом которой принято считать 50-е гг. XX в., хотя уже в 1851 г. английский логик Август де Морган впервые предложил использовать математический аппарат для решения задачи установления авторства литературных текстов [3]. В лингвистике появление количественных методов связывают, прежде всего, с возникновением направления структурной лингвистики, т.е. началом XX в. Однако длительное время среди ученых, занимавшихся вопросами применения математических методов в лингвистических исследованиях, не существовало единства взглядов на цели и задачи математического направления в лингвистике. Так, немецкий ученый Э. Форстеманн [4], русские математики В.Я. Буняковский [5] и А.А. Марков [6, 7], английский статистик Джордж Юл [8] рассматривали языковые элементы как наиболее подходящий иллюстративный материал для количественных методов. При этом значимость результатов такого исследования для лингвистов находилась вне сферы их внимания. А. Росс [9] рассматривал теорию вероятностей и математическую статистику в качестве математической модели для проверки и подтверждения тех лингвистических выводов, которые допускают числовую трактовку [10].

Выделению закономерностей, которым подчиняются все тексты на естественных языках, посвящены работы ряда отечественных и зарубежных ученых. Эти исследования, в частности, выявили необходимость формализации статистических закономерностей языка, что нашло свое отражение в трудах Ж. Эсту [11], Э. Кондона [12], В. Болдрини [13], Дж. Ципфа [14, 15], Б.Н. Головина [16] и др. Именно Дж. Ципф вывел два универсальных закона, описывающих статистическую структуру любого текста на естественном языке. Согласно этим законам, произведение вероятности обнаружения некоторого слова в тексте на ранг его частоты – константа, сохраняющая свое значение для всех текстов на данном языке, а частота и количество слов, входящих в текст с данной частотой, связаны между собой. Эти закономерности позволяют выделить из частотного словаря какого-либо текста или совокупности текстов слова, имеющие ключевое значение. Также свой вклад в развитие количественных методов внесли американцы К. Шэннон и У. Уивер [17], применившие понятия теории информации для лингвистического описания, Г. Хердан, изучавший количественную лингвистику [18], отечественный филолог и автор трудов по математической лингвистике Р.Г. Пиотровский [19, 20], немецкий математик В. Фукс [21] и др.

Первоначально количественные методы интенсивно применялись при составлении частотных словарей, но еще в начале 40-х гг. прошлого столетия был предложен ряд приемов количественной оценки содержания текста (методы контент-анализа), оказавшиеся, к сожалению, малоэффективными ввиду необходимости наличия однородного языкового материала значительного объема [22].

Большой вклад в развитие количественной лингвистики внесла Жозефина Майлз, осуществив анализ лексического состава английских поэтических произведений XVI–XX вв. Использование для этой цели количественных методов позволило выявить закономерности в частотности употребления тех или иных слов. В частности, ею были отмечены такие особенности английских лексем, как преобладание в базовой лексике всех периодов односложных слов и переход слов из состава дополнительной лексики предшествующего хронологического периода в состав основной лексики последующего периода. При этом было установлено, что лексем, принадлежащие к основной лексике, более стабильны на протяжении нескольких веков, нежели принадлежащие дополнительной лексике, что и позволяет обеспечивать преемственность языка поэзии [23]. Таким образом, полученные Жозефиной Майлз данные, а также используемые в работе методы анализа материала и способы представления результатов исследования заложили основы для проведения подобных исследований.

В настоящее время лингвисты проявляют интерес к количественному исследованию языка английской поэзии [24]. В своих работах А.Б. Борунов [25, 26] исследует авторский корпус американского прозаика Рэгу Н. Митры. Сопоставительное исследование на материале английской поэзии и прозы, охватывающее творчество 14 авторов, принадлежащих XIV–XX вв., осуществили Л.Г. Кишинская и С.В. Кишинский [27]. Актуальность нашей работы определяется отсутствием количественных исследований языка английской прозы, позволяющих детально изучить литературные связи авторов-современников на лексическом уровне.

Метод формализованного изучения текстов – маркемный анализ – предложил А.А. Кретов. Применение метода маркемного анализа [28, 29] дает возможность получить полную картину маркемного состава языка английской прозы любого хронологического среза или исторического периода, позволяя, при этом, исследовать тексты практически любого объема: как правило, нижней границей пригодного для маркемного анализа текста являются 70 тыс. словоформ.

Основу данного метода исследования составляют понятия «маркема» и «индекс текстуальной маркированности» (ИнТеМ). Выделение маркем в текстах автора осуществляется на основе вычисления ИнТеМа и ранжирования словоформ в порядке его убывания. Обработка со-

бранных в единый файл английских текстов производится с использованием программного комплекса тематического анализа лексики «ProTemAL-Engl» (автор – А.С. Гусельникова, научный руководитель – д-р техн. наук И.Е. Воронина, научный консультант – д-р филол. наук А.А. Кретов).

Для проведения маркемного анализа в тексте выделяются 50 маркем – прошедшие через все фильтры словоформы (имена существительные) с максимальным положительным значением ИнТеМа, представляющим собой разность между весом слова по частоте и длине. Полученные списки словоформ проходят специальную систему фильтров, подвергаются контекстной проверке значений многозначных слов и исключению грамматической омонимии, в результате чего составляются индивидуальные маркемные списки авторов (подробно об используемой системе фильтров см.: [30]).

Поскольку величина ИнТеМа зависит от длины текста, его использование в качестве инструмента сопоставительного маркемного анализа, а также установления динамики маркем возможно при исследовании текстов одинаковой длины, что по ряду объективных причин не всегда возможно. К числу таких причин можно отнести различное количество созданных каждым автором произведений и их доступность в электронном виде.

В этом случае корректно провести маркемный анализ позволяет применение *Нормированного ИнТеМа* (НормИнТеМа), определяемого как отношение ИнТеМа маркемы автора к СумИнТеМу всех его маркем. Таким образом, НормИнТеМ вычисляется по формуле: $\text{НормИнТеМ} = \text{ИнТеМ} : \text{СумИнТеМ}$, а его значение всегда находится в интервале 0–1.

Разнообразие литературных направлений второй половины XVII в. оказало влияние на формирование маркемных систем авторов среза. Выделение срезовых маркем (СМ) позволяет установить общие закономерности, существующие в литературе исследуемого хронологического среза. Определение СМ осуществляется на основе сводного маркемного списка, составленного из маркемных списков авторов среза и ранжированного в порядке убывания *суммарного нормированного интегрального веса* (СумНормИнВес) его маркем. Величина СумНормИнВеса определяется произведением *СумНормИнТема* на *количество авторов*, употребивших данную маркему. Первые 50 маркем ранжированного по убыванию СумНормИнВеса сводного списка являются маркемами среза.

Исследование

Цель данной работы – выявление маркемной лексики английской прозы второй половины XVII в. Задача исследования – выделить СМ в прозаических текстах второй половины XVII в. (далее – срез 17-2) и определить стратификацию авторов среза.

Объектом исследования являются доступные в электронном виде произведения 16 писателей: Джона Бэньяна (John Bunyan – Bun), Афры Бен (Afra Behn – Bn), Ричарда Брэтуэйта (Richard Brathwaite – Br), Томаса Гоббса (Thomas Hobbes – Hb), Джона Драйдена (John Dryden – Dr), Джона Ивлина (John Evelyn – Ev), Абрахама Каули (Abraham Cowley – Cl), Джона Локка (John Locke – Lck), Джона Мильтона (John Milton – Ml), Джорджа Мэкензи (Sir George Mackenzie – Mck), Томаса Отвея (Thomas Otway – Ot), Сэмюэла Пеписа (Samuel Pepys – Ps), Уильяма Сейлза (William Sales – Sl), Уильяма Уичерли (William Wycherley – Wch), Ричарда Хэда (Richard Head – Hd), Джорджа Этериджа (George Etherege – Eth) (в скобках указаны оригинальные имена авторов и принятые в работе сокращенные обозначения авторов).

Общее количество исследованных в этом хронологическом срезе словоформ – 8 620 801.

Отнесение исследуемых текстов ко второй половине XVII в. в известной степени условно, поскольку некоторые тексты отдельных авторов формально принадлежат как первой, так и второй половине XVII в.

В срезе 17-2 отсутствует общая для всех исследуемых авторов маркема. Доминантная маркема *satisfaction* ‘удовлетворение’ (15; 7,718; первая цифра – количество авторов, употребивших маркему, вторая – ее СумНормИнВес) не отмечена в маркемном списке Д. Мильтона. Вице-доминантная маркема *understanding* ‘осмысление’ (13; 6,494) отсутствует в маркемных списках Дж. Мэкензи, У. Сейлза и Дж. Этериджа. Распределение НормИнТеМа доминантной и вице-доминантной маркем в срезе 17-2 представлено на гистограмме (рис. 1).

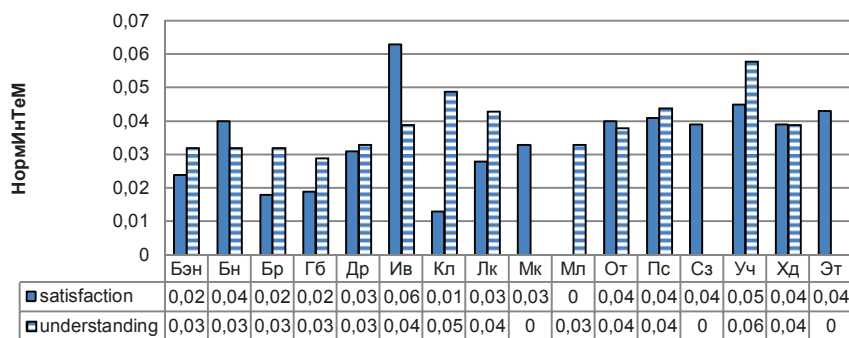


Рис. 1. Распределение НормИнТеМа маркем *satisfaction* / *understanding* во второй половине XVII в.

Высокий СумНормИнТеМ *understanding* обусловлен ее доминированием у А. Каули и Д. Локка. У Р. Брэтуэйта, С. Пеписа, У. Уичерли, Р. Хэда – это вице-доминантная маркема. Ранг *understanding* в мар-

кемных списках других авторов находится в пределах 3–8. При этом ранг доминантной СМ *satisfaction* в авторских маркемных списках находится, в основном, в пределах 3–4 (А. Бен, Дж. Мэкензи, Т. Отвей, С. Пепис, У. Сейлз, У. Уичерли, Р. Хэд). В качестве доминантной она выделена только в списке Д. Ивлиной. Достаточно высокий ранг маркемы отмечен в списках Д. Драйдена – 6, Д. Локка – 10, Д. Бэньяна – 13. И только у Т. Гоббса, Р. Брэттуэйта ранг *satisfaction* находится в третьем десятке, у А. Каули – в четвертом десятке. Минимальный ранг – 47 – *satisfaction* занимает в маркемном списке Дж. Этериджа. Высокое значение СумНормИнТеМа *understanding* в срезе 17-2, очевидно, связано с особенностями рационализма эстетики Ренессанса, барокко и классицизма. Для эпохи Возрождения характерны представления о гармонии разума и чувства, в то время как для представителей барокко разум – это сила, дающая возможность противостоять хаосу жизни, а для классицизма характерно противопоставление рационального эмоциональному [31]. Поэтому вполне закономерно выделение в качестве доминантной маркемы «эмоциональной» *satisfaction*, а в качестве вице-доминантной – «ментальной» *understanding*.

В целом в маркемной лексике второй половины XVII в. высока доля «ментальных» и «эмоциональных» маркем – 22. Однако в числе СМ наблюдается незначительное преобладание «эмоциональных» маркем – 12. Тем не менее распространенность общих «ментальных» маркем в списках большинства авторов среза выше. Помимо вице-доминантной маркемы среза *understanding* в маркемных списках большинства авторов встречаются *conscience* ‘совесть’ (14; 4,581), *confidence* ‘вера, доверие’ (11; 2,152), *consideration* ‘размышление’ (11; 4,840), *expectation* ‘ожидание’ (11; 3,110), *pleasure* ‘желание, воля’ (11; 1,942), *remembrance* ‘память, воспоминание’ (10; 2,169), *imagination* ‘воображение’ (9; 1,377), *observation* ‘наблюдение’ (8; 1,272). И только *contemplation* ‘раздумье’ (6; 0,997) встречается менее чем у половины авторов среза. Среди «эмоциональных» маркем, вошедших в маркемные списки не менее восьми авторов среза, наряду с *satisfaction*, выделим *entertainment* ‘развлечение’ (12; 3,870), *happiness* ‘счастье, радость’ (11; 2,386), *pleasure* ‘удовольствие’ (11; 1,942), *acknowledgement* ‘признательность’ (8; 0,727). Остальные маркемы – *indifference* ‘равнодушие’ (6; 0,589), *repentance* ‘сожаление’ (6; 0,608), *admiration* ‘восторг’ (5; 0,524), *disappointment* ‘разочарование’ (5; 0,864), *displeasure* ‘недовольство’ (5; 0,438), *indignation* ‘негодование’ (5; 0,360), *astonishment* ‘удивление’ (4; 0,369) – характеризуют творчество около трети авторов среза. Среди «эмоциональных» маркем пять – *indifference*, *repentance*, *disappointment*, *displeasure*, *indignation* – имеют отрицательную окраску. Максимальное число отрицательных маркем в авторских списках СМ – 3 – выделено у Д. Бэньяна, А. Бена, С. Пеписа. Общей для них является *disappointment*. *Indignation* объединяет Д. Бэньяна и А. Бена и при этом имеет равный НормИнТеМ – 0,014. Общей для А. Бена и С. Пеписа является *indif-*

ference. Пара *displeasure* – *indignation* выделена у двух авторов – Д. Мильтона и У. Сейлза. По две отрицательных маркеме в разной комбинации выделены у Д. Драйдена – *indifference*, *displeasure*, у Д. Ивлиина – *repentance*, *displeasure*, Дж. Мэкензи – *indifference*, *disappointment*, у Дж. Этериджа – *repentance*, *indignation*. По одной отрицательной маркеме выделено в текстах Р. Брэттуэйта, Д. Локка – *indifference* – и Т. Гоббса, Т. Отвея, Р. Хэда – *repentance*, а также У. Уичерли – *disappointment*. И только в текстах А. Каули отрицательные «эмоциональные» маркемы отсутствуют. Наиболее полно «эмоциональные» маркемы представлены у С. Пеписа – 9, а также у А. Бен и У. Сейлза – 8.

Таким образом, срез в целом характеризуется преобладанием положительных эмоциональных состояний, вызывающих *восторг*, *изумление*, *удовлетворение*, *удовольствие*, *радость* и чувство *признательности*.

Значимыми для трети и более авторов оказываются и маркемы, характеризующие личностные качества человека – *resolution* ‘решительность’ (9; 1,371), *covetousness* ‘алчность’ (7; 1,104), *greatness* ‘величие, мощь’ (7; 0,817), *dissimulation* ‘лицемерие’ (6; 0,938), *righteousness* ‘праведность’ (6; 1,304), *jealousy* ‘ревность’ (5; 0,461). Несколько меньше представлена маркема *self-preservation* ‘самосохранение’ (4; 0,514). В той или иной степени эти маркемы присутствуют в текстах всех авторов среза. Максимально маркемы этой категории выделены у Р. Брэттуэйта – 5. В текстах А. Бен, Д. Драйдена, Р. Хэда обнаружено четыре маркемы, а у Т. Гоббса, А. Каули, Дж. Мэкензи, Т. Отвея, У. Уичерли и Дж. Этериджа – три. У остальных авторов отмечены одна (Д. Ивлин, Д. Локк, С. Пепис) или две (Д. Бэньян, Д. Мильтон, У. Сейлз) маркемы.

Широко представлена в числе СМ группа маркем, выражающих межличностные отношения, – *friendship* ‘дружба’ (11; 3,056), *assistance* ‘помощь’ (9; 1,516), *contradiction* ‘противоречие, конфликт’ (7; 1,123), *reconciliation* ‘примирение’ (7; 1,340), *encouragement* ‘ободрение’ (6; 1,113), *affection* ‘привязанность’ (5; 0,531), *commendation* ‘одобрение’ (5; 0,531), *forgiveness* ‘прощение’ (5; 0,510). Они характерны для всех авторов, но максимальное представление получили в маркемном списке Д. Драйдена – 7. В текстах этого автора отсутствует только *affection*. Следующими по количеству маркем идут Р. Хэд – 6, А. Бен – 5, Д. Бэньян, Д. Ивлин, Дж. Мэкензи, У. Сейлз – 4, Т. Отвей, С. Пепис, Дж. Этеридж – 3. Меньше всего этих маркем у Р. Брэттуэйта, Т. Гоббса, А. Каули, Д. Локка, Д. Мильтона, У. Уичерли – 2.

Высокочастотной оказалась одна маркема, выражающая морально-нравственные ценности – *innocence* ‘невинность, целомудрие’ (8; 1,072). Важной она является для А. Бен, Д. Драйдена, А. Каули, Дж. Мэкензи, Д. Мильтона, Т. Отвея, У. Сейлза и У. Уичерли.

Кроме того, важными для большинства представителей среза маркемами являются маркемы, выражающие фундаментальные поня-

тия, связанные, в основном, с категорией бытийных отношений – *opportunity* ‘благоприятная возможность, шанс’ (14; 5,619), *experience* ‘(жизненный) опыт’ (13; 2,813), *knowledge* ‘знание, знания’ (11; 2,132), *punishment* ‘наказание’ (11; 2,079), *destruction* ‘разрушение’ (10; 2,841), *advantage* ‘преимущество’ (9 1,310), *difficult(y/ies)* ‘трудность, трудности’ (9; 1,755), *necessity* ‘необходимость’ (9; 1,211), *perfection* ‘безукоризненность’ (9; 1,261), *occasion* ‘удобный случай, возможность’ (8; 0,891). Более чем у трети авторов среза выделены *misfortune* ‘беда, несчастье’ (7; 0,851), *creature* ‘человек, создание’ (6; 0,440), *providence* ‘провидение, Бог’ (6; 0,671).

Опираясь на количество всех общих маркем (ОМ) в каждой паре авторов, можно установить типичность авторов относительно друг друга. С этой целью был вычислен коэффициент корреляции (КК) авторов среза. Величина КК равна произведению СумНормИнТеМов ОМ двух авторов. В табл. 1 представлены значения КК в каждой паре авторов, округленные до сотых.

Мы использовали КК в качестве единицы измерения силы связи между авторами. Установив в каждой горизонтальной строке максимальное значение КК, мы, тем самым, определили силу максимальной векторной связи авторов. Учет только связей максимальной силы для каждой пары авторов позволил построить граф, отражающий основные векторные связи и их силу для авторов среза 17-2 (рис. 2). Для удобства представления и восприятия информации значения КК на графе представлены в процентном формате и округлены до целых.

Т а б л и ц а 1

Значение коэффициента корреляции в парах авторов в срезе 17-2

Ав-торы	Bun	Bn	Br	Hb	Dr	Ev	Cl	Lck	Mck	MI	Ot	Ps	Sl	Wch	Hd	Eth
Bun		0,13	0,08	0,14	0,18	0,10	0,12	0,05	0,04	0,06	0,04	0,07	0,08	0,09	0,16	0,10
Bn	0,13		0,14	0,07	0,34	0,22	0,21	0,13	0,25	0,08	0,28	0,26	0,27	0,30	0,42	0,12
Br	0,08	0,14		0,06	0,16	0,10	0,19	0,08	0,07	0,04	0,06	0,16	0,13	0,11	0,19	0,10
Hb	0,14	0,07	0,06		0,21	0,04	0,06	0,07	0,01	0,05	0,03	0,05	0,06	0,04	0,13	0,02
Dr	0,18	0,34	0,16	0,21		0,22	0,27	0,22	0,15	0,09	0,20	0,24	0,25	0,19	0,41	0,11
Ev	0,10	0,22	0,10	0,04	0,22		0,11	0,08	0,20	0,11	0,18	0,26	0,27	0,13	0,23	0,16
Cl	0,12	0,21	0,19	0,06	0,27	0,11		0,14	0,14	0,07	0,15	0,12	0,13	0,21	0,27	0,08
Lck	0,05	0,13	0,08	0,07	0,22	0,08	0,14		0,07	0,04	0,03	0,16	0,08	0,07	0,21	0,02
Mck	0,04	0,25	0,07	0,01	0,15	0,20	0,14	0,07		0,04	0,10	0,17	0,18	0,13	0,18	0,12
MI	0,06	0,08	0,04	0,05	0,09	0,11	0,07	0,04	0,04		0,08	0,04	0,10	0,06	0,09	0,09
Ot	0,04	0,28	0,06	0,03	0,20	0,18	0,15	0,03	0,10	0,08		0,10	0,16	0,19	0,19	0,24
Ps	0,07	0,26	0,16	0,05	0,24	0,26	0,12	0,16	0,17	0,04	0,10		0,15	0,20	0,26	0,09
Sl	0,08	0,27	0,13	0,06	0,25	0,27	0,13	0,08	0,18	0,10	0,16	0,15		0,10	0,25	0,10
Wch	0,09	0,30	0,11	0,04	0,19	0,13	0,21	0,07	0,13	0,06	0,19	0,20	0,10		0,27	0,18
Hd	0,16	0,42	0,19	0,13	0,41	0,23	0,27	0,21	0,18	0,09	0,19	0,26	0,25	0,27		0,17
Eth	0,10	0,12	0,10	0,02	0,11	0,16	0,08	0,02	0,12	0,09	0,24	0,09	0,10	0,18	0,17	

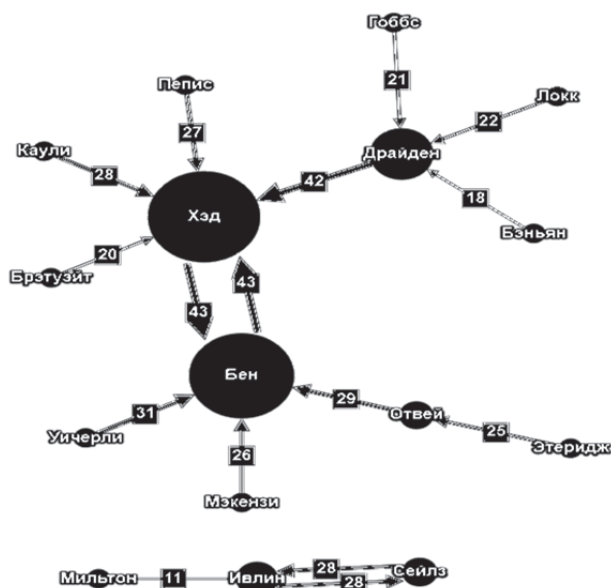


Рис. 2. Предпочтительные связи английских писателей второй половины XVII в. (по данным КК)

Всего на графе 16 связей. Одновременный учет количества и векторной ориентированности связей позволил выделить два центра аттракции: большой и малый. Центром аттракции мы называем объединение авторов, имеющих взаимонаправленные связи. В структуру графа также входят авторы, имеющие разнонаправленные связи – Д. Драйден, Т. Отвей, У. Сейлз. Эти авторы образуют центры-посредники (ЦП). Поскольку все ЦП имеют непосредственную связь с ЦА, мы назвали их центрами-посредниками первой степени (ЦП-1). Периферию графа составляют терминальные (конечные) авторы – Т. Гоббс, Д. Локк, Д. Бэньян, Дж. Этеридж, Дж. Мильтон. Их характеризует наличие только одного вида связи – центробежной. Под центробежной связью мы понимаем связь максимальной силы, которая направлена от данного автора к ближайшему для него по КК автору.

Большой центр аттракции (БЦА) – Хэд – Брэтуэйт – Каули – Пепис – Драйден – Бен – Уичерли – Мэкензи – Отвей. Все авторы БЦА группируются возле двух связующих фигур Р. Хэда и А. Бен, имеющих двустороннюю связь одинаковой силы. Группу авторов, имеющих центробежную связь с Р. Хэдом, образуют С. Пепис, А. Каули, Р. Брэтуэйт и Д. Драйден. Группу А. Бен составляют У. Уичерли, Дж. Мэкензи, Т. Отвей. В состав БЦА входят два ЦП-1, связующими фигурами которых являются Д. Драйден и Т. Отвей. ЦП-1 Д. Драйдена характеризует наличие трех центробежных связей – Т. Гоббса, Д. Локка и Д. Бэньяна, а ЦП-1 Т. Отвея – центробежная связь Дж. Этериджа. С учетом вектор-

ной направленности связи получаем две цепочки: Гоббс – Локк – Бэньян – Драйден – Хэд, замыкающуюся на Р. Хэде, и Этеридж – Отвей – Бен, замыкающуюся на А. Бен. Сила связи Р. Хэда с Д. Драйденом и А. Бен отличается незначительно – 42 и 43. Максимальная для среза сила двусторонней связи – 43 – характеризует пару Хэд – Бен. При этом наличие взаимонаправленной связи Хэд – Бен при отсутствии связей максимальной силы между авторами, группирующимися возле Р. Хэда и А. Бен, позволяет рассматривать Р. Хэда и А. Бен еще как и авторов, образующих два ЦП: ЦП Хэда и ЦП Бен. Суммарная мощность БЦА с учетом силы максимальной связи составляет 461.

Рассматривая количественное и содержательное маркемное наполнение центра относительно Р. Хэда, отметим, что больше всего ОМ с ним имеет А. Бен – 30, из них СМ – 27. Далее следуют Д. Драйден – 29 (СМ – 27), С. Пепис – 23 (СМ – 19), А. Каули – 22 СМ, Р. Брэттуэйт – 20 (СМ – 18). Общими для всех авторов являются семь маркем – «ментальные» *confidence, conscience, consideration, understanding*; «эмоциональные» *entertainment, satisfaction*; «фундаментальная» *opportunity*.

Следующая группа из восьми маркем объединяет три группы авторов: Хэд – Бен – Брэттуэйт – Драйден – Пепис; Хэд – Брэттуэйт – Драйден – Каули – Пепис; Хэд – Бен – Брэттуэйт – Драйден – Каули. Больше всего общих маркем – 4 – представлено в группе Хэд – Брэттуэйт – Драйден – Каули – Пепис. Это – «ментальная» СМ *observation* и «фундаментальные» СМ *knowledge, experience, necessity*. «Эмоциональная» маркема *acknowledgement* и выражающая межличностные отношения маркема *friendship* объединяют авторов группы Хэд – Бен – Брэттуэйт – Драйден – Пепис, а «ментальная» *remembrance* и «эмоциональная» *happiness* – Хэд – Бен – Брэттуэйт – Драйден – Каули.

Самая многочисленная группа маркем – 12 – выделена в группах из четырех авторов. Общими для группы Хэд – Бен – Драйден – Пепис являются «фундаментальные» *advantage, difficult(y/ies)*, «ментальная» *expectation* и «межличностная» *assistance*. Вторая по количеству ОМ группа Хэд – Бен – Драйден – Каули объединена «ментальной» *imagination*, «межличностной» *encouragement* и «фундаментальной» *punishment*. Маркемы, характеризующие личностные качества человека, *covetousness and resolution*, объединяют Хэда с Бен, Брэттуэйтом, Драйденом и Каули, причем обе маркемы характеризуют группу Хэд – Брэттуэйт – Драйден. У Бен выделена только *resolution*, а у Каули – *covetousness*.

Еще три общие СМ характеризуют связь Хэда с Каули – Бен – *misfortune*, Каули – Брэттуэйт – *contemplation*, Каули – Драйден – *destruction*. По две маркемы связывают Хэда с Бен – Драйденом – *complaisance* ‘почтительность, услужливость’ (ОМ), *contradiction* (СМ), Бен – Пеписом – *melancholy* ‘уныние, тоска’ (ОМ), *occasion* (СМ).

Общими только для отдельных пар авторов являются, главным образом, маркемы, не вошедшие в число СМ, – *inconstancy* ‘непостоянство’ (Хэд – Бен); *concupiscence* ‘вожделение’, *impression* ‘впечатление’ (Хэд – Брэттуэйт); *commiseration* ‘сочувствие, сострадание’, СМ *self-preservation* (Хэд – Драйден); *convenience* ‘удобство, комфорт’, *kindness* ‘привязанность, нежность’ (Хэд – Пепис).

Таким образом, содержательный состав маркем, обеспечивающих основные маркемные связи авторов большого центра аттракции, составили 11 «фундаментальных», 9 «ментальных», 7 «эмоциональных», 6 маркем «личностных» и 5 «межличностных» маркем.

Малый (изолированный) центр аттракции (МЦА) представляют Ивлин – Мильтон – Сейлз. Связующей фигурой центра является Д. Ивлин. Он же является ключевой фигурой ЦП-1, опосредующего связь Д. Мильтона с У. Сейлзом. Суммарная мощность этого центра аттракции – 67.

По количеству связей центральной фигурой выступает Р. Хэд – шесть непосредственных связей общей мощностью 203 (при определении количества связей учитывается их направленность, поэтому двусторонняя связь считается как две связи). На втором месте А. Бен: пять связей общей мощностью 172. На третьем месте – Д. Драйден с четырьмя связями общей мощностью 103. Следует отметить, что все три автора объединены связями максимальной силы, образуя системообразующую триаду среза – с Хэдом в качестве центральной фигуры.

По суммарному значению максимальной силы связи рейтинг авторов первой половины XVII в. выглядит следующим образом (табл. 2).

Мы сопоставили корреляцию рейтинга авторов, основанного на значениях максимальной силы, со стратификацией авторов, составленной на основе СумНормИнТеМа только общих СМ, представленной на рис. 3. Критерием определения принадлежности автора к одному из классов является значение разности суммы НормИнТеМов СМ каждого автора и среднего значения суммы НормИнТеМов СМ всех авторов среза.

Типичными представителями своего среза – *нуклеарами* – являются Р. Хэд, Д. Драйден, А. Бен. Список авторов полностью совпадает со списком, выделенным в рейтинге, с той разницей, что Драйден и Бен поменялись местами. Это обусловлено тем, что данные рейтинга опираются только на величины максимальной силы и не учитывают другие связи между авторами среза и вектор их направления. Нетипичными для среза – *маргиналами* – определяются Д. Бэньян, Д. Локк, Т. Гоббс, Д. Мильтон. Отличие от рейтинга касается места в нем Р. Брэттуэйта – 14. Однако, делая поправку на то, что данные рейтинга показывают лишь основные связи авторов, это отличие можно считать несущественным. Промежуточное положение занимают *медиары* – Д. Ивлин, С. Пепис, У. Сейлз, У. Уичерли, А. Каули, Т. Отвей, Дж. Мэкензи, Дж. Этеридж, Р. Брэттуэйт. В рейтинге они также занимают промежу-

точное положение. В целом при учете количества и вектора связей авторов, а также их отношения к центрам аттракции, наблюдается полное совпадение графических и аналитических данных.

Таблица 3

Рейтинг авторов первой половины XVII в. по суммарной силе связи

№	Автор	Количество связей	Сила связи
1	Хэд	6	203
2	Бен	5	172
3	Драйден	4	103
4	Ивлин	3	67
5	Сейлз	2	56
6	Отвей	2	54
7	Уичерли	1	31
8	Каули	1	28
9	Пепис	1	27
10	Мэкензи	1	26
11	Этеридж	1	25
12	Локк	1	22
13	Гоббс	1	21
14	Брэттуэйт	1	20
15	Бэньян	1	18
16	Мильтон	1	11

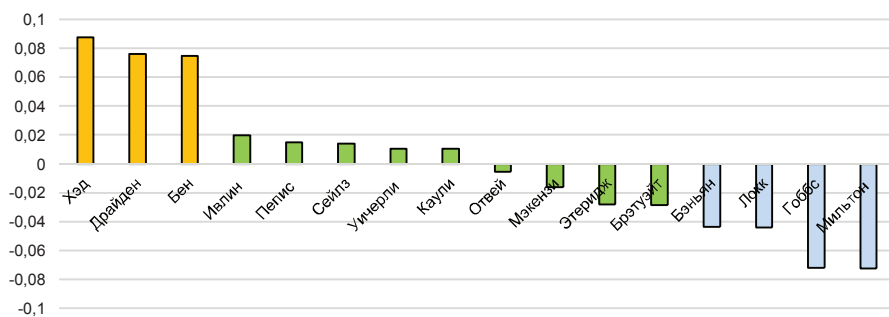


Рис. 3. Стратификация английских авторов второй половины XVII в. относительно среднего значения

Заключение

Проведенное маркемное исследование текстов английских авторов второй половины XVII в. позволило установить:

1. Доминантой данного хронологического среза является маркема *satisfaction*, вице-доминантой – маркема *understanding*.

2. В срезе отсутствуют общие для всех авторов маркемы.

3. Срез характеризуется незначительным преобладанием «эмоциональных» маркем над «ментальными». В маркемных списках авторов «ментальные» маркемы представлены шире.

4. В срезе высока доля маркем, характеризующих личностные качества человека, межличностные отношения и фундаментальные понятия.

5. В срезе 17-2 выделяются два центра аттракции. Связующими фигурами большого центра аттракции являются Р. Хэд и А. Бен, малого – Д. Ивлин и У. Сейлз.

6. Структуру большого центра аттракции образуют четыре центра-посредника – ЦП Хэда, ЦП Бена, ЦП Драйдена, ЦП Отвея. ЦП Хэда и ЦП Бена являются центрами-посредниками относительно друг друга вследствие наличия взаимонаправленной связи Р. Хэда и А. Бена и отсутствия маркемных связей максимальной силы между авторами, группирующимися около каждого из них.

7. В составе малого центра аттракции выделен один центр-посредник – ЦП Ивлины – опосредующий связь Д. Мильтона и У. Сейлза.

8. В результате стратификация авторов среза установлен статус каждого автора: *нуклеары* – Р. Хэд, Д. Драйден, А. Бен; *медиары* – Д. Ивлин, С. Пепис, У. Сейлз, У. Уичерли, А. Каули, Т. Отвей, Дж. Мэкензи, Дж. Этеридж, Р. Брэттуэйт; *маргиналы* – Д. Бэньян, Д. Локк, Т. Гоббс, Д. Милтон.

Литература

1. **Бердников Г.П.** (гл. ред.) История всемирной литературы : в 9 т. М. : Наука, 1989. Т. 4. URL: <http://litlife.club/br/?b=204319&p=101>
2. **Ерофеева Н.Е.** Зарубежная литература XVII век : учеб. для пед. вузов. URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/erofeeva-uchebnik/index.htm>
3. **Сидоров Ю.В.** Математическая и информационная поддержка методов обработки литературных текстов на основе формально-грамматических параметров : дис. ... канд. техн. наук. Петрозаводск, 2002. 127 с.
4. **Forstemann E.** Commentary on the Maya manuscript in the royal public library of Dresden. Published by the Museum, 1906. 266 p. URL: [http://нэб.пф/search/?f_field\[authorbook\]=f/authorbook/Forstemann+E](http://нэб.пф/search/?f_field[authorbook]=f/authorbook/Forstemann+E).
5. **Буныковский В.Я.** Основания математической теории вероятности. М. : Книга по Требованию, 2017. 502 с. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/36/75/0.pdf>
6. **Марков А.А.** Исследования замечательного случая зависимых испытаний // Известия Императорской академии наук. Сер. VI. 1907. Т. 1, № 3. С. 60–80. URL: http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jmid=im&paperid=7832&option_lang=rus
7. **Марков А.А.** Пример статистического исследования над текстом «Евгения Онегина», иллюстрирующий связь испытаний в цепь // Известия Императорской академии наук. Сер. VI. 1913. Т. 7, № 3. С. 153–162. URL: http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?jmid=im&option_lang=rus&paperid=6612&wshow=paper
8. **Yule Udny G.** A Statistical Study of Vocabulary. Cambridge, 1944. Vol. IX. 306 p.
9. **Ross A.** Philological Probability Problems // Statist. Soc. Ser. B. 1950. Vol. XII. P. 19–59.
10. **Верхошин С.С.** О статусе количественных методов в лингвистике // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. № 3 (24). С. 145–150.
11. **Estoup J.** Gammestenographique. Paris, 1916.
12. **Condon E.V.** Statistics of Vocabulary // Science. 1928. Vol. 67. P. 1733.
13. **Boldrini V.** Le statichelettarie e ifonemielementarinellapoesia. Milano, 1948.

14. Zipf G.K. Human Behavior and the Principle of Least Effort. Cambridge : Addison-Wesley Press, 1949. 533 p.
15. Zipf G.K. The Psycho-Biology of Language an introduction to dynamic philology. Cambridge : Mass. MITPress, 1965. 336 p.
16. Головин Б.Н. Язык и статистика. М. : Просвещение, 1971. 192 с.
17. Shannon C., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Univ of Illinois Press, 1949. 117 p.
18. Herdan G. Language as Choice and Chance. Noordhoff : Groningen, 1956. 356 p.
19. Пиотровский Р.Г. Математическая лингвистика : учеб. пособие М. : Высш. шк., 1977. 383 с.
20. Пиотровский Р.Г. Инженерная лингвистика и теория языка. Л. : Наука, 1979. 111 с.
21. Fucks W. Mathematische Analyse von Sprachelementen, Sprachstil und Sprachen. Köln und Oplade, 1955. 110 p.
22. Марусенко М.А. Атрибуция анонимных и псевдонимных текстов методами прикладной лингвистики // Прикладное языкознание. СПб., 1996.
23. Miles J. The continuity of poetic language; the primary language of poetry, 1540's–1940's. NY : Octagon Books, 1965.
24. Слугина О.В. Лингвокогнитивные основы поэтической квантитативности: на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2009. 200 с.
25. Борунов А.Б. Параметрическая стратификация лексики авторского англоязычного корпуса (на материале авторского корпуса американского писателя Рэгу Н. Митры) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12 (66) : в 4 ч. Ч. 1. С. 65–68.
26. Борунов А.Б. Квантитативное исследование англоязычного авторского корпуса Рэгу Н. Митры // Litera. 2017. № 1. С. 76–87. URL: http://e-notabene.ru/fil/article_20090.html
27. Кишинская Л.Г., Кишинский С.В. Выявление опережающей роли поэтической речи в развитии языка с помощью корреляционного анализа // Ученые записки Тартуского государственного университета. Лингвостатистика и квантитативные закономерности текста. Труды по лингвистике. 1980. Т. VI. С. 47–58.
28. Кретов А.А. Понятие маркемы: методика выявления и практика использования // Универсалии русской литературы. Воронеж, 2010. С. 138–153.
29. Гусельникова А.С., Воронина И.Е., Кретов А.А. Выделение тематически маркированной лексики в текстах на естественных языках // Материалы XV Международной научно-методической конференции «Информатика: проблемы, методология, технологии», 12–13 февраля 2015 г. Воронеж, 2015. Т. 3. С. 245–250.
30. Фаустов А.А., Кретов А.А. Понятие маркемы и предварительные итоги маркемного анализа русской литературы // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 16–31.
31. История зарубежной литературы XVII века : учеб. / под общ. рук. З.И. Плавскина. URL: <https://www.libfox.ru/367790-zahariy-plavskin-istoriya-zarubezhnoy-literatury-xvii-veka.html>

Источники

1. <http://www.gutenberg.org/>
2. <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/>
3. <https://archive.org/>
4. <http://oll.libertyfund.org/>

Сведения об авторах:

Артемова Ольга Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

Комарова Эмилия Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Кретов Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, директор Научно-методического центра компьютерной лингвистики Воронежского государственного университета (Воронеж, Россия). E-mail: tipl@rgph.vsu.ru

Поступила в редакцию 29 мая 2018 г.

ENGLISH REVOLUTION THROUGH THE PRISM OF MARKEMES

Artemova O.G., Ph.D (Philology), Associate Professor, the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

Komarova E.P., Dr.Sc. (Edu), Professor, the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Kretov A.A., Dr.Sc. (Philology), Professor, the Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Voronezh State University (Voronezh, Russia). E-mail: tipl@rgph.vsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/2

Abstract. This paper studies markeme composition in the texts of English writers of the latter half of the seventeenth century. The significance of the discussed problem is proved by the need to objectify and formalize semantical analysis of the text. Clear parameters that provide both the objectification of the author literary style characteristics, determination of the interlinkage between different authors and the study of the literary language formation process haven't been formulated yet. The use of mathematical methods in linguistic research allows revealing regularities all texts written in natural language are complied with. Zipf's universal laws that describe the statistic structure of a natural language text allow extracting key words from frequency word book of any text or a number of texts. Quantitative methods used to analyze literary works make it possible both to reveal regularities in any word frequency and to solve a number of other tasks critical for linguistic research. The method of markeme analysis is suggested to be used as one of the means to formalize the semantical analysis of the text. It provides a means of presenting a complete picture of literary works language markeme composition of any chronological interval or historical period. It also gives the possibility to analyze texts practically of any wordage. Besides the method of markeme analysis allows analyzing markeme specifications of individual authors or groups of authors and the influence of social and cultural processes on markeme dynamics, studying the evolution of markeme vocabulary through several chronological intervals and establishing links between different authors due to a correlation coefficient. Its value depends on the quantitative parameters of mutual markemes. The links established between authors provide an opportunity to reveal the continuity in literature. The method of markeme analysis is based on the terms *markeme* and *Index of Textual Markedness* (InTeM). InTeM expresses the correspondence between the word length and its frequency. The difference between the word weight due to its frequency and the word weight due to its length represents the author's component that marks the level of significance for each individual word in the text. The texts are processed with word thematic analysis program "ProTemAl-Engl" developed in Voronezh State University. To determine the inter linkage between English writers of the latter half of the seventeenth century it is necessary to identify and analyze markeme vocabulary. Those words that are the most significant for the author are considered as markemes. They are nouns, which are the least marked part of speech, that denote the most important categories of culture, describe the inward man and his interpersonal and human relations, basic notions, etc. The potential

markeme should undergo special system of filtration including grammatical, grammar and semantic, thematic and semantic, dialogical and classifying filters. This system of filters prevents including onyms and animate nouns, except words *man*, *creature*; connotative words; names of months and days of week; names of artifacts in case they do not possess connotative or symbolic meanings; words associated with a definite literary genre; addresses and classifying words. The dependence of InTeM value on the weight of word frequency restricts potential for its use in comparative markeme analysis. This is due to the fact that too often there is great difference both in number of works and their length in words written by different authors and their availability in digital form. In such cases it is appropriate to use *Normalized InTeM* instead of InTeM itself. Normalized InTeM is defined as the ratio of a markeme InTeM to total InTeM of all markemes of the author. The value of Normalized InTeM always belongs to the interval 0–1. The analysis of markeme composition of the studied literary works language requires the establishing of dominant and vice-dominant markemes of the chronological interval and semantic characteristic of the interval markemes. The selection of the interval markemes allows establishing general regularities that exist in the literature of the given chronological interval. *Total normalized integral weight* is a parameter that determines which author markemes will become the interval markeme. Its value equals the product of total normalized InTeM and the number of authors who used this markeme. Thus the interval markemes are the first 50 markemes of a general markeme list that is sorted in descending order. The computation of the correlation coefficient in each pair of authors belonging to this chronological interval is based on the value of total normalized index of textual markedness of their mutual markemes. It allows determining the similarity of authors' relation to one another. The largest value of the correlation coefficient determines the power of maximum vector link between the authors and serves as a means to visualize basic vector links and their power for each author. This allows determining the degree of markeme similarity between the authors. Based on the number of maximum power links and their orientation two centres of attraction – large and small – were distinguished and their quantitative and semantic markeme composition was analyzed. The research results in stratification of the authors. Due to this stratification the authors get the following statuses: typical representatives of the chronological interval – nuclear writers, non-typical to the chronological interval – fringe writers, those who obtain intermediate position – medium writers.

Keywords: markeme; index of textual markedness; correlation coefficient; centre of attraction; authors' markemesimilarity visualization; quantitative linguistics; English literature.

References

1. Istorija vseмирnoj literatury: v 9 tomakh [Elektronniy resurs]: Vol. 4 / Berdnikov G.P. idr. – URL: <http://litlife.club/br/?b=204319&p=101>
2. Erofeeva N.E. Zarubezhnaja literatura XVII vek [Elektronniy resurs]: uchebnik dlja pedagogicheskikh vuzov [Textbook for pedagogical universities] – URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/erofeeva-uchebnik/index.htm>
3. Sidorov U. (2002) Matematicheskaya i informatsionnaya podderzhka metodov obrabotki literaturnykh tekstov na osnove formalno-grammaticheskikh parametrov [Mathematical and informational support of methods for processing literary texts on the basis of formal grammatical parameters]. Techn. sciences cand. diss. Petrozavodsk.
4. Forstemann E. (1906) Commentary on the Maya manuscript in the royal public library of Dresden. Published by the Museum. URL: [http://h3b.pdf/search/?f_field\[authorbook\]=f/authorbook/Forstemann+E](http://h3b.pdf/search/?f_field[authorbook]=f/authorbook/Forstemann+E).
5. Bunakovskiy V. (2017) Osnovaniya matematicheskoi teorii veroyatnosti [Foundations of the mathematical theory of probability]. M.: Kniga po Trebovaniyu. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/36/75/0.pdf> (in Russian).
6. Markov A. (1907) Issledovaniya zamechatelnogo sluchaya zavisimykh ispytaniy [Studies of a remarkable case of dependent trials] // Izv. Imp. akad. nauk. Ser. VI. Vol. 1. 3.

- pp. 60–80. URL: [http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=im&paperid=7832&option_lang=rus\(in Russian\)](http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?wshow=paper&jrnid=im&paperid=7832&option_lang=rus(in Russian)).
7. Markov A. (1913) Primer staticheskogo issledovanija nad tekstom "Evgeniya Onegina", illustrirujushchij svyaz ispytaniy v tsep [An example of a static study of the text "Evgeniy Onegin" illustrating the connection of tests in a chain] // *Izv. Imp. akad. nauk. Ser. VI. Vol. 1. 3. pp. 153–162.* URL: http://www.mathnet.ru/php/archive.phtml?jrnid=im&option_lang=rus&paperid=6612&wshow=paper
8. Yule Udny G. (1944) *A Statistical Study of Vocabulary.* Cambridge. IX. 306 p.
9. Ross A. (1950) *Philological Probability Problems.* Statist. Soc. Ser. B. Vol. XII. pp. 19–59.
10. Verkhozin S. (2013) On quantitative methods in linguistics // *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Irkutsk. 3 (24).* pp. 145–150.
11. Estoup J. (1916) *Gamme stenographique.* Paris.
12. Condon E. (1928) *Statistics of Vocabulary.* Science. Vol. 67. 1733.
13. Boldrini V. (1948). *Le staticheletterarie e ifonemielementar in el la poesia.* Milano.
14. Zipf G. (1949) *Human Behavior and the Principle of Least Effort.* Cambridge: Addison-Wesley Press. 533 p.
15. Zipf G. (1965) *The Psycho-Biology of Language an introduction to dynamic philology.* Cambridge: Mass. MIT Press. 336 p.
16. Golovin B. (1971) *Jazyk i statistika [Language and statistics].* M.: Prosveshchenie. 192 p.
17. Shannon C., Weaver W. (1949) *The Mathematical Theory of Communication.* Univ. of Illinois Press. 117 p.
18. Herdan G. (1956) *Language as Choice and Chance.* Noordhoff : Groningen. 356 p.
19. Piotrovskij R. (1977) *Matematicheskaya lingvistika: ucheb. posobie [Mathematical linguistics: textbook].* M.: Vysshaya Shkola. 383 p.
20. Piotrovskiy R. (1979) *Inzhenernaya lingvistika i teoriya jazyka [Engineering linguistics and the theory of language].* L.: Nauka. 111 p.
21. Fucks W. (1955) *Mathematische Analyse von Sprachelementen, Sprachstil und Sprachen.* Köln und Oplade. 110 p.
22. Marusenko M. (1996) *Attribuciya anonimnykh i psevdoanonimnykh tekstov metodami prikladnoi lingvistiki [Attribution of anonymous and pseudo-anonymous texts using the methods of applied linguistics] // Prikladnoe jazykoznanie.* Spb.
23. Miles J. (1965) *The continuity of poetic language; the primary language of poetry, 1540's-1940's.* NY: Octagon Books.
24. Slugina O. (2009) *Lingvokognitivnie osnovy poeticheskoi kvantitativnosti: na materiale anglijskogo jazyka [Lingvocognitive bases of poetic quantitateness: on material of the English language].* Philology cand. diss. Saransk.
25. Borunov A. (2016) *Parametric stratification of the author's English-language corpus vocabulary (by the material of the American writer Raghu N. Mitras's author's corpus) // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, Tambov, Gramota Publishers. 12(66): in 4 vol. Vol.1. pp. 65–68.*
26. Borunov A. (2017) *Kvantitativnoe issledovanie anglojazychnogo avtorskogo korpusa Regu N. Mitya [Quantitative study of the English-speaking author's corpus by Regu N. Mitya]// Litera. 1. pp. 76–87.* URL: http://e-notabene.ru/fil/article_20090.html (in Russian).
27. Kishinskaya L., Kishinskiy S. (1980) On the outstripping role of poetical speech in the development of language // *Uchenye zapiski Tartuskogo gos. un-ta. Lingvostatistika I kvantitativnie zakonomernosti teksta. Trudy po lingvistike. Vol. VI. pp. 47–58.*
28. Kretov A. (2010) *Ponyatie markemy: metodika vyjavleniya i praktika ispolzovaniya [The concept of markeme: the methodology of identification and practice of use] // Universalii russkoy literatury. Voronezh. pp. 138–153.*
29. Guselnikova A., Voronina I., Kretov A. (2015) *Vydelenie tematicheskimi markirovannoy leksiki v tekstakh na estestvennykh jazykakh [Highlighting of thematically marked vocabulary in the texts in natural languages] // Materialy XV Mezhdunarodnoi nauchno-*

- metodicheskoi konferencii “Informatika: problemy, metodologija, tehnologii”. Voronezh, VGU. Vol. 3. pp. 245–250.
30. Faustov A., Kretov A. (2017) Ponyatie markemy i predvaritelnie itogi markemnogo analiza russkoi literatury [The concept of markeme and preliminary results of the markemic analysis of the Russian literature] // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya. 4. pp. 16–31.
31. Istoriya zarubezhnoi literatury XVII veka [Elektronniy resurs]: uchebnik / pod obshchimrukovodstvom Z.I. Plavskina – URL: <https://www.libfox.ru/367790-zahariy-plavskin-istoriya-zarubezhnoy-literatury-xvii-veka.html>

Received 29 May 2018

ОЦЕНОЧНЫЙ ВЕКТОР РЕЦЕНЗИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Л.Г. Викулова, А.В. Щепилова, О.В. Вострикова,
Н.Л. Шевченко, Н.Б. Касьянова

Аннотация. Исследование, результаты которого представлены в статье, находится в русле актуальных проблем, связанных с изучением масс-медийного пространства, и посвящено предметной сфере *музыкальная критика*. Обозначенная сфера соотносится со стадией восприятия и оценки музыкального продукта. В основу методологии исследования положена динамическая модель анализа дискурса с учетом положения о его текстовой объективации. Доказывается, что музыка в социолингвистическом плане представляет собой пространство особого языка и особой речи, которое характеризуется разнообразием поликодовых сообщений различных форматов, возникающих и передаваемых на разных уровнях музыкальной коммуникации. Работа обращена к проблеме профессионального подхода к управлению музыкальной коммуникацией, протекающей в рамках музыкального дискурса, который на сегодняшний день активно функционирует в медиасреде. Восприятие / оценка музыкального продукта представляется одним из самых важных факторов в академическом музыкальном дискурсе, так как именно от него зависит коммуникативный успех произведения. Уточняется, что управление музыкальной коммуникацией в целях распространения музыкальных ценностей, воспитания музыкальных и эстетических вкусов у публики осуществляется не только традиционным путем (через площадки концертных залов и филармоний), но и посредством таких медиаресурсов, как радио, телевидение и пресса (интервью, музыкальные рецензии, аналитические обзоры, отзывы слушателей). Представлены результаты дискурсивного анализа рецензий на музыкальные диски журнала *BBC Music Magazine*. Доказывается, что современный музыкальный журнал выходит за рамки печатного издания и становится мультимодальным полисенсорным ресурсом; при этом отмечается, что важную роль в привлечении аудитории к музыкальной жизни играют музыкальные критики, рецензии которых составляют значимую часть объема *BBC Music Magazine*. Показывается, что одним из способов актуализации музыкального дискурса являются журналистские медиатексты, представленные жанром критических музыкальных рецензий. Отмечается, что используемые музыкальными критиками лексико-стилистические дискурсивные средства в жанре *рецензия на диск* ставят целью воздействие на аудиторию в эстетическом плане; при этом авторы критических текстов продвигают музыкальные ценности и воспитывают музыкальный вкус у публики. В статье дается определение музыкального дискурса. Показывается, что рецензенты как часть музыкального профессионального дискурсивного сообщества косвенно влияют на развитие музыкальной коммуникации в англоязычных странах, имея своим адресатом не только читателей – в большинстве своем просвещенных любителей музыки, но и исполнителей и звукозаписывающие компании.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что оценочные средства музыкального критика воздействуют на читателей и могут создавать положительное, нейтральное или отрицательное отношение к диску. Доказывается, что при создании рецензий с различной оценочной модальностью существуют принципиальные отличия в выборе лексических дискурсивных средств. Приводятся данные о результатах количественного и качественного анализа лексико-стилистических оценочных средств, которые используют музыкальные критики в положительных, отрицательных и удовлетворительных рецензиях; разграничиваются внешняя шкала оценок британского журнала и внутренняя шкала музыкального критика; дается объяснение звездной шкалы оценок, повсеместно используемой в современном мире. Доказывается, что используемые в музыкальных рецензиях лексические средства несут печать художественности, в силу стоящей перед ними сложной задачи охарактеризовать музыку и полученные от нее чувства вербально, чтобы активизировать ассоциативность восприятия произведения аудиторией.

Ключевые слова: музыкальный дискурс; оценка; шкала оценки; музыкальный критик; рецензия.

Введение

Музыка как предмет и объект изучения интересна для многих социогуманитарных наук. Являясь неотъемлемой частью жизни человечества, музыка вносит свой вклад в процессы личностной и социальной интеграции, которые влияют на развитие человечества в целом [1. С. 2]. В социолингвистическом плане музыка представляет собой пространство особого языка и особой речи, которое характеризуется разнообразием поликодовых сообщений различных форматов, возникающих и передаваемых на разных уровнях музыкальной коммуникации. В этой связи очерчивается проблема профессионального подхода к управлению музыкальной коммуникацией, протекающей в рамках музыкального дискурса, который на сегодняшний день активно функционирует в медиасреде, характеризующейся постоянной вовлеченностью человека в аудиовизуальные потоки сетевого и синергийного типа коммуникации [2. С. 55].

Одним из способов актуализации музыкального дискурса являются журналистские медиатексты, через которые авторы воздействуют на аудиторию. В данном исследовании мы обращаемся к жанру критических рецензий на музыкальные диски в журнале *BBC Music Magazine* и ставим целью провести качественный и количественный анализ языковых средств воздействия на аудиторию в этом жанре. Материалом исследования послужил корпус из 250 рецензий на диски из трех номеров *BBC Music Magazine* (июль 2015, декабрь 2015 и февраль 2016 г.). Предметом исследования являются дискурсивные средства, с помощью которых критик аргументирует устанавливаемый им рейтинг диска, который потенциально может повлиять на продажи последнего.

В рамках исследования мы пытаемся ответить на следующие вопросы:

1. Как соотносятся личная оценка критика и шкала оценок в журнале?

2. С помощью каких оценочных средств критик воздействует на читателей и создает положительное, нейтральное или отрицательное отношение к диску?

3. Существуют ли принципиальные отличия в выборе лексических дискурсивных средств при создании рецензий с различной оценочной модальностью?

В пункте 1 раздела «Исследование» мы описываем издание *BBC Music Magazine* и объясняем, почему именно этот журнал послужил источником материала для дискурсивного анализа текстов, а также определяем роль музыкального критика в процессе музыкальной коммуникации. В пункте 2 проводится качественный анализ лексических средств воздействия. Для количественного анализа мы использовали программу Tropes 8.4.4, в результате которого был выявлен ряд закономерностей, о чем будет говориться в пункте 3. В Заключение подводятся итоги исследования.

Исследование

1. BBC Music Magazine как поле реализации музыкального дискурса. Журнал *BBC Music Magazine*, как заявлено на обложке каждого номера, является самым продаваемым журналом, посвященным классической музыке: «The world's best-selling classical music magazine» (Здесь и далее перевод наш. – *Авт.*). Об этом также свидетельствует полный тираж журнала, который составляет примерно 37–38 тыс. экземпляров. Редакция предоставляет точную цифру за годовой период на предпоследней странице каждого номера. Читателям и пользователям Интернета предлагается оформить подписку на печатный и цифровой формат журнала через несколько каналов: сайт, почту, телефонные номера, электронную почту. Такое широкое оповещение о возможности получать журнал ежемесячно и использование гипермедиатехнологий (встроенные иллюстрации, анимация, видеоролики, озвученная информация) [3. С. 27] позволяют редакции привлечь новых читателей, поддерживать продажи на высоком уровне и сохранять статус самого продаваемого журнала, в то время как рынок печатных медиасредств претерпевает значительные сложности [4. С. 15]. Журнал состоит из двух разделов, в которые входят такие рубрики, как *A Month in Music* / Месяц в музыке, *Letters* / Письма, *The Full Score* / Партитура, *Richard Morrison* / Колонка Ричарда Моррисона, *Musical Destinations* / Путешествуем с музыкой, *Composer of the Month* / Композитор месяца и т.д.

Значительный объем (приблизительно 28%) занимает рубрика Reviews / Рецензии, где представлены рецензии на музыкальные диски.

Жанр музыкальной рецензии на диск рождается в пространстве музыкального дискурса, который на настоящий момент не имеет однозначного определения. Так, Дж. Блекинг предполагает, что музыкальный дискурс может быть дискурсом о музыке или же дискурсом музыки, когда язык слов используется для того, чтобы обсуждать язык музыкальный [5. С. 15]. К. Агаву в своем труде рассматривает музыку как дискурс [6]. Б. Брэдби пишет, что проанализировать музыкальный дискурс можно тремя способами: исследовать тексты песен, описать дискурсы о музыке или же проанализировать музыку как дискурс [7. С. 67]. Истолковывая понятие музыкального дискурса по-разному, ученые сходятся во мнении, что при его анализе необходимо учитывать экстрамузыкальные факторы. Наука, которая изучает музыку – музыковедение – включает в себя основные и смежные дисциплины, каждая из которых отличается междисциплинарным подходом [8].

Лингвистический аспект музыкального дискурса исследован на данный момент недостаточно [9, 10]. Мы согласимся с определением Е.В. Алешинской, которая рассматривает музыкальный дискурс через призму критического дискурса-анализа и понимает под ним социальную практику, обозначающую особые способы репрезентации специфических аспектов музыкальной жизни [11. С. 8]. Подобное определение, полагает автор, способно объединить все вышеупомянутые виды понимания музыкального дискурса. На основании этого определения исследователь представляет схему действий участников музыкального дискурса: создание, распространение и восприятие / оценка музыкального продукта. На каждом «жизненном этапе» музыкального продукта возникают определенные коммуникативные ситуации и жанры, например концертные выступления, репетиции, запись музыкальных дисков и др. Считаем важным акцентировать стадию исполнения музыкального продукта, поскольку этот этап находится в фокусе рецензии на музыкальный диск и будет иметь большое значение при подробном рассмотрении лексических средств, используемых критиками.

Для того чтобы обозначить место музыкального критика, определить его роль в процессе музыкальной коммуникации и выявить адресата музыкально-журналистского послания, предлагаем использовать схему (рис. 1).

Эта схема согласуется с графическим оформлением рецензии на страницах журнала, где указано, за что именно автор ставит оценку. Музыкальными критиками учитываются параметры Performance / Исполнение и Recording / Звукозапись, по оценке которых можно определить адресата музыкально-критического послания. Эксплицитным адресатом рецензий на диск выступают читатели журнала, поскольку

именно их музыкальный вкус «воспитывает» критик, и от их решения о покупке диска зависит дальнейшее процветание музыкальной индустрии. Однако необходимо обратить внимание и на других непосредственных адресатов: исполнителей и звукозаписывающие компании (эта группа также является частью музыкального профессионального дискурсивного сообщества).



Рис. 1. Схема взаимодействия участников музыкальной коммуникации

Итак, послание музыкального критика, создающего текст рецензии на диск, адресовано, во-первых, исполнителю (см. первый параметр – Performance). Информация (музыкальное произведение) как текст звуковой знаковой системы не может быть непосредственно представлена на бумаге. Рецензия – вербальное истолкование ее воплощения после множественного перевода музыки из одной знаковой формы или системы кодирования в другую, что всегда предполагает переформулирование или интерпретацию [12. С. 394]. Так, зародившаяся в разуме композитора и закодированная им в виде нотных знаков, метатекстовых вставок и комментариев музыка (информация) претерпевает стадию исполнительской интерпретации, прежде чем достигнет слушателя-критика, а с его подачи – слушателя читателя.

Во-вторых, рецензия на диск адресована звукозаписывающей компании (второй параметр – Recording). Среди наиболее популярных компаний, записывающих классическую музыку, – Hyperion, Harmonia Mundi, Sony. Музыкальный критик, оценивая качество звука, имплицитно или эксплицитно сообщает, насколько профессионально, по его мнению, работает звукозаписывающая компания. Учитывая малочисленность (только три в трех журналах в подразделах Reissues / Переиздание и Brief Notes / Заметки) и нерепрезентативность (малый объем в примерно 50–60 слов) рецензий, в которых критик не был удовлетворен качеством звука и ставил как оценку две звезды, можно сделать вывод, что современная звукозаписывающая индустрия имеет высокий уровень и стремится к выпуску качественных продуктов.

Третьим и основным адресатом критического послания является читатель-слушатель-зритель (3,6% рецензий на диск имеют DVD формат, поэтому адресата критических сообщений можно называть зрителем-слушателем). Эта категория аудитории, в свою очередь, может разниться по степени музыкальной подготовленности: просвещенные любители музыки, любители музыки-обыватели и (в меньшей степени)

немузыкальная аудитория. Анализ лексических средств, используемых в текстах рецензий, выявил обилие терминов, имен собственных и клише, характерных для музыкальной сферы, и показал, что аудиторией *BBC Music Magazine* являются преимущественно просвещенные любители музыки.

В нашем исследовании мы анализируем лексико-стилистические дискурсивные средства, используемые музыкальными критиками в жанре *рецензия на диск* с целью воздействия на аудиторию в эстетическом плане: являясь профессионалами и имея определенный авторитет, авторы критических текстов продвигают музыкальные ценности и воспитывают музыкальный вкус у публики.

2. Качественный текстовый анализ. Отбор рецензий на музыкальные диски для исследования осуществлялся с опорой на количество астерисков (*), выставленных музыкальными критиками по параметру *Performance*. Необходимо отметить, что критики иногда оценивают диски, на которых записаны произведения нескольких композиторов или же разные по стилю композиции, поэтому в рецензии на один и тот же диск может быть выставлено несколько оценок. Если диск имеет формат DVD или Blu-Ray, то второй параметр – *Recording* – расширяется до *Picture and Sound* / Изображение и звук, а также добавляется пункт *Extras* / Дополнительные материалы, о чем критик также пишет в рецензии. Анализ текстов, посвященных дискам формата DVD, входящих в рубрики *Переиздание* и *Заметки*, а также имеющих оценки на разные произведения, анализировались по той же схеме, что и рецензии стандартного типа («звездная» оценка по двум параметрам). В журналах за декабрь 2015 и февраль 2016 г. редакция поместила в рубрику *Reviews* / Рецензии подраздел *Live Choice* / Выбор в области живого исполнения, в котором представила «беззвездные» обзоры музыкальных событий. Эти тексты не анализировались.

В табл. 1 представлено количественное соотношение музыкальных рецензий со «звездной» оценкой в разделах: *Recording of the Month* / Запись месяца, *Orchestral* / Оркестровая музыка, *Concerto* / Концерты, *Opera* / Опера, *Choral (and Song)* / Хоралы (и песни), *Chamber* / Камерная музыка, *Instrumental* / Инструментальная музыка, *Jazz* / Джаз и дополнительные в июльском номере *World* / Мировая сцена и *Brief Notes* / Заметки.

Звезды часто используются в качестве символов в целях классификации. Рецензенты применяют их при оценке фильмов, телешоу, ресторанов и гостиниц. В эпоху приложений и интернет-магазинов звездами оценивают товары и услуги. Известно, что такая классификация стала появляться только в первой четверти XX в., но доподлинно неясно, кто стал родоначальником такой системы оценивания. Самое раннее упоминание о «звездной» оценке находим у Э. О'Брайена (Edward

J.H. O'Brien), издателя, поэта и писателя, который ежегодно, начиная с 1915 г., составлял коллекцию «Лучших рассказов Америки» (The Best American Short Stories). Издатель, читавший не менее 8 тыс. рассказов в год, составлял длинные списки произведений, оценивая каждое одной, двумя или тремя звездами. Позднее, в 1928 г., кинематографический критик И. Тайпер (Irene Thirer) начала оценивать фильмы также по шкале от одной до трех звезд. Позднее шкала оценки стала шире, появились еще две звезды, а в некоторых изданиях продукт оценивался и по десятибалльной шкале (десять звезд) [13].

Т а б л и ц а 1

Количественная пропорция музыкальных рецензий в журнале

Звездный рейтинг	Июль 2015 г.	Декабрь 2015 г.	Февраль 2016 г.	Итого
Пятизвездные рецензии	30 (37%)	27 (33%)	25 (30%)	82
Четырехзвездные рецензии	57 (49%)	30 (26%)	29 (25%)	116
Трехзвездные рецензии	12 (32,5%)	13 (35%)	12 (32,5%)	37
Двухзвездные рецензии	1 (в рубрике Brief Notes) (14,3%)	2 (1 в рубрик Reissues) (29%)	4 (1 в рубрике Reissues) (66,7%)	7
Рецензии смешанных оценок	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	8
Итого	103 (41%)	76 (31%)	71 (28%)	250

Издание *BBC Music Magazine* избрало для раздела рецензий пятизвездную шкалу оценки, которой пользуются критики в процессе рецензирования музыкальных дисков. Для того чтобы читатель воспринял написанное критиком однозначно, в каждом номере дается расшифровка шкалы: 1* – Poor / Слабо, 2** – Disappointing / Разочаровывающе, 3*** – Good / Хорошо, 4**** – Excellent / Отлично, 5***** – Outstanding / Великолепно. Подобная характеристика музыкальных дисков исключает нейтральную оценку музыкального критика, поскольку оценка в три звезды, если рассматривать ее количественный аспект, хотя и стоит в середине, обозначена как *good* – хороший (диск).

Результат анализа словарных дефиниций слова *good* в онлайн-версиях словарей Oxford, Webster и Cambridge [14–16] показал, что в журнале *BBC Music Magazine* оценка в три звезды с маркером *good* не подразумевает нейтрального отношения критика к рецензируемому диску. Однако анализ языковых средств исследуемого материала указывает на то, что критик, оценивающий музыкальный диск на три звезды, в тексте рецензии пишет в равной степени как о положительных, так и об отрицательных качествах исполнения музыкального произведения, что позволяет интерпретировать его оценку как удовлетворительную (см. п. 2.2). Исходя из этого, мы разделили рецензии по трем

базовым категориям модальности оценки: положительная, нейтральная, негативная. При этом четырех- и пятизвездные рецензии несут положительную оценку критиков, трехзвездные – удовлетворительную, а двухзвездные – негативную. Чтобы избежать двойственного понимания, обозначим пятизвездную шкалу, представленную на страницах журнала, как внешнюю, а шкалу оценок критика, выступающего в роли субъекта, как внутреннюю. Внутренняя шкала будет отражаться через внешнюю, удобную для читателей журнала, поскольку критику необходимо придерживаться определенных рамок, заданных изданием. Для выражения оценки музыкальные критики используют средства художественной образности, поскольку музыкальная критика является разновидностью критики художественной.

2.1. Положительная оценка. Положительной оценкой музыкального критика будем считать оценку в четыре и пять звезд, выставленные им за параметр Performance музыкального произведения, записанного на диск. Количество таких оценок в рубрике доминирует. Думается, что современная мировая школа подготовки музыкантов находится на очень высоком уровне, что позволяет коллективам блестяще исполнять музыку, а также намеренным выбором критиков освещать хорошо исполненные произведения. Стоит отметить, что рецензии, отмеченные пятью звездами, практически не несут негативной оценки субъекта: критики отмечают только положительные качества сыгранного произведения: интерпретацию, исполнение, творческую задумку и ее реализацию. На страницах журнала пять звезд по любому из параметров выделены красным цветом, что указывает на важность информации [17. С. 216–217; 18. С. 26].

Примером пятизвездной оценки может служить рецензия С. Джонсона (Stephen Johnson) на исполнение хора Tenebrae, в котором автор не находит ни одной погрешности, высоко оценивает замысел руководителя певческого ансамбля и отмечает выгодную акустику помещения: «By interweaving some of the best of these in this imaginative way, Nigel Short and Tenebrae have come up with a beautifully balanced and contrasted programme <...> what superb singing: technically immaculate, somehow lucid and voluptuously beautiful at the same time <...> The recording captures the gorgeous Temple Church acoustic faithfully, yet no detail is lost» [19. P. 70–71] / «Найджел Шорт и Tenebrae подобным творческим образом объединили (букв. переплели) лучшие из них (хоралов) в прекрасно сбалансированную и контрастную программу <...> какое великолепное пение: технически безукоризненное, по-своему светлое и одновременно томное <...> Великолепная акустика Церкви Темпл передается на записи, при этом ни одна деталь не ускользает».

Четыре звезды музыкальные критики ставят тогда, когда в целом все произведения на диске сыграны на высоком уровне, но есть один

или несколько нюансов, вызывающих сомнения у авторов обзоров. Однако следует учитывать высокую степень субъективности рецензии ввиду ее жанровых особенностей, которая не позволяет вывести какую-либо четкую схему соотношения количества отрицательных элементов в текстах с положительной оценкой критиков. Но их, несомненно, должно быть значительно меньше, чем преимуществ.

Что касается лексических средств, то в рецензиях на музыкальные диски самым распространенным средством передачи «образа музыки», характеристики игры музыкантов и описания качества звука являются качественные прилагательные и конструкции, состоящие из оценочных наречий и причастий. В четырех- и пятизвездных рецензиях они несут положительную окраску: «This is a *beautifully conceived, exquisitely presented and wonderfully sung* collection» [20. P. 82] / «Это *прекрасно продуманная, изящно представленная и великолепно спетая* коллекция».

Наречия помогают усилить образную функцию прилагательных и выразить позицию говорящего. Обилие именно этих признаков частей речи в текстах рецензий, несущих как положительную, так и отрицательную оценку, объясняется способностью имен прилагательных давать разностороннюю характеристику предмету и выделять его признаки.

Помимо эпитетов авторы в текстах рецензий нередко используют оценочно окрашенные существительные, которые содержат в себе сему положительной оценки: «Lortie's *virtues consistently abound: impeccable elegance; a tonal palette of aristocratic refinement and variety; an apparently effortless virtuosity, deployed with exemplary discretion, and a gift for 'vocal' inflection which should be the envy of numerous rivals*» [Ibid. P. 91] / «*Достоинств* Лорти не счесть (досл. *непрерывно изобилуют*): *безукоризненная элегантность; тональная палитра аристократической утонченности и разнообразия; очевидная для всех непринужденная виртуозность, раскрывающаяся образцовой свободой рук, и дар "говорящей" интонации, которому могут позавидовать многочисленные его соперники*».

Нередко музыкальные критики используют метод сравнения. Авторы сравнивают игру отдельных музыкантов, оркестры, деятельность дирижеров, вокалистов: «Here Hough isn't quite as effective as Marc-André Hamelin (also on Hyperion) in delineating a narrative in the nine pieces» [19. P. 92] / «Здесь Хью не столь впечатляющ, как Марк-Андре Амлен (также в записи компании Hyperion) в передаче музыкального повествования в девяти частях».

Критики регулярно сравнивают стиль произведений различных композиторов, подчеркивая их влияние на творчество друг друга и творческую преемственность: «Written in his early twenties, Casella's first Symphony *ingests the influence of the Russians, along with a dose of Franck*» [21. P. 64] / «Первая симфония Каселлы, написанная им в воз-

расте двадцати с небольшим лет, *впитала* (досл. *поглотила*) *влияние русских, а также порцию Франка*».

Безусловно, для адекватного восприятия метода сравнения читателем, последний должен обладать определенным уровнем музыкальных знаний и эрудиции, только тогда он сможет верно декодировать сообщение автора рецензии.

Еще одним регулярно используемым именно в положительных отзывах лексико-стилистическим приемом выступает метафора. Ее уместность здесь обосновывается тем, что метафора вообще характерна для так называемого высокого, интеллектуального стиля, куда причисляем жанр рецензии. Уже приведенные примеры свидетельствуют о том, что критиками излюблена сенсорная метафора. Звучание передается через сложные ассоциации со звуком (унимодальная монорецепторная метафора): «*the grinding horn chords*» / «*скрежещающие аккорды духовых*», а также синестетически через монорецепторные метафоры другого плана – тактильную: «*slightly more rough-edged moments*» / «*несколько более зазубренные моменты*»; «*ray of sunshine slicing through the darkness*» / «*солнечный луч, разрезающий темноту*»; ориентационно-пространственную «*forward tone*» / «*упреждающий тон*»; вкусовую: «*symphony ingests the influence of the Russians, along with a dose of Franck*» / «*симфония поглощает влияние русских, а также порцию Франка*»; зрительную: «*the refined transparency of a partnership*» / «*утонченная прозрачность взаимодействия*», «*tonal palette* / *тональная палитра*» и полирецепторную: «*bright, gleaming attack of the girls in the Jitro Czech Children's Choir*» / «*яркий, переливающийся напор девочек чешского детского хора Jitro*».

Используемые авторами-критиками лексические средства несут печать художественности, потому что перед ними стоит сложная задача – охарактеризовать музыку и полученные от нее чувства вербально, чтобы оказать сильное эмоциональное воздействие на аудиторию журнала и активизировать ассоциативность восприятия.

2.2. *Удовлетворительная оценка.* Музыкальное издание *BBC Music Magazine* не ставит перед музыкальными критиками-авторами задачи оценить какой-либо музыкальный диск нейтрально. Три звезды, согласно внешней шкале, имеют расшифровку *Good* / Хорошо. При этом следующая оценка в две звезды трактуется редакцией как «Разочаровывающе». В то же время критик опирается на внутреннюю шкалу оценок, в соответствии с которой оценивает записанное на диск исполнение и другие параметры музыкального произведения. Важно, что и на «внутренней» шкале также нет нейтральной позиции. В противном случае исчезает смысл музыкально-критической деятельности как таковой. Мы трактуем подобную оценку как «удовлетворительно».

Основанием для такого понимания является выявленное при анализе текстов рецензий соотношение количества положительных и от-

рицательных по своей семантике лексических средств: чем больше плюсов находит критик в диске, тем выше оценку ставит. Если положительные и отрицательные характеристики уравнивают друг друга, критик ставит оценку в три звезды, присуждая диску статус хорошего. Относительный баланс признаков *хорошо* и *плохо* выливается в условно обозначенную нами удовлетворительную оценку.

Анализ текстов рецензий, несущих удовлетворительную оценку, показал, каким образом музыкальные критики вербально добиваются равновесия (см. употребление соответствующих эквивалентов в примере далее) признаков *хорошо* и *плохо*. Наряду с уже обозначенными экспрессивными словами, критики используют противительные союзы: *but* / но и *though* / *although* / хотя. Полагаем, что именно с их помощью авторы выражают свое двоякое отношение к объектам оценки (подтверждение находим в количественном анализе текстов, речь о котором пойдет в п. 3): «The finale restores the *balance* with some of the energy which was missing from the first movement, *but* again the knife-edge precision of ensemble isn't always there <...> Steinbacher's sound is a better fit with the Tchaikovsky, *although* there's again a tendency to draw things out and lose impetus <...> She does shape the cadenza well *though*, and there's no doubting her technical prowess <...> The decorated reprise of the main theme is nicely *balanced though*, and this is the place where musical intent and realisation come together most completely – the finale begins with great panache, *but* sits down too much in the Russian interludes» [20. P. 77] / «Финал, с долей энергии, которой не хватало с самого вступления, восстанавливает гармонию первой части, *но* снова не всегда присутствует заостренная, как лезвие ножа, четкость совместного исполнения <...> Звучание Штейнбахер лучше подходит для исполнения Чайковского, *однако* вновь наблюдается тенденция слишком затягивать и утрачивать силу движения... Она *тем не менее* облекает каденцию в хорошую форму, что не позволяет усомниться в ее мастерстве <...> Украшенная реприза основной темы *все же* хорошо сбалансирована, именно в этом месте музыкальное намерение и его реализация максимально совпадают – финал начинается очень пафосно, *но* сильно проседает в русских интерлюдиях».

При прочтении рецензии у читателя может возникнуть ощущение, что эмоции и чувства критика, полученные им от прослушивания диска, противоречивы, исполнительские качества музыканта неоднородны, есть плюсы и минусы, которые в целом уравнивают друг друга, поэтому нельзя однозначно сказать, что исполнение оценено положительно или отрицательно. Наиболее подходящей можно считать удовлетворительную оценку, которая в рамках журнала выражается в трех звездах.

В рецензиях, передающих удовлетворительную оценку, часто встречается глагол *lack* / недоставать. Так, из 198 рецензий с мелиора-

тивной (как правило, четырехзвездной оценкой) глагол *lack* употребляется в 16 случаях (8%). В то же время в 37 нейтральных рецензиях глагол *lack* употребляется 6 раз (16%). Подобная статистика показывает, что у музыкальных критиков есть некий музыкальный идеал, для достижения которого исполнителям чего-то не хватает, и, как правило, авторы указывают, чего именно: «<...> he *lacks* the suppleness that would lend enchantment to this glowing if odd fable of the blind girl led to see the world, Golovneva in any case *lacks* the luminous soprano pathos essential for the vulnerable princess» [19. P. 85] / «<...> ему не хватает мягкости, которая позволила бы привнести очарования в эту накаленную до предела, хоть и трудно объяснимую легенду о слепой девушке, которой суждено увидеть мир; в любом случае Головневой *недостаёт* светоиспускающего сопрано, неотъемлемого для роли беззащитной принцессы».

В заключительной части своих рецензий, имеющих удовлетворительную оценку, несмотря на кажущееся ощущение равновесия, музыкальные критики нередко используют наречие *still* / все же, поскольку оно позволяет подвести итог и более четко обозначить позицию автора: диск скорее хорош, чем плох, или наоборот: «*Despite* echoes of Britten, there's rather too much modal thumb-twiddling which flows and lilts rather than offers variety. *Still*, in its odd way, the opera casts a spell» [20. P. 79] / «*Несмотря на* отголоски Бриттена, здесь слишком много ладовой пустоты, которая течет плавно и ритмично, не привнося разнообразия. *Тем не менее* каким-то странным образом опера очаровывает».

Эмоционально-экспрессивно-оценочные языковые средства, используемые музыкальными критиками в рецензиях, несущих удовлетворительную оценку, позволяют авторам воссоздать противоречивый образ музыки и указать на неоднородность ее исполнения. Тексты таких рецензий интересны изменчивостью характера оценки критика, способом композиционной организации, переходом от положительного к отрицательному и, наоборот, с помощью противительных союзов баланс контрастно окрашенных эпитетов, образность которых усиливается наречиями, помогает передать читателю неоднозначное мнение музыкальных критиков в отношении того или иного аспекта музыкального произведения или всего диска. Совокупность положительных и отрицательных факторов музыкального произведения отражается в условной удовлетворительности оценки критиков, которая репрезентируется в выставлении ими трех звезд, несмотря на то, что в журнале такая оценка описывается прилагательным *good*.

2.3. *Негативная оценка.* В издании *BBC Music Magazine* количество рецензий, несущих негативную оценку авторов-критиков, составляет очень малый процент. Так, на общее количество текстов рубрики *Reviews* в трех номерах приходится только семь двузвездных рецензий и ни одной с оценкой в одну звезду (см. табл. 1). Полагаем, что нега-

тивно-оценочные рецензии не являются важным вектором музыкальных журналов в силу того, что критик, как и издание, в котором он пишет, представляют собой не самостоятельную единицу, а звено в коммуникативной цепочке (см. рис. 1). Результаты проведенного исследования подтверждают, что музыкальная критика функционирует в данной цепочке как средство влияния не только на слушательскую аудиторию, но и на исполнителя / звукозаписывающую компанию, а также, в отдельных случаях, на композитора. Компания заинтересована в коммуникативном успехе своей продукции, поэтому при выборе репертуара и исполнителей анализирует рецензии критиков, возможно, консультируется с ними, разрабатывая стратегию продвижения будущего продукта. Этим объясняется низкое число неудач при записи дисков.

На лексико-стилистическом дискурсивном уровне негативная оценка актуализируется с помощью тех же лексических средств, что и при положительном и удовлетворительном оценивании, однако используемые авторами-критиками лексико-семантические единицы несут негативную модальность и создают у читателя отрицательные образы.

Другим сильным средством воздействия на чувства читателей и передачи образа музыки является прием иронии, который чаще всего встречается именно в рецензиях, содержащих пейоративную оценку: *«Not only does listening to her high G sharp at full steam require stronger nerves than mine, but the disc is awash with inaccuracies of rhythm and dynamics. Poulenc being the chief victim <...> As for the huge interpolated pause in 'Fleurs' before the return of 'Fleurs promises'... time for a coffee, I think»* [21. Р. 76] / «И дело не только в том, что *выдержатъ ее соль-диез в полную силу смогут нервы попрочнее моих*, но в том, что весь диск переполнен ритмическими и динамическими неточностями. При этом Пуленк – *главная жертва <...>* Что касается огромной самовольно вставленной паузы в “Цветях” перед повтором фразы “Fleurs promises” ... *пойду-ка я лучше выпью чашечку кофе*».

Несмотря на то что в целом языковые средства и приемы, которые используют музыкальные критики в рецензиях, имеющих нейтральную и негативную оценку, схожи, можно говорить о разном восприятии текстов читателем. Если в трехзвездных рецензиях категоричность оценки несколько снижается, то в рецензиях, имеющих две звезды, она только усиливается. С помощью контрастных по окраске существительных и прилагательных музыкальные критики передают эмоцию разочарования, сталкивая положительные и отрицательные качества исполнения между собой, резко изменяя вектор оценки, обеспечивая тем самым эмоциональную встряску читателю.

3. Количественный анализ. Для интеллектуального анализа текстов (text mining process) рецензий была использована программа Tropes 8.4.4. Рецензии на диски были сгруппированы в соответствии с

количеством звезд, выставленными музыкальными критиками по параметру Performance. На первом этапе мы сравнили рецензии с оценкой четыре и пять звезд, чтобы выявить общие закономерности положительной оценки. На втором этапе мы сравнивали все виды рецензий между собой. При сравнении групп рецензий на первом и втором этапах во внимание принимались следующие пункты: Text style / Стиль текста, Reference fields / Отсылочные поля, Frequent word categories / Частые категории слов, Scenario / Сценарий. Результаты сравнения по значимым и наиболее показательным позициям представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты интеллектуального анализа текстовой информации

Program item / Пункт программы	5-звезд- ные рецензии	4-звезд- ные рецензии	3-звездные рецензии	2-звездные рецензии
Text style / Стиль текста	Descriptive / Описательный		Descriptive / Описательный	Narrative / Нарративный
Reference fields (1 st position) / Отсылочные поля (1 позиция)	Music / Музыка		Music / Музыка	Music / Музыка
Scenario / Сценарий	Arts & culture / Искусство и культура		Arts & culture / Искусство и культу- ра	Properties & char- acteristics / Качества и харак- теристики
All word categories (meaningful) / Все категории слов (значимые)				
Connectors / Коннекторы				
Opposition / Противопоставление	13,3%	16,9%	17,9%	19%
Comparison / Сравнение	15,9%	11,8%	14,3%	12,7%
Modalities / Модальности:				
Time / Времени	17,4%	15,7%	15,2%	21,2%
Place / Места	10,2%	11,0%	10,1%	15,2%
Doubt / Сомнения	2,3%	1,9%	3,1%	4,5%
Pronouns / Местоимения: I / Я	15.1%	12.9%	12.1%	44.4%

Описательный стиль повествования (Descriptive text style) присущ всем видам рецензий, кроме рецензий в две звезды. Описание помогает автору-критику создать определенное настроение у читателя, передать эмоции от прослушанного музыкального произведения. В рецензиях с оценкой в две звезды стиль является нарративным: возрастает частота использования союза *and*, который добавляет динамики повествова-

нию, и наречий места и частоты (*here, across, at times, sometimes*). Цель нарративного стиля – развлечь читателя, привлечь и удержать внимание. Преобладание этого стиля в рецензиях с оценкой в две звезды объясняем тем, что при прослушивании произведений, исполнение которых не соответствует внутреннему музыкальному идеалу, критик живо откликается на эти несоответствия, бурно реагирует; возникающая неудовлетворенность выражается в более динамичном изложении мыслей на бумаге. Нарративность, в отличие от описания, общепризнанно обладает большей объективностью через соотнесенность с реальностью, даже если повествование эмоционально. Вероятно, негативная оценка подсознательно требует от критика больших доказательств, что достигается через нарратив.

Во всех рецензиях были отмечены лексемы, выражающие сомнение. Это объясняется тем, что критики выражают субъективное мнение в отношении диска и не могут позиционировать его как единственно верное. В двзвездных рецензиях программой была выделена дополнительная позиция *involving with I* / Вовлечение себя через Я. Полагаем, что выражение негативной оценки требует от критика максимальной смелости, и словесное выражение субъективного достигает максимума, поэтому авторы стремятся чаще указывать на то, что это именно их личное мнение, а не всеобщее.

В разделе Reference fields во всех рецензиях поле *music* является наиболее частотным, что закономерно, поскольку ключевым концептом музыкального дискурса является музыка. Поля *time* / время, *characteristic* / характеристика, *feeling* / чувство, *language* / язык, *entertainment* / развлечение повторяются в первых десяти позициях каждого типа рецензий. Данные таблицы отражают гедонистическую составляющую музыки. Они также показывают, что музыка неразрывно связана с категорией времени как в историческом плане (музыкальная эпоха, мода на определенный музыкальный стиль), так и в плане техническом (длительность нот и композиций, время в названиях произведений). Музыка призвана рождать в слушателе различные чувства и эмоции. Некоторые ученые метафорически называют музыку языком, поскольку, согласно Леви-Строссу, она имеет языковую структуру, хотя и лишена языкового смысла [22. С. 649]. Так, существуют нотные тексты, знаки, музыкальные фразы, «читая» которые музыканты воспроизводят музыку. Музыкальная индустрия сегодня также привлекает различные печатные ресурсы для распространения музыкальной продукции: буклеты, программы, книги. Все указанные аспекты находят отражение в текстах рецензий музыкальных критиков и отображаются в Reference fields.

Процентное соотношение по показателю All word categories в четырех- и пятизвездных рецензиях во многом схоже и не различается больше чем на 3%, однако по маркеру Opposition в пункте Connectors

четырёхзвездных рецензий оказалось на 3% больше (13,3 vs 16,9%), что говорит о более частом использовании противительных союзов (*but, though, although*), поскольку, как было указано в п. 2.1, авторы отмечают некоторые немногочисленные негативные нюансы на общем положительном фоне. Далее количество противительных союзов увеличивается и достигает максимума в негативных рецензиях: 13,3% – 16,9% – 17,9% – 19%. Цифры показывают, что, по мнению критиков, негативных аспектов становится все больше, и оценка соответственно снижается. Уровень сравнительных союзов в четырёхзвездных рецензиях меньше, чем в пятизвездных (11,8 vs 15,9%), что имеет свое обоснование. Учитывая, что в пятизвездных рецензиях доминируют сравнительные союзы *as* и *like*, а в четырёхзвездных – *than* (чем), можно предположить, что авторы в первом случае используют сравнительные обороты как художественное средство для описания множественных чувств и ассоциаций, вызванных исполнением произведений, которыми они хотят поделиться, а критики, ставящие четыре звезды, не столь уверены в своих впечатлениях и сравнивают объекты оценки между собой, соотнося аргументацию с реально имевшими место быть музыкальными реалиями.

В двухзвездных рецензиях, в отличие от других, наблюдаются самые высокие показатели Modality of Time (21,2%), Place (15,2%) (*here* употребляется наиболее часто) и Doubt (4,5%). Полагаем, что первые два показателя имеют такие высокие в сравнении с другими рецензиями проценты, потому что нарративный стиль высоко эмоциональных негативных сообщений требует динамичного описания и подтверждения. Отсюда очень частое использование авторами наречий времени и места. Высокий показатель сомнения объясняется максимальной субъективностью выражаемой оценки. Негативные рецензии также отличаются от других по показателю Scenario: в трех-, четырех-, пятизвездных рецензиях сценарий текстов осуществляется в рамках Arts and Culture, а в двухзвездных – в Properties and Characteristics. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что авторы позитивных рецензий причисляют записи к состоявшимся фактам культуры и искусства, а в негативных рецензиях обращается большее внимание на недостатки исполняемых произведений, которые препятствуют достижению музыкального идеала.

В результате проведенного с помощью программы Tropes 8.4.4 анализа были выявлены некоторые закономерности. Главным отсылочным полем всех критических посланий является музыка. Положительные и негативные рецензии отличаются по ряду признаков, основными из которых являются стиль и сценарий. Резких различий между положительными и нейтральными рецензиями нет, однако они наблюдаются между положительными и негативными. Тексты двухзвездных рецензий отличаются динамичным строем и частым использованием лек-

сем места и времени, что помогает максимально воздействовать на читателей, удерживать их внимание, давать дополнительную аргументацию и вызывать эмоциональный отклик. Выражение субъективного в таких рецензиях достигает максимума, что доказывает частое употребление местоимения *Я*.

Заключение

Обладая художественной природой, музыкальная критика воплощается в текстах музыкального журнала, неизбежно привлекая образные средства. Именно такие тропы, как эпитеты, сравнения, метафоры, положительно или отрицательно окрашенные слова различных лексико-грамматических классов, помогают критикам выражать в словах невербальный, чувственный образ музыки. Полученные от прослушанного музыкального произведения эмоции необходимо живо и ярко передать будущему слушателю, облегчить его выбор или мотивировать отказ от покупки диска. Чтобы добиться этого, музыкальный критик выражает свое мнение через общепринятую на сегодняшний день звездную оценку. Немаловажным является тот факт, что в предложенной в авторитетном издании *BBC Music Magazine* звездной шкале нет нейтральной оценки, поскольку три звезды соответствуют маркеру *Good*. При этом анализ текстов показывает, что диск может быть оценен удовлетворительно, так как при описании авторы используют приблизительно в равных количествах положительные и отрицательные лексические средства. В связи с этим важно было обозначить «внутреннюю» шкалу оценки музыкального критика.

Сопоставив результаты качественного анализа текстов рецензий на музыкальные диски в соответствии с количеством звезд по параметру *Performance* (п. 2 и 3), мы пришли к выводу, что существенно по вербальной передаче оценки отличаются положительные и отрицательные рецензии в пять и две звезды. В свою очередь удовлетворительные рецензии имеют приблизительно одинаковое количество положительных и отрицательных элементов. При этом максимальное количество рецензий в трех проанализированных номерах составили те, что имеют четыре звезды (соответствует маркеру *Excellent*). Это объясняется тем, что авторы стремятся ограничить категоричность, избегая крайности в оценивании, что проявляется и в отсутствии рецензий с оценкой в одну звезду.

Выявленные в ходе количественного анализа результаты также указали на разность положительных и отрицательных рецензий. Двухзвездная оценка репрезентирует иной тип сценария и стиля, сохраняя, однако, схожесть отсылочных полей. Преобладание личного местоимения *Я* доказывает повышенную субъективность такого типа рецензий.

Полагаем, что журнал избрал звездную рейтинговую систему не случайно. Составление и восприятие рейтинговых списков являются отличительной чертой современного общества, так как, благодаря развитию технологий, человек ежедневно имеет доступ к информации о миллионах товаров и услуг. Для того чтобы быстро воспринимать и обрабатывать эту информацию, а затем делать выбор, наиболее простым способом является именно рейтинговая, чаще выраженная в звездах, система оценки. Эта особенность современного мира проявляется и в высоком музыкальном искусстве.

Литература

1. **Turino T.** Music as Social Life: The Politics of Participation. Chicago : The University of Chicago Press, 2008. 258 p.
2. **Викулова Л.Г., Серебrenникова Е.Ф.** Структуры моделирования ценностных ориентиров дискурса социальной реальности в массмедийном коммуникативном пространстве // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2014. № 2 (14). С. 55–63.
3. **Викулова Л.Г., Макарова И.В.** Издательская деятельность как дискурсивная практика: книжный каталог // Когниция, коммуникация, дискурс. 2013. № 7. С. 23–32.
4. **Lundén K.** The Death of print? The Challenges and opportunities facing the print media on the web. Oxford : Reuters Institute Fellowship Paper, University of Oxford, 2009. 96 p.
5. **Blacking J.** The Structure of Musical Discourse: The Problem of the Song Text // Yearbook for Traditional Music. 1982. Vol. 14. P. 15–23.
6. **Agawu K.** Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music. Oxford : Oxford University Press, 2009. 336 p.
7. **Bradby B.** Discourse analysis // Continuum encyclopedia of popular music of the world / D. Horn, D. Laing, P. Oliver & P. Wicke (eds.). London ; New York : Continuum. P. 67–70.
8. URL: <http://musicstudies.org/>
9. **Pavlovova M.** Complex Linguistic Analysis of Musical Discourse. The Genre of Concert Notice. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2013. 272 p.
10. **Aleshinskaya E.** Key components of Musical Discourse Analysis // Research in Language. 2013. № 11, vol. 4. P. 423–444. DOI: <https://doi.org/10.2478/rela-2013-0007>.
11. **Алешинская Е.В.** Теоретико-методологические основы разграничения жанров профессионального дискурса // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. № 5 (31). С. 5–23.
12. **Основы** теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. М. : Гардарики, 2003. 615 с.
13. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Star_\(classification\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Star_(classification)).
14. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/good> (Толковый словарь Оксфорд).
15. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/good> (Толковый словарь Мериам Вебстер).
16. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/good> (Толковый словарь Кембридж).
17. **Kress G., van Leeuwen T.** Reading Images. The Grammar of Visual Design. London : Routledge, 1996. 288 p.
18. **Тулунов В.В.** Техника и технология СМИ: печать, радио, телевидение, Интернет. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2008. 320 с.
19. **BBC** Music Magazine. Dec. 2015. URL: <https://newsstand.google.com/issues/CAAqBwgKMOWWhQlW2eLSAQ/sections/CAQqEAgAKgclCjDlloUCMNni0gEw0oPSAw?authuser=1> (дата обращения: 15.07.2016).

20. **BBC** Music Magazine. July 2015. URL: <https://newsstand.google.com/issues/CAAqBwgKMOWWhQIw0-LSAQ/sections/CAQqEAgAKgcICjDlloUCMNpi0gEwn6yZAg?authuser=0> (дата обращения: 12.07.2016).
21. **BBC** Music Magazine. February 2016. URL: https://newsstand.google.com/issues/CAAqBwgKMOWWhQIwq_rQAg/sections/CAQqEAgAKgcICjDlloUCMKv60AIwtNjIAw?authuser=0 (дата обращения: 20.17.2016).
22. **Lévi-Strauss C.** The Naked Man. The University of Chicago Press, 1990. 746 p.

Сведения об авторах:

Щепилова Алла Викторовна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой романской филологии Института иностранных языков, директор Института иностранных языков Московского городского университета (Москва, Россия). E-mail: chepilovaa@yandex.ru

Викулова Лариса Георгиевна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского университета (Москва, Россия). E-mail: vikulovalg@mail.ru

Вострикова Ольга Владимировна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социогуманитарных дисциплин Института русского языка им. А.С. Пушкина; доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков Московского городского университета (Москва, Россия). E-mail: o.w.wolke@list.ru

Шевченко Надежда Леонидовна – соискатель кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского университета (Москва, Россия). E-mail: nadezhdashvchenko86@gmail.com

Касьянова Наталья Борисовна – старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков, аспирант кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского университета (Москва, Россия). E-mail: kassianata@yandex.ru

Поступила в редакцию 12 апреля 2018 г.

THE EVALUATION VECTOR OF A REVIEW IN MUSICAL DISCOURSE

Shchepilova A.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Romance Philology Department, Institute of Foreign Languages, director of Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: chepilovaa@yandex.ru

Vikulova L.G., D.Sc. (Philology), Professor, Romance Philology Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: vikulovalg@mail.ru

Vostrikova O.V., Ph.D., Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Pushkin State Russian Language Institute; Associate Professor of English Philology Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: o.w.wolke@list.ru

Shevchenko N.L., Postgraduate student, Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: nadezhdashvchenko86@gmail.com

Kasyanova N.B., Senior Lecturer, French Language and Linguodidactics Department, Institute of Foreign Languages, Postgraduate student of Romance Philology Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: kassianata@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/3

Abstract. This paper is the first to present the results of discourse analysis of the music disc reviews from BBC Music Magazine. Music communication management aims music values distribution and music and aesthetic tastes cultivation at the audience. This process takes

place both at traditional philharmonic and concert hall stages as well as via media sources, such as radio, television and the press. A modern music magazine exceeds the scope of a print version and becomes a multimodal and multisensory resource. Music critics, whose reviews compile a significant part of the BBC Music Magazine volumes, play an important role in attracting readers to music life. Being members of a professional discourse community, the authors of these articles indirectly influence the development of music communication in the English-speaking world. The addressee of such journalistic messages are not only educated, by and large, music lovers, but also performers and sound companies. The article provides the notion of musical discourse. The results received in the process of qualitative and quantitative text analysis show, what lexical and stylistic means the music critics use to influence the audience, creating positive, satisfactory or negative image in readers. Evaluation requires the correspondence of the critic's inner scale with the one offered in BBC Music Magazine. Thus three basic evaluation modalities resulted in the division of star rated reviews in three groups. The first group includes four and five star reviews, where positive image of music is created with the help of adjectives sometimes intensified with adverbs and positive nouns. Comparison and metaphors are also frequently used. The balance in the description of positive and negative elements obtained by the use of contrasting conjunctions together with the verb *lack* form three star satisfactory reviews. Finally, negative lexical means and irony are characteristic of negative two star reviews. The explanation and the origin of nowadays modern star rating is also given in this article. The basic differences between the reviews of different types (positive, satisfactory and negative) were distinguished with the help of Tropes 8.4.4. program. The quantitative analysis revealed the highest subjectiveness in negative reviews, the balance of positive and negative features in satisfactory ones and small or very small quantity of negative elements in positive reviews.

Keywords: musical discourse; evaluation; evaluation scale; music critic; review.

References

1. Turino T. (2008) *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press. 258 p.
2. Vikulova L.G., Serebrennikova E.F. (2014.) *Struktury modelirovaniya cennostnykh orientirov diskursa social'noy real'nosti v massmedijnom kommunikativnom prostranstve* [Structures for modeling value orientations of the social reality discourse in the mass media communication space] // *Vestnik MGPU. Ser. Filologiya. Teoriya jazyka. Jazykovoe obrazovanie*. 2(14). pp. 55–63.
3. Vikulova L.G., Makarova I.V. (2013) *Izdatelskaja dejatel'nost kak diskursivnaja praktika: knizhnyy katalog* [Publishing activity as a discursive practice: a book catalog] // *KOGNICIJA, KOMMUNIKACIJA, DISKURS*. 7. pp. 23–32.
4. Lundén K. (2009) *The Death of print? The Challenges and opportunities facing the print media on the web*. Oxford : Reuters Institute Fellowship Paper, University of Oxford. 96 p.
5. Blacking J. (1982) *The Structure of Musical Discourse: The Problem of the Song Text*. In: *Yearbook for Traditional Music*. Vol. 14. pp. 15–23.
6. Agawu K. (2009) *Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford: Oxford University Press. 336 p.
7. Bradby B. *Discourse analysis* // D. Horn, D. Laing, P. Oliver & P. Wicke (Eds.), *Continuum encyclopedia of popular music of the world* London, New York: Continuum. pp. 67–70.
8. <http://musicstudies.org/>
9. Pavlovova M. (2013) *Complex Linguistic Analysis of Musical Discourse. The Genre of Concert Notice*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. 272 p.
10. Aleshinskaya E. (2013) *Key components of Musical Discourse Analysis* // *Research in Language*. 11. Vol.4. pp. 423–444. DOI: <https://doi.org/10.2478/rela-2013-0007>.
11. Aleshinskaya E.V. (2014) *Teoretiko-metodologicheskie osnovy razgranicheniya zhanrov professional'nogo diskursa* [Theoretical and methodological foundations for distinguishing

- the genres of professional discourse] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 5 (31). pp. 5–23.
12. Osnovy teorii kommunikacii [Fundamentals of the theory of communication] (2003). Pod red. M.A. Vasilika. Moskva: Gardariki. 615 p.
 13. [https://en.wikipedia.org/wiki/Star_\(classification\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Star_(classification))
 14. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/good> (Tolkovyj slovar' Oksford)
 15. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/good> (Tolkovyj slovar' Meriam Vebster)
 16. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/good> (Tolkovyj slovar' Kembridzh)
 17. Kress G., van Leeuwen T. (1996) Reading Images. The Grammar of Visual Design. London: Routledge. 288 p.
 18. Tulupov V.V. (2008) Tehnika i tehnologiya SMI: pechat, radio, televidenie, Internet [Technics and technology of Mass Media: print, radio, television, and Internet]. SPb.: Izdvo Mikhailova V.A. 320 p.
 19. BBC Music Magazine, Dec. 2015. URL: <https://newsstand.google.com/issues/CAAqBwgKMOWWhQIw2eLSAQ/sections/CAQqEAgAKgcICjDlloUCMNni0gEw0oPSAw?authuser=1> (Accessed: 15.07.2016).
 20. BBC Music Magazine, July 2015 URL: <https://newsstand.google.com/issues/CAAqBwgKMOWWhQIw0-LSAQ/sections/CAQqEAgAKgcICjDlloUCMNPi0gEwn6yZAg?authuser=0> (Accessed: 12.07.2016).
 21. BBC Music Magazine, February 2016. URL: https://newsstand.google.com/issues/CAAqBwgKMOWWhQIwq_rQAg/sections/CAQqEAgAKgcICjDlloUCMKv60AlwtN-jIAw?authuser=0 (Accessed: 20.17.2016).
 22. Lévi-Strauss C. (1990) The Naked Man. The University of Chicagó Press. 746 p.

Received 12 April 2018

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ОДНО- И ДВУХКОМПОНЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

К.А. Клочко, Б.А. Крузе

Аннотация. Рассматриваются некоторые вопросы, связанные с текстообразующим потенциалом двух особых форм синтаксических конструкций – одно- и двухкомпонентных высказываний, особенных единиц, не совпадающих по структуре с номинативными конструкциями. Потенциал текстообразования каждой из конструкций проявляется в возможности участвовать в построении определенного типа текста, принимать в зависимости от него конкретное значение и выполнять определенную функцию. Исследование двухкомпонентных высказываний для наглядности проводится в сравнении с однокомпонентными. Настоящая статья представляет собой исследование одного из аспектов такого грамматического явления, как одно- и двухкомпонентное высказывание, и является очередным этапом изучения данного синтаксического феномена. Эти термины были предложены проф. Ю.А. Левицким, который, вслед за Ю.С. Степановым, предположил, что грамматическая система современного человека не исчерпывается номинативной грамматикой, а представляет собой ряд таких систем, исторически сложившихся в процессе становления и развития естественного языка. Ю.А. Левицкий выдвинул гипотезу «грамматического плюрализма», т.е. наличия в речи современного человека «других» грамматик, альтернативных высшей, номинативной, которая в большинстве случаев служит единственным мерилom в исследовании синтаксиса. Каждая из выделяемых «альтернативных» грамматик, коих всего насчитывается четыре (протограмматика, коммуникативная грамматика, актантно-ролевая грамматика, номинативная грамматика), является ответом на всегда стоящий перед человеком лингвистический вопрос – что сказать и как это сказать. В процессе исторического развития естественного языка каждая из указанных грамматик предложила способ реализации механизмов, лежащих в основе языка, т.е., согласно Ю.С. Степанову, номинации, предикации и локации. При этом «реликтовые» синтаксические формы не исчезли с появлением иных, более совершенных с формальной точки зрения форм, а заняли свое место в грамматической системе современного человека. Помимо высказываний, основанных на предложениях формально-синтаксической (номинативной) структуры, где обязательно наличие подлежащего в виде существительного (местоимения) в именительном падеже и сказуемого в виде глагола в личной форме, встречаются конструкции, которые базируются на других типах предложений – это однокомпонентные, двухкомпонентные ролевые высказывания. Каждое из них является единицей соответствующей грамматики. Так, однокомпонентное «предложение» является единицей протограмматики, двухкомпонентное – коммуникативной грамматики. Предложения с подлежащим в форме косвенного падежа представляют собой единицы актантно-ролевой грамматики. Стоит помнить, что в основе теории альтернативных грамматик лежит утверждение о четком различении понятий предложения и высказывания, согласно которому предложение представляет собой единицу

языка (инвариант), а высказывание – единицу речи (один из возможных вариантов). Здесь уместно вспомнить слова Г. Гийома: «Выражение мысли требует от языка, чтобы в нем было уже заранее общее представление мыслимого или, иными словами, общее представление видения мира». В качестве такого «общего представления» выступает модель предложения, относящегося, безусловно, к языку; в качестве формального выражения мысли – высказывание. Логика говорящего проста: ему необходимо максимально точно выразиться в соответствии с коммуникативной (прагматической) задачей. Для достижения этой цели могут использоваться *разные* средства. В данном случае высказывание – это просто способ выражения, и он не может быть хуже или лучше, он может быть более подходящим или менее подходящим к определенным условиям использования языка. Задача лингвиста здесь – собрать, обобщить и теоретизировать, насколько возможно, разрозненные факты; посмотреть с другой стороны; посмотреть, как это на самом деле работает, а не как *должно* работать.

Ключевые слова: грамматика; альтернативные грамматики; однокомпонентные высказывания; двухкомпонентные высказывания; текстообразующий потенциал.

Введение

На данный момент из всех альтернативных грамматик достаточно подробно рассмотрена только одна – протограмматика, представленная в речи однокомпонентными высказываниями. Коммуникативная грамматика, представленная в речи двухкомпонентными высказываниями, рассмотрена в меньшей степени. Так, проводились исследования формального аспекта подобных высказываний, а также типичной сферы их применения. Как и в случае с однокомпонентными высказываниями, выясняется, что они имеют определенный потенциал текстообразования, т.е. возможность их использования для построения определенного типа текста в структуре грамматической системы человека за счет функционально-семантических характеристик, присущих данному типу грамматики [1–3].

Таким образом, исследование основного текстообразующего потенциала одно- и двухкомпонентных высказываний коммуникативной структуры должно проводиться в два этапа: исследование этого вопроса применительно к однокомпонентным высказываниям протограмматики и исследование двухкомпонентных высказываний протограмматики. На каждом этапе необходимо провести анализ функций каждого типа высказываний. На этом основании возможно построить формально-функциональную классификацию одно- и двухкомпонентных высказываний и определить их семантику и специфические особенности в процессе текстообразования. В качестве материала исследования на данный момент мы остановились на художественных и рекламных текстах. Детально рассмотреть данный вопрос применительно к коммуникатив-

ной грамматике еще только предстоит, однако накопленного материала уже достаточно, чтобы сделать определенные выводы.

Первый этап исследования: текстообразующий потенциал однокомпонентного высказывания

Однословное высказывание представляет собой единицу протограмматики, т.е. «еще-не-грамматики», примитивного средства языкового выражения, образованную одним единственным словом [4–6]. По мнению А. Сеше, высказывания, состоящие из одной словоформы, «представляли примитивный язык наших предков» [7. С. 25]. Однако, как замечает В. фон Гумбольдт, слово здесь называет не отдельное понятие, а целую мысль, поскольку «предложение первоначально подобно нераспустившейся и замкнутой в себе почке» [8. С. 150]. В однокомпонентных высказываниях имеет место формальное совпадение слова, предложения и высказывания [1. С. 49]. При этом главное отличие использующего однокомпонентные высказывания человека, свободно владеющего языком, заключается в том, что для него это *один из возможных* вариантов полного обозначения (наименования) ситуации, в то время как для ребенка и первобытного человека это *единственная* форма высказывания. Из этого следует, что ребенок и первобытный человек выделяют ключевой компонент непосредственно из наблюдаемой ситуации, а современный носитель языка дополнительно к этому может выделять его из предложения, обозначающего ситуацию.

На современном этапе развития языка однословное высказывание корректнее называть однокомпонентным, так как оно может состоять из ряда словоформ, но при этом оставаться нерасчлененной единицей. Однокомпонентное высказывание может быть представлено любым словом в любой форме. Нижней границей однокомпонентного высказывания может быть и одна буква. Верхняя граница такого высказывания определяется не столь однозначно. Основным признаком выделения однокомпонентного высказывания является его формальная и смысловая нечленимость. Однокомпонентное высказывание не должно содержать компонентов, которые формально характеризуют его как высказывание, совпадающее по форме с номинативным или актантно-ролевым предложением. Однокомпонентное высказывание должно содержать только один значимый элемент, который может распространяться. В случае включения в него еще одного значимого компонента ситуации, оно перестает быть однокомпонентным. Мы определяем однокомпонентное высказывание как законченное в смысловом и интонационном плане высказывание, представляющее собой речевую реализацию полного предложения и состоящее из одной или нескольких словоформ, нерасчлененное на тему и ремю.

Однокомпонентное высказывание, как следует из наших наблюдений, встречается во всех видах текста (устный диалог, устный монолог, письменный диалог, письменный монолог). Противопоставление «диалог–монолог» является основополагающим при исследовании семантики и функций однокомпонентных высказываний. Причина подобного разделения кроется в самом принципе построения диалога и монолога. Первый строится как альтернирующая цепочка реплик, а второй построен линейно. Особенностью использования однокомпонентных высказываний является их разная формальная манифестация в текстах монологической и диалогической речи, на чем и основывается наша классификация этих высказываний. Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что функционально и семантически однокомпонентные высказывания различаются в зависимости от их включения в диалог или монолог. Создать текст при помощи однокомпонентных высказываний можно лишь учитывая их тип.

Форма однокомпонентного высказывания именно как высказывания – это способ выражения в речи предложения, из которого говорящий исходит. Учитывая этот факт, мы предлагаем следующую формально-функциональную классификацию однокомпонентных высказываний:

1. Фрагмент полного предложения в исходной форме. (*Карл. Пустая болтовня. About thirty miles. A horse.* и т.д.)

2. «Фразы вежливости» для начала, поддержания и завершения разговора. (*Добрый день. Спасибо. Минуточку! Well? See you* и т.д.)

3. Однословные заместители предложений. (*Да. Нет. Yes. No.*, модальные слова, междометия.)

4. Уточнители предложения (*Как? Почему? Who? Where?*) [6. С. 67].

Разграничение однокомпонентных высказываний по типам текстов не означает, что однокомпонентные высказывания первой группы невозможно встретить в диалоге и наоборот. Как замечает С.А. Крылов, «непрямое соответствие формы и содержания характеризует практически всю грамматику» [9. С. 8]. Разграничения подобного рода условны, поскольку наблюдения показывают, что однокомпонентные высказывания встречаются во всех типах текстов, но не в каждом из них они одинаково употребительны. Однокомпонентные высказывания первой группы нашей формально-функциональной классификации приспособлены для повествований, высказывания второй, третьей и четвертой групп – для диалогов. Наблюдаемые взаимосвязь и взаимообусловленность диалогической и монологической речи не влияют на присущие каждому типу однокомпонентных высказываний свойства и характеристики. Эти свойства и характеристики образуют текстообразующий потенциал каждого типа однокомпонентных высказываний, который реализуется в возможности построения того или иного текста.

Образуя некий текст, однокомпонентное высказывание обретает конкретную семантику и выполняет определенную функцию. Помимо влияния типа однокомпонентного высказывания на характер текста, сам текст может оказывать влияние на семантику и функцию однокомпонентного высказывания. Например, высказывание *Отлично!* может выражать одобрение, а может, будучи употреблено в определенной ситуации с характерной интонацией, означать ироническое или негативное отношение говорящего к предмету речи.

Мы начинаем рассмотрение текстообразующего потенциала однокомпонентных высказываний с монологической речи, поскольку она может быть включенной в реплики диалога, и к исследованию однокомпонентных высказываний диалогической речи необходимо подойти, имея представление о семантике и функциях однокомпонентных высказываний в монологической речи.

Обратившись к понятиям «сюжет» и «фон», которые, по мнению А. Мустайоки [10. С. 86], составляют повествование, мы выделяем следующие функции однокомпонентных высказываний применительно к описанию фона: 1) открытие повествования; 2) завершение повествования; 3) описание обстановки; 4) описание персонажа. Применительно к сюжету выделяются однокомпонентные высказывания, которые выполняют; 5) функцию описания последовательности событий, действий.

Используя однокомпонентное высказывание как единицу протограмматики, автор текста опирается на знания читателя. При открытии текста однокомпонентные высказывания позволяют максимально кратко описать общую обстановку, так как достаточно назвать ключевую черту, характеризующую фон, чтобы читатель детально представил себе ночь, шум, пожар и т.д. При завершении повествования однокомпонентное высказывание суммирует все сказанное и опирается уже не только на общие знания читателя о мире, но и на только что сообщенную информацию. При более детальном описании фона и сюжета однокомпонентные высказывания называют в первом случае элементы, составляющие атмосферу, а во втором – действия, которые следуют одно за другим.

Кроме того, из однокомпонентных высказываний может быть составлен такой текст, в котором практически невозможно определить, какое из них описывает фон, а какое – сюжет. Подобное положение вещей более характерно для поэтического текста, но может встречаться и в прозе. Отдельную группу составляют однокомпонентные высказывания, образующие так называемый аутодиалог. Семантика и функции однокомпонентных высказываний, включенных в подобный текст, характерны для диалогической речи. Аутодиалог в монологической речи используется для пересказа внешнего диалога либо передачи внутреннего диалога персонажа.

Повествовательные, описательные тексты формируются при помощи однокомпонентных высказываний первой группы нашей классификации (фрагмент полного предложения в исходной форме). Однокомпонентные высказывания других типов включаются, как правило, в аутодиалог. Исключения составляют однокомпонентные высказывания, которые используются для эмоционального завершения или открытия повествования. Для этих целей могут использоваться однокомпонентные высказывания третьей группы (заместители предложения, междометия).

Учитывая тот факт, что семантика словоформ, образующих однокомпонентные высказывания первой группы, весьма разнообразна, мы считаем целесообразным выделять ряд типизированных значений однокомпонентных высказываний для монологической речи. Это: 1) констатация факта; 2) акцентирование факта; 3) оценка; 4) описание действий [5. С. 93].

При анализе семантики однокомпонентных высказываний нами был отмечен феномен, который мы называем многозначностью. Она проявляется в способности однокомпонентных высказываний принимать разное значение в различных контекстах или совмещать в себе несколько разных значений в одном. Так, констатируют факт однокомпонентные высказывания, открывающие или завершающие повествование, описывающие фон. Они могут выражать и оценку представленных в тексте фактов. Акцентируют факт не только междометия, но и эмоционально окрашенные однокомпонентные высказывания, которые в принципе могут иметь любую форму. Если они принадлежат к первой группе, то за счет собственного лексического значения они дополнительно констатируют факт. Они также могут выражать оценку происходящему. Если в качестве фона выступает человек, то оценка является основным и часто единственным значением такого рода однокомпонентных высказываний. Описание действий можно в некоторых случаях расценивать и как констатацию факта. В свою очередь, и существительные могут описывать сюжет.

Перечисленные функции и семантика являются реализацией особого текстообразующего (семантико-функционального) потенциала однокомпонентных высказываний, при помощи которого они образуют определенный текст. Проведенное нами исследование на материале «параллельных» текстов доказывает, что семантика и функции однокомпонентных высказываний верно интерпретируются читателем, о чем свидетельствует анализ текста перевода, даже если в тексте перевода они не используются. Если однокомпонентные высказывания используются и в тексте перевода, и в оригинальном тексте, то семантика и функции сохраняются. Если форма однокомпонентных высказываний не совпадает, то функция сохраняется, а семантика претерпевает определенные изменения. При сохранении общего смысла некоторые оттенки

значения либо теряются, либо акцентируется какое-то одно из них, либо появляются новые. На формальный параллелизм оказывают влияние строй языков и требования стилистической оформленности текста.

В нашем исследовании мы также рассматриваем семантику и функции однокомпонентных высказываний, включенных в диалогическую речь.

В диалогической речи однокомпонентные высказывания распространены гораздо шире по сравнению с текстами монологической речи. Это связано с отличительными особенностями диалога, а именно «вопросно-ответным» принципом построения диалогического единства. Мы называем такой принцип «запрос-ответ», поскольку начальная реплика не всегда имеет форму вопроса. Кроме того, диалог всегда происходит в определенной ситуации, чаще всего «здесь и сейчас», чем и объясняется тенденция к широкому использованию однокомпонентных высказываний.

Диалогические реплики включают не только однокомпонентные высказывания второй (так называемые фразы вежливости), третьей (заместители предложения, междометия) и четвертой (вопросительные местоимения) групп нашей классификации, но и однокомпонентные высказывания первой группы (фрагмент полного предложения в исходной форме). Однокомпонентные высказывания первой группы составляют смысловое ядро реплики, а однокомпонентные высказывания второй и третьей групп оформляют это ядро, «присоединяют» его к реплике другого лица. Поэтому функции и семантику подобных высказываний, включенных в диалогическую речь, мы предлагаем разделить на собственно диалогические и несобственно диалогические. К собственно диалогическим относятся запрос, ответ, выделение дополнительных смыслов с помощью парцелляции. Несобственно диалогические функции рассматриваются нами как монологические.

Собственно диалогические функции могут выполнять не только однокомпонентные высказывания второй и третьей групп, но и первой, если они непосредственно запрашивают информацию или отвечают на запрос. Несобственно диалогические функции выполняются только однокомпонентными высказываниями первой группы, за исключением отдельных случаев.

Семантика однокомпонентных высказываний диалогической речи оказывается гораздо богаче по сравнению с семантикой тех, что включены в монологическую речь. Учитывая принцип построения диалога и выполняемую однокомпонентными высказываниями собственно диалогическую функцию, мы условно делим их на две группы: запрашивающие информацию и ответные. Типизированные собственно диалогические значения для первой группы: 1) вопрос; 2) обращение; 3) просьба (предложение); 4) приказ (требование); 5) установление кон-

такта. Для второй группы: 1) утверждение / отрицание (в разных степенях); 2) подтверждение / возражение; 3) согласие / отказ; 4) установление контакта; 5) эмоциональная реакция. В случае переспроса такое однокомпонентное высказывание представляет собой и вопрос, и ответ, поэтому функции и семантика однокомпонентных высказываний являются смешанными [9. С. 120].

Несобственно диалогические, или монологические, типизированные значения присущи в основном однокомпонентным высказываниям первой группы.

Приведем несколько примеров:

(1) *Удивительный человек. Бездарь. Гений. Оригинал. Слишком мрачный человек. Поэт. Чудак* (Венедикт Ерофеев).

(2) *Short; black hair; black beard; dark skin* (E. Voinich).

В примерах (1) и (2) описаны внутренние качества человека и его внешность соответственно. Принципиальной разницы между этими характеристиками, на наш взгляд, не наблюдается. Общей чертой таких описаний является тот факт, что не обстановка, а персонаж предстает как центр внимания автора. Как и в русскоязычном материале, в случаях описания персонажа как фона на английском языке посредством однокомпонентных высказываний автор кратко и исчерпывающе определяет ключевые черты внешности или характера персонажа.

Проведенное нами исследование по выделению функционально-семантических особенностей однокомпонентных высказываний показывает, что указанные свойства однокомпонентных высказываний в художественном дискурсе не абсолютны и, на наш взгляд, характерны и для других типов дискурса, в частности рекламного.

Рассмотрим пример:

(3) *Quadratisch. Praktisch. Gut.*

Квадратный. Практичный. Хороший.

Данный рекламный слоган мы отнесем к монологической речи. Перечисленные однокомпонентные высказывания описывают фон (шоколад), а их семантика – констатация факта. Последнее высказывание дополнительно имеет значение оценки за счет семантики словоформы, составляющей это высказывание. Аналогичные характеристики присущи и русскому переводу данного слогана, поскольку отсутствуют факторы, способные повлиять на форму однокомпонентного высказывания при его переводе. Однако в отличие от художественного текста, автор которого не преследует прагматических целей, а описывает при помощи однокомпонентных высказываний фон или сюжет повествования, строит диалог или пересказывает его, автор рекламного текста вольно или невольно вносит в слоган элементы мифов, т.е. через единственное слово указывает адресату сообщения на некую систему мировоззрения и мироотношения, выражаемую тем или иным мифом. Так, в примере

(3), на наш взгляд, эксплуатируется миф о знаменитом немецком качестве. Как таковой слоган не требует перевода на русский язык для его понимания, о значении слов легко догадаться самостоятельно. Более того, переведенный слоган теряет часть своего смысла именно из-за утраты отсылки к стране – производителю продукта и, таким образом, уменьшается иллюкутивный эффект.

Таким образом, формально однокомпонентные высказывания в рекламном тексте выполняют те же самые функции и имеют ту же семантику, что и в художественном тексте, однако их использование в тексте слоганов имеет некоторые особенности, не зависящие от однокомпонентного высказывания как от единицы.

(4) «*Was there anybody on the horse?*»

«*Yes.*»

«*Well?*»

«*Myfather.*» (A. Bierce).

Пример (4) интересен тем, что содержащиеся в нем однокомпонентные высказывания относятся и к третьей (*Yes*, *Well*), и к первой группам (*Myfather*). Высказывания *Yes* и *Myfather* отвечают на запрос, но принципиальная разница между ними заключается в том, что последнее выполняет и несобственно диалогическую функцию – описание фона (человек), а его несобственно диалогическая семантика – констатация факта. Однокомпонентное высказывание (*Yes*) такой функции не выполняет и несобственно диалогической семантикой не обладает. В данном случае его функция – ответ. Иная функция у высказывания *Well?* – за счет маркера вопросительной интонации и положения в тексте оно выполняет функцию запроса интересующей говорящего информации.

В иных дискурсах устный диалог, в отличие от художественного текста, чаще всего письменно не фиксируется, однако функционально-семантический потенциал однокомпонентных высказываний в подобных текстах не изменяется.

То же самое относится и к случаям аутодиалога, когда однокомпонентные высказывания используются как средство яркой репрезентации размышлений персонажа либо пересказа диалога:

(5) *So this is a meeting to find out what's what, I'll tell you what's what. You littluns started all this, with the fear talk. Beasts! Where from? Of course we're frightened sometimes but we put up with being frightened* (W. Golding).

Таким образом, однокомпонентные высказывания разных групп обладают различным потенциалом текстообразования. Самым большим потенциалом текстообразования обладают однокомпонентные высказывания первой группы нашей классификации (фрагмент полного предложения в исходной форме). Текстообразующий потенциал одно-

компонентных высказываний второй группы («фразы вежливости» для начала, поддержания и завершения разговора) ограничен сферой диалога и аутодиалога. Однокомпонентные высказывания третьей группы (заместители предложения) имеют аналогичную сферу применения, но их семантика оказывается гораздо шире. Однокомпонентные высказывания четвертой группы специально приспособлены для запроса и ответа на информацию и для выполнения других функций не подходят. Семантика таких однокомпонентных высказываний – установление контакта, эмоциональная реакция и вопрос.

Таковы, вкратце, результаты исследования текстообразующего потенциала однокомпонентных высказываний, проводимых нами на материале, в основном охватывающем художественные и рекламные тексты.

Второй этап исследования: текстообразующий потенциал двухкомпонентного высказывания

Коммуникативная структура представляет собой нерасширенное однословное высказывание, а принципиально новое образование. С течением времени два однословных высказывания объединяются в одно, и происходит качественное изменение существовавшего порядка вещей. Новая структура позволяет оторваться от непосредственно наблюдаемой ситуации.

Что же касается коммуникативной структуры, то В.Г. Адмони отмечает, что «путем постепенно увеличивающейся нейтрализации со стороны ситуации человек получил возможность сказать что-то о чем-то, что по существу с ситуацией не связано» [11. С. 30]. Эта тенденция проявляется уже в некоторых инкорпорирующих языках, которые, как отмечают исследователи, идут более перспективным путем развития структуры предложения не через усложнение однокомпонентного высказывания, а добавления к одному слову второго. А.И. Жукова отмечает, что сочетание компонентов инкорпорирующего комплекса представляет собой словосочетание, где выделяются зависимый компонент и главное слово, про которое уже «можно сказать, имя это или глагол» [12. С. 29]. Например, в чукотском языке *Ытлыгынтэкичгырэтгы* букв.: «Отец мясо-принес». Здесь прямое дополнение («мясо») инкорпорируется в состав глагола-сказуемого, образуя с ним одно слово, но первый компонент («отец») выделяется в качестве отдельного члена «предложения» [13. С. 58]. Таким образом, происходит первичное разделение слов на классы.

Отвлеченность от ситуации, собственно, и послужила толчком к развитию синтаксической структуры предложения, которое связано с функциональным, а затем и с формальным различием имени и глаго-

ла. Если в однословном высказывании выражается только Новое, а Данное заключено в самой ситуации, то на этапе двухсловного оба элемента вербализуются.

Для подобного типа грамматики не требуется морфологического оформления компонентов конструкции, так как порядок слов однозначно характеризует семантику и функции коммуникативной конструкции. Первый компонент здесь представляет собой область референции, предмет речи. Соответственно, второй компонент представляет собой его предикативный признак. К. Бюлер отмечает, что «момент соположения в определенном порядке является первичным средством соединения в языках» [14. С. 305].

Формально предложения коммуникативной структуры двухкомпонентны, что, однако, не означает, что компоненты этой структуры можно назвать подлежащим и сказуемым. Корректнее употреблять термины «топик» и «комментарий», так как предикативность выражается только порядком слов и интонацией. Как пишет Дж. Лайонз, говорящий «может ясно выразить тот факт, что он “объявляет топик”, а затем уже “нечто сообщает о нем”» [9. С. 356]. Иными словами, топик ограничивает применение главной предикации некоторой областью [1. С. 153], в отличие от единиц протограмматики, где область предикации максимально широкая, так как и без того ограничена контекстом и ситуацией.

В современной языковой практике «классическая» коммуникативная структура, как и однокомпонентные высказывания, претерпевает определенные изменения, испытывает на себе влияние других грамматик. Для определения принадлежности высказывания к однокомпонентным мы предлагаем пользоваться тремя критериями – степень распространенности, формальная нечленимость, смысловая нечленимость [15. С. 54].

Итак, двухкомпонентные высказывания, в отличие от однокомпонентных, имеют более четкую формальную маркировку. Двухкомпонентные высказывания уже являются «самостоятельными» по своей структуре. При произнесении однокомпонентных высказываний говорящий «привязывает» свой комментарий к непосредственно наблюдаемой ситуации. В двухкомпонентных высказываниях же выражены оба компонента. При помощи первого говорящий вербализует область референции, которую не всегда можно наблюдать в момент говорения. При помощи второго компонента он сообщает нечто об этом предмете, приписывает ему некий признак.

Благодаря подобной структуре второй компонент может не распространяться, а быть максимально сжатым. Например, у Маяковского: *Мыло в руку и – бултых!*

Так у говорящего появляется возможность выразить более сложную мысль, а у слушающего – возможность лучше понять, что ему хотели сказать.

Интересен подход, когда однокомпонентные высказывания типа *Холодно. Снег. Морозит* рассматриваются как по схеме X – P, где слово представляет собой только предикат (P), а субъект (S) находится вне суждения, т.е. не выражен формально, но подразумевается (X) [16. С. 8]. При использовании коммуникативной грамматики говорящего появляется возможность конкретизировать область референции, превратив ее из (X) в (S).

Кажется, что двукомпонентные высказывания маркируются тире, и этого вполне достаточно для их выделения, но это не так. При формальной идентификации одно- и двукомпонентных высказываний мы столкнулись со следующей проблемой. Указанные типы высказываний испытывают на себе влияние более развитых форм, и поэтому далеко не всегда являются «чистыми». Так, уже при определении верхней границы однокомпонентных высказываний мы отмечали многочисленные спорные случаи типа *Шторм* и *На море шторм* [17. С. 136–137], которые можно отнести к однокомпонентным, однако можно понимать последнее и как двухкомпонентное (Ср.: *На море – шторм*), но только в случае его маркировки при помощи тире. Если поменять компоненты местами, то неоднозначность не снимается: высказывания типа *Шторм на море*; *Яблоки в саду* легко трансформируются в *Шторм есть (был) на море*; *Яблоки есть (будут) в саду*, а также *Шторм – на море*; *Яблоки – в саду*.

К схожим высказываниям, которые равноправны в интерпретациях, относятся такие как *Прием по вторникам*; *Собрание после работы* [18–20]. При определенных условиях общения они могут члениться интонационно, что маркируется графически: *Прием – по вторникам*; *Собрание – после работы*. Н.Д. Арутюнова и Е.Н. Ширяев замечают, что «при изменении коммуникативного задания меняются и организующие предложение логические отношения» [21. С. 9].

Таким образом, формальное, грамматическое оформление высказывания пока не играет ведущей роли. Значение двукомпонентного высказывания во многом определяется экстралингвистической реальностью. При этом не следует путать высказывания номинативной структуры с характерной для русского языка нулевой связкой (*Брат – учитель*; *Куриль – вредно*) и собственно двукомпонентные высказывания.

Для сравнения и подтверждения тезиса о том, что интонация является основным маркером двухкомпонентных высказываний, можно привести пример из творчества М. Горького, который пользовался своеобразной пунктуацией в таких высказываниях, как *Просто, а – непонятно*. Тире на пустом, казалось бы, месте позволяет однозначно относить такие высказывания к двухкомпонентным, потому что читатель невольно ставит паузу между словами, разделяя таким образом высказывание на две смысловых вершины.

Что касается сферы употребления двукомпонентных высказываний, то, в отличие от однокомпонентных, употребляемых в широкой сфере дискурсов, такие высказывания наиболее частотны в сфере коммерческой и политической рекламы, однако встречаются также, хотя и гораздо реже, в художественном тексте.

Вероятно, это связано с тем, что коммуникативная грамматика позволяет максимально кратко говорить *что-то* о *чем-то*, не вдаваясь при этом в подробности [5]. Используя однокомпонентные высказывания как единицу протограмматики, автор текста опирается на знания адресата о мире [22. С. 155]; используя двукомпонентные высказывания – связывает вновь сообщенную информацию (комментарий) с тем, что должно быть адресату известно (топик). Здесь первый компонент «просто так» из ситуации не следует и специально называется говорящим. Затем ему, и только ему, приписывается при помощи второго элемента какой-либо признак.

В отличие от протограмматической структуры, в коммуникативной структуре предложение и слово уже не совпадают. Слово выделяется как относительно самостоятельная единица. Поскольку двухсловные конструкции допускают смену позиций составляющих их компонентов, можно говорить о наличии в коммуникативной грамматике определенной вариативности реализации исходной модели. Поэтому допустимо говорить и о тенденции к расхождению предложения и высказывания.

Как и в случае с однокомпонентными высказываниями, текстообразующий потенциал двукомпонентных высказываний во многом определяется формой высказывания. Основное отличие от однокомпонентных высказываний заключается в меньшей зависимости текстообразующего потенциала двухкомпонентных высказываний от их формы. Рассмотрим ряд типизированных форм двухкомпонентных высказываний:

1. Первый компонент в форме существительного в именительном падеже (*Власть – народу!*).

2. Первый компонент в форме существительного в косвенном падеже (*Городу – порядок!*).

3. Первый компонент в форме личной / неличной формы глагола (*Увидел – купи!*).

Стоит отметить, что данная классификация пока не может считаться полноценной, поскольку учитывает только формальный аспект высказываний коммуникативной грамматики и при этом берет в расчет только первый, топиковый, элемент структуры.

Рассмотрим несколько примеров двухкомпонентных высказываний, взятых нами из разных дискурсов:

(6) *Билет – щелк! Щека – чмок!* (В. Маяковский).

(7) *Овальчик – ням!* (реклама колбасы).

Данные двукомпонентные высказывания относятся к первой группе и встречаются в художественном произведении (6) и рекламном тексте соответственно (7). В обоих случаях второй компонент представляет собой междометие. Семантика высказываний – действие, что выражено семантикой междометия (звукоподражание действия). *Щелк!* – компостирование билета; *Чмок!* – поцелуй; *Ням!* – звук съедаемой колбасы. Как видим, семантика данных высказываний полностью определяется вторым компонентом. Однако это не означает, что подобное происходит во всех случаях употребления междометия в качестве второго элемента двукомпонентного высказывания:

(8) *Sliding – oh!* (J. Galsworthy).

(9) – *А тюлька-то – во!* (А. Солженицын).

Как и в случае с однокомпонентными высказываниями третьей группы (однословные заместители предложения), семантика может быть различной. В примере (8) мы наблюдаем выражение чувств, а в примере (9) второй компонент выражает уже более сложное значение: эмоционально показывает размеры станка, т.е. и констатирует факт, и выражает отношение к нему. Однако более детальный анализ конкретных функций и значений каждого типа двукомпонентного высказывания еще только предстоит изучить. И начать следует с общего описания области применения подобных высказываний в речи.

Стоит обратить внимание, что пример (9) взят из спонтанной диалогической речи, симитированной в художественном тексте, а не как отдельный слоган. Пример (8) взят из размышлений засыпающего героя. В обоих случаях текст, образованный двукомпонентными высказываниями, становится менее понятным, зато динамичным: в условиях дефицита времени удастся достаточно полно выразить некую мысль. Однако это – скорее исключение, нежели правило: в отличие от однокомпонентные высказывания, употребляемых в широкой сфере дискурсов, такие высказывания наиболее частотны в сфере коммерческой и политической рекламы [4]. Проще говоря, двукомпонентные высказывания чаще всего служат для образования всевозможных слоганов. При этом двукомпонентные высказывания второй группы (первый компонент в форме существительного в косвенном падеже) имеют тенденцию к усложнению смысла. В частности, в политических и коммерческих слоганах двукомпонентных высказываний – это значение каузации, образуемое как за счет структуры двукомпонентных высказываний (ограниченное двумя число компонентов и, как следствие, однозначность), так и морфологически оформленного первого компонента, который становится полноценным агенсом (подробнее см.: [23. С. 54–55]). В двукомпонентных высказываниях первой группы это чаще всего простая констатация факта.

Как уже было указано, исторически в двукомпонентных высказываниях происходит первичное разделение слов на классы (в первую очередь, имя и глагол). С появлением глагола оформляется ролевая структура, в которой семантика глагола определяет модель и структуру предложения. Но современному человеку позволено «забыть» об этом и использовать подобные «переходные» конструкции, когда это удобно.

Прекрасным примером реализации текстообразующего потенциала двукомпонентных высказываний может служить следующий пример. Блоггер Илья Варламов «пересказал» текст послания президента РФ 2016 г., используя при этом высказывания коммуникативной структуры и приближенные к ним конструкции [24]:

- (10) *Черные дыры – не вечны! (о сельском хозяйстве)*
Октябрьской революции – честный анализ!
Каждой регистратуре – по вай-фаю!
Молодым специалистам – здоровья!
Детским технопаркам – быть! Бизнес – подключайся!
Санкции – не смейте!
Работники сельского хозяйства – СПАСИБО!
Ненужные инструкции для бизнеса – отменить!
Защиту от киберугроз – крепи!

Перечисленные высказывания являются «чистыми» двукомпонентными высказываниями первой и второй групп. Компоненты, в отличие от номинативной структуры, не связаны между собой такими сильными предикативными отношениями. Этим и отличается от номинативной конструкция «топик-комментарий». В широком смысле это предложение с двумя подлежащими. Ю.А. Левицкий предлагает считать «классические» двукомпонентные высказывания (*Вино – стол*) сокращенными вариантами от более полных (*Вино, его нужно поставить на стол*) [1. С. 154]. (Ср.: *Ненужные инструкции для бизнеса, их нужно отменить*).

- (11) *Врачей освободить от рутины!*
Санитарную авиацию развивать!
Элементарным удобствам в школах быть!

Немаркированными тире остался ряд двукомпонентных высказываний, но на сущность конструкции это не повлияло: в каждом из перечисленных ниже примеров легко выделить топик и комментарий. Ср.: *Детским технопаркам – быть!* и *Элементарным удобствам в школах – быть!*

Заключение

Таким образом, анализ сферы употребления одно- и двухкомпонентных высказываний позволяет утверждать, что при сравнении

функционально-семантического потенциала высказываний двух грамматик первая (протограмматика) оказывается более универсальной в плане потенциала текстообразования и более разнообразной в плане семантики и выполняемых функций. Так, однокомпонентные высказывания встречаются практически в любом тексте, где необходимо открывать / закрывать / производить описание обстановки или действий; давать краткий ответ. Протограмматика вообще оказывается самой универсальной из всех альтернативных грамматик. Благодаря своим характеристикам, она дает больше возможностей интерпретировать текст сообразно собственному пониманию. Использование однокомпонентных высказываний позволяет передать мысль в максимально неструктурированной форме, отдавая развертывание этой мысли на откуп адресата сообщения.

Что касается текстообразующего потенциала двухкомпонентных высказываний, то, по сравнению с однокомпонентными, он оказывается другим. Двухкомпонентные высказывания коммуникативной грамматики, чаще представляющие собой констативы, декларативы или императивы, используются тогда, когда требуется создать емкие утверждения, с которыми адресату трудно не согласиться. За счет лаконичности сразу «разложить» высказывание представляется затруднительным, и поэтому достигается указанный эффект. При поиске подобных высказываний в текстах нами было отмечено, что подавляющее большинство двухкомпонентных высказываний встречается в рекламе, особенно политической. В художественной литературе они встречаются гораздо реже. Мы связываем это с отсутствием необходимости постоянного декламирования в художественном тексте, кроме случаев особой стилистической окраски, что также происходит сравнительно редко. Зато для рекламной и политической сферы данная грамматика оказывается незаменимой. При этом форма двухкомпонентных высказываний не оказывает влияния на характер текста, который может быть образован с их помощью.

Основное отличие коммуникативной грамматики от протограмматики заключается, по-видимому, в следующем: 1) единица протограмматики привязана непосредственно к ситуации и выражает достаточно широкий спектр значений, соотносимый, впрочем, только с представленным в контексте объектом (фоном или сюжетом). Даже ряд однокомпонентных высказываний не всегда может полно выразить мысль, так как каждое из них приписывает признак некоему содержащемуся в ситуации Данному, а не друг к другу [18, 25, 26]; 2) единица коммуникативной грамматики, с одной стороны, уменьшает спектр своих возможных интерпретаций за счет ограничения области референции, задаваемой топиком, но, при этом позволяет сказать существенно больше, поскольку от конкретной ситуации зависит в меньшей

степени [26–28]. В этом смысле каждое высказывание подобного рода создает себе собственную область референции и приписывает ей определенный признак.

Подводя итог, следует отметить интересный феномен: текстообразующий потенциал двухкомпонентных высказываний коммуникативной грамматики по сравнению с однокомпонентными высказываниями протограмматики снижается, в то время как ее формальная структура усложняется. При этом она имеет тенденцию к дальнейшему усложнению как в семантическом, так и формальном плане за счет случаев морфологического оформления первого компонента, занимая, применительно к русскому языку, некое промежуточное звено между высказываниями коммуникативной и актантно-ролевой грамматики. При этом у говорящего почти всегда есть выбор, какой тип грамматики использовать в той или иной ситуации. Практика, однако, показывает, что чаще всего говорящий подчиняет свою речь тем закономерностям, которые накладывает на него ситуация общения.

Литература

1. *Левицкий Ю.А.* Альтернативные грамматики. Пермь : Перм. ун-т, 2007. 176 с.
2. *Степанов Ю.С.* Основы общего языкознания. М. : Просвещение, 1975. 271 с.
3. *Гийом Г.* Принципы теоретической лингвистики. М. : Прогресс, 1992. 224 с.
4. *Клочко К.А.* Двухкомпонентные высказывания в политическом дискурсе // Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация, дискурс травелога : материалы XVIII науч.-практ. конф. 2 октября 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 105–110.
5. *Клочко К.А.* Протограмматика как компонент грамматической системы современного человека. Пермь : Перм. ин-т экономики и финансов, 2015. 184 с.
6. *Клочко К.А., Яшманова Л.В.* О некоторых аспектах исследования двухкомпонентных высказываний // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (81). С. 89–92.
7. *Сеше А.* Очерк логической структуры предложения. М. : Эдиториал УРСС, 2003. 224 с.
8. *Гумбольдт В. фон* Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 400 с.
9. *Крылов С.А.* О семантике местоименных слов и выражений // Русские местоимения: семантика и грамматика : межвуз. сб. науч. тр. Владимир, 1989. С. 5–13.
10. *Мустайоки А.* Теория функционального синтаксиса: от семантических фигур к языковым средствам. М. : Языки славянской культуры, 2006. 512 с.
11. *Адмони В.Г.* Система форм речевого высказывания. СПб. : Наука, 1994. 151 с.
12. *Жукова А.И.* Инкорпоративный комплекс как словосочетание в языках чукотско-камчатской группы // Вопросы языкознания. 1984. № 6. С. 24–30.
13. *Шарафутдинова Н.С.* Лингвистическая типология и языковые ареалы : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Ульяновск : УлГТУ, 2011. 159 с.
14. *Бюлер К.* Теория языка. М. : Прогресс, 1993. 501 с.
15. *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику. М. : Прогресс, 1978. 542 с.
16. *Бабайцева В.В.* Односоставные предложения в современном русском языке. М. : Просвещение, 1968. 160 с.
17. *Золотова Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. М. : Наука, 1973. 192 с.

18. **Митчелл Л.А., Гураль С.К.** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // *Язык и культура*. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
19. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 80–85.
20. **Привороцкая Т.В., Гураль С.К.** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
21. **Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н.** Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение. М. : Рус. яз., 1983. 198 с.
22. **Klochko K.A.** Features Of Using Unicomponent Statements In The Advertising Discourse // *European Science and Technology : materials of the III international conference*. Munich, 2012. Vol. II. P. 152–156.
23. **Lakoff G.** Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago ; London : University of Chicago Press, 1990. 614 p.
24. **Варламов И.** Путин послал! URL: <http://varlamov.ru/2108685.html> (дата обращения: 5.12.2016).
25. **Корнеева М.А., Гураль С.К.** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (case study method) // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 166–184.
26. **Соболева А.В., Обдалова О.А.** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // *Язык и культура*. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
27. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 153–166.
28. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 152–170.

Сведения об авторах:

Клочко Константин Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: ilsuron@gmail.com

Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Поступила в редакцию 15 апреля 2018 г.

ANALYSES OF THE TEXT-FORMING POTENTIAL OF UNI- AND BI-COMPONENT UTTERANCES

Klochko K.A., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: ilsuron@gmail.com

Kruze B.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/42/4

Abstract. The article deals with the questions connected with the text-forming potential of 2 special syntactic constructions: uni- and bi-component utterances. These are special units,

that do not coincide with the structure of nominative constructions, characterized by the subject in nominative case and the predicate in the finite form of the verb. The potential of text formation of each of the constructions is manifested in the possibility to participate in the construction of a certain type of text and to take a specific meaning depending on it and perform a certain function. The study of Bi-component Utterances for clarity is carried out in comparison with uni-component ones. This article is an investigation of one of the aspects of such a grammatical phenomenon as Uni- and Bi-component Utterances, and is the next stage in the study of this syntactic phenomenon. These terms were proposed by prof. Yu.A. Levitsky, who, after Yu.S. Stepanov, suggested that the grammatical system of modern man is not exhausted by a nominative grammar, but represents a number of such systems historically formed in the process of the formation and development of a natural language. Yu.A. Levitsky put forward the hypothesis of "grammatical pluralism", that is, availability in the speech of modern man "other" grammars, alternative higher, nominative, which in most cases serves as the only measure in the study of syntax. Each of the allocated "alternative" grammars, of which there are altogether four (protogrammatics, communicative grammar, actant-role grammar, nominative grammar), is the answer to the linguistic question that always faces a human being – what to say and how to say it. In the course of the historical development of the natural language, each of these grammars suggested a way to implement the mechanisms underlying the language, that is, according to Yu.S. Stepanov, nominations, predications and locations. At the same time, the "relic" syntactic forms did not disappear with the appearance of other forms that were more perfect from a formal point of view, but took their place in the grammatical system of modern man. In addition to statements based on sentences of a formal syntactic (nominative) structure, where it is necessary to have the subject in the form of a noun (pronoun) in the nominative case and a predicate in the form of a verb in a personal form, there are constructions that are based on other types of sentences: uni-component, bi-component, role statements. Each of them is a unit of the corresponding grammar. Thus, a uni-component "sentence" is a unit of protogrammar. Bi-component – communicative grammar. Sentences with subject in the form of an oblique case are units of an actant-role grammar. It should be remembered that the basis of the theory of alternative grammars is the statement about a clear distinction between the concepts of the sentence and the utterance, according to which the sentence is a unit of language (invariant), and the utterance is a unit of speech (one of the possible variants). Here it is appropriate to recall the words of G. Guillaume: "The expression of thought requires language, so that it already has a general idea of what is conceivable or, in other words, a general representation of the vision of the world". As such a "general representation" is the model of the sentence, which certainly refers to the language; as a formal expression of thought – anutterance. The speaker's logic is simple: he needs to express himself as accurately as possible in accordance with the communicative (pragmatic) task. Various means can be used to achieve this goal. In this case, the utterance is simply a way of expressing, and it can not be worse or better, it can be more suitable or less suitable for certain conditions of language use. The task of the linguist here is to collect, generalize and theorize, as far as possible, disparate facts; look on the other side; See how it actually works, not how it should work.

Keywords: grammar; alternative grammar; uni-component utterances; bi-component utterances; text-forming potential.

References

1. Levitskiy Yu.A. (2007) *Alternativnyye grammatiki* [Alternative grammatics]. Perm : Perm. un-t. 176 p.
2. Stepanov Yu.S. (1975) *Osnovy obshchego jazykoznaniya* [Fundamentals of general linguistics]. M. : Prosveshcheniye. 271 p.
3. Guillaume G. (1992) *Printsipy teoreticheskoy lingvistiki* [Principles of theoretical linguistics]. M. : Progress . 224 p.

4. Klochko K.A. (2015) Dvukhkomponentnyye vyskazyvaniya v politicheskom disкурсе [Two-component statements in the political discourse] // *Lingvistika, perevod, mezhkul'turnaya kommunikatsiya, diskurs traveloga : materialy XVIII nauch.-prakt. konf. Yekaterinburg*. pp. 105–110.
5. Klochko K.A. (2015) Protogrammatika kak komponent grammaticheskoy sistemy sovremennogo cheloveka [Protogrammatics as a component of the grammatical system of a modern person]. Perm : Perm. in-t ekonomiki i finansov. 184 p.
6. Klochko K.A., Yashmanova L.V. (2013.) O nekotorykh aspektakh issledovaniya dvukhkomponentnykh vyskazyvaniy [On some aspects of investigating two-component statements] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 6 (81). pp. 89–92.
7. Seshe A. (2003) Oчерk logicheskoy struktury predlozheniya [Essay on the logical structure of a sentence]. M. : Editorial URSS. 224 p.
8. Gumboldt V. (1984) Izbrannyye trudy po yazykoznaniyu [Selected works on linguistics]. M. : Progress. 400 p.
9. Krylov S.A. (1989) O semantike mestoimennyykh slov i vyrazheniy [On the semantics of pronominal words and expressions] // *Russkiye mestoimeniya: semantika i grammatika : mezhvuz. sb. nauch. tr. Vladimir*. pp. 5–13.
10. Mustayoki A. (2006) Teoriya funktsional'nogo sintaksisa: ot semanticheskikh figur k jazykovym sredstvam [Theory of functional syntax: from semantic figures to linguistic means]. M.: Jazyki slavyanskoy kul'tury. 512 p.
11. Admoni V.G. (1994) Sistema form rechevogo vyskazyvaniya [The system of forms of speech utterance]. SPb. : Nauka. 151 p.
12. Zhukova A.I. (1984) Inkorporativnyy kompleks kak slovosochetaniye v yazykakh chukotsko-kamchatskoy gruppy [An incorporated complex as a phrase in the languages of the Chukchi-Kamchatka group] // *Voprosy yazykoznaniya*. 6. pp. 24–30.
13. Sharafutdinova N.S. (2011) Lingvisticheskaya tipologiya i jazykovyye arealy : ucheb. posobiye [Linguistic typology and language areals: Textbook]. 2-ye izd., pererab. i dop. Ulyanovsk: UIGTU. 159 p.
14. Byuler K. (1993) Teoriya yazyka [Theory of language]. M. : Progress. 501 p.
15. Lions G. (1978) Vvedeniye v teoreticheskuyu lingvistiku [Introduction to theoretical linguistics]. M. : Progress. 542 p.
16. Babaytseva V.V. (1968) Odnosostavnyye predlozheniya v sovremennom russkom yazyke [Mononuclear sentences in the modern Russian language]. M. : Prosveshcheniye. 160 p.
17. Zolotova G.A. (1973) Oчерk funktsional'nogo sintaksisa russkogo yazyka [Essay on the functional syntax of the Russian language]. M. : Nauka. 192 p.
18. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnykh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda [The model of formation of grammatical-discursive skills in students of a non-linguistic university on the basis of cognitive approach] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 3 (35). pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
19. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2015) Formirovaniye professional'noy kompetentnosti perevodchika pri obuchenii tekhnicheskomu perevodu [Formation of translator's professional competence when teaching technical translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 3 (31). pp. 80–85.
20. Privorotskaya T.V., Gural' S.K. (2016) Obucheniye audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa [Teaching audiovisual translation via analysis of film discourse] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp. 171–180.
21. Arutyunova N.D., Shirayev E.N. (1983) Russkoye predlozheniye. Bytiynnyy tip: struktura i znacheniyе [Russian sentence. Genesis type: structure and meaning]. M. : Rus. yaz. 198 p.
22. Klochko K.A. (2012) Features Of Using Unicomponent Statements In The Advertising Discourse // *European Science and Technology : materials of the III international conference. Munich. Vol. II*. pp. 152–156.

23. Lakoff G. (1990) *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago ; London : University of Chicago Press. 614 p.
24. Varlamov I. Putin poslal! [Putin sent!] URL: <http://varlamov.ru/2108685.html> (Accessed: 5.12.2016).
25. Gural' S. K., Korneyeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at "Applied mechanics" using case-study method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 166–184.
26. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp. 146–155.
27. Zhigalyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [The technology of criterial estimation and reflection as a way to increase motivation when acquiring a foreign language in school and university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 153–165.
28. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of formation of a foreign language professional communicative competence of future teacher of foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 152–170.

Received 15 April 2018

КОГНИТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ВЫРАЖЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

М.П. Котюрова, Л.В. Кушнина, Е.В. Аликина

Аннотация. Обсуждается проблема выражения категории определенности / неопределенности в научном тексте. Обосновывается актуальность темы в научно-познавательном отношении. Исследование научного текста как формы представления научного знания связано как с процессом, так и с результатом познавательной деятельности ученого, что обуславливает двойственную природу научного знания и научного текста. С одной стороны, текст статичен: он предлагает определенные дефиниции исследуемым явлениям, что придает ему определенность; с другой стороны, текст динамичен: он постоянно в поиске нового, неизведанного, неопределенного. При создании научного текста происходит скрытый диалог между знанием и незнанием, что свидетельствует о когнитивном мышлении автора, а также об амбивалентном характере познающей языковой личности. Материалом исследования послужили тексты диссертаций и авторефератов по филологическим наукам на русском языке, а также текст монографии на французском языке и переводной научный текст с русского языка на французский. Исследование проводилось на основе методов функциональной стилистики и синергетики в русле антропоцентрического и когнитивного подходов. Описаны лингвокогнитивные предпосылки исследования текстовой категории определенности / неопределенности, показан характер ее выражения, выявлена ее значимость в создании функционально-семантической целостности текста. Особое внимание уделено динамике функционирования данной категории в научном тексте. В результате проведенного анализа установлено, что эффективность восприятия содержания текста научного произведения обусловлена проявлением когнитивной функции языковых единиц с присущими им свойствами определенности и неопределенности.

Ключевые слова: научный текст; функционально-семантическая целостность текста; когнитивная функция; амбивалентная языковая личность; категория определенности / неопределенности.

Введение

«Когнитивную функцию можно определить очень просто: с помощью языка можно обозначить словами (или знаками) не только вещи воспринимаемого мира, фиксируя их в памяти, но и результаты мышления, которые связываются при помощи названий в единое целое. Этот зафиксированный в языке мир результатов мышления образует – как итог познавательных процессов – внутреннюю реальность, по отношению к которой операции мышления могут быть применены точно так же, как к продуктам восприятия внешнего мира» [1. С. 13]. Именно

такой подход к трактовке когнитивной функции будем иметь в виду, описывая специфику научного текста.

Содержание научного текста, несомненно, статично, так как представляет собой результат, продукт научно-познавательной деятельности. Но одновременно оно и динамично. Динамический характер научного знания обеспечивается влиянием многих экстралингвистических факторов, в частности, самим содержанием – научным знанием, его открытостью, а также определенной хаотичностью мышления, степенью интуитивности индивидуального стиля мышления ученого. Все эти компоненты научной творческой деятельности с неизбежностью требуют использования уже «готовых» и формирования не только отдельных новых языковых средств, в частности терминов, но и единиц, способных акцентировать те или иные свойства (категории) мышления и речи.

Как известно, одним из базовых когнитивных свойств, т.е. категорий мышления, языка и речи, является определенность / неопределенность «кванта» мысли, содержания языковой единицы и высказывания (разного объема). Целью статьи является обоснование актуальности обсуждаемой темы, ее значимости в научно-познавательном отношении, в частности, для продвижения нового, полученного автором знания в общий научный фонд.

Мы ставим две основные задачи: 1) наблюдения над выражением определенности / неопределенности в текстах оглавлений сопоставительно с основными текстами кандидатских диссертаций на русском языке в культурно-речевом плане; 2) употребление языковых единиц со значением определенности / неопределенности в тексте монографии на французском языке, а также в переводном тексте научной статьи с русского языка на французский. Но самое главное заключается в том, чтобы обратить внимание авторов (естественно, в большей степени – молодых ученых) на «узкие места» в порождении научного текста.

Материалом для предварительных наблюдений послужили тексты трех кандидатских диссертаций и их авторефератов на русском языке и научные тексты на французском языке в области филологических наук. Осознавая недостаточность проанализированного материала и ни в коей мере не претендуя на достоверность обобщений, сошлемся на оценку значимости научной рациональности в более широкой области – философии науки: «Явно, что выводы, основанные на малом количестве фактов, могут быть правильными, но могут быть и только частично правильными или оказаться неправильными... Можно фиксировать отдельные факты. Но можно... объяснять факты... задавать вопрос, почему так происходит... Важно подчеркнуть, что “объяснение” требует больших – более “глубоких” – знаний, чем простая фиксация фактов» [2. С. 18].

В отношении научного текста степень выраженности неопределенности либо определенности можно соотнести со значимостью содержания целого текста в беспредельном пространстве научного знания, в науковедении условно дифференцированного на «науку переднего края», «ядро науки» и «историю науки» [3]. Такая возможность обусловлена спецификой самого познавательного процесса – стремлением к непознанному, значит, неопределенному. Кстати, отсутствие определений, особенно дефиниций, в научном тексте отнюдь не свидетельствует о небрежности или явной незаконченности работы над текстом. Известный пример: физикам понятен метафорический термин «пушистое множество», но до сих пор никто не дал ему определения. Конечно, именно определение (дефиниция) научного понятия представляет собой одно из сильных средств (пожалуй, наряду с законом), которое «встраивает» новое, полученное автором в обширный уже имеющийся фонд научного знания. Бесспорно, что процесс «встраивания» (или пристраивания) нового в весьма значительной степени зависит от сложности знания, его многогранности, многоплановости, разноаспектности осмысления знания и т.д. Не случайно так необходимым для продвижения идей Ландау в науку явилось сотрудничество с Лившицем, который применял математический аппарат к разработке выдвинутых идей, делая их доступными для физиков. При развертывании именно нового, концептуального, знания всегда имеются гипотетические, не обоснованные до конца элементы, значит, новое знание по природе своей психологично, а достоверность его всегда относительна. Условность дифференциации высказываний на определенные и неопределенные бесспорна, поскольку совокупность единиц с этими значениями как в языковой системе, так и в речевом контексте имеет диффузный характер.

Лингвокогнитивные предпосылки исследования текстовой категории определенности / неопределенности

В качестве обоснования актуальности вопроса о выражении определенности / неопределенности высказывания примем за исходные следующие положения:

1. Учтем интереснейшее суждение проф. А.Г. Лыкова о предварительном промысливании речи: «Промысливание речевой цепи несколькими мгновениями бежит впереди (т.е. раньше) ее проговаривания» [4. С. 10]. Именно промысливание дает возможность предположить, что, несмотря на «незнаемость», уже перед созданием текста автор имеет какие-то контуры-характеристики по отношению к полученному им знанию. К таким наиболее общим характеристикам можно отнести определенность / неопределенность. Это свойство знания обычно

эксплицировано в тексте либо открыто, подчеркнуто, причем ко всей излагаемой концепции, либо эта характеристика «рассеяна» по разным высказываниям и их компонентам. Понятно, что в так называемых артиклевых языках определенность / неопределенность высказывания представлена наиболее четко (посредством соответствующих артиклей), в то время как в русском языке это свойство речи формируется совокупностью языковых единиц (см. об этом, например, в [5]). Промысливание представляется чрезвычайно важным моментом в абстрактном мышлении, так как обуславливает отбор (является условием отбора) языковых единиц и их сочетания для формирования текста. Каких единиц – общеизвестных, общепринятых, стандартных, но неточно выражающих мысль автора (если сконцентрировать на ней внимание), или приложить интеллектуальные усилия к точному выражению мысли, возникшей в момент промысливания? На наш взгляд, в ответе должно доминировать стремление к точности выражения научной мысли.

2. Даже предварительное ознакомление с материалом показало, что в любом научном тексте рассматриваемая характеристика эксплицируется (естественно, что в разной степени) как языковыми, т.е. специальными, средствами, так и речевыми единицами, контекстуально ориентированными на выражение определенности / неопределенности. И можно сказать, что данное свойство речи вполне укладывается в ложе «амбивалентности как одного из законов человеческой природы, а именно закона одновременности разнохарактерных (часто противоположных) проявлений» [6. С. 3]. Будем учитывать, что соотношение двух смысловых компонентов – определенности и неопределенности знания – дает возможность интерпретировать содержание научного текста в соответствии с более общими закономерностями порождения научного текста под воздействием амбивалентной языковой личности. Такая интерпретация возможна потому, что данной языковой личности, допустим, присущ рациональный стиль мышления, однако неизбежно хотя и с проявлением (обычно доминирующим) либо логического, либо психологического (интуитивного) компонентов. Понятие амбивалентной языковой личности предоставляет возможность соотнести определенность / неопределенность высказывания с когнитивным принципом, вслед за Ж. Деррида получившим название *differance*. Это понятие связано со способностью любого знака передавать *одновременно* сходство и различие. Как пишет проф. Н.Н. Белозерова, «основными положениями концепции Дерриды являются утверждения, что (1) *в центре существования стоит различие (difference), а не сущность*; (2) *знаки могут представлять значения только через differance (различие + общие характеристики)*. В отличие от Соссюра, который рассматривал только лингвистический знак, Деррида расширил область применения *differance*» [7. С. 246].

На наш взгляд, область применения функции *difference*, в высшей степени присущей именно словам широкой эпистемической семантики, можно расширить. Применительно к научному тексту функционально-семантическое расширение слов широкой семантики возможно благодаря тому, что они в совокупности формируют особый эпистемический план действительности. Забегая вперед, можно сказать, что и в отдельных высказываниях, и в целом тексте эти единицы актуализируют лишь самые общие семы, именно семы сходства и различия не только «общего и частного» [7], «абстрактного и конкретного» [8], но и «определенного и неопределенного высказывания». Как представляется, слова широкой семантики в научном тексте играют особую роль, занимая позицию в «пункте стыковки», месте встречи коммуникантов в процессе восприятия текста – виртуального автора, которому «все понятно», для которого все определено, и реального читателя с его конкретной установкой на восприятие содержания – в общей форме или в частностях, т.е. как известное, уже определенное, или новое, неизвестное, еще не определенное и т.д. Иначе говоря, читатель воспринимает содержание текста в его состоянии *difference* – единства свойств целостной сущности.

3. Как было установлено ранее [9. С. 122–139], определенность / неопределенность как скрытый диалог между знанием и незнанием представлена в тексте хотя и редуцированно, но свидетельствует о таком когнитивном свойстве мышления автора, как ригидность / гибкость. Интересно, что анализ выражения в научном тексте амбивалентного свойства познающей языковой личности подтвердил основное заключение Н.С. Котовой относительно соотносительности характеристик содержания (в нашем случае – определенности / неопределенности): «С одной стороны, без основных средств амбивалентности установка определялась бы как расплывчатая. Но, с другой, если бы она ограничивалась только ими, то превратилась бы во фрагментарную, не связывалась бы с семантико-грамматической целостностью текста. А целостность особенно существенна, когда выявляется амбивалентность представленной в тексте языковой личности» [6. С. 36].

4. Согласно наблюдениям Н.К. Рябцевой, неопределенность и потребность ее снять являются причиной желания знать, а причиной отсутствия такого желания, т.е. определенностью, является безразличие к происходящему [10]. Автор анализирует такое свойство субъекта, как «желание знать», которое зафиксировано в русском языке словами «любопытность» и «любопытство». Подчеркивая идею неравнозначности этих понятий, Н.К. Рябцева характеризует любопытность как коммуникативно менее активное качество, однозначное, имеющее позитивную оценку, семантически непродуктивное. В то время как любопытство семантически активно, имеет множество производных и

родственных слов, связано с многими другими понятиями, прагматически нагружено, что «в совокупности отражает его ключевое положение в характеристике ментальной сферы человека» [10. С. 284]. Вполне логичным представляется вывод о взаимодополнительности любопытства и любознательности, так как «первое служит толчком ко второму... Для того чтобы “любить, получать предметные / научные знания”, нужен первотолчок: вопрос, заинтересованность, желание узнать нечто новое...» [Там же. С. 315]. Желание знать имеет в языке прямое выражение и воплощение.

Характер выражения определенности / неопределенности в научном тексте

В научном тексте любого жанра – как монографии, так и диссертации – знание выражено «субъективированно». С одной стороны, это продукт познавательной деятельности субъекта с присущей ему индивидуальностью, с другой же – ясно, что форма этого «субъективированного» продукта социально закреплена, «одобрена» предшествующим опытом. Надо сказать (не обобщая в целом), что современные кандидатские диссертации, по-видимому, преимущественно посвящены комплексному исследованию выявленных проблем посредством *применения* с элементами *развития* (термины из [11]) теоретического положения к материалу и поиску эмпирических аргументов рассматриваемого утверждения. Важно подчеркнуть, что «теоретическое знание представляет собой систему, в которой оценочные суждения и суждения о фактах связаны между собой и представляют вместе объективную истину. При отсутствии оценки в исследовании фактов происходит их фетишизация. Оценка ни в коей мере не нарушает объективного хода исследования» [12. С. 16]. Вместе с тем следует отметить именно в диссертациях избыточность не оценочных суждений о фактах (что когнитивно оправданно), а самооценки относительно полученного автором знания, особенно его новизны и значимости.

Оглавление диссертации – это сильное обобщение большой научно-познавательной работы социума исследователей – предшественников, современников и самого автора. Поскольку диссертация представляет собой научно-квалификационное произведение, то ориентирующая функция оглавления связана, прежде всего, с необходимостью эксплицировать методологическую квалификацию (отнюдь не аксиологическую, обусловленную оценкой значимости!) произведения с точки зрения его автора. Стремление наиболее точно и ярко эксплицировать методологическую квалификацию исследования неизбежно приводит к употреблению соответствующих номинаций. Методологически сильное обобщение осуществляется посредством номинаций та-

ких структурно-методологических параметров научного знания, как исследование, подход; опыт, эксперимент, трактовка, интерпретация, разработка, представление; идея, проблема, гипотеза, аргументы, явления, случаи, феномен, факты, понятие, классификация, типология, концепция, теория, закон, парадигма; единицы, компоненты, элементы, составляющие; анализ, инструмент, механизм, моделирование, модель; основания, данные, причины, условия, средства, процесс, функция, роль, результат, следствия, эффект; методы, способы, приемы; статус, место, свойства, признаки, особенности; аналогия, оппозиция, сопоставление, соотношение, сравнение, сходство, различия и мн. др. (см. об этом в [13. С. 95–114; 14. С. 345–360]).

Как видим, богатое языковое достояние, представленное методологически насыщенной лексикой, вполне готово к обслуживанию субъекта познавательно-коммуникативной деятельности в эпистемическом пространстве. Именно такие обобщения методологического характера, эксплицированные точными лексическими «сигналами», выполняют четкую навигационную функцию в процессе и создания, и восприятия научного текста. Необходимо подчеркнуть, что для использования таких лексических «сигналов» совершенно необходимо знание их содержания, установленного и описанного в науковедении. Кстати, обоснованно и целесообразно употребленные лексические «сигналы» свидетельствуют о стремлении к преодолению «информационного кризиса», который начал проявляться 50 лет назад, а в настоящее время только углубляется. По мнению науковедов, когда факты, добытые экспериментально, будут своевременно оцениваться и обобщаться, а теоретические положения сразу же проходить квалифицированную и беспристрастную проверку, тогда возникнут объективные условия для ликвидации информационного кризиса [15].

Определенность в единстве с неопределенностью представляют собой целостное амбивалентное свойство знания, поскольку языковые единицы отбираются автором под воздействием не только предзнания (фонового, взятого за определенное, общепринятое), но и знания нового, полученного исследователем в сомнениях, их преодолении на пути к уверенности в достоверности этого нового. Мы отмечали ранее [16. С. 363–370], что для обоснования нового знания автор использует слова широкой семантики типа *единица, система, структура, функция* и мн. др. Кстати, вслед за Е.Н. Толикиной можно уточнить, что «определения через номинации *совокупность, система, группа* являются не родовыми, т.е. классифицирующими, а идентифицирующими, которые строятся на основании комплексного использования параметра смысла и объема номинации» [17. С. 59]. Номинации подобного типа в функции исходных понятий, не определяемых (ясных) в данном тексте, наполнены методологическим содержанием. Важно, что такие слова

широкой семантики обозначают направление и «макропредел» познания данного объекта и предмета конкретного исследования. См., в частности: *проблемы языка, принципы исследования, теория метапоэтики, лингвоэнциклопедический подход, семиологический факт, разнородные элементы* (Г.Е. Селиверстова) и мн. др.

Вместе с тем это свойство со стороны как автора, так и читателя формируется неравномерно, так как автор оперирует абстрактными сущностями, наличие которых и автор, и читатель должны прежде всего обосновать и аргументировать. Здесь, несомненно, имеет место зеркальный процесс восприятия этих сущностей. С одной стороны, автор описывает их как результирующие когнитивные сущности – в сопровождении *методологически* определенного кортежа – в виде таких номинаций, как *понятие, свойства, классификация, типология, гипотеза, концепция, теория, закон*. Эти и многие другие номинации широко представлены в оглавлениях, например к тексту диссертации. С другой стороны, это же оглавление читателем воспринимается как текст с доминантой неопределенности, поскольку методологические ярлыки не расшифровывают «семи печатей», за которыми скрывается содержание диссертации или монографии. Иначе говоря, важные методологические «сигналы», представленные словами широкой семантики типа *явление, единица, феномен, свойства, особенности, признаки, аспект, подход* и мн. др., выполняют двоякую функцию – обобщения, значит, определенности, а также актуализации новизны, значит, неопределенности. В силу сложности объекта научного рассмотрения любое утверждение, по-видимому, должно иметь некатегоричную, уступительную форму.

Остановимся на оглавлениях диссертаций. Как известно, оглавление – это определенный справочно-навигационный периферийный текст. Благодаря этому тексту читатель получает справку о целостной конструкции – относительно новом знании, заключенном в данном тематическом сегменте научно-познавательного пространства.

Обращение к изучению научного текста ставит вопрос о статусе субъекта коммуникации с текстом: кто он – автор, создающий текст; читатель (интересующийся проблемами научного знания, имеющий общенаучные, частнонаучные знания и т.п.), переводчик и т.д. Естественно, что в зависимости от статуса субъекта коммуникации с текстом содержание последнего формирует тот или иной дискурс, во всех случаях свой, причем всегда в большей степени *неопределенный*. Интересно, что содержание текста – с учетом рассматриваемого свойства, воспринимаемого заинтересованным читателем (исследователем) – является асимметричным, поскольку и по составу, и в отношении общего количества используется значительно больше единиц с контекстуальным значением неопределенности. При этом важно подчеркнуть, что, несмотря на неопределенность, дискурс ориентирован на обеспечение

успешной (всегда относительно успешной!) работы с текстом любого субъекта коммуникации.

Проиллюстрируем симметричность и асимметричность в составе языковых единиц с рассматриваемым значением. См., например, определенность: *всегда, никогда* – неопределенность: *иногда; обычно* – *редко; все* – *некоторые, отдельные; каждый, всякий* – *определенные; данный (этот)* – *другой, иной, прочие* и мн. др. Определенность подчеркивается посредством отрицания **не** зафиксировано **ни** одной амбивалентной единицы, **несколько не** умаляя значимости вышеуказанных исследований, потенциально **не менее** опасен, введения уточнения посредством вводных слов *в частности, например, а именно, союза то есть*. Уточнение осуществляется также благодаря употреблению присоединительных союзов *не только.., но и; как.., так и*.

Подчеркнем, что свойство определенности / неопределенности высказывания в связном научном тексте (не в оглавлениях) имеет диффузный характер, поскольку стремление автора к точности речи вполне обеспечивается различными, имеющимися в языковой системе языковыми единицами типа *все, никто* – *большинство* – *многие, ряд, круг* – *несколько, некоторые, часть, отдельные, определенные* – *какие-либо; всегда, никогда* – *обычно* – *часто* – *редко* – *иногда*; (со стороны субъекта) *невозможно* квалифицировать – (со стороны субъекта) *можно использовать, могут быть использованы*; (объект) *может* являться ложным – *может* размещаться – *может* варьироваться. Важно, что основной состав типичных средств, указывающих на квалификацию объема понятия, достаточно ограничен, и это определенно говорит о языковой оформленности данного логико-семантического комплекса. Творческий же характер речевого оформления этого комплекса проявляется в том, что автор сам может отыскать в языковой системе «строительный материал» для необходимых средств именно контекстуального типа.

Определенность / неопределенность научного текста как неотъемлемое свойство его функционально-семантической целостности

Здесь нельзя не сказать о том, что на отбор языковых единиц определенно воздействует когнитивный стиль автора, и в частности стиль мышления (будем иметь в виду, например, рациональный, характеризующийся ригидностью / гибкостью). Мы опираемся на исследования когнитивных стилей, осуществленные М.А. Холодной [18], и наши наблюдения над формированием *точных* определений (логически четких, определенных, с дефинитивным ядром) и логически нечетких (неопределенных). Стремление объяснить характер реализации установки

на точность привело нас к выводу о влиянии стиля мышления ученого на стиль изложения полученного знания [14]. При этом считаем возможным говорить о влиянии когнитивного стиля (который никто не отменял и отменить не может!) именно как биполярного свойства (по М.А. Холодной), хотя учитываем континуальность, диффузность характеристик познавательного процесса. Биполярность рационального стиля мышления мы соотносим с его компонентами – четко логическим и психологическим, т.е. нечетко логическим, континуальным, интуитивным, по существу неопределенным в формально-логическом отношении. Представляется, что ригидность коррелирует в большей мере с логичностью, а гибкость – с такими нечетко (формально) логическими свойствами мышления, как ассоциативность, метафоричность и др. Даже здравый смысл подсказывает, что научное творчество не может осуществляться каким-либо одним стилем мышления в «чистом» виде, ему присущи разные совокупности стилей мышления.

Интересно, что биполярность рационального стиля мышления предоставляет широкие возможности для формирования других стилей – установленных, получивших определенные очертания, и, несомненно, еще не установленных. В качестве примера приведем диссертационное исследование Г.Е. Селиверстовой, в котором обратим внимание на фрагмент «1.3. Структура метапоэтического текста А.Х. Востокова как отображение энциклопедического стиля его мышления». Представляется важным подчеркнуть, что «структура» рассматривается автором в строго линейном порядке: имплицитное, фоновое, словарное знание – *«Структура – внутреннее устройство»*; метапоэтический текст представляет собой *«сложный способ организации элементов текста, включающий как основные... элементы, так и маргинальные»* (Селиверстова, 48); стиль мышления – это *«совокупность относительно устойчивых, стандартных представлений и исходных фундаментальных понятий, влияющих на творческую деятельность художника»* [19. С. 24]; энциклопедизм как стиль мышления А.Х. Востокова определяется как *единство полюсов* его творчества – поэзии и науки.

Еще пример. Тема диссертационного исследования А.И. Байрамуковой «Метапоэтика и металингвистика “Толкового словаря живого великорусского языка” В.И. Даля как толково-энциклопедического феномена». Стратегию А.И. Байрамуковой можно охарактеризовать как познавательное движение от неопределенного представления о *феномене* (предметной сущности) к полинеопределенной номинации *словарь комплексного (?) динамического (?) многомерного (?) толково-энциклопедического (?) типа*, а затем – к постепенному ограничению, сужению неопределенной сферы, т.е. к определенности, в частности: *герменевтическая традиция; «Корнесловная система построения словарной статьи... однокоренные слова* формируют дополнительное

смысловое пространство текста, *текст ветвится*, и многочисленные горизонты смыслов организуют *нелинейный характер текста*; *герменевтические принципы*; *лингвокультурологический текст*, связанный четкими межтекстовыми нитями; «книга лечащая», позитивно, *лингвотерапевтически воздействующая на читателя*; вершина всего *многогранного творчества ученого-энциклопедиста* и далее по данному вектору неопределенности – определенности.

Биполярность рационального стиля, можно сказать, испытывает «крен» в ту или иную сторону, однако, *подчиняясь* стандарту, активно насаждаемому, например, так называемым академическим письмом, проявляет тенденцию к утрате драгоценного свойства – индивидуальности письменной речи, а значит, индивидуальности мышления ученого. На наш взгляд, подчинение «низовых» публикаций (имеем в виду необходимые для защиты статьи диссертантов) стандарту уже приводит к определенным негативным последствиям. Так, в целом ряде проанализированных кандидатских диссертаций по языкознанию (без ссылок) слова широкой семантики как методологически насыщенные номинации используются не в *научном*, а в общеупотребительном значении: *проблема* как трудность, *структура* как состав, *элемент* как часть, *особенности* как свойства (без их сравнения) и др. На этом фоне «радуют глаз» подзаголовки без методологических претензий: «*Метафоры в языке как отголоски мифопоэтического мышления*», «*Эпистолярный как теоретическое подтверждение идей метапоэтических текстов*» и даже просто «*Опытное подтверждение*», ясное из контекста оглавления диссертации; см. также метафору *текст ветвится*, приведенную выше, и некоторые (весьма редкие) другие.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что эффективности восприятия содержания текста целого научного произведения, в частности диссертации, прежде всего способствует оглавление, ориентированное на создание функционально-семантической целостности. Формирование такой целостности возможно благодаря когнитивной функции языковых единиц, способных активно участвовать в оформлении внутренней реальности с присущими ей не просто различными, но даже противоположными свойствами, в частности определенности / неопределенности этой сущности.

Динамика определенности / неопределенности в научном тексте

Предполагая, что когнитивная функция языковых единиц в научном тексте обладает некоторыми общими чертами, перейдем к рассмотрению функционально-семантической целостности научного текста на материале французского языка, обращая внимание на характер выражения определенности / неопределенности высказываний в научном тексте.

В качестве материала для анализа мы используем монографию одного из основателей современного переводоведения, французского ученого Ж.-Р. Ладмираля [20]. Обратимся к анализу другого периферийного текста, который носит обобщающе-ориентировочный характер, – предисловии автора – и проследим, каким образом в тексте реализуется когнитивная функция определенности / неопределенности.

Автор текста рассуждает о двух противоположных стратегиях переводческой деятельности, что приводит к формированию двух типов переводчика – переводчик, ориентированный на автора оригинала (*sourcier*), и переводчик, ориентированный на читателя (*cibliste*). Поясним, что в русском языке нет специальных однословных терминов, обозначающих данное понятие, поэтому мы прибегаем к их описательному переводу. Во французском языке происхождение данных терминов представляется вполне логичным: если слово «*source*» переводится как «источник» (в данном случае – язык-источник, культура-источник, текст-источник), соответственно слово «*sourcier*» обозначает переводчика, ориентированного на текст-источник, т.е. на максимальное выражение интенций автора оригинала. Аналогично этому, слово «*cible*» переводится как «цель» (в данном случае – целевая культура, целевой язык, целевой текст как текст перевода), соответственно слово «*cibliste*» обозначает переводчика, ориентированного на язык и культуру перевода, на достижение понимания текста перевода его потенциальным получателем.

В предисловии к работе, опубликованной в 2015 г., Ж.-Р. Ладмираль поясняет, что термины «*sourcier*» и «*cibliste*» впервые введены им в статье «*Sourciers et ciblistes*» [20] в 1986 г. Несмотря на это, дискуссии по данному вопросу до сих пор не прекращаются, в результате чего теории перевода разделились на два лагеря. Сам ученый настаивает на том, что каждый должен выбрать свою позицию при переводе, поэтому монография имеет заголовок «*Sourciers ou ciblistes*». Как видим, если в работе 1986 г. автор использовал союз «*ET*» («и»), предполагающий отношение «и то, и другое», то в работе 2015 г. он использует союз «*OU*» («или»), предполагающий отношение «или то, или другое»: «...*il faut nécessairement faire un choix: on sera ou un sourcier ou un cibliste*» (необходимо сделать выбор: либо вы ориентируетесь на текст-источник и на культуру автора, либо вы ориентируетесь на потенциального реципиента и на принимающую культуру. – Здесь и далее перевод наш. – Авт.).

Проанализируем теперь, как происходит динамика определенности / неопределенности в тексте авторского предисловия как относительно самостоятельного, целостного произведения. При изучении текста предисловия выясняется, что автор впервые употребил данные термины на научной франко-британской конференции, которая проходила в Лондоне 18 июня 1983 г., и это были импровизированные термины, которые родились в ходе дискуссии. И если на начальном этапе речь

шла лишь о словах, то постепенно стало ясно, что проблема гораздо глубже, так как она затрагивает подходы к переводческой деятельности, возможно даже, мировоззрение переводчика, ориентированного на ту или иную переводческую стратегию.

Обратим теперь внимание на текстовые маркеры определенности / неопределенности. Текст предисловия начинается с вопроса: «*Pourquoi ce titre?*» («Почему такой заголовок?»), который мы относим к выражению неопределенности. Постепенно характер неопределенности сужается, о чем можно судить по таким текстовым маркерам, как: *la petite difference – небольшое различие; il y a deux attitudes partageant les traducteurs et les théoriciens de la traduction en deux camps – существуют два типа отношений, разделяющих переводчиков и теоретиков перевода на два лагеря; le titre du présent ouvrage entend se situer au Coeur meme de la demarche de traduire – заголовок данной работы подразумевает, что проблема заложена в самой сущности подхода к переводческой деятельности.* Как видим, мысль развивается от частного к общему, переходя от незначительного различия между словами к существенному разграничению научных подходов. Кульминацией этой мысли становится следующее высказывание: *Le couple conceptuel sourciers / ciblistes désigne le clivage d'une alternative dichotomique, autant et plus que le continuum d'une polarité.* – Концептуальная пара... обозначает расхождение дихотомической альтернативы более существенное, чем континуум полярности.

Таким образом, автор снимает неопределенность. Читателю становится ясно, что от первого заголовка, где две стратегии перевода объединены союзом «и», до второго заголовка, где они объединены союзом «или», Ж.-Р. Ладмираль прошел определенный научный путь, поэтому он утверждает, что и практики перевода, и теоретики перевода также должны определиться и выбрать приемлемую стратегию.

Другим источником нашего анализа стал перевод научной статьи с русского языка на французский в сфере переводоведения. Эта статья была подвергнута правке носителем языка. Как показал наш предварительный анализ, большая часть исправлений касалась именно использования артиклей, так как понятие определенности не только по-разному трактуется автором и читателем, но и носителями разных языков. Русскоязычный переводчик, владеющий нормами французского языка, допускает ошибки именно потому, что категория определенности / неопределенности по-разному выражается в этих языках: лексическим способом ее выражения в русском языке соответствуют грамматические способы во французском.

Во-первых, поясним, что в данном случае в качестве субъекта-автора текста выступает переводчик, поэтому проявление когнитивной функции отражает позицию языковой личности переводчика, создающего свой текст, неидентичный исходному, но соотносимый с ним по

смыслу, иными словами, гармоничный. Идея гармонии реализуется в наших работах в свете концепции переводческого пространства: «Переводческое пространство мы расцениваем как синергетическую модель перевода, как некую абстрактную схему, которую создает в своем сознании переводчик с целью порождения качественного – гармоничного перевода, который по своей эстетической ценности стоит выше, чем адекватный или эквивалентный перевод» [21. С. 24].

Во-вторых, как было отмечено выше, языковые формы выражения определенности / неопределенности в таких разноструктурных языках, как русский и французский, существенно различаются, что обуславливает расхождения в интерпретации данных категорий и влияет на выражение когнитивной функции в тексте.

В-третьих, во французском языке есть специальное грамматическое средство выражения определенности / неопределенности (детерминации) – артикль.

Основные положения, касающиеся сопоставления форм выражения детерминации в русском и французском языках, изложил В.Г. Гак [22]. Как было установлено, в русском языке категория детерминации отсутствует, а значения находят выражение в таких лексико-грамматических средствах, как порядок слов, некоторые разряды местоимений и количественно-определятельные прилагательные. В.Г. Гак подчеркивает трудность установления соответствий между этими грамматическими категориями: «Трудность установления параллелизма между французским артиклем и средствами русского языка усугубляется тем, что артикль реализует различные оттенки значений в зависимости от семантики того существительного, которое он сопровождает, да и от значения высказывания в целом» [Там же. С. 27]. Ученый объясняет наличие семантических сдвигов и стилистических оттенков, свойственных употреблению французского артикля. При этом грамматическая традиция выработала наличие в русском языке эквивалентов, соответствующих употреблению определенного, неопределенного, партитивного артиклей, а также неупотреблению артикля, что имеет вполне определенное значение во французском языке.

В процессе функционирования оппозиция определенный / неопределенный артикль (*le / un*) выражает противопоставление качественной определенности / неопределенности, оппозиция определенный / частичный артикль (*le / du*) выражает противопоставление количественной определенности / неопределенности, артикли множественного числа (*les / des*) выражают как качественную, так и количественную определенность / неопределенность.

Проиллюстрируем высказанные положения примерами 1)–4). В первой строчке в квадратных скобках мы цитируем исходные предположения, во второй приведены верные варианты использования артик-

ля, в третьей строчке дан наш перевод. Жирным шрифтом выделены те фрагменты текста, которые содержат исследуемый феномен: во французском языке это существительное с артиклем, в переводе на русский язык это может быть местоимение, местоимение-прилагательное и др.

1) [*Des recherches appartiennent **aux langues** différentes*]

*Des recherches appartiennent à **des langues** différentes.*

*Исследования принадлежат **самым** разным языкам.*

Как видим, в первом случае употреблен слитный артикль *aux*, который является результатом слияния предлога с определенным артиклем *à+les*. Во втором случае предлог предшествует неопределенному артиклю, что не требует слияния. Чем обосновано употребление неопределенного артикля носителем языка? Как явствует из пояснений В.Г. Гака относительно употребления неопределенного артикля, возможна разная степень выражаемой неопределенности, что обусловлено, среди прочих факторов, информативной стороной всего высказывания. Так, если при переводе мы подчеркнем, что речь идет о самых разных языках, мы усилим степень неопределенности высказывания.

2) [*sous **les** formes différentes*]

*sous **des** formes différentes*

в различных формах

Проанализируем представленный выше пример. В данном случае определенный артикль в исходном тексте, употребленный русскоязычным переводчиком, оказался неприемлемым с точки зрения носителя языка, франкоязычного исследователя, предложившего заменить определенный артикль неопределенным. Мы можем предположить, что неопределенность высказывания со стороны носителя языка обусловлена использованием прилагательного с неопределенным значением: действительно, «различные формы» означает формы, которые точно неизвестны, следовательно, не определены говорящим / пишущим субъектом.

3) [*sa poésie n'a pas perdu **de** sens profonds*]

*Sa poésie n'a pas perdu **ses** sens profonds*

Его поэзия не лишена глубоких смыслов

В данном случае мы наблюдаем замену носителем языка предлога *de*, употребляемого при отрицании вместо артикля, притяжательным местоимением *ses*, которое усиливает характер детерминации как определенности. Это значит, что во французском языке притяжательные прилагательные, которые являются детерминативами наряду с артиклями, употребляется гораздо чаще, чем в русском.

4) [*vivre dans **le** monde uni*]

*vivre dans **un** monde uni*

жить в едином мире

Анализируя данный пример, мы также отмечаем расхождения в трактовке определенности / неопределенности русскоязычным пере-

водчиком и его франкоязычным коллегой. Используя неопределенный артикль, носитель языка подчеркивает уникальность мира. Вероятно, это обусловлено тем, что в его распоряжении есть специальное грамматическое средство – артикль, которое помогает ему более точно и определенно выразить свое отношение к высказыванию.

Как показали представленные выше примеры, во французской грамматике, следовательно, в сознании носителей французского языка существует собственная, уникальная шкала определенности / неопределенности, которая имеет относительные эквиваленты в русском языке, но которые не покрывают всей гаммы отношений между соотносимыми единицами двух языковых систем.

Заключение

Таким образом, в рамках данной статьи была выдвинута идея о том, что в научном тексте, в частности в тексте диссертаций, можно вычленить общетекстовую категорию определенности / неопределенности. Как показал анализ диссертационных исследований в области филологических наук, степень выраженности категории определенности / неопределенности высказываний в научном тексте обусловлена спецификой познавательного процесса, вектор которого можно определить как движение к неопределенному, т.е. непознанному, поэтому развертывание нового знания гипотетично и относительно.

Вместе с тем именно единство определенности и неопределенности, будучи амбивалентным свойством знания, становится неотъемлемым свойством функционально-семантической целостности научного текста, а формирование такой целостности обусловлено когнитивной функцией языковых единиц, образующих высказывание. Эта идея нашла подтверждение на материале французского языка, как на примере предисловия автора к научной монографии, так и на примере перевода научной статьи с русского языка на французский. Было показано функционирование разных способов выражения и динамического развития в тексте данной категории. Проведенное исследование подтверждает, что амбивалентная категория определенности / неопределенности имеет общелингвистическую значимость, а ее когнитивная природа есть неотъемлемое свойство человеческого интеллекта.

Литература

1. *Кликс Фр.* Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / пер. с нем. ; под общ. ред. Б.М. Величковского. М. : Прогресс, 1983. 302 с.
2. *Лоопе Э.Н.* Онтическая и научная рациональности: проблемы для философии общественных наук // Когнитивные аспекты научной рациональности. Фрунзе, 1989. С. 8–22.

3. **Степин В.С.** Становление научной теории (Содержательные аспекты строения и генезиса теоретических знаний физики). Минск, 1976. 320 с.
4. **Лыков А.Г.** Смена парадигмы: от слова к предложению (О главной единице языка) // Континуальность и дискретность в языке и речи. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, Просвещение-Юг, 2007. С. 9–13.
5. **Овчинникова Е.В.** Грамматикализация неопределенного местоимения «один» (на материале македонского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2008. 24 с.
6. **Котова Н.С.** Амбивалентная языковая личность: лексика, грамматика, прагматика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2008. 39 с.
7. **Белозерова Н.Н.** Мир реальный и мир виртуальный: две экологические системы. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2010. 252 с.
8. **Котюрова М.П., Соловьева Н.В.** Современный научный текст (сквозь призму дискурсивных изменений). Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2017. 204 с.
9. **Котюрова М.П.** Стилистика научной речи. М. : Академия, 2012. 240 с.
10. **Рябцева Н.К.** Язык и естественный интеллект. М. : Academia, 2005. 640 с.
11. **Швырев В.С.** Научное познание как деятельность. М. : Политиздат, 1984. 232 с.
12. **Степанов С.Д.** Оценка и ее роль в познании : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1972. 24 с.
13. **Котюрова М.П.** Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста (Функционально-стилистический аспект). Красноярск, 1988. 170 с.
14. **Котюрова М.П.** Точность речи в аспекте индивидуального стиля мышления ученого // *Stylistyka* / гл. ред. St. Gajda. Т. 6. Русская стилистика. Opole, 1997. С. 345–360.
15. **Кочергин А.Н., Цайер З.Ф.** Информационный кризис и некоторые особенности производства информации в науке // Методологические проблемы науки. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1976. Вып. 4. С. 3–12.
16. **Котюрова М.П.** Выражение эпистемической ситуации в периферийных текстах целого произведения // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX в. / под ред. М.Н. Кожинной. Пермь : Изд-во Перм. ун-та. 1996. Т. 2, ч. 1. С. 341–369.
17. **Толикина Е.Н.** О некоторых правилах толкового словаря // Современная русская лексикография. 1976. Л. : Наука, 1977. С. 54–70.
18. **Холодная М.А.** Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990. 73 с.
19. **Штайн К.Э., Петренко Д.И.** Лермонтов и барокко. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. 454 с.
20. **Ladmiral J.-R.** *Sourciers ou ciblistes. Les profondeurs de la traduction.* Editions Les Belles Infidèles, 2015. 311 p.
21. **Кушникова Л.В.** Динамика языкового пространства перевода в пространстве культуры // Стереотипность и творчество в тексте. 2017. Вып. 21. С. 23–31.
22. **Гак В.Г.** Русский язык в сопоставлении с французским. М. : Рус. яз., 1988. 268 с.

Сведения об авторах:

Котюрова Мария Павловна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и стилистики Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: kotyurova@yandex.ru

Кушнина Людмила Вениаминовна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: lkushnina@yandex.ru

Аликина Елена Вадимовна – доктор педагогических, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследова-

тельского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: elena-alikina@yandex.ru

Поступила в редакцию 22 мая 2018 г.

THE COGNITIVE FUNCTION OF EXPRESSING DETERMINATION / INDETERMINATION OF UTTERANCES IN A SCIENTIFIC TEXT

Kot'yurova M.P., Dr.Sc. (Philology), Professor, Professor of Department of Russian Language and Stylistic, Perm State National University (Perm, Russia). E-mail: kot'yurova@yandex.ru

Kushnina L.V., Dr.Sc. (Philology), Professor, Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: lkushnina@yandex.ru

Alikina E.V., Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: elenaalikina@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/5

Abstract. The article deals with the issue of expressing the determination/indetermination category in a scientific text. The aim of the paper is to prove the topicality of the problem in terms of its scientific and educational value. Studying the scientific text as a form of presenting scientific knowledge is connected with both the process and result of a scientist's cognitive work which explains the dubious nature of scientific knowledge and scientific text. On the one hand, the text is static: it gives concrete / specific definitions to the phenomena in question, which endows it with determination. On the other hand, the text is dynamic: it is constantly moving searching for something new, unexplored, and undetermined. When a scientific text is created there is an implicit dialogue between knowledge and non-knowledge that demonstrates the author's cognitive thinking and the ambivalent character of his learning language identity. The materials the article illustrates are theses and abstracts of theses on philology written in Russian as well as a monograph's text written in French and a scientific text translated from Russian into French. The research is based on the methods of functional stylistics and synergetics within the anthropocentric and cognitive framework. The article describes the linguo-cognitive background for researching the text category of determination / indetermination, shows the nature of its expression, reveals its significance for creating the functional-semantic cohesion of a text, and demonstrates the dynamics of this category in a scientific text. The analysis revealed that the efficient perception of the content of a scientific work depends on the cognitive function of language units with their inherent features of determination / indetermination.

Keywords: scientific text; functional-semantic cohesion of a text; cognitive function; ambivalent language identity; determination / indetermination category.

References

1. Kliks Fr. (1983) Probuzhdajushheesja myshlenie. U istokov chelovecheskogo intellekta [Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz] / Transl. from German. Ed. B.M. Velichkovskogo. Moscow: Progress.
2. Loone Je.N. (1989) Onticheskaja i nauchnaja racional'nosti: problemy dlja filosofii obshhestvennyh nauk [Ontical and scientific rationalities: problems of social philosophy] // Kognitivnye aspekty nauchnoj racional'nosti. Frunze. pp. 8–22.
3. Styopin V.S. (1976) Stanovlenie nauchnoj teorii (Soderzhatel'nye aspekty stroenija i genezisa teoreticheskikh znaniy fiziki) [The formation of a scientific theory (The content aspects of the structure and genesis of theoretical knowledge of physics)]. Belorus. un-t. Minsk.

4. Lykov A.G. (2007) Smena paradigmy: ot slova k predlozheniyu (O glavnoi edinice yazyka) [Paradigm change: from word to sentence (About the main language unit)] // Kontinual'nost' i diskretnost' v yazyke i rechi. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t, Prosveshhenie–Jug. pp. 9–13.
5. Ovchinnikova E.V. (2008) Grammatikalizaciya neopredelennogo mestoimenija «odin» (na materiale makedonskogo yazyka) [Grammaticalization of an indefinite pronoun *one* (in Macedonian language)]. Abstract of Philology cand. diss. Perm.
6. Kotova N.S. (2008) Ambivalentnaya jazykovaja lichnost': leksika, grammatika, pragmatika [Ambivalent language personality: vocabulary, grammar, pragmatics]. Abstract of Philology doc. diss. Krasnodar.
7. Belozerova N.N. (2010) Mir realniy i mir virtualniy: dve ekologicheskie sistemy [Real and virtual world: two ecological systems]. Tyumen: Izd-vo Tyumen. un-ta.
8. Kotyurova M.P., Solovyova N.V. (2017) Sovremennyy nauchnyj tekst (skvoz' prizmu diskursivnyh izmenenij) [Modern scientific text (through discourse changes)]. Perm: Izd-vo Perm. un-ta.
9. Kotyurova M.P. (2012) Stilistika nauchnoj rechi [Stylistics of scientific speech]. Moscow: Izdatelskiy centr Akademiya.
10. Ryabceva N.K. (2005) Jazyk i estestvennyy intellekt [Language and natural intelligence]. Moscow, Academia.
11. Shvyrev V.S. (1984) Nauchnoe poznanie kak dejatel'nost' [Scientific cognition as an activity]. Moscow: Politizdat.
12. Stepanov S.D. (1972) Ocenka i ee rol v poznanii [Evaluation and its role in cognition]. Abstract of Philology cand. diss. Moscow.
13. Kotyurova M.P. (1988) Ob ekstralingvisticheskikh osnovaniyakh smyslovoi struktury nauchnogo teksta (Funkcionalno-stilisticheskij aspekt) [About extra-linguistic basis of semantic scientific text structure (Functional stylistic aspect)]. Krasnoyarsk.
14. Kotyurova M.P. (1997) Tochnost' rechi v aspekte individual'nogo stilja myshleniya uchenogo [Speech accuracy in individual thinking style of a scientist] // Stilistika / Ed. St. Gajda. V. 6. Russkaya stilistika. Opole. pp. 345–360.
15. Kochergin A.N., Cajer Z.F. (1976) Informacionnyy krizis i nekotorye osobennosti proizvodstva informacii v nauke [Information crisis and some particularities of information production in science] // Metodologicheskie problemy nauki. V. 4. Novosibirsk: Novosib. gos. un-t. pp. 3–12.
16. Kotyurova M.P. (1996) Vyrazhenie epistemicheskoi situacii v periferiynykh tekstakh tselogo proizvedeniya // Oчерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XXv. / Ed. M.N. Kozhina. Perm: Izd-vo Perm. un-ta. Vol. 2. P. 1. pp. 341–369.
17. Tolikina E.N. (1977) O nekotorykh pravilakh tolkovogo slovaryja [About some rules of explanatory dictionary] // Sovremennaja russkaja leksikografija. Leningrad: Nauka. pp. 54–70.
18. Kholodnaya M.A. (1990) Kognitivnye stili kak proyavlenie svoeobraziya individual'nogo intellekta [Cognitive styles as specific feature of individual intellect]. Kiev.
19. Shtain K.E., Petrenko D.I. (2007) Lermontov i barokko [Lermontov and Baroque]. Stavropol: Izd-vo SGU.
20. Ladmiral J.R. (2015) Sourciers ou ciblistes. Les profondeurs de la traduction. Ed. Les Belles Infidèles.
21. Kushnina L.V. (2017) Dinamika yazykovogo prostranstva perevoda v prostranstve kul'tury [Dynamic of translation language space in culture space] // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste. Vol. 21. pp. 23–31.
22. Gak V.G. (1988) Russkij jazyk v sopostavlenii s francuzskim [The Russian language in comparison with French]. Moscow: Izd-vo Russkij jazyk.

ИММИГРАНТ VS ЭМИГРАНТ – ОБЗОР БРИТАНСКИХ ГАЗЕТ С ПОЗИЦИЙ КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА

М.С. Матыцина

Аннотация. Рассматриваются основные категории, концептуальные и теоретические положения критического дискурс-анализа. В рамках данного направления дискурс рассматривается как форма социального взаимодействия, где власть, осуществляя свое господство в обществе, формирует отрицательные образы «чужих» как представителей иных рас, этносов и культур. Отсюда обосновывается изучение дискурса иммиграции в качестве объекта критического исследования с опорой на концептуально-методологическую базу критического дискурс-анализа. Исследуется дискурсивное проявление ксенофобии по отношению к иммигрантам в СМИ и политическом дискурсе на материале двух известных британских газет *Daily Mail* и *Daily Express*. В результате проведенного анализа были выделены слова «иммигрант», «мигрант» и «эмигрант», используемые для обозначения людей, которые выехали из своих стран и въехали в Великобританию. Употребление данных слов в совокупности характеризует иммиграцию в Европе как массовый, длительный и драматический процесс, где образ иммигранта представлен как угроза и опасность для современного общества. Для целостного понимания природы, причин и последствий иммиграции необходим системный анализ всех дискурсивных стратегий в широком социальном контексте. Лежащие в основе критического дискурс-анализа установки, а именно понимание дискурса как коммуникативного ресурса, способствующего формированию и воспроизводству неравного распределения власти между социальными группами, признание изменчивости социальных норм и регуляций, рассмотрение дискурса элит и медиадискурса как основных источников властной асимметрии, обуславливают актуальность его применения в качестве методологии исследования дискурсивного проявления ксенофобии по отношению к иммигрантам. Исследование позволяет судить, насколько дискурс иммиграции имеет социально структурированный порядок и подчинен четким правилам и нормам, ассоциированным с определенными социальными институтами, которые используют медиадискурс как непосредственный инструмент воздействия на широкие общественные массы.

Ключевые слова: критический дискурс-анализ; социальная практика; дискурс иммиграции; дискурсивные практики; дискурсивная стратегия.

Введение

Возросшие масштабы иммиграции населения и связанные с ней политические последствия выдвигают ее в число наиболее острых и трудноразрешимых проблем, с которыми сталкиваются современные страны – члены ЕС. Иммиграция прочно вошла в число «горячих тем», вызывающих повышенный интерес не только у правительств и рядовых

граждан, но и у исследователей. Представляя собой «центр социальной напряженности», это явление затрагивает различные сферы деятельности государства и общества и эксплицирует «социальные и ментальные параметры текущей языковой жизни» [1].

Несомненно, такой активный и массовый процесс, как иммиграция, способствует появлению новых реалий в жизни общества. Это обуславливает необходимость теоретического обоснования концепции интеграции иммигрантов в местах нового проживания, дополнительных способов языковой номинации и формирования некоторых акцентов на определенных фрагментах реальности. Особенно актуальна эта проблема становится в контексте роста ксенофобии по отношению к иммигрантам. Предметная область иммиграции входит в общий социокультурный и языковой контекст современного общества, отражается в различных языковых процессах, опредмечивающих процессы означивания. Ввиду этого становится необходимым обратиться к рассмотрению дискурса иммиграции как коммуникативного дискурсивного пространства в процессе медиатизации контента в его связи с социальными условиями, идеологиями и отношением власти. Отсюда очевиден интерес сторонников современного критического дискурс-анализа к изучению степени влияния политического дискурса и дискурса СМИ на социально-политическую реальность, в частности, на формирование и поддержание выгодного для властного блока общественного мнения в отношении выходцев из других стран.

С помощью публичного дискурса конструируются, закрепляются и легитимируются в виде устных и письменных текстов многие формы социального неравенства, основанного на гендерных, классовых и расовых различиях. Интеллектуальная и информационная элиты, образуя символическую элиту в лице политиков, журналистов, писателей и чиновников, осуществляют контроль за различными видами публичного дискурса. Исследование отношений между языком и властью, эксплицируемых в медиадискурсе, механизмов функционирования медиадискурса и их воздействие на общественное сознание обуславливают стабильно высокий интерес к данному виду речевой практики со стороны ученых, работающих в рамках критического подхода. В центре внимания сторонников критического анализа дискурса находится взаимосвязь языка и политики, языковые процессы в их связи с социальными условиями и идеологиями. «Критический дискурс-анализ (КДА) не позиционируется как политически нейтральное направление. Напротив, он представлен как критический подход, который политически причастен к социальным изменениям» [2. С. 50].

Дискурс в КДА трактуется как коммуникативный ресурс, способствующий формированию и воспроизводству неравного распределения власти между социальными группами [3]. Дискурсивные практики ана-

лизируются с позиции производимых ими идеологических эффектов: они формируют и воспроизводят неравенство в социальных отношениях, создают идентичности путем позиционирования и категориальной классификации групп и людей. Важным положением КДА является признание изменчивости социальных норм и регуляций, которая выступает следствием трансформации дискурсивных практик, т.е. дискурс является активным фактором, формирующим мировоззрение в обществе [4].

Рассматривая язык как «средство доминирования и социальной силы, которое служит для законодательного закрепления отношений организованной власти» [5. С. 259], представители данного научного направления исследуют факты проявления власти, контроля и дискриминации в дискурсивной практике и за ее пределами посредством лингвистического анализа. Для осуществления дискурсивного анализа представители «критической лингвистики» используют не столько минимальные фрагменты значения, выявляемые на уровне, например, фразы, сколько более крупные смысловые единства, соответствующие таким многомерным структурам, как текст и дискурс. Важным положением КДА является признание политического дискурса как формы социальной практики, служащей в интересах правящей социальной группы, которая задает формирующие правила дискурса и определяет его содержание. При этом обязательным компонентом исследований критического дискурс-анализа служит выявление социальных, когнитивных, политических, исторических и культурных контекстов, обуславливающих семиотические структуры дискурса. «Для теоретиков критического направления локальные практики и эмпирические результаты коммуникации не могут приниматься за чистую монету, но должны оцениваться в свете рефлексивного анализа искажающих воздействий власти и идеологии в обществе» [6. С. 108]. Иными словами, «дискурс влияет на общество: он конституирует ситуации и социальные идентичности, отношения между людьми и группами людей. Одновременно он помогает поддерживать и воспроизводить общественный статус-кво, но также позволяет его трансформировать» [7. Р. 357]. Дискурс как форма социальной практики не только отражает процессы конструирования социального порядка, но и способен оказывать на них обратное влияние. Это позволяет критическим лингвистам обоснованно ставить вопрос о рекурсивном взаимодействии языковых процессов и властного, в том числе, идеологического производства.

Обзор литературы

Работы К. Маркса сыграли значительную роль в становлении критического направления теории политического дискурса. Большой вклад в формирование критического направления теории политическо-

го дискурса внесли идеи А. Грамши, Л.П. Альтюссера, М. Бахтина, работы последователей Франкфуртской школы, в особенности Ю. Хабермаса, идеи французских структуралистов А.Ж. Греймаса, К. Бремона, Ц. Тодорова, Р. Барта, группы лингвистов из лондонской школы М. Халлидея, представителей французской школы постструктурализма М. Фуко, П. Серио, М. Пеше. Теория дискурса мыслится как разоблачающая сущность и факторы социального угнетения и принуждения. В работах политологов М. Эдельмана, Д. Грабера, группы лингвистов из школы М. Халлидея в Университете Восточной Англии Г. Кресса, Р. Ходжа, Р. Фулера, разработавших технику «критической лингвистики», а также в работах Дж. Оруэлла, Н. Фэрклафа, Р. Водак, Т.А. ван Дейка и других представителей критической лингвистики анализируются отражение и воспроизводство социальной организации власти в языке, рассматривается проблема использования языка как средства власти и социального контроля.

В работах сторонников современного КДА постулируется проблема использования языка как инструмента речевого воздействия, позволяющего власти осуществлять свое господство в обществе, при этом язык рассматривается как социальная практика, как социальный феномен, который тесным образом связан с механизмами отправления власти. Как пишет Р. Водак: «Язык сплетен с социальной властью различными способами: язык отмечает власть, выражает власть, вовлечен в борьбу за власть и оспаривание власти» [8. Р. 10]. Отношения между языком и властью наиболее отчетливо эксплицируются в политическом дискурсе, что является серьезным аргументом, обуславливающим стабильно высокий интерес со стороны ученых к данному виду речевой практики. Политический дискурс увеличивает неравенство в распределении власти и социальное расслоение. Специалисты стремятся выяснить, как при помощи коммуникативной стратегии воспроизводятся социальное доминирование, этническое и расовое неравенство. Обязательным этапом анализа становится поиск мотивационной базы тех позиций, установок, целей и интересов правящей социальной группы, которые определяют дискурс как властный ресурс, используемый для поддержания идеологического превосходства, а также отношений субординации и подчинения. Представители этого направления занимают активную социальную позицию, они ищут пути для предупреждения социальных конфликтов, критического разоблачения закодированных в дискурсивных практиках отношений социального доминирования и дискриминации.

Современные исследования в сфере КДА направлены на изучение возможностей политического дискурса как инструмента, воспроизводящего социальное доминирование, производить некую категоризацию, создавать идентичности, относить различные группы к тем или

иным «классам», а также на изучение способов формирования негативного образа определенных социальных групп. Объектом анализа становится совокупность людей, объединенных существенным социальным признаком – общей деятельностью, общими демографическими, этнографическими, психологическими, религиозными, гендерными и другими характеристиками, чьи права ущемляются посредством существующего политического дискурса. Некоторые исследователи полагают, что многие журналисты авторитетных изданий, представляя событие через призму политического курса государства, правящей элиты, не транслируют так называемые альтернативные картины мира и в целом едины в своих оценках [9]. В фокусе внимания лингвистов находится анализ дискурса расизма, национализма и дискурса элит [10], в которых открыто пропагандируется «язык ненависти» по отношению к иммигрантам, традиционен интерес к анализу метафорики антииммигрантского дискурса [11]. Усилия исследователей все чаще направлены на изучение властной силы медиадискурса, дискурса расизма, сексизма, национализма и дискурса элит как основных источников поддержания правящей социальной группой своего идеологического превосходства.

В фокусе внимания исследователей КДА находится анализ проявления этнического неравенства, национализма, ксенофобии по отношению к иммигрантам. Специалисты стремятся выяснить стратегии формирования у населения установок нетерпимости к иммигрантам, а именно противостоять «им» как «нашему» противнику, защитить «нашу» ценность, отстоять ее, не отдать, что чаще всего означает: не пустить, прогнать, выселить, убрать «чужих», этнически «других», не таких как «мы». Цель критических аналитиков заключается в выявлении и анализе конкретных и повторяющихся дискурсивных практик, которые вместе с другими факторами могут влиять на формирование общего негативного восприятия иммигрантов. В рамках КДА политический дискурс иммиграции рассматривается как форма социальной практики, так как идеология, господство и процессы осуществления власти задают формирующие правила дискурса, определяют его содержание.

С одной стороны, любое дискурсивное событие, текст, касающийся проблемы иммиграции, имеет социально структурированный порядок и подчинен четким правилам и нормам, ассоциированным с определенными социальными институтами. Дискурс иммиграции, будучи видом социальной практики, «структурируют социальные структуры и социальные практики, а также социальные агенты, люди, вовлеченные в социальные события» [12. Р. 22]. С другой стороны, сами события и тексты политического дискурса иммиграции вносят свой вклад в изменения и укрепление существующих социальных отношений, влияют посредством семиотического кода на социальные структуры, навяз-

зывая всему, что представляет, «определенную структуру ценностей, социальную и экономическую по своему происхождению» [13. Р. 4], конструируют реальность согласно собственным образцам. Дискурс и социальный контекст являются взаимно конституирующими сущностями: дискурс конструирует социальную и политическую реальность, в то время как социальный контекст формирует дискурс. Таким образом, речь идет о двувекторной связи «между знаками, значениями и социальными и историческими условиями, которые задают семиотическую структуру дискурса» [Ibid. Р. 5].

Методология

Исследование дискурсивного проявления ксенофобии по отношению к иммигрантам в СМИ и политическом дискурсе проводилось на материале двух известных британских газет: *Daily Mail* и *Daily Express*. В ходе исследования методом сплошной выборки из электронных версий данных изданий было выделено и рассмотрено более 100 публикаций, посвященных теме иммиграции и иммиграционным процессам в Великобритании. Исследование дискурса иммиграции проводилось с учетом основных концептуальных положений критического дискурс-анализа в рамках социокогнитивного подхода, разрабатываемого Т. ван Дейком, и дискурсивно-исторического подхода, предложенного Р. Водак. Опираясь на основной постулат сторонников современного КДА о том, что язык используется как инструмент речевого воздействия, позволяющего власти осуществлять свое господство в обществе, дискурс иммиграции рассматривается как форма социальной практики, где идеология, господство и процессы осуществления власти задают формирующие правила дискурса и определяют его содержание.

СМИ с точки зрения критического дискурс-анализа являются тем социальным ресурсом, который играет в современном обществе исключительно важную роль при расстановке акцентов на определенных фрагментах реальности. Используя возможность контроля средств массовой информации и формирования их дискурса, властные структуры проявляют интерес к критическому дискурсу языка из-за скрытого в нем огромного манипулятивного потенциала. «Критическое осмысление политического дискурса невозможно без рассмотрения связей между дискурсом, политикой и идеологией» [14. Р. 100].

В критическом дискурс-анализе доступ к публичному дискурсу, в частности к медиадискурсу, отождествляется с доступом к власти. Согласно Т. ван Дейку, «властвовать означает сегодня не столько принуждать, сколько обладать возможностью определять, объяснять, прогнозировать и конструировать текущую ситуацию» [15. Р. 359]. «Определение» и «конструирование» ситуации во многом осуществляются за

счет использования манипуляций. Авторы критического подхода к изучению политического дискурса широко используют лингвистические методы в исследованиях, акцентируя внимание на изучении текста и речи с целью выявления манипулятивных практик, формирующих общественное мнение. Языковое манипулирование активно используется в медиадискурсе, а потому является постоянным объектом исследования представителей критического направления с целью изучения того, как масс-медиа «дезинформируют, а не информируют» [16]. Политические акторы используют возможность контроля средств массовой информации и формирования медиадискурса для управления общественным мнением как в рамках своей страны, так и на международной арене. Они формируют отношение рядовых граждан к международной политике, конфликтам, а также оказывают влияние на отношение к отдельно взятым нациям. Целью любой политической партии, группы или отдельных лидеров является завоевание существующей политической власти, участие в ее реализации и сохранении. Соответственно, каждая из вышеперечисленных целей достигается за счет определенных методов и средств, в том числе и манипулятивных. Медиадискурс способен воздействовать на общественное мнение и манипулировать им в необходимом для властных структур русле.

Медиадискурс, отражая взгляды, убеждения, ценностные ориентации некоторой социальной группы, несет определенную идеологическую нагрузку. «Идеологический дискурс, как правило, формируется на основе стратегии позитивной самопрезентации и негативной презентации чужих» [17], способствует производству, воспроизведению и трансформации отношений доминирования. Медиадискурс сегодня есть «инструмент идеологии, а не информации», а идеология – это «средство господства в современном мире» [18]. Идеология в философском и социальном познании является одной из наиболее спорных категорий последних двух столетий. Она представляет собой систему социальных когнитивных структур, в состав которой входит целый ряд установок, организованных в соответствии с групповыми нормами, ценностями и интересами. Общество не может обходиться без идеологии. Как системы представлений социальных групп, идеологии представляют собой основу социальных практик членов данной группы.

СМИ играют едва ли не самую важную роль в процессе формирования идеологических представлений в обществе. Они постоянно и систематически воздействуют на аудиторию, принимая во внимание изменения общественной жизни. Современное общество настолько тесно связано и зависимо от информации, что его называют «информационным». В широком смысле слова информация представляет собой отражение реального мира. Однако информационное пространство трансформируется в зависимости от интерпретации информации человеком, воздействуя и изменяя человеческое сознание. Информация ста-

новится интерпретацией действительности сознанием человека. Факт становится знанием лишь после того, как начинает функционировать в рамках какой-то интерпретации. Информация в последнее время все больше воспринимается как инструмент политического влияния на социально-политическую реальность. Это объясняет ее использование в качестве предмета манипуляции.

В условиях глобальной эскалации идеологических дискурсов и тотальной дефрагментации информационного пространства критический дискурс-анализ является одной из эффективных методологий не только в решении острейших проблем современности, но и в «воспитании» способности определять, анализировать и критиковать манипулятивные, идеологические дискурсы [19].

Исследование и результаты

Проведенный анализ новостных текстов двух ведущих британских газет – *Daily Mail* и *Daily Express* – показывает, что для обозначения «людей, которые выехали из своих стран и въехали в Великобританию» используются слова «иммигрант», «мигрант» и «эмигрант», различающиеся между собой лишь степенью интенсивности негативной оценки номинируемого фрагмента действительности. Независимо от лексических значений, указанных в толковых словарях, эти слова функционируют в идеологически разных контекстах в дискурсе британских СМИ, являют один из важных структурных элементов информации, привлекающих внимание читателей. Термин «**иммиграция**», в отличие от более общего термина с широкой семантикой «миграция», определяющего любые «перемещения людей, связанные со сменой места жительства» [20], обозначает въезд в страну людей на постоянное жительство [21], т.е. рассматривает процесс с перспективы страны принимающего общества. В данной интерпретации слово «иммиграция» понимается исходя из его первичного этимологического значения – от латинского глагола *immigro* (вселяюсь) в значении «осуществлять въезд (вселение) в страну на постоянное или временное (как правило, длительное) проживание граждан других страны» [22]. Обращает на себя внимание тот факт, что в политическом дискурсе Великобритании слово «**иммигрант**» является ключевым словом, причем имеет отрицательную коннотацию и обычно используется в негативных дискурсивных топиках, таких как «иммигранты и преступность», «иммигранты и нелегалы», «иммигранты как / и проблемы», «иммигранты и бремя для общества» и т.п. Такое употребление данного термина происходит в контексте растущей в ряде европейских стран тенденции распространения более консервативных идеологий и конвергенции культур, что, в

свою очередь, подчеркивает негативное отношение к иностранцам и ко всем тем, которые воспринимаются как другие [10, 11, 23–25 и др.].

Daily Mail и *Daily Express*, резко выступающие за ограничение иммиграции в страну, оценивают процесс иммиграции и иммигрантов как безусловный вред для интересов страны и серьезную угрозу ее безопасности. Немаловажную роль играют заголовки газетных текстов, которые становятся средством «личных контактов» читателей с событиями, помогая прочесть сообщения и оценить их [26]. Например:

Two Romanian immigrants have filmed themselves giving a tutorial on how to steal from supermarkets in Britain [27].

(«Два иммигранта из Румынии сняли учебное видео о способах воровства из супермаркетов в Великобритании»).

An immigrant who was turfed out of the Calais Jungle camp last week was picked up by border control after attempting to get into Britain on a kayak [28].

(«На прошлой неделе **иммигрант**, который был выдворен из лагеря беженцев “Джунгли” в Кале, был арестован службой пограничного контроля при попытке попасть в Великобританию на байдарке»).

Масштабная иммиграция из стран ЕС стала, по общему мнению, одной из причин проведения референдума о членстве Великобритании в Европейском союзе в июне 2016 г. Именно позиционирование иммиграции как проблемы в британском политическом дискурсе, угрожающей стабильности системы социального обеспечения и рынка труда, стало решающим фактором, повлиявшим на результаты референдума о выходе Великобритании из Евросоюза. Вопрос наплыва мигрантов не сходит со страниц изданий и сегодня. Так, *Daily Express* цитирует лорда Грина из Деддингтона, общественной организации Migration Watch:

The prospect of having to build the equivalent of a city the size of Birmingham every two years is simply appalling in a country that already feels overcrowded. The Government must hold their nerve and get EU immigration sharply down [29].

(«Перспектива появления каждые два года нового города размером с Бирмингем приводит в ужас страну, которая уже и так чувствует себя перенаселенной. Правительство должно сохранять самообладание и резко снизить поток иммигрантов в ЕС»).

Исследования газетных дискурсов указывают на применение различных речевых стратегий, которые непосредственно или опосредованно связаны с моделированием общественного сознания, представлений и оценок дискурса иммиграции. Одной из таких ключевых стратегий, используемой британскими изданиями, является стратегия интенсификации, нацеленная на создание негативного представления об иммигрантах. Под *дискурсивной стратегией* вслед за Р. Водак мы понимаем «более или менее точный или более или менее преднамеренный

план практик (включая дискурсивные практики), применяемых для достижения определенной социальной, политической, психологической или лингвистической цели. В случае дискурсивных стратегий речь идет о систематических способах использования языка» [30. Р. 3, 33]. Стратегия интенсификации планомерно увеличивает иллюкативную силу потенциально дискриминационных высказываний, нагнетающих этнические обиды и провоцирующих межэтническую напряженность в обществе. Стратегия номинации социальных акторов, т.е. называние и дальнейшее противопоставление социальных групп по принципу «свои – чужие», создает представление об иммигрантах и неиммигрантах как о двух отдельных и непримиримых группах. Повторение специфичных устойчивых словосочетаний, таких как «незаконная иммиграция / незаконный иммигрант», имперсонализация, дегуманизация иммигрантов являются теми микролингвистическими механизмами, благодаря которым создается и поддерживается строгая дихотомия между «нашими» положительными и «их» отрицательными качествами:

Three illegal immigrants smuggle their way inside Sandhurst [31].

(«**Трое нелегальных иммигрантов** тайно пробиваются в Сандхерст»).

Illegal immigrant who went to UConn is arrested for 103 counts of anti-Trump vandalism around the school [32].

(«**Нелегальный иммигрант**, студент Университета Коннектикута, арестован за 103 случая вандализма против Трампа на территории университета»).

Criminal gangs are so brazen they offer illegal immigrants three chances of entering the UK for the price of one [33].

(«**Банды преступников** настолько обнаглели, что предлагают трем **нелегальным иммигрантам** попасть в Великобританию по цене одного»).

In 2016, Swedish police made about 1,100 unannounced workplace checks, almost three times more than in 2015, and caught 232 illegal immigrants [34].

(«В 2016 году шведская полиция произвела около 1 100 внезапных проверок на рабочих местах, почти в три раза больше, чем в 2015 году, и задержала 232 **нелегальных иммигранта**»).

Подобного рода газетные материалы способствуют созданию нужного состояния тревоги, которое может подпитывать не только антиэмиграционные настроения, но и дискриминационные действия со стороны правительства, а также преступления на почве расизма и ксенофобии. В целом дискурс иммиграции в исследуемых британских газетах следует коммуникативным тенденциям, характерным для расистской идеологии, компоненты которой были выделены представителем критического анализа дискурса Т.А. ван Дейком: «...расистский дискурс преувеличивает различия во внешности или культуре “своих” и

“чужих” и постоянно объясняет и устанавливает границы, кто включен в понятие “мы”, а кто нет (в данном регионе, стране, городе или в его окрестностях). Он сравнивает также “их” нормы и ценности с “нашими” в выгодном для “нас” свете, он “волнуется” только о “наших” ресурсах (территории, доходе, жилье, рабочих местах, культуре и пр.). А еще дальше внимание сосредоточивается на том, что же “они” делают не так, а “мы” так, и как “нашим” интересам угрожают “чужие»» [35. С. 59].

«**Эмигрант / эмиграция**» используется в таких дискурсивных топиках, где человек не воспринимается и не расценивается негативно. Эмигрант воспринимается как обычный человек, который в какой-то момент своей жизни сменил место проживания, и этот процесс не нуждается в «топикализации». Поскольку большинство дискурсов по иммиграции, как правило, отрицательны по своему содержанию, то непросто найти такой дискурсивный топик, в котором представители данной группы охарактеризованы с положительной точки зрения. Однако в некоторых областях и поджанрах, например в историях жизни известных людей, ощущается потребность в нейтральном или «положительном» оценивании упомянутого человека, и, кстати, надо сказать, что полученные данные свидетельствуют о многочисленных случаях актуализации терминов «эмигрант» и «эмигрировать» именно в этом содержательном аспекте. Факт «эмиграции» просто упоминается как случай в жизни человека. Например:

*Elliot Wilson **emigrated** to New Zealand after deciding he'd rather live there over Australia because of its superior scenery and prospects* [36].

(«Эллиот Уилсон **эмигрировал** в Новую Зеландию по той лишь причине, что в Австралии превосходные пейзажи и хорошие перспективы»).

*Chaos for British workers who want **to emigrate** to Australia as government scraps visa programme for skilled foreign workers* [37].

(«Хаос среди британских рабочих, которые намереваются **эмигрировать** в Австралию по государственной программе получения виз для квалифицированных иностранных работников»).

*Enquiries about **emigrating** to New Zealand have doubled since the Brexit vote. The New Zealand Herald branded the rise in **emigration** enquiries a 'British invasion', and suggested one attraction was the country being '18,000 km from Boris Johnson'* [38].

(«Количество заявок на **эмиграцию** в Новую Зеландию удвоилось после голосования о Брексите. “Нью-Зиланд Геральд” назвала такой рост “британским вторжением” и предположила, что один из мотивов – оказаться в стране, которая находится на расстоянии “18 000 км от Бориса Джонсона”»).

Термин «**мигрант**» занимает промежуточную позицию между «иммигрантом» и «эмигрантом» и его использование варьируется в

разных контекстах. Однако он, по-видимому, функционирует в качестве замены лексемы «иммигрант» чаще, чем лексемы «эмигрант».

*Huge queues of **migrants** were seen queuing outside an abandoned warehouse to get their hands on food [39].*

(«Толпы **мигрантов** стояли в очереди за едой около заброшенного склада»).

*Austria calls for **would-be migrants** to be stopped from setting foot in Europe until they have formally applied for asylum [40].*

(«Австрия призывает запретить **потенциальным мигрантам** въезд в Европу до тех пор, пока они официально не подадут заявление о предоставлении убежища»).

*Sweden is stepping up efforts to deport **illegal migrants** after failed Uzbek asylum seeker Rakhmat Akilov killed five people in a truck attack in Stockholm back in April [33].*

(«Швеция активизирует усилия по депортации **нелегальных мигрантов** после того, как в апреле узбек Рахмат Акилов, которому было отказано в получении убежища, убил пятерых человек в результате наезда грузовика в Стокгольме»).

Заключение

Сейчас, когда значение национальных границ ставится под сомнение, а глобализация является повсеместным необратимым процессом, мы не можем забывать, что расизм и ксенофобия по отношению к иммигрантам являются следствием идеологий, где «другие» по-прежнему считаются угрозой. Дискурс иммиграции, рассматриваемый как комплексное и стремительно развивающееся явление современного мира, оказывает влияние на все сферы общественной жизни и находится в тесной взаимосвязи с развитием культуры и языка каждой вовлеченной в этот процесс страны. Очевидно, что растущая субъективизация дискурса СМИ об иммигрантах, приводящая к активизации эмоциональной составляющей общественного сознания, небезопасна. В условиях, когда в отношении иммигрантов уже сложился негативный стереотип, она может спровоцировать обострение социальной напряженности, формирование расистских настроений, возникновение межнациональных конфликтов. Обзор двух британских газет показал, как посредством анализа можно выявить различные, порой используемые в дискриминационных целях стратегии, за которыми стоят идеологизированные и скрытые структуры власти, политического контроля и доминирования, а КДА служит инструментом аналитического вмешательства в социальную и политическую практику. Лежащие в основе критического дискурс-анализа установки, а именно понимание дискурса как коммуникативного ресурса, признание изменчивости социаль-

ных норм и регуляций, рассмотрение дискурса элит и медиадискурса как основных источников властной асимметрии, обуславливают актуальность его применения в качестве методологии исследования дискурсивного проявления ксенофобии по отношению к иммигрантам.

Литература

1. **Вепрева И.Т.** Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002. 380 с.
2. **Йоргенсен М.В., Филлипс Л.Дж.** Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков : Гуманитарный центр, 2008. 352 с.
3. **Русакова О.Ф.** Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. Екатеринбург : Изд-во Ин-та философии и права УрО РАН, 2007. № 7. С. 5–34.
4. **Русакова О.Ф., Ишменев Е.В.** Критический дискурс-анализ. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). Екатеринбург : Дискурс-Пи, 2006. 177 с.
5. **Habermas J.** Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp Verlag AG Mai, 1973. 420 p.
6. **Крейтг П.Т.** Теория коммуникации как область знания // Компаративистика-III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований / под ред. Л.А. Вербицкой, В.В. Васильковой, В.В. Козловского, Н.Г. Скворцова. СПб. : Социологическое общество им. М.М. Ковалевского, 2003. С. 72–126.
7. **Fairclough N., Mulderigg J., Wodak R.** Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction. London : Sage, 2011. P. 357–378.
8. **Wodak R.** Aspects of critical discourse analysis // ZfAL. 2002. № 36. P. 10.
9. **Кухарева М.Ю.** Реализация коммуникативных стратегий сетевого дискурса немецкоязычных СМИ // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 11 (133). С. 82–88.
10. **Khosravinik M.** Immigration Discourses and Critical Discourse Analysis: Dynamics of World Events and Immigration Representations in the British Press // Contemporary Critical Discourse Studies. London ; New York : Bloomsbury Academic, 2014. P. 501–519.
11. **Musolff A.** Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media // Journal of Language Aggression and Conflict. 2015. Vol. 3 (1). P. 41–56.
12. **Fairclough N.** Textual analysis for social research. N.Y. : Routledge, 2003. 270 p.
13. **Fowler R.** Language in the news: discourse and ideology in the press. London ; New York: Routledge, 1991. 254 p.
14. **Hodge R., Kress G.R.** Language as ideology. London : Routledge, 1993. 230 p.
15. **Van Dijk T.A.** Discourse and manipulation // Discourse & Society. 2006. Vol. 17 (2). P. 359–383.
16. **Van Dijk T.A.** Discourse and Context. A Sociocognitive Approach. N.Y. : Cambridge University Press, 2008. 267 p.
17. **Мусихин Г.И.** Очерки теории идеологий. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 288 с.
18. **Кара-Мурза С.Г.** Краткий курс манипуляции сознанием. М. : Эксмо, 2003. 448 с.
19. **Переверзев Е., Кожесмякин Е.** О книге Тена А. ван Дейка «Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации» // Современный дискурс-анализ. 2013. № 8. С. 4–8.
20. **Большая Советская энциклопедия** : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1969.
21. **Комлев Н.Г.** Словарь иностранных слов. М. : Эксмо, 2006. 669 с.

22. *Энциклопедический* словарь экономики и права. URL: <http://enc-dic.com/ecolaw/> (дата обращения: 21.07.2017).
23. *Burroughs E.* Discursive representations of 'illegal immigration' in the Irish newsprint media: The domination and multiple facets of the 'control' argumentation // *Discourse & Society*. 2015. Vol. 26 (2). P. 165–183.
24. *Heath-Kelly Ch.* The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017 // *Critical Studies on Terrorism*. 2017. Vol. 10 (2). P. 297–319.
25. *Wodak R.* Dis-citizenship and migration: a critical discourse-analytical perspective // *Journal of Language, Identity and Education*. 2013. Vol. 12 (3). P. 173–178.
26. *Шостак В.И.* Коммуникативные тактики создания заголовков в британских газетах // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 71–79.
27. *Dinham P.* You take it and stash it in here like this': Romanian immigrants video themselves STEALING from a British supermarket as they smile and warn their countrymen 'careful, don't come here guys, life is hard' // *UK Daily Mail*. 29 November 2016. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3982616/Romanian-immigrants-film-STEALING-British-supermarket.html#ixzz4nGkKfKtH> (дата обращения: 15.07.2017).
28. *Dinham P.* Iranian migrant from the Calais 'Jungle' KAYAKS across the Channel in an inflatable dinghy and claims asylum when he's spotted eight miles off the UK coast // *UK Daily Mail*. 01 November 2016. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3894368/Iranian-migrant-Calais-Jungle-KAYAKS-Channel.html#ixzz4nGIDYcRg> (дата обращения: 15.07.2017).
29. *Sheldrick G.* If we don't cut all ties with the EU – 1.2m migrants will head to Britain, claims report // *UK Express*. July 17. 2017. URL: <http://www.express.co.uk/news/world/829421/Migrant-crisis-EU-membership-Brexit-Theresa-May> (дата обращения: 19.07.2017).
30. *Wodak R., Chilton P.* A new agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity. Philadelphia, PA : John Benjamins Publishing Company, 2005. 320 p.
31. *Brown L.* Three illegal immigrants smuggle their way inside Sandhurst after sneaking onto a coach full of cadets // *UK Daily Mail*. 08 July 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4676736/Three-illegal-immigrants-smuggle-way-Sandhurst.html#ixzz4nGlqTKmP> (дата обращения: 15.07.2017).
32. *Illegal* immigrant who went to UConn is arrested for 103 counts of anti-Trump vandalism around the school // *UK Daily Mail*. 19 May 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4524020/Illegal-immigrant-arrested-anti-Trump-vandalism.html#ixzz4nGmhTSCI> (дата обращения: 08.07.2017).
33. *Doyle J.* Half of small British ports are left wide open: People traffickers and drugs smugglers face no 'visible deterrent' // *UK Daily Mail*. 12 July 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4689532/Border-Force-officers-failed-visit-ports-year.html#ixzz4nGnX5ljE> (дата обращения: 20.07.2017).
34. *Pleasance C.* Sweden intensifies its crackdown on illegal immigrants with sweeps on workplaces after a failed asylum-seeker killed five people in Stockholm attack // *UK Daily Mail*. 13 July 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4691816/Sweden-intensifies-crackdown-illegal-immigrants.html#ixzz4nGoECDkm> (дата обращения: 20.07.2017).
35. *Дейк Т.А. ван.* Язык и идеология: к вопросу о построении теории взаимодействия // *Методология исследований политического дискурса*. Минск, 2000. Вып. 2.
36. *Flanagan T.* Ex pats are choosing New Zealand over Australia as emigration destination – because pictures on social media are luring them in // *UK Daily Mail*. 1 July 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4656238/Ex-pats-starting-choose-New-Zealand-Australia.html#ixzz4nGotnNtk> (дата обращения: 20.07.2017).

37. **Joseph A.** Chaos for British workers who want to emigrate to Australia as government scraps visa programme for skilled foreign workers // UK Daily Mail. 18 April 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4420852/Blow-Britons-Australia-scraps-457-visa-programme.html#ixzz4nGpYT8ZG> (дата обращения: 20.07.2017).
38. **Tapsfield J.** Is Boris being Foreign Secretary really THAT bad? Enquiries about emigrating to New Zealand have DOUBLED since the Brexit vote // UK Daily Mail. 23 August 2016. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3754324/Is-Boris-Foreign-Secretary-really-bad-Enquiries-emigrating-New-Zealand-DOUBLED-Brexit-vote.html#ixzz4nGq3m7XY> (дата обращения: 20.07.2017).
39. **Dinham P.** Food queue with echoes of Europe's dark past: Freezing migrants wait for aid in Belgrade today in pictures chillingly similar to those from the Second World War // UK Daily Mail. 10 January 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4107102/Belgrade-migrants-wait-food-pictures-similar-Second-World-War.html#ixzz4nGqdENVq> (дата обращения: 20.07.2017).
40. **Hall A.** Austria calls for would-be migrants to be stopped from setting foot in Europe until they have formally applied for asylum // UK Daily Mail. 06 January 2017. URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4095842/Austria-calls-migrant-ban-Europe-apply-asylum.html#ixzz4nGrIuizd> (дата обращения 21.07.2017).

Сведения об авторе:

Матыцина Марина Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Липецкого государственного технического университета (Липецк, Россия). E-mail: lipmarina@gmail.com

Поступила в редакцию 7 мая 2018 г.

IMMIGRANT VS EMIGRANT – A REVIEW OF BRITISH NEWSPAPERS FROM THE POSITIONS OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Matytcina M.S., Ph.D., Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University (Lipetsk, Russia). E-mail: lipmarina@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/42/6

Abstract. The article deals with the main categories, conceptual and theoretical positions of critical discourse analysis. Within the framework of this direction, discourse is considered as a form of social interaction where the power as domination paradigm forms negative images of “others” as representatives of other races, ethnic groups and cultures. Hence the study of the discourse of immigration as the object of critical research is based on the conceptual and methodological basis of critical discourse analysis. The author examines the discursive manifestation of xenophobia towards immigrants in the media and political discourse on the basis of two well-known British newspapers the Daily Mail and the Daily Express. As a result of the analysis, the words “immigrant”, “migrant” and “emigrant” were identified to refer to people who left their countries and entered the UK. The use of these words taken together characterizes immigration in Europe as a massive, long and dramatic process, where the image of an immigrant is presented as a threat and danger to modern society. A holistic understanding of the nature, causes and consequences of immigration require a systematic analysis of all discursive strategies in a broad social context. Basic assumptions underlying critical discourse analysis, namely understanding the discourse as a communicative resource legitimizes unequal power distribution among social groups, the recognition of the variability of social norms and regulations, the consideration of elite discourse and media discourse as the main sources of power asymmetry, determine its significance as a methodology for investigating discursive manifestation of xenophobia in relation to immigrants. The study provides an

opportunity to clarify how much the discourse of immigration has a socially structured order and is subject to clear rules and norms associated with certain social institutions that use the media discourse as a direct tool to influence grassroots.

Keywords: critical discourse analysis; social practice; discourse of immigration; discursive practices; discursive strategy.

References

1. Veprev I.T. (2002) *Yazykovaya refleksiya v postsovetськуy epokhu* [Language Reflection in the Post-Soviet Era]. Yekaterinburg: Izd-vo Ural. Un-ta. 380 p.
2. Jorgensen M.V., Fillips L. Dzh. (2008) *Diskurs-analiz. Teoriya i metod* [Discourse analysis. Theory and Method]. Kharkov: Gumanitarniy centr. 352 p.
3. Rusakova O.F. (2007) *Osnovnye teoretiko-metodologicheskie podkhody k interpretacii diskursa* [Basic theoretical and methodological approaches to the interpretation of discourse] // *Nauchnyy ezhegodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniya Rossiyskoi akademii nauk*. Ekaterinburg: Izd-vo instituta filosofii i prava UrO RAN. 7. pp. 5–34.
4. Rusakova O.F., Ishmenev E.V. (2006) *Kriticheskiy diskurs-analiz. Sovremennyye teorii diskursa: multidisziplinarniy analiz (Seriya «Diskursologiya»)* [Critical discourse analysis. Modern discourse theories: multidisciplinary analysis (Series "Discourse study")]. Ekaterinburg: Izdatelskiy Dom «Diskurs-Pi». 177 p.
5. Habermas J. (1973) *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp Verlag AG Mai. 420 p.
6. Krejg R.T. (2003) *Teoriya kommunikacii kak oblast znaniya* // *Komparativistika-III. Almanakh sravnitelnykh sociogumanitarnykh issledovaniy* / Pod red. L.A. Verbickoi, V.V. Vasilkovoi, V.V. Kozlovskogo, N.G. Skvorcova [The theory of communication as a field of knowledge]. SPb.: Sociologicheskoe obshchestvo im. M.M. Kovalevskogo. pp. 72–126.
7. Fairclough N., Mulderrig J., Wodak R. (2011) *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. London: Sage. pp. 357–378.
8. Wodak R. (2002) *Aspects of critical discourse analysis*. ZfAL. 36. p. 10.
9. Kuhareva M.Yu. (2015) *Realizaciya kommunikativnykh strategiy setevogo diskursa nemeckoyazychnykh SMI* [Implementation of communication strategies for network discourse of German-speaking media]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 11 (133). pp. 82–88.
10. Khosravini M. (2014) *Immigration Discourses and Critical Discourse Analysis: Dynamics of World Events and Immigration Representations in the British Press* // *Contemporary Critical Discourse Studies*. London and New York: Bloomsbury Academic. pp. 501–519.
11. Musolff A. (2015) *Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media*. *Journal of Language Aggression and Conflict*. Vol. 3 (1). pp. 41–56.
12. Fairclough N. (2003) *Textual analysis for social research*. New York: Routledge. 270 p.
13. Fowler R. (1991) *Language in the news: discourse and ideology in the press*. London; New York: Routledge. 254 p.
14. Hodge R., Kress G.R. (1993) *Language as ideology*. London: Routledge. 230 p.
15. Van Dijk T.A. (2006) *Discourse and manipulation*. *Discourse & Society*. Vol.17(2). pp. 359–383.
16. Van Dijk T.A. (2008) *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. N.Y.: Cambridge University Press. 267 p.
17. Musikhin G.I. (2013) *Ocherki teorii ideologii* [Essays on the theory of ideologies]. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ehkonomiki. 288 p.
18. Kara-Murza S.G. (2003) *Kratkiy kurs manipulacii soznaniem* [Short course of consciousness manipulation]. M.: EHksmo. 448 p.
19. Pereverzev E., Kozhemyakin E. (2013) *O knige Tena A. van Dejka «Diskurs i vlast'. Re-rezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii»* [On the book Discourse and

- Power. Representation of Language Dominance and Communication by Ten van Dijk]. *Sovremennyy diskurs-analiz*. 8. pp. 4–8.
20. *Bolshaya sovetskaya entsiklopediya* (1969) [Great Soviet Encyclopedia: in 30 Vols.]. / Ed. by Prokhorov A. M. 3rd ed. Moscow: Sov. entsiklopediya.
 21. Komlev N. G. (2006) *Slovar inostrannykh slov* [Dictionary of foreign words]. Moscow: Eksmo. 669 p.
 22. *Entsiklopedicheskiy slovar ekonomiki i prava* [Encyclopedic dictionary of economics and law. [Online]. Available from: <http://enc-dic.com/ecolaw/> (Accessed: 21.07.2017).
 23. Burroughs E. (2015) Discursive representations of ‘illegal immigration’ in the Irish news-print media: The domination and multiple facets of the ‘control’ argumentation. *Discourse & Society*. Vol. 26 (2). pp. 165–183.
 24. Heath-Kelly Ch. (2017) The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017. *Critical Studies on Terrorism*. Vol. 10 (2). pp. 297–319.
 25. Wodak R. (2013) Dis-citizenship and migration: a critical discourse-analytical perspective. *Journ. of Language, Identity and Education*. Vol. 12 (3). pp. 173–178.
 26. Shostak G.I. (2015) Kommunikativnye taktiki sozdaniya zagolovkov v britanskikh gazetakh [Communicative techniques of creating headlines in British newspapers // *Jazyk i kul'tura*. – Language and culture. 3(31). pp. 71–79.
 27. Dinham P. (2016) “‘You take it and stash it in here like this’: Romanian immigrants video themselves STEALING from a British supermarket as they smile and warn their countrymen ‘careful, don’t come here guys, life is hard.’” *UK Daily Mail*, 29 November 2016. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3982616/Romanian-immigrants-film-STEALING-British-supermarket.html#ixzz4nGkKfKtH> (Accessed: 15.07.2017).
 28. Dinham P. (2016) “Iranian migrant from the Calais ‘Jungle’ KAYAKS across the Channel in an inflatable dinghy and claims asylum when he’s spotted eight miles off the UK coast.” *UK Daily Mail*, 01 November 2016. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3894368/Iranian-migrant-Calais-Jungle-KAYAKS-Channel.html#ixzz4nGLDYcRg> (Accessed: 15.07.2017).
 29. Sheldrick G. (2017) “If we don’t cut all ties with the EU – 1.2m migrants will head to Britain, claims report.” *UK Express*, July 17. [Online]. Available from: <http://www.express.co.uk/news/world/829421/Migrant-crisis-EU-membership-Brexit-Theresa-May> (Accessed: 19.07.2017).
 30. Wodak R. (2005) *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and interdisciplinarity* / R.Wodak, P. Chilton. - Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company. 320 p.
 31. Brown L. (2017) “Three illegal immigrants smuggle their way inside Sandhurst after sneaking onto a coach full of cadets.” *UK Daily Mail*, 08 July 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4676736/Three-illegal-immigrants-smuggle-way-Sandhurst.html#ixzz4nGlqTKmP> (Accessed: 15.07.2017).
 32. “Illegal immigrant who went to UConn is arrested for 103 counts of anti-Trump vandalism around the school.” *UK Daily Mail*, 19 May 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4524020/Illegal-immigrant-arrested-anti-Trump-vandalism.html#ixzz4nGmhTSCI> (Accessed: 08.07.2017).
 33. Doyle J. (2017) “Half of small British ports are left wide open: People traffickers and drugs smugglers face no ‘visible deterrent’.” *UK Daily Mail*, 12 July 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4689532/Border-Force-officers-failed-visit-ports-year.html#ixzz4nGnX5ljE> (Accessed: 20.07.2017).
 34. Pleasance C. (2017) “Sweden intensifies its crackdown on illegal immigrants with sweeps on workplaces after a failed asylum-seeker killed five people in Stockholm attack.” *UK Daily Mail*, 13 July 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co>

- uk/news/article-4691816/Sweden-intensifies-crackdown-illegal-immigrants.html#ixzz4nGoECDkm (Accessed: 20.07.2017).
35. Van Dijk T.A. (2000) *Yazyk i ideologiya: k voprosu o postroenii teorii vzaimodeystviya* [Language and ideology: On creation theory of interaction // Metodologiya issledovaniy politicheskogo diskursa. 2nd edition. Minsk.
 36. Flanagan T. (2017) "Ex pats are choosing New Zealand over Australia as emigration destination – because pictures on social media are luring them in." UK Daily Mail, 1 July 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4656238/Ex-pats-starting-choose-New-Zealand-Australia.html#ixzz4nGotnNtk> (Accessed: 20.07.2017).
 37. Joseph A. (2017) "Chaos for British workers who want to emigrate to Australia as government scraps visa programme for skilled foreign workers." UK Daily Mail, 18 April 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4420852/Blow-Britons-Australia-scraps-457-visa-programme.html#ixzz4nGpYT8ZG> (Accessed: 20.07.2017).
 38. Tapsfield J. (2016) "Is Boris being Foreign Secretary really THAT bad? Enquiries about emigrating to New Zealand have DOUBLED since the Brexit vote." UK Daily Mail, 23 August 2016. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3754324/Is-Boris-Foreign-Secretary-really-bad-Enquiries-emigrating-New-Zealand-DOUBLED-Brexit-vote.html#ixzz4nGq3m7XY> (Accessed: 20.07.2017).
 39. Dinham P. (2017) "Food queue with echoes of Europe's dark past: Freezing migrants wait for aid in Belgrade today in pictures chillingly similar to those from the Second World War." UK Daily Mail, 10 January 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4107102/Belgrade-migrants-wait-food-pictures-similar-Second-World-War.html#ixzz4nGqdENvq> (Accessed: 20.07.2017).
 40. Hall A. (2017) "Austria calls for would-be migrants to be stopped from setting foot in Europe until they have formally applied for asylum." UK Daily Mail, 06 January 2017. [Online]. Available from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4095842/Austria-calls-migrant-ban-Europe-apply-asylum.html#ixzz4nGrIuizd> (Accessed: 21.07.2017).

Received 7 May 2018

ПРЯМОЕ ЗАИМСТВОВАНИЕ И КАЛЬКА КАК СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННОГО КОНЦЕПТА (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ *FIRST LADY* / *ПЕРВАЯ ЛЕДИ* В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ)

Л.А. Нефедова

Аннотация. Данная статья посвящена осмыслению проблемы заимствования концептов, которая рассматривается в русле современных лингвокультурологических и когнитивно-дискурсивных исследований. Заимствованные концепты, вербализованные посредством устойчивых словосочетаний с гендерной семантикой, исследуются также в контексте распространённого в современной лингвистике антропоцентрического подхода. Сравнительный подход к изучению заимствованных концептов в различных лингвокультурах позволяет выявить их этнокультурное своеобразие. Объектом исследования являются прямое заимствование и калька как средства языковой репрезентации заимствованного инокультурного концепта в немецкой и русской лингвокультурах. Отмечается, что заимствуется такой инокультурный концепт, который представляется значимым носителям принимающей лингвокультуры и в заимствовании которого существует коммуникативная потребность. Подчеркивается, что значимые концепты заимствуются не одной лингвокультурой, а несколькими, и являются, таким образом, интернациональными, межкультурными концептами. В теоретической части исследования рассматривается соотношение понятий «концепт», «лингвокультурный концепт», «заимствованный концепт». Лингвокультурный концепт определяется как концепт с этнокультурным компонентом, который является чаще всего национально-культурно маркированным (реже регионально-культурно маркированным), т.е. отражающим культуру страны (реже региона) носителей того или иного языка: в рамках данной работы – носителей русского языка и национальных вариантов немецкого языка, так как немецкий язык в отличие от русского полицентричен. Исследование проведено на примере фразеологических концептов: в немецком языке концепта, вербализованного посредством устойчивого словосочетания *First Lady* (прямое заимствование из английского языка) и в русском языке – устойчивого словосочетания *первая леди* (полукалька). Оба устойчивых словосочетания описываются в качестве основных компонентов концептуальной модели, представляющей собой определённый фрагмент действительности. В вербальной репрезентации они являются стабильным компонентом смоделированных образований. В результате исследования были описаны различные виды таких образований в немецком и русском языках. В работе проведен анализ семантической структуры концептов *First Lady* / *первая леди*. Представлены лексикографическое значение устойчивых словосочетаний *First Lady* / *первая леди* в немецком и русском языках и их расширенное лексическое значение в речи, которое было выявлено благодаря изучению контекстов упо-

требления лексем в текстах немецкого и русского языков: в Мангеймском корпусе немецкого языка и Национальном корпусе русского языка, представляющих собой современный медиадискурс. Это позволило определить когнитивные признаки концептов, не отраженные в лексическом значении, показать изменение семантической структуры заимствованных межъязыковых концептов в немецкой и русской лингвокультурах и, как результат, различное функционирование лексических единиц, репрезентирующих данные лингвокультурные концепты, в обоих языках. Были показаны смысловые и оценочные сдвиги, которые произошли за время эволюции межъязыковых коррелирующих концептов *First Lady* / *первая леди*. На основании этого было сделано заключение, что исследуемые концепты представляют собой ментальные образования, которые в процессе заимствования претерпевают некоторые трансформации. Таким образом, показано, что принимающие лингвокультуры заимствуют концепт без этнокультурной специфики, но в процессе его употребления заимствованный концепт наполняется этнокультурными признаками в немецкой и русской лингвокультурах, преобразуясь в лингвокультурный концепт с этнокультурной спецификой. Обращается внимание на тот факт, что языковая репрезентация концепта (иноязычная или калькированная форма) оказывает существенное влияние на степень адаптации заимствованного концепта в принимающих лингвокультурах. Для немецкого языка, в котором используется прямое заимствование, не характерно образное употребление устойчивого словосочетания *First Lady*. В русском языке, напротив, благодаря калькированию наблюдается метафорическое употребление устойчивого словосочетания *первая леди*, которое, являясь антономазией, служит перифразой. В таком употреблении проявляется семантико-деривационная активность устойчивого словосочетания, что свидетельствует о большей степени усвоения концепта русским языковым сознанием, чем немецким. Кроме того, в работе обращается внимание на то, что заимствованные из англо-американской культуры концепты *First Lady* / *первая леди* связаны в немецкой и русской лингвокультурах с близкими по смыслу заимствованными ранее из итальянской культуры концептами *Primadonna* / *примадонна*, но являются концептами разных сфер. Исследуемые фемининные концепты противопоставлены маскулинным, выраженным гендерно симметричными речевыми номинациями *First Gentleman* / *первый джентльмен* (также псевдоанглицизмом *First Husband* в немецкой лингвокультуре). На основе анализа примеров употребления маскулинных номинаций делается вывод о том, что маскулинный концепт более значим для немецкой лингвокультуры, чем для русской. Осмыслению концепта *First Lady* в немецком языковом сознании способствует также противопоставление двух форм его языковой репрезентации: иноязычной *First Lady* и калькированной *Erste Dame*. Установлено, что автохтонное устойчивое словосочетание *Erste Dame* употребляется в немецком языке, прежде всего, в историческом контексте, в то время как его англоязычный эквивалент *First Lady* соотносится с современностью.

Ключевые слова: концепт; заимствованный концепт; концептуальная модель; базовый компонент концептуальной модели; структура концепта; лингвокультурный концепт; средство языковой репрезентации заимствованного концепта; прямое заимствование; калька.

Введение

Данная статья посвящена исследованию вопроса языковой репрезентации заимствованного концепта, который рассматривается на примере фразеологических концептов *First Lady* / *первая леди*, заимствованных немецкой и русской лингвокультурами из англо-американской лингвокультуры. Эти концепты могут быть представлены как базовые компоненты концептуальной модели лица, занимающего определенное положение в обществе. Концептуальная модель определяется как «модель предметной области, состоящей из перечня взаимосвязанных понятий, используемых для описания этой области, вместе со свойствами и характеристиками, классификацией этих понятий по типам, ситуациям, признакам в данной области и законов протекания процессов в ней» [1]. Обобщенно под концептуальной моделью понимают модель, представленную множеством понятий и связей между ними, определяющих смысловую структуру рассматриваемой предметной области или ее конкретного объекта.

Концепты *First Lady* / *первая леди* являются исходными понятиями, образующими определенную иерархию среди близких по смыслу понятий. Эти концепты представлены в современном немецком и русском языках их лексическим значением, зафиксированным в толковых словарях. Изучение контекстов употребления лексем позволяет определить когнитивные признаки концептов, не отраженные в лексическом значении.

Работа выполнена в русле современных лингвокультурологических и когнитивно-дискурсивных исследований, посвященных проблеме заимствования концептов [2–5]. Описание в работе вербализации заимствованного концепта посредством устойчивого словосочетания с гендерной семантикой осуществляется в контексте распространенного в современной лингвистике антропоцентрического подхода, а сравнительный подход к изучению заимствованного концепта в различных лингвокультурах позволяет выявить его этнокультурное своеобразие.

Важность исследования языковой репрезентации заимствованных концептов очевидна, так как заимствуются актуальные концепты, которые необходимы для мышления и коммуникации в принимающих лингвокультурах. Целью данной работы являются описание прямого заимствования и кальки как средств языковой репрезентации заимствованного концепта в немецкой и русской лингвокультурах и выявление взаимозависимости иноязычной vs калькированной формы выражения и степени адаптации заимствованного концепта в принимающих лингвокультурах. Гипотеза исследования – инокультурный концепт заимствуется без признаков этнокультурного своеобразия, но в принимающей лингвокультуре он преобразуется в концепт с этнокультурной спецификой.

Таким образом, объектом данного исследования является заимствованный концепт. Актуальность работы обусловлена тем, что вопрос заимствования концептов лингвокультурами остается недостаточно изученным в настоящее время. Так, Л.Ю. Касьянова отмечает лакуарность осмысления проблемы заимствования инокультурных концептов в теории межкультурной коммуникации [3. С. 18]. В своей работе Л.Ю. Касьянова рассматривает процесс заимствования с когнитивной точки зрения, считая целесообразным описать пути и способы заимствования концептов.

М.А. Калинина обращает также внимание на то, что таким образом появляется возможность по-новому взглянуть на заимствование: не как на процесс переноса наименования из одной языковой среды в другую, а как на заимствование элементов иной концептуальной картины мира [2]. Заимствование концептов представляет собой заполнение концептуальной лакуны, обнаружившейся в процессе межкультурной коммуникации при расхождении лингвокультурного опыта [3. С. 19].

Материалом исследования послужили языковые репрезентации концептов *First Lady* / *первая леди*, отобранные из основных корпусов текстов немецкого и русского языков: Мангеймского корпуса немецкого языка и Национального корпуса русского языка, представляющих собой современный медиадискурс.

Соотношение понятий «концепт», «лингвокультурный концепт», «заимствованный концепт»

Ю.С. Степанов признает концепт фактом культуры, ее концентратом: в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры. Это «сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек сам входит в культуру» [6. С. 40–42]. В.А. Маслова также рассматривает концепты как понятия, тесно связанные с культурой: концепты – это не любые понятия, а только наиболее важные из них, на которых базируется национальная культура [7. С. 26].

Лингвокультурный концепт – это ментальное образование, обладающее национально-культурной, или этнокультурной, спецификой, фиксирующее своеобразие соответствующей культуры. Г.Г. Слышкин определяет лингвокультурные концепты как субъективные элементы культуры, реализованные в языке [8. С. 29]. Лингвокультурный концепт имеет ментальную природу. Поскольку взаимодействие языка и культуры осуществляется в сознании, любое лингвокультурологическое исследование есть одновременно и когнитивное исследование, т.е. исследование, объединяющее две научные парадигмы: лингвокультурологическую и когнитивную.

Н.Н. Болдырев, рассматривая структуру концепта, выделяет в ней ряд компонентов: общенациональный, групповые (принадлежащие

определенной социальной, возрастной, профессиональной, половой и другим группам), региональные, или локализованные (отражающие специфику того или иного региона), и индивидуальные [9. С. 30]. Общациональный компонент может быть национально-культурно маркированным, или культурно-этническим (термин, используемый С.Г. Воркачевым), определяя специфику семантики единиц естественного языка и отражая языковую картину мира его носителей [10. С. 66]. По нашему мнению, лингвокультурный концепт можно определить как концепт с этнокультурным компонентом, который является чаще всего национально-культурно маркированным, например отражающим культуру носителей русского языка или культуру носителей национальных вариантов немецкого языка, так как немецкий язык в отличие от русского полицентричен. Как показывают исследования последних лет, компонент может быть регионально-культурно маркированным, что особенно актуально для немецкого языка, представленного помимо национальных вариантов различными диалектами.

Важно отметить, что лингвокультурный концепт включает в себя ценностную составляющую: «Центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип» [11. С. 77].

Лингвокультурный концепт может быть выявлен в результате межязыкового сопоставительного анализа при сопоставлении коррелирующих концептов различных языков.

Займствованный концепт является инокультурным, таким концептом, который представляется значимым носителям принимающей лингвокультуры, в его заимствовании существует коммуникативная потребность. Как правило, значимые концепты заимствуются не одной лингвокультурой, а несколькими, и являются, таким образом, интернациональными, межъязыковыми концептами.

Далее отметим такой важный аспект концепта, как его связь с вербальными средствами выражения, с его языковым «телом». Основными вербальными репрезентантами концепта являются лексемы (слова и устойчивые словосочетания, фразеологизмы, как зафиксированные в словарях, т.е. лексикализованные, так и не лексикализованные). Рассматриваемый нами концепт является фразеологическим, т.е. передаваемым значением лексикализованного фразеологизма.

Для заимствованного концепта важна еще одна сторона языкового выражения. Вхождение инокультурного концепта в принимающие лингвокультуры и его адаптация в этих лингвокультурах связаны, как показывает наше исследование, с формой языковой репрезентации концепта: иноязычной (прямое заимствование иноязычной формы) и калькированной (калька, перевод иноязычной формы на язык принимающей лингвокультуры).

**Фразеологические концепты *First Lady* / *первая леди*
как заимствованные лингвокультурные концепты**

Немецкая и русская лингвокультуры заимствовали концепт *First Lady* вместе с его именем из англо-американской культуры не так давно, первоначальное значение устойчивого словосочетания – ‘супруга президента США’. При заимствовании значение генерализируется, и устойчивое словосочетание используется для обозначения супруги выборного главы государства (это, как правило, президент страны, в странах-монархиях – премьер-министр). Данное устойчивое словосочетание с этим значением заимствовано и активно употребляется также носителями других европейских лингвокультур, на посту глав государств находятся в основном мужчины (фр. *premièredame*, исп. *primeradama*, итал. *primadonna*).

Таким образом, из англо-американской культуры заимствуется концепт, основное значение которого ‘супруга выборного главы государства’, т.е. заимствуется концепт без этнокультурной специфики. Покажем далее, как этот заимствованный концепт наполняется этнокультурными признаками в немецкой и русской лингвокультурах.

В немецком языке употребляется преимущественно прямое заимствование *First Lady*, реже автохтонное словосочетание *Erste Dame* [*im Staat*] или *Erste Frau* [*im Staat*] ‘первая дама [в государстве]’; в русском языке, как и во многих европейских языках, за исключением немецкого, (см. выше), широко распространена полукалька *первая леди* и реже как ее вариант употребляется калька *первая дама*, например: *самая нетипичная первая дама Франции* наряду с *самая нетипичная / нестандартная первая леди Франции* (о супруге президента Эммануэля Макрона), *первая дама / леди Третьего рейха* (о Магде Геббельс). Таким образом, подтверждаются результаты исследования фразеологических заимствований в немецком и русском языках: в немецком языке предпочтительны прямые заимствования, а в русском – кальки [12, 13].

Принято различать ментальные образования, не меняющие своего концептуального содержания в процессе заимствования из одной лингвокультуры в другую, и ментальные образования, которые в процессе заимствования претерпевают некоторые трансформации [3. С. 19]. Концепт *First Lady* / *первая леди* заимствуется с основным лексическим значением ‘супруга выборного главы государства’ без семантических различий. Однако концепт, вербализованный в немецком языке посредством прямого заимствования *First Lady*, а в русском языке – полукальки *первая леди*, подвергается трансформациям в обеих лингвокультурах. Инокультурный концепт приобретает различные этнокультурные признаки: так, интернациональный концепт *First Lady* трансформируется в лингвокультурные концепты *First Lady* и *первая*

леди с этнокультурной спецификой. Таким образом, концепты *First Lady* и *первая леди* относятся ко второй группе концептов: в процессе заимствования происходят трансформации смысловой структуры концепта англо-американской культуры *First Lady*.

То, что основным способом вербальной репрезентации концепта в немецкой лингвокультуре является прямое заимствование из английского языка, а в русском языке – калькирование, частичный перевод с английского на русский язык, и его графическое переоформление, переход с латиницы на кириллицу, находит отражение в различной степени адаптации концепта в обеих лингвокультурах. Посредством перевода происходит активное освоение русским языковым сознанием устойчивого словосочетания: в русском языке раскрывается его потенциал в процессах семантической деривации. Концепт внедряется в обыденное сознание, проявляя семантико-деривационную активность.

Значение устойчивых словосочетаний *First Lady* / *первая леди* в немецком и русском языках

Устойчивое словосочетание *First Lady* трактуется в толковом словаре современного немецкого языка ДУДЕН как ‘супруга главы государства’ (нем. ‘*Frau eines Staatsoberhauptes*’). В Германии в настоящее время первой леди считается супруга главы государства, президента страны Франка-Вальтера Штайнмайера Эльке Бюденбендер. В современном медиадискурсе для обозначения первой дамы страны помимо заимствованного устойчивого словосочетания *First Lady* используются также уточняющие немецкие композиты *Präsidentengattin*, *Präsidenten-Ehefrau*, *Präsidentenfrau* ‘супруга / жена президента’.

В странах, в которых глава государства не является выборным, первая леди страны – супруга премьер-министра, как, например, в Великобритании первой леди называли Саманту Кэмерон. В Германии первым лицом формально является президент, фактически же страной управляет правительство во главе с канцлером. (Президента в Германии часто сравнивают с английской королевой, потому что у него, в основном, репрезентативные функции.) Поэтому супругу канцлера также называют первой леди, как, например, с 1982 по 1998 г. первой леди была супруга канцлера Гельмута Коля Ханнелоре Коль. По протоколу же канцлер занимает в Германии четвертое место после президента страны (*Bundespräsident*), президента бундестага (*Bundestagspräsident*) и президента бундесрата (*Bundesratspräsident*). Поэтому супруга канцлера (также *Kanzlergattin*, *Kanzlerfrau*) в действительности – только *четвертая леди*.

Таким образом, словарно закрепленное лексическое значение устойчивого словосочетания *First Lady* наполняется в немецкоязычном

дискурсе иным смыслом: первая леди – это не только ‘супруга выборного главы государства’, ‘супруга первого лица страны’, но и ‘супруга фактически руководящего страной политика’. Следовательно, иному осмыслению подвергается сема ‘глава государства’.

Речевое употребление устойчивого словосочетания связано также с переосмыслением семантического компонента ‘супруга’. В США в роли первых леди холостых, разведенных и овдовевших президентов выступали также их родственницы: сестры, дочери, племянницы, невестки, т.е. первая леди не являлась супругой. В Германии *First Lady* – это не только супруга / жена главы государства, но и спутница жизни, иными словами, любовница, которая сопровождает президента на официальных приемах, исполняя обязанности первой леди. Так, первой леди Германии в прессе называли Даниэлу Шадт, спутницу жизни бывшего президента Германии Йоахима Гаука, который не был официально разведен со своей супругой Ханзи Гаук.

Устойчивое словосочетание *First Lady* используют в Германии также для обозначения жен глав регионов, федеральных земель или городов, например: *Bayerns First Lady* ‘первая леди Баварии’ (жена премьер-министра Баварии), *First Lady der Stadt Köln* ‘первая леди города Кельн’ (жена мэра, главы городской администрации). В данных случаях переосмыслен семантический компонент ‘государство’, речь идет о первых леди не государства, а субъектов федерации.

Анализ примеров из корпуса текстов современного медиадискурса показал, что для немецкого языка не характерно употребление устойчивого словосочетания *First Lady* в переносном значении ‘первая в какой-то сфере’. Метафорически употребляется калька *erste Dame*: например: *Irina Bokova, erste Dame der Unesco* / Ирина Бокова, первая дама ЮНЕСКО, “*Erste Dame*” *des Gesangs* / первая дама вокала (Анетте Янсен), и такие примеры встречаются редко.

Значения устойчивого словосочетания *First Lady* в немецкоязычном дискурсе представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Лексикографическое значение словосочетания	Лексическое значение словосочетания в речи
‘супруга главы государства’	1) ‘супруга главы государства’; 2) ‘супруга канцлера (премьер-министра)’ (супруга фактически руководящего государством политика); 3) ‘спутница жизни (любовница) главы государства’; 4) ‘супруга главы региона (федеральной земли)

Таким образом, в немецкой лингвокультуре заимствованный концепт *First Lady* преобразуется, нейтрализуя одни концептуальные

признаки и наполняясь дополнительными. Основной признак концепта ‘супруга’ становится нерелевантным, сема утрачивается: официальный брак с главой государства не является необходимым условием, чтобы именоваться *First Lady*.

Сема ‘глава государства’ подвергается переосмыслению: главой государства в Германии считают фактически руководящего страной политика. Сема ‘государство’ также переосмысливается – государством является и федеральная земля – или нейтрализуется, как в случае с первой леди города.

Иначе концепт *первая леди* встраивается в концептуальную систему носителей русской лингвокультуры. В русском языке *первая леди* – супруга президента страны, но этот концепт изначально нехарактерен для русской лингвокультуры: настоящей *первой леди* в нашей стране стала первая леди СССР Раиса Горбачёва, супруга первого президента СССР, «коммунистическая леди с парижским шиком», как ее называли в прессе. До нее жены руководителей страны оставались в тени.

Также первой леди в русскоязычной прессе называют жен глав регионов: республик, губерний и городов, например: *первая леди Якутии*, *первая леди Татарстана*, *первая леди Владимирской губернии*, *первая леди Москвы* и даже *первая леди Тетюшей* (главы Тетюшского района Татарстана). Последний пример показывает, что устойчивое словосочетание используется также шутливо или иронично в зависимости от контекста.

В значении ‘спутница жизни главы государства’ словосочетание *первая леди* зафиксировано в русскоязычном медиадискурсе только один раз: *первая леди России Алина Кабаева*.

Особенность русского языка (это основное его отличие от немецкого языка) – широкое употребление устойчивого словосочетания *первая леди* в качестве перифразы, антономазии, например: *первая леди российского футбола* (Марина Малафеева), *первая леди советского кинематографа* (Тамара Макарова), *первая леди джаза* (Элла Фитцджеральд), *первая русская леди мирового балета* (Наталья Макарова), *первая леди американской скульптуры* (Луис Невелсон), *первая леди научной фантастики* (Вера Крыжановская-Рочестер), *первая леди железных дорог* (Ольга Кнушевицкая), *первая леди йоги* (Индра Деви), *первая леди науки* (Н.П. Бехтерева). Устойчивое словосочетание используется в переносном метафорическом значении ‘первая, лучшая, первенствующая в чем-либо’, т.е. наблюдается явление семантической деривации.

Значения устойчивого словосочетания *первая леди* в русскоязычном дискурсе представлены в табл. 2.

Таким образом, на основе дискурсивного анализа употребления устойчивого словосочетания *First Lady* в современном медиадискурсе

можно сделать вывод о том, что в немецком языке его словарная дефиниция нуждается в следующем уточнении:

– *First Lady, die* – Frau (Lebensgefährte) eines Staatsoberhauptes, eines Regierungschefs (auch in einer Region);

– супруга (спутница жизни) главы государства, премьер-министра (также в регионе).

Т а б л и ц а 2

Лексикографическое значение словосочетания	Лексическое значение словосочетания в речи
‘супруга главы государства’	1) ‘супруга главы государства’; 2) ‘супруга премьер-министра (канцлера)’ (супруга фактически руководящего государством политика); 3) ‘супруга главы региона (республики, губернии)’; 4) <i>перен.</i> ‘первая, лучшая, первенствующая в чем-либо’

Значение устойчивого словосочетания *первая леди* в русском языке следует представить следующим образом:

первая леди – 1. а) супруга главы государства, премьер-министра;

б) супруга главы региона (республики, края);

2. *перен.* ‘первая, лучшая в той или иной сфере деятельности’

Кроме того, как показывают примеры употребления, в немецкой и русской прессе пишут о «настоящей леди» (нем. *die eigentliche First Lady*). Первая леди – та, кто занимается общественной деятельностью, исполняя обязанности первой леди. Так, в США «настоящая леди» – это не супруга президента Меланья Трамп, а его дочь Иванка: “Ivanka gilt als Trumps Liebling... für die amerikanischen Medien ist sie die eigentliche First Lady, da Melania Trump, die Ehefrau, sich nach wie vor lieber im Hintergrund aufhält und dazu ein Gesicht macht, als würde sie der ganze Rummel nicht sonderlich interessieren” (Иванка – любимица Трампа. Для американских средств информации она является настоящей первой леди, так как супруга президента Меланья Трамп находится по-прежнему охотнее на заднем плане и при этом делает вид, что вся шумиха ее не особенно интересует, здесь и далее перевод наш. – Л.Н.) (*Süddeutsche Zeitung*. 19.07.2016. S. 6; It’s a family affair).

«Иванка Трамп – настоящая Первая леди?» (<https://drugienovosti.project-splash.com/ivanka-trump-first-lady-d69a2059d699>)

Следовательно, на первый план выходит сема ‘общественная роль’, первая леди должна заниматься общественной деятельностью, формировать культуру благотворительности в обществе.

**Концептуальная модель с базовыми компонентами
First Lady / первая леди и ее вербальная репрезентация
в немецком и русском языках**

Устойчивые словосочетания *First Lady* / *первая леди* используются в немецкой и русской лингвокультурах как базовые компоненты концептуальной модели, в вербальной репрезентации они представляют собой стабильный компонент смоделированных образований. Их вариативная часть во многом совпадает в обоих языках, но образное, метафорическое переосмысление наблюдается только в русском языке. Представим ниже эти смоделированные образования.

1. *First Lady* *первая леди* + атрибут (название государства, региона):
нем. *die First Lady der Schweiz* / *первая леди Швейцарии*, *Frankreichs First Lady* / *первая леди Франции*;

рус. *первая леди США*, *первая леди Франции*, *первая леди Республики Молдова*, *первая леди Российской Федерации*, *первая леди СССР* (Раиса Горбачева), *первая леди советского государства* (В.П. Брежнева), *первая леди страны*, *первая леди Питера*, *первая леди второй столицы*, *первая леди Ленинградской области*.

2. *First Lady* *первая леди* + атрибут (название государства, региона) + имя собственное:

нем. *die türkische First Lady Emine Erdogan* / *первая леди Турции Эмине Эрдоган*;

рус. *первая леди США Меланья Трамп*, *первая леди Зимбабве Грейс Мугабе*, *первая леди Российской Федерации Людмила Путина*.

3. *First Lady* *первая леди* + атрибут, выраженный прилагательным (предложной группой):

нем. *die neue First Lady* *новая первая леди*, *eine First Lady mit Stil* / *первая леди с хорошим вкусом*; *die neue Schweizer First Lady* / *новая швейцарская первая леди*;

рус. *бывшая первая леди*, *потенциальная первая леди*, *будущая первая леди*, *экс-первая леди*, *китайская первая леди*.

4. *First Lady* *первая леди* + атрибут, выраженный чаще всего прилагательным + атрибут (название государства, региона):

нем. *Österreichs neue First Lady* / *новая первая леди Австрии*;

рус. *новая первая леди Франции*, *и.о. первой леди России*.

5. *первая леди* + сфера деятельности

рус. *первая леди карельской науки* (Ольга Бахмет).

При образном переосмыслении описываемой модели в русском языке на первый план выходит концептуальный признак «первая», нейтрализуя все другие признаки.

Следовательно, можно резюмировать, что концептуальная модель с базовым компонентом *первая леди* в большей степени осваивает-

ся русским языковым сознанием, чем соответствующая концептуальная модель с базовым компонентом *First Lady* в немецкой лингвокультуре.

Концепты *First Lady* / *первая леди* vs *Primadonna* / *примадонна* в немецкой и русской лингвокультурах

В немецком и русском языках наряду с *First Lady* / *первая леди* употребляется также заимствование из итальянского языка ‘первая дама’: нем. *Primadonna, die* / рус. *примадонна* (от итал. *primadonna, первая дама; первая, лучшая женщина*). Обращает на себя внимание тот факт, что *First Lady* / *первая леди* и *Primadonna* / *примадонна* имеют одно и то же значение ‘первая дама’, но это концепты различных сфер. В первом случае носители немецкой и русской лингвокультур заимствовали англоязычный концепт из англо-американской лингвокультуры США, государства, доминирующего в сфере политики. Во втором случае заимствован концепт, вербализованный на итальянском языке, из сферы музыкального искусства, колыбелью которого считается Италия. Посредством распространения того или иного концепта оказывается влияние какой-либо доминирующей сферы национальной культуры, в которой этот концепт вербализован, на другие культуры, для которых данный концепт является также актуальным и значимым; осуществляется лингвокультурная интерференция.

Сравним значения заимствованного слова *Primadonna* / *примадонна* в немецком и русском языках:

нем. *Primadonna, die*

– (Theater) erste Sängerin; Sängerin der Hauptpartie in einer Oper(театр) / первая певица, исполнительница главной партии в опере;

– (abwertend) verwöhnter und empfindlicher Mensch; jemand, der sich für etwas Besondereshält und eineentsprechende Behandlung und Sonderstellung für sich beansprucht (уничиж.) / избалованный человек, кто-либо, кто считает себя кем-то особенным и претендует на особое положение (www.duden.de)

рус. *примадонна*

– певица, которая исполняет первые партии в опере или оперетте, независимо от певческого голоса (чаще сопрано или меццо-сопрано, но иногда и контральто);

– первая солистка балета;

– первенствующая в чем-либо (Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона).

При сравнении дефиниций становится очевидным, что значения слова совпадают только в основном значении: ‘первая певица в опере’.

Распространенные устойчивые словосочетания со словом *примадонна* в основном значении в русском языке: *примадонна оперы, при-*

мадонна оперы Мария Биешу, примадонна российской оперы Ирина Богачева, примадонна оперной сцены Мария Гулегина, примадонна Новосибирского театра оперы и балета Вероника Джисоева, примадонна Ковент-Гардена Марго Фонтейн. Это и первая дама в балете: примадонна балета Матильда Кшесинская.

Певицу Аллу Пугачеву называют *примадонной российской эстрады*. После Олимпиады в Сочи в прессе появились также сообщения о двух примадоннах: *обе наши примадонны фигурного катания* (Аделина Сотникова и Юлия Липницкая).

В немецком языке почти во всех примерах слово *Primadonna* употребляется в значении ‘первая оперная певица’: ...sie (Maria Callas) sang in Mailand, Rom, London und New York und wurde die Primadonna assoluta ihrer Zeit, bis heute der Inbegriff einer Operndiva – ...она (Мария Каллас) пела в Мадриде, Риме, Лондоне и Нью-Йорке и стала абсолютной примадонной своего времени, до сих пор олицетворение оперной дивы (Der Spiegel. 30.06.2014. S. 114; Denkmal für die Diva).

Примеры употребления слова в переносном значении встречаются редко, например: “Jede Gemüsehändlerin ist hier eine Primadonna, Hauptdarstellerin jenes Bühnenspiels, das ihr Leben ist” – «Каждая торговка овощами здесь – примадонна, главная исполнительница в пьесе, которой является ее жизнь» (Die Zeit (Online-Ausgabe). 16.02.2006. S. 58; Im Land der Diven).

Таким образом, концепты *First Lady* / *первая леди* заимствуются несмотря на то, что ранее были заимствованы концепты *Primadonna* / *примадонна* из итальянской лингвокультуры с тем же основным лексическим значением ‘первая дама’. Причина заимствования заключается в том, что концепты *First Lady* / *первая леди* и *Primadonna* / *примадонна* являются разными культурными концептами.

Концепты *First Lady* vs *Erste Dame* в немецкой лингвокультуре

В немецком языке наряду с устойчивым словосочетанием *First Lady*, которое является прямым заимствованием, употребляется словосочетание-калька *Erste Dame*, например: *die erste Dame der USA* / *первая дама США*, *die erste Dame Amerikas*, *первая дама Америки*, *die erste Dame des Landes* / *первая дама страны*, а также *die erste Dame der Provinz* / *первая дама провинции*. Однако по частотности употребления словосочетание *Erste Dame* уступает словосочетанию *First Lady*. Англо-американизм звучит современнее.

Когда пишут о первой леди Франции, употребляют также заимствование из французского языка *Première Dame*: *die vielleicht künftige Première Dame im Élysée-Palast* / *возможно, будущая премьер-дама в Елисейском дворце*.

В отличие от прямого заимствования *First Lady* устойчивое словосочетание *Erste Dame* используется в немецком языке в переносном значении: *erste Dame auf der Opernbühne* / первая дама на оперной сцене, *die erste Dame des philippinischen Theaters* / первая дама филиппинского театра, *die erste Dame im "noblen Kontingent"* / первая дама в «элегантном контингенте», *die "Erste Dame" aller Sängerinnen* / первая дама среди всех певиц. Но, как мы видим, во всех данных примерах, первой дамой называют примадонну, *erste Dame* является калькой с итальянского слова *Primadonna*.

Кроме того, словосочетание *Erste Dame* употребляется в немецком языке, прежде всего, в историческом контексте: *die erste Dame Europas* (Maria Theresia) / первая дама Европы (Мария Терезия), *die erste Dame des Dritten Reichs* / первая дама Третьего рейха (Магда Геббельс) (<http://wildtipsy.com/de/pages/1374200>). Редкий пример употребления устойчивого словосочетания *First Lady* для называния первых леди в немецкой истории: *First Lady Emmy Göring – die First Lady der Nazis* / первая леди нацистов Эмма Геринг. О Маргот Хонеккер, супруге генерального секретаря СЕПГ Эриха Хонеккера, также писали как о первой леди ГДР: *First Lady der DDR*.

В немецком языке возможны креативные модификации словосочетаний *First Lady* и *Erste Dame*: *Tanja Wielgoß ist Berlins First Kehr-Lady* Таня Вильгос – первая «леди-подметальщица» Берлина (руководитель департамента жилищно-коммунального хозяйства Берлина), *Deutschlands erste „Grüne Dame“* первая «зеленая дама» Германии (Бригитте Шредер – основательница благотворительной организации, оказывающей помощь больным и пожилым людям).

Итак, в результате сопоставления концептов *First Lady* и *Erste Dame* можно сделать вывод о том, что оба концепта различаются, прежде всего, по временному параметру. Концепт *First Lady* соотносится с современностью, концепт *Erste Dame* отсылает к истории.

Концепты *First Lady* / первая леди vs *First Gentleman* / первый джентльмен в немецкой и русской лингвокультурах

Осмысление концептов *First Lady* / первая леди останется неполным, если мы не рассмотрим, как фемининные концепты коррелирует с гендерно симметричными маскулинными концептами. Гендерно симметричными речевыми номинациями для устойчивых словосочетаний *First Lady* / первая леди являются словосочетания *First Gentleman* / первый джентльмен (в немецком языке также *Präsidentinnengatte* / супруг президента-женщины). Если словосочетание *First Lady* в значении 'Frau eines Staatsoberhauptes' 'супруга главы государства' зафиксировано в Большом толковом словаре немецкого языка ДУДЕН, то словосо-

четание *First Gentleman* в словаре не приводится. Это устойчивое словосочетание является окказиональным. Концепт *First Gentleman* / *первый джентльмен* менее значим для всех лингвокультур: женщины-главы государств – скорее исключение. В Германии не было женщин-президентов страны, а Ангела Меркель – первая женщина-канцлер в истории государства. Мовированная номинация с суффиксом женского рода *Bundeskanzlerin* / *женщина бундесканцлер* была неологизмом в немецком языке. Устойчивые словосочетания *First Gentleman* / *первый джентльмен* стали активно употребляться в немецкоязычной и русскоязычной прессе в связи с выборами президента США, когда на этот пост претендовала Хиллари Клинтон. В случае победы на президентских выборах в США Хиллари Клинтон ее супруг Билл Клинтон стал бы первым джентльменом в государстве.

В прессе Германии первым джентльменом, как когда-то называли супруга Маргарет Тэтчер Денниса Тэтчера, называют мужа канцлера Германии Ангелы Меркель Йохима Зауера (также *Kanzlerinnen-Gatte* / *супруг женщины бундесканцлера*). Статья в газете «Берлинер Morgenpost» от 07.06.2007 г. называется «Joachim Sauer ist First Gentleman» (Йоахим Зауер – первый джентльмен). Помимо «титула» *Deutschlands First Gentleman* / *первый джентльмен Германии* Зауера называют также *First Husband* ‘первый супруг’, например: *Ein “Phantom” als “First Husband”*: *Merkel-Gatte Sauer bleibt gerne im Hintergrund* – «Фантом» («фантом оперы» – прозвище Зауера) в качестве «первого супруга»: *супруг Ангелы Меркель Зауер предпочитает оставаться на заднем плане* (<https://www.news.at/a/ein-phantom-first-husband-merkel-gatte-sauer-hintergrund-121596>).

Устойчивое словосочетание *First Husband* – пример псевдоанглицизма в немецком языке. Это довольно редкое явление, когда псевдоанглицизмом является устойчивое словосочетание, так как псевдоанглицизмы в основном являются продуктами словообразования [14]. В английском языке словосочетание *First Husband* может быть неправильно интерпретировано: не в значении ‘первый джентльмен в государстве’, а ‘первый супруг женщины, у которой было несколько мужей’. Англоязычная версия статьи на сайте «Немецкой волны» называется по-английски *Germany’s First Husband Shuns Limelight* (первый супруг Германии не любит быть в центре внимания).

Фемининный концепт *первая леди* противопоставляется носителями русской лингвокультуры его маскулинному варианту *первый джентльмен*. В немецкой лингвокультуре фемининный концепт *First Lady* коррелирует с маскулинным концептом, вербализованным словосочетаниями *First Gentleman* и *First Husband*. Поскольку в Германии на посту канцлера женщина, маскулинный концепт более значим для немецкой лингвокультуры, чем для русской.

Заключение

В заключение отметим, что корпусные исследования медиадискурса (corpusdriven vs corpus-based analysis) дают возможность изучать контекстные реализации значений фразеологизмов и показать национальные особенности функционирования языкового мышления, образной картины мира представителей различных лингвокультур. Анализ примеров языковой репрезентации заимствованного концепта в корпусах текстов показал, что его смысловая структура подвергается трансформациям в принимающих лингвокультурах. Заимствованный концепт преобразуется в лингвокультурный, т.е. концепт с этнокультурной спецификой.

Смысловое преобразование заимствованного концепта адаптирует его к существующей системе этнокультурных ценностей в концептосфере принимающих лингвокультур. Концепт, переведенный на язык заимствовавшего его народа, легче входит в лингвокультуру; концепт, вербализованный в калькированной форме, проявляет большую степень адаптации в принимающей лингвокультуре, что находит отражение в образном метафорическом переосмыслении номинации. На примере описания структуры межъязыковых коррелирующих концептов *First Lady* / *первая леди* были показаны смысловые и оценочные сдвиги, которые произошли за время их эволюции.

Лингвокультурные межъязыковые концепты *First Lady* / *первая леди* были рассмотрены как основные компоненты концептуальной модели, представляющей собой определенный фрагмент действительности, в которой они связаны с близкими по смыслу и также заимствованными концептами *Primadonna* / *примадонна*, в качестве фемининных концептов они противопоставлены маскулинным *First Gentleman* / *первый джентльмен*, *First Husband*. Осмыслению концепта *First Lady* в немецком языковом сознании способствует также противопоставление двух форм его языковой репрезентации: иноязычной *First Lady* и калькированной *Erste Dame*.

Исследование проблемы языковой репрезентации заимствованных концептов может быть продолжено в русле дальнейшего изучения актуальных межъязыковых коррелирующих концептов с целью верификации полученных результатов.

Литература

1. **Толковый** словарь по искусственному интеллекту / авт.-сост. А.Н. Аверкин, М.Г. Гаазе-Рапопорт, Д.А. Поспелов. М. : Радио и связь, 1992. URL: http://inep.sfedu.ru/wp-content/uploads/ehamt/learn/ombp_s/lection_8.pdf (дата обращения: 10.03.2018).
2. **Калинина М.А.** К вопросу о заимствовании концептов русской лингвокультурой // Этнокультурные константы в русской языковой картине мира: генезис и функцио-

- нирование : материалы Междунар. науч. конф. / под ред. Н.Ф. Алефиренко. Белгород, 2005. С. 124.
3. **Касьянова Л.Ю.** Заимствование концептов как релевантный фактор обновления концептосферы языка // Вестник Тамбовского государственного университета. 2008. Вып. 6 (62). С. 18–24.
 4. **Новикова Т.Б.** Заимствование лингвокультурных концептов (на материале английского и русского языков) : автореф. ... дис. канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
 5. **Полубиченко Л.В., Платонова Н.С.** Эволюция межъязыковых коррелирующих концептов «glamour» и «гламур»: смысловые и оценочные сдвиги // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 2. С. 9–24.
 6. **Степанов Ю.С.** Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997.
 7. **Маслова В.А.** Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2005.
 8. **Слышкин Г.Г.** Лингвокультурный концепт как системное образование // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2004. № 1. С. 29–34.
 9. **Болдырев Н.Н.** Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2002.
 10. **Воркачев С.Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2002. № 1. С. 64–73.
 11. **Карасик В.И., Слышкин Г.Г.** Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. С. 75–80.
 12. **Нефедова Л.А., Поляков О.Г.** Заимствованные устойчивые словосочетания из английского языка: прямые заимствования или кальки? (на материале современного немецкого и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4 (46), ч. 2. С. 139–143.
 13. **Nefedova L.A., Polyakov O.** Set Expressions Borrowed from English into German and Russian: Direct Loans or Calques? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture, 27–30 October 2015 / ed. by S.K. Gural. 2015. Vol. 200. P. 83–86.
 14. **Нефедова Л.А.** Псевдоанглицизмы в немецком и русском языках: актуальные тенденции современного словообразования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 3 (35). С. 140–151.

Источники примеров

1. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 23.02.2018).
2. Примадонна // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. СПб., 1890–1907.
3. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <http://www.owid.de> (дата обращения: 23.02.2018).
4. Deutsches Referenz korpus. URL: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web> (дата обращения: 23.02.2018).

Сведения об авторе:

Нефедова Любовь Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия). E-mail: nefedovalub@mail.ru

Поступила в редакцию 6 мая 2018 г.

DIRECT LOAN AND CALQUE AS LANGUAGE REPRESENTATION MEANS OF A BORROWED CONCEPT (BY THE EXAMPLE OF THE PHRASEOLOGICAL CONCEPT *FIRST LADY ПЕРВАЯ ЛЕДИ* IN GERMAN AND RUSSIAN)

Nefedova L.A., Dr.Sc. (Phylology), Professor, Head of German, Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: nefedovalub@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/7

Abstract. The author considers direct loan and calque as language representation means of the concept *First Lady первая леди* in German and Russian. The set expression *First Lady первая леди* is described as a basic component of a conceptual model representing certain fragments of reality. The article calls attention to the fact that concept language representation has a great influence on the adaptation of the borrowed concept in receiving linguo-cultures, their transformation in a linguo-cultural concept with national cultural specific. The article shows the change of the concept structure of the borrowed concept and as a result of the borrowing different functioning of lexical units representing this concept in both languages.

Keywords: concept; borrowed concept; conceptual model; basic component of a conceptual model; concept structure; linguo-cultural concept; concept language representation means; direct loan; calque.

References

1. Tolkoviy slovar po iskusstvennomu intellektu [Explanatory dictionary on artificial intelligence] (1992) / avt.-sost. A.N. Averkin, M.G. Gaaze-Rapoport, D.A. Pospelov. M. : Radio i svyaz. URL: http://inep.sfedu.ru/wp-content/uploads/ehamt/learn/ombp_s/lecture_8.pdf (Accessed: 10.03.2018).
2. Kalinina M.A. (2005) K voprosu o zaimstvovanii kontseptov russkoy lingvokulturoy [On the issue of borrowing concepts by the Russian linguistic culture] // Etnokul'turnyye konstanty v russkoy yazykovoy kartine mira: genezis i funktsionirovaniye : materialy Mezhdunar. nauch. konf. / pod red. N.F. Alefirenko, Belgorod. pp. 124.
3. Kasyanova L.Yu. (2008) Zaimstvovaniye kontseptov kak relevantnyy faktor obnovleniya kontseptosfery yazyka [Borrowing of concepts as a relevant factor of renewal of the conceptual sphere of the language] // Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. 6 (62). pp. 18–24.
4. Novikova T.B. (2005) Zaimstvovaniye lingvokul'turnykh kontseptov (na materiale angliyskogo i russkogo yazykov) [Borrowing of linguocultural concepts (on the material of English and Russian languages)]. Abstract of Philology cand. diss. Volgograd.
5. Polubichenko L.V., Platonova N.S. (2011) Evolyutsiya mezhyazykovykh korrelirovushchikh kontseptov «glamour» i «glamur»: smyslovyye i otsenochnyye sdvigi [Evolution of interlanguage correlating concepts "glamur" and "glamour": semantic and estimative shifts] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2. pp. 9–24.
6. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty: Slovar russkoy kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants: Dictionary of Russian Culture]. M. : Shkola "Jazyki russkoy kul'tury".
7. Maslova V.A. (2005) Kognitivnaya lingvistika : ucheb. posobiye [Cognitive Linguistics: Textbook]. Minsk : TetraSistems.
8. Slyshkin G.G. (2004) Lingvokul'turnyy kontsept kak sistemnoye obrazovaniye [Lingvocultural concept as a systemic formation] // Vestnik VGU. Seriya «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 1. pp. 29–34.
9. Boldyrev N.N. (2002) Kognitivnaya semantika: kurs lektsiy po angliyskoy filologii [Cognitive semantics: a course of lectures on English philology]. Tambov.
10. Vorkachev S.G. (2002) Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost, kontsept: stanovleniye antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii [Linguoculturology, linguistic person-

- ality, concept: formation of the anthropocentric paradigm in linguistics] // *Filologicheskiye nauki*. 1. pp. 64–73.
11. Karasik V.I., Slyshkin G.G. (2001) Lingvokul'turnyy kontsept kak yedinita issledovaniya [Linguocultural concept as a unit of research] // *Metodologicheskiye problemy kognitivnoy lingvistiki* / pod red. I.A. Sternina. Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta. pp. 75–80.
 12. Nefedova L.A., Polyakov O.G. (2015) Zaimstvovannyye ustoychivyye slovosochetaniya iz angliyskogo yazyka: pryamyie zaimstvovaniya ili kalki? (na materiale sovremennogo nemetskogo i russkogo yazykov) [Borrowed stable phrases from English: direct borrowings or calques? (on the material of modern German and Russian languages)] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 4 (46). 2. pp. 139–143.
 13. Nefedova L.A., Polyakov O. (2015) Set Expressions Borrowed from English into German and Russian: Direct Loans or Calques? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. pp. 83–86.
 14. Nefedova L.A. (2017) Psevdoanglitsizmy v nemetskom i russkom yazykakh: aktualnyie tendentsii sovremennogo slovoobrazovaniya [Pseudoanglicisms in German and Russian languages: actual tendencies of modern word formation] // *Sovremennyye lingvisticheskiye i metodiko-didakticheskiye issledovaniya*. 3 (35). pp. 140–151.

Sources of examples

1. National Corpus of the Russian language. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (Accessed: 23.02.2018).
2. *Primadonna (1890–1907)* // *Entsiklopedicheskiy slovar Brokgauza i Efrona* : v 86 t. SPb.
3. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: <http://www.owid.de> (Accessed: 23.02.2018).
4. *Deutsches Referenz korpus*. URL: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web> (Accessed: 23.02.2018).

Received 6 May 2018

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.17223/19996195/42/8

COGNITIVE SKILLS IN EDUCATION: TYPOLOGY AND DEVELOPMENT

R. Millrood, I. Maksimova

Abstract. This publication addresses the issue of cognitive skills as a challenge for the teachers and an asset for the learners. Despite the unanimity in accepting cognitive skills development as a rightful educational agenda, teaching practitioners give preference to the development of lower-order cognitive skills in learners. The reason lies not only the backwash effect of closed-ended testing tasks, but also teachers' beliefs. The hypothesis of the research consists in the following proposition: cognitive skills growth in the classroom depends on explicit training of lower- and higher-order cognitive skills. This research draws on teachers' opinion poll, follow-up interviews and a case study of teaching students of engineering specialties a set of higher-order cognitive skills in their lessons of English. Cognitive skills enable the learner to work out the four types of knowledge such as, factual (facts and events), conceptual (theories and models), procedural (methodology and processes), and metacognitive (awareness of ways and practices of critical thinking). These types of knowledge, based on higher-order thinking, enable the learners to make well-informed decisions as a result of productive thinking. Creative procedures of knowledge generation and application enhance learners' cognitive abilities further on. The article considers the barrier raised by the teaching community that gives preference to challenging learners with acquiring the ready-made knowledge rather than with the knowledge-producing tasks. Ready-made knowledge acquisition seems to be more appealing to both teachers and students, because of the fast-gained results, while cognitive skills development bears fruit much later. The truth is that there is no fast track towards higher-order cognitive skills development. Therefore, declarative knowledge prevails.

Keywords: cognitive skills; lower-order cognitive skills; higher-order cognitive skills; logical reasoning; critical thinking.

Introduction

Definition

Skill is a critical asset of human capital, increasing productivity of individuals and communities. Hence, there is growing interest in exploring the area of cognitive skills and philosophy of cognition in education. Cognitive skills are knowledge- and competence-related mechanisms. This relationship consists in that learner competence is a function of skills.

There is a whole scope of terms related to skills in cognition: cognitive universals, cognitive strategies, metacognitive skills, study skills, study competence etc. [1–3].

Cognitive universals refer to the mentally invariant models, in which individuals' minds map the reality. Cognitive strategies are learning techniques that help acquire contents through rote learning or deep processing, word-for-word reproduction or material transformation, looking for the meaning or guessing from context etc. Metacognitive skills involve ideas about learning activities and goal awareness, choosing the required steps and working out strategies, monitoring the process and evaluating the results. Study skills include the mastery of tasks performance such as note-taking, essay writing, web-quest, reading for gist or details and others. Taken together, study skills underlie the degree of excellence in learning known as "study competence".

The overview of skills pertinent to learning leads us to the following definition of the learner cognitive skill: *Learner cognitive skill is a functional mechanism that enables an individual to process information and produce new knowledge, creating, integrating and utilizing the means of resolving situational challenges and problem.*

Problematizing learner cognitive skills

Cognitive skills in education have become a trendy research strand since the second half of the 20th century. In search of pedagogical means to increase the efficiency of instruction, attention of scholars has focused on controlling memory processes, developing intelligence functions, such as, decision making and problem solving, embedding cognitive operations in teaching procedures, dealing with challenged learners in the inclusive environment [4].

Despite the unabated interest in cognitive functions, there is a growing bend towards other personality resources [5–9].

One of the research strands in the area of learner efficacy is shifting emphasis away from cognitive to *non-cognitive* skills, such as motivation, effort, self-regulated learning, self-efficacy and self-concept (belief in one's potential to achieve and learning abilities), prosocial behavior and learner resilience to stress [10]. The research has shown the importance of non-cognitive attributes to learners' success opening new horizon of positive pedagogy.

Going deeper into the problem of cognitive skills development, it is necessary to point out that the improvement of learners' standardized achievements in tests is often the result of building up subject competences rather than cognitive skills in learners [11]. This means that the focus of attention is in many cases put primarily on the subject knowledge overlooking

the development of fluid intelligence. Teaching contents rather than cognitive skills, seems like taking a shortcut, which is always a faster track. One of the reasons is that it is unknown how the enhancement of fluid intelligence translates into gains in the learners' examination performance.

Instructional practices have always been under the influence of testing procedures [12]. The technicalities of testing have become part and parcel of classroom practices in pursuit of students' higher scoring. The backwash effect of testing can be traced back to the teaching context [13].

The question is whether testing techniques frustrate or facilitate teaching cognitive skills in the classroom. Namely, it is important to find out whether closed-ended formats, such as cloze procedure, matching, true-false or multiple choice, promote any higher-order thinking operations. If "yes", testing procedures can be welcome in the lessons as cognition boosters.

A comparative study of national reading tests in Denmark, Norway and Sweden shows that testing formats can differ in cognitive engagement of test takers. They may involve students in developing multiplicity of stances towards the text by producing a variety of opinions and hypothesizing about the text, or linking ideas across different texts for reading and listening as requested by the testing tasks.

It is worth noting that the ability to solve "cloze" (gap-filling) tasks is not constrained by lack of global comprehension of the whole text, meaning that successful performance in cloze tests is possible by attending to details and ignoring whole-meaning processing. Emphasis on making local inferences lies lower in the order of thinking than interpreting implied meaning, reflecting and commenting on the content processing the text globally [14].

Reading proves to be essential in boosting learners' cognitive skills. Research experiments with eye tracking during reading prove that successful readers show markedly distinct cognitive operations [15].

Successful readers direct their gaze along the meaningful thread in the text, process the meaning of larger text chunks beyond the clause-sentence level, process the text at a number of levels from details to the global message. The chief finding is that whole text processing points to higher-order thinking during reading in contrast to local inferences from words, clauses or sentences. This means that global meaning processing is a separate cognitive skill standing higher in the hierarchy of cognitive operations.

The controversy lies, therefore, in the three opposite approaches: teaching cognitive skills vs. non-cognitive skills, developing cognitive skills vs. subject knowledge, training learners' cognitive skills vs. testing skills.

Research hypotheses

The hypothesis of the research consisted of the proposition: cognitive skills growth in the classroom depends on explicit training of lower- and

higher-order cognitive skills with the specificity of their development at every level.

Methodology of research

Research methodology included *literature analysis* aimed at establishing key ideas about cognitive skills development, *teachers' opinion poll* with a purpose to have a cut of massive pedagogical practices, *follow-up interviews* with the teachers, *action research* into teaching cognitive skills to students of engineering specialties in the open-ended writing tasks during their lessons of English.

Literature analysis

According to the published research, developing cognitive skills in learners is an issue of state concern because there is a close relationship between educational achievement and Gross Domestic Product, which means that school policy is a social tool that can spur economic growth. Paradoxically, the shares of basic literates and high performers do not affect in any significant degree the country's economy. In fact, the group of high performers can be larger in poorer countries due to increased motivation to part with poverty. Important here is the fact that schools contribute to economic success by producing a positive effect on the learners' cognitive skills [16].

To continue the link of school-developed cognitive skills to the economic success of graduates, there is research in employers' skill preferences regarding job applicants. According to the data, cognitive skills matter most in a number of European countries including Czech and Irish labor markets [17]. Incidentally, these countries have recently shown remarkable economic growth.

In view of the importance attached to cognitive skills in school learning and future employment, there is continuous interest in Bloom's taxonomy of deeper learning, which involves higher order thinking and the capacity to transfer knowledge to a great variety of tasks and contexts [18].

As Bloom's taxonomy suggests, knowledge development proceeds with the growing complexity of cognitive operations, starting with retention of discrete pieces and over to comprehension through transformation, application by transfer to new circumstances, analysis and distinguishing between facts and opinions, synthesis in a *new* intellectual product, and evaluation as critical reflection.

Cognitive skills enable the learner to work out four types of knowledge such as, factual (facts and events), conceptual (theories and models), procedural (methodology and processes), and metacognitive (awareness of ways and practices). These types of knowledge, based on higher-order

thinking, enable higher-order cognitive behavior in learners. Creative procedures of knowledge generation in learners enhance cognitive abilities further on.

Bolstering learners' cognitive skills is a specific educational target achieved with the help of dedicated pedagogy. There are teaching techniques that appear to be more conducive to cognitive skills development compared to others. Among successful techniques, researchers name such activities as information gathering, segmentation and restructuring of data, analysis and interpretation, problematizing and questioning other views, recognizing and treating constraints, articulating ideas, evaluating procedures and results [19].

Information *analysis* implies identifying components and their attributes, recognizing patterns and causal relationships, differentiating between central and peripheral ideas, identifying and treating factual and interpretative errors, i.e. commenting on "what is wrong".

Ideas *generation* characterizes productive minds capable of inferring, predicting and elaborating theories.

Thought *evaluation* includes establishing criteria, data and verifiable indicators for informed assessment of the products and processes.

It is necessary to emphasize that students' environment, which is learner-designed and self-directed, flexibly structured and periodically reorganized, less predictable and sometimes "adventurous" makes a markedly greater impact on cognitive skills development than traditional setting of predictable procedures and results [Ibid.].

Emphasizing the development of higher-order cognitive skills may produce a false impression that lower-order skills are of lesser significance in the learners' cognitive development. In reality, lower- and higher-order cognitive operations build upon each in accumulating thinking experience. This explains the necessity to train *memory*, supported with *comprehension* skills. Only on this condition will learners' minds be ready for exercising creativity skills, producing and implementing novel ideas from scratch [20].

Special attention in the development of higher order cognitive skills rightfully goes to the reading curriculum because learner's interaction with the written text is important in terms of thought stimulation. The following while-reading activities are among the most efficient: comparing and contrasting ideas, distinguishing the perspectives of the author and the heroes, explaining cause-and-effect relationship, interpreting circumstances, inferring insights and resolving puzzles [21].

The real value of learners' cognitive development is not so much the ability to solve problems, but the skill of *learning to learn* [22]. The significance ascribed to the skill of learning is not accidental for a number of good reasons. It is a measurable indicator of educational effectiveness, key competence for lifelong learning, and valid predictor of successful studies and careers. This prompts the necessity to develop complex problem solving tests that require demonstration of ability to learn on the spot.

Considering the research carried out in the area of higher order learning-to-learn skills, a new dimension of teaching taxonomy emerges – *learning taxonomy* [23]. The reason for such shift of attention is that course-books and teaching practices putting special emphasis on comprehension and knowledge-in-memory questions still disregard transfer-application-analysis-synthesis-evaluation chain. Therefore, there is a need to teach learners to engage with knowledge, thus challenging stereotypes of “proper teaching”.

Practically speaking, the taxonomy of learning to learn skills includes a variety of thinking types, because eventually learners, in the course of education, acquire not knowledge, whether declarative or procedural, but thinking skills. Thus, the outcome of education may be either reduced to the skill of memorizing the knowledge “on offer”, or extended to the whole arsenal of learners’ intellect. This means that the following types of thinking can make cognitive curriculum of teaching: executive, logical, judicial, creative, and critical [24].

The whole range of discussions on the issue of cognitive skills comes down to the following cognitive skills taxonomy:

Lower-order cognitive skills:

- owning knowledge;
- utilizing knowledge;
- demonstrating knowledge.

Higher-order cognitive skills:

- generating knowledge;
- generating problems;
- generating solutions.

Quasi-cognitive skills:

- metacognitive reflections;
- procedure organization;
- language use.

Cognitive skills can make an important part of language teaching curriculum. However, there are both proponents of and opponents to the cognitive-skills approach who either support or take issue with the higher-order cognitive skills in the language classroom [25, 26]. The opponents argue that not every language student possesses the higher-level skills of cognition demanded by some language learning activities. Instead, they suggest training students to perform in English what they already can do in their mother tongue from the point of cognitive operations. The crucial point of the debate here is whether language teachers should or should not address cognitive processes in learners.

Research and discussion

Teachers’ opinion poll

In search of the teachers’ views on the cognitive agenda in the English language classroom, we conducted an internet-based opinion poll among

139 teachers from various regions of Russia. The question was about the most frequent teaching activities in the lessons of English. The results are in diagram 1.

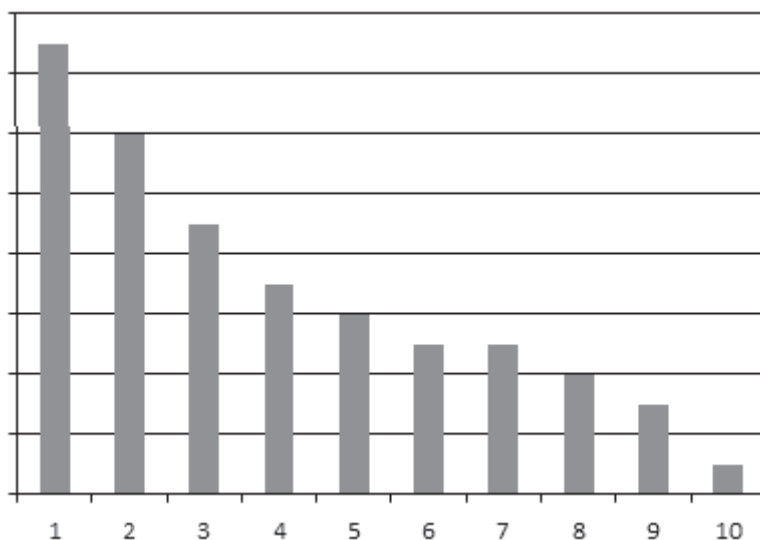


Diagram 1. Results of teacher's opinion poll on the most frequent language classroom activities

Key to the diagram:

- 1 – retrieving previously learned information;
- 2 – testing language and communicative skills;
- 3 – argumentative reasoning in discussion and writing;
- 4 – retelling previously learned texts;
- 5 – transferring knowledge to a different situation;
- 6 – consolidating and memorizing lesson material;
- 7 – comparing / contrasting objects, images and opinions;
- 8 – questioning contents;
- 9 – finding controversial information in books and on the internet;
- 10 – generating learner's own material.

The diagram shows that in Russia's classroom context, “retrieving previously learned information” is taking the lead, with “testing language and communicative skills” coming second. Unlike the tendencies of the pre-communicative era, “retelling previously learned texts” has moved a step down the list, letting ahead “learner reasoning in discussion and writing”. Previously popular “consolidating and memorizing lesson material” has descended further down in favor of “transferring knowledge to a different situation”. However, such activities as “questioning contents”, “finding contro-

versial information in books and on the internet”, “generating learners’ own material” still occupy subsidiary positions in the chart.

Follow-up interviews

During the interviews, the teachers reflected on their opinions. The purpose of the interviews was to probe into the most favored activities in the English language lessons.

Most frequent activities according to the teachers’ interviews are in chart 1.

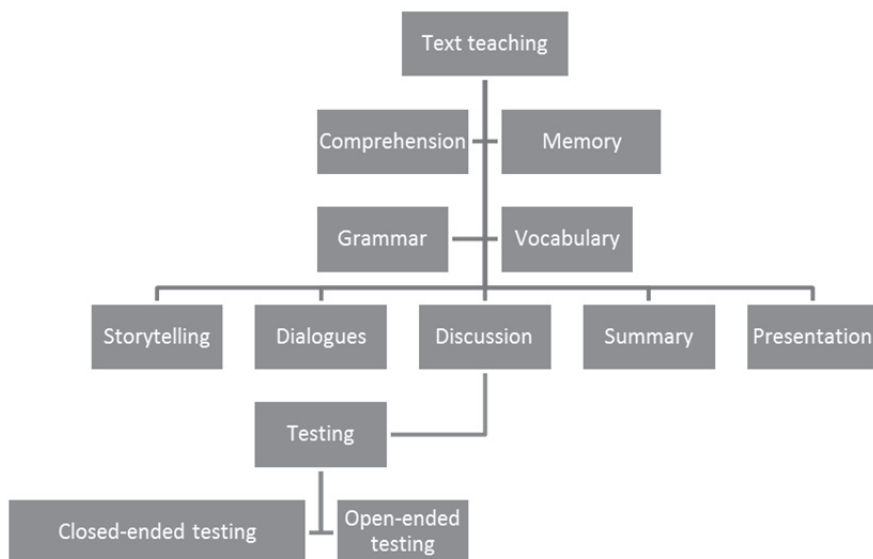


Chart 1. Most frequent teaching activities according to the teachers’ interviews

As the chart shows, the key activity most frequently mentioned by the teachers during interviews was text-based teaching. This implied text comprehension committing the content to memory, whether voluntarily or involuntarily.

An important feature of the “proper lesson” was teaching grammar and vocabulary with a variety of sentence- and text-based techniques.

Grammar-and-vocabulary activities, according to the teachers’ model, had a “creative” follow-up. The arsenal of the tasks referred to as “creative” included storytelling (based on the studied texts), dialogues and role-plays (dramatized learner-made scripts), text- or problem-based discussions, summarizing a text or, making WebQuest presentations. Language testing was a destination point of the teaching / learning trajectory.

Most teachers mentioned the text as the premise for a variety of teaching and learning techniques. Quite a few teachers would mention “creative

tasks” in their lessons, though failing to unwrap the term. Many of them preferred to sideline material memorization although there were those who emphasized their trust in memory-driven exercises. Testing techniques featured prominently and the teachers almost unanimously acknowledge the wash-back effect of using language tests as training tools. Closed-ended tests dominated over open-ended tasks whether written or oral. Some teachers estimated teaching-testing ratio in their lessons as 50-50. They gave preference to closed-ended testing blanks as time saving and instrumental techniques for checking up vast areas of vocabulary and grammar, as well as text comprehension during reading or listening.

Discussion of the teachers’ opinion poll and interview results

The priority given by Russian teachers of English to working with texts and retrieving previously learned information comes as no surprise because “learning”, as it came out in the interviews, was to a large degree “the filling of memory storage with knowledge details and the taught skills”.

By comparison, the ultimate goal of language instruction in the Chinese culture is either to read the needed materials and to study or work abroad. It comes as no surprise that the text functions as the springboard for training pronunciation, expanding vocabulary, practicing grammar points, speaking on the text-related subjects, writing compositions and doing translations [27].

It is true that one of the frequently used text-based cognitive operations is the retrieval of information from memory. Though it is not a higher-order cognitive skill, research proves that retrieval of rhetorical units is necessary for ample text comprehension. This means that retrieving

information from memory is the necessary pre-skill for higher-order text processing [28]. This explains why the teachers often prioritize memory-based teaching tasks.

It is also worth noting that in the Test of English Language Learning (TELL) one of the testing formats is “Listen and Retell” type. The students hear an extended narrative and retell it in as much detail as they can. The scoring rubrics do not require students to use the same words presented in the text. The focus is on the accurate reproduction of the ideas in the narrative [29].

With all the importance attached to text-based teaching and task-based amendments, the awareness of the need to boost cognitive load for better intelligence training, especially in content and language integrated learning (CLIL) is becoming apparent. The newly springing tendency is utilizing higher-order cognitive skills as a hallmark of high-quality teaching.

The most recent tendency is to integrate language learning and content studies. Until now, the tradition has been to overlook lower- / higher-order

cognitive skills in language instruction even though emphasis has long been on language and content / context teaching. The challenge to enrich the language curriculum with explicitly taught cognitive skills is now on the agenda [30]. Content and language brought together in the learners minds call for processing.

Deeper content understanding is not the only gain brought by cognitive skills training in the English language lessons. As L. Vygotsky powerfully proved, thought and speech though stemming from different roots merge into a unified function that enables social interaction and the skill of reasoning [31].

Reasoning consists in the ability to move logically, from premises to add-on ideas, building up discourse structure with arguments buttressing assumptions. As research shows, the task of teaching reasoning is not training learners to argue, but creating conditions for seeking and using argumentation [32].

The attention of Russia's teachers of English to the text-based instruction prompted the next step of our research. It was the case study of teaching argumentative reasoning based on texts.

Action research rationale

The problem with teaching cognitive skills was that such skills were more difficult to develop and assess than retention of information from the text in memory. We decided to combine text-based techniques with cognitive activities in the open-ended writing tasks [33].

In our action research we proceeded from the premise that the key cognitive skill to be developed in students was *argumentative reasoning as logical arrangement of evidence generated and evaluated for the purpose of problem solving in the course of cognition* [34]. To teach argumentative reasoning we created conditions for the learners to utilize contextual knowledge of the text to produce their own "small theory".

According to the framework of California Critical Thinking Disposition Inventory, the cognitive construct characterizes learners with critical thinking skills as truth seeking, open-minded, analytical, systematic, confident, judgmental and inquisitive individuals capable of dealing with a problem. The procedures for developing critical thinking skills in learners as described in literature [35] include: questioning one's own beliefs; generating evidence both supporting and refuting; reasoning logically and honestly as conscientious believers; seeking alternatives in the most ample and unbiased way; weighing up arguments irrespective of your prior views; avoiding cognitive bias by giving full credit to arguments "against"; reflecting back on one's own critical reasoning with a possible change of mind [36]. These skills were explicated and taught to the students.

Additionally, we taught our learners to observe and describe, interpret and explain facts, use evidence, make connections and create a *complexity* of views, looking for and dealing with controversies, thinking critically about thinking [37].

In our lessons, the post-graduate students at the technical university were given a series of texts containing discursive reasoning and the task was to write their own deliberations on the subject.

The task ran as follows:

Read the text and write your own reflection on it. Remember to give a careful thought to the ideas in the text by comparing, contrasting and commenting on them, stating your initial thesis, developing it and writing a re-statement in the end in a well-informed logical conclusion. Make your ideas transparent, the text organized, and the language accurate.

For assessing the learners' cognitive skills, we used a set of criteria – points of evaluating learners' performance. The criteria were paired with verifiable (observable) indicators that could be detected in the learner's discourse. The evaluation framework is shown in chart 2.

Chart 2

Critical thinking evaluation framework

Critical Thinking Evaluation Framework	
Criteria	Indicators
Content	
Thesis	relevant mature defensible
Evidence	credible sufficient ample
Reasoning	cohesive coherent informed
Ideas	insightful original transparent
Conclusion	restating premised convincing
Mechanics	
Language	accurate expressive adequate
Organization	goal-driven structured highlighted

Critical thinking evaluation framework contains the “communicative contents” and “language mechanics” areas of assessment to estimate the quality of learners' thought process. The “communicative content” area breaks down into the “thesis”, “evidence”, “reasoning”, “ideas” and “conclusion” items. They are assessed according to a series of appropriate indicators. The “language mechanics” area features the two items of assessment: “vocabulary / grammar” and “logical organization”. Each is assessed with the help of observable indicators.

Action research lasted for ten two-hour lessons (one lesson per week). Nine post-graduate students were taking part.

According to the assessment scheme, each verifiable indicator, if confirmed, brought the student one point.

The results of action research case study

The results of the action research are represented in chart 3.

Chart 3

The results of action research (based on the Critical Thinking Evaluation Framework)

Criteria	Indicators	Scoring
Content		
Thesis	<i>relevant mature defensible</i>	2.1
Evidence	credible <i>sufficient ample</i>	2.3
Reasoning	<i>cohesive coherent</i> informed	2.2
Ideas	insightful original <i>transparent</i>	1.1
Conclusion	embracing <i>premised convincing</i>	1.3
Mechanics		
Language (vocabulary / grammar)	<i>accurate expressive adequate</i>	2.4
Logical organization	goal-driven <i>structured sign-posted</i>	2.7

Indicators in italics made the “short-term” agenda of instruction. These sub-skills developed in learners after a series of training sessions within a relatively short period of teaching (ten weeks). In contrast, indicators in bold type constituted a long-term agenda because apparently such sub-skills of critical thinking take considerably longer time to develop.

Our results were consistent with another independent research, in which training time was given to the development of cognitive skills. Short-term training raised the performance of crystallized intelligence, i.e. imitable and declarative knowledge. Fluid intelligence in the form of inimitable and procedural skills did not now show a reliable rise in scoring during extra training sessions. However, fluid intelligence indicators increased individually with the years [38–43].

The sub-skills marked in our Critical Thinking Evaluation Framework in italics referred to crystallized intelligence because the students were able to “follow and demonstrate” them. The sub-skills in bold type referred to as fluid intelligence and apparently proved more difficult to demonstrate as “learned”.

By giving our post-graduate students short-term training, we *succeeded* in teaching them to:

- use the given data;
- generate their own evidence by accessing resources;
- follow the suggested format;
- organize the text structurally;
- achieve discourse cohesion with connectives.

Short-term training given to the participants *failed* to:

- broaden background and general knowledge;
- achieve maturity in evidence and argumentation;
- deal with the cognitive bias;
- overcome stereotypical thinking;
- learn the art of hypothesizing and theory building.

Short-term training proved to be relatively successful in teaching learners the knowledge that can be located in the text, such as, creating in

learners' memory a certain complexity of facts and assumptions. These attainments referred to the lower-order cognitive skills.

Higher-order cognitive skills consisting in critical approach to the established propositions, questioning stereotypes, creating controversies, seeking solutions and building theories apparently require a longer program of instruction.

Conclusion

The research into the development of cognitive skills in students has produced a number of findings that shed light on the issue suggesting integration of subject knowledge build-up, cognitive skills development and successful performance in a unified pedagogical process.

The learning process can boost the growth of lower- and higher-order cognitive skills as a merger of learners' ability to analyze localized details and to synthesize new knowledge by processing facts and opinions critically, reasoning logically and drawing conclusions in a well-informed way.

Processing localized ("pinpointed") details in the text is the way to develop skills of comprehension and analysis in learners, important but not sufficient for the ample actualization of intellectual functions. In contrast, whole-text message elicitation is the activity that trains the skills of synthesis and productive thinking, necessary for generating new knowledge.

The reality of learners' cognitive development is that the lower-order cognitive skills of processing localized knowledge develop sooner than the higher-order cognitive skills as the ability to generate knowledge through critical thinking. The latter develops through lasting and concerted efforts taking a long path of life-long learning.

The teaching community seems to give preference to teaching knowledge comprehension and learning rather than knowledge production, because the former brings fast and tangible results, while the latter may bear fruit much later. There appears to be no such thing as a fast track towards higher-order cognitive development of learners.

References

1. Eluemuno A., Uchenna A-O. (2013) The effect of metacognitive skills on performance in English language among senior secondary school students. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 4. 3. pp. 33–39.
2. Khezrlou S. (2012) Cognitive strategy training; improving reading comprehension in the language classroom. *The Journal of Teaching Language Skills* 4. 3. pp. 77–98.
3. Waters M., Waters A. (1992) Study skills and study competence: getting the priorities right. *English Language Teaching Journal* 46. 3. pp. 264–273.
4. Sweller J. (2016) Cognitive load theory, evolutionary educational psychology, and instructional design. *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education*, edited by David C. Geary and Daniel B. Berch. Switzerland: Springer International Publishing. pp. 291–306.

5. Atkinson R., Shiffrin R. (1968) Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes. *Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 2, edited by Kenneth Spence and Janet Taylor Spence. New York: Academic. pp. 114–18.
6. Berardi-Coletta B., Dominowski R., Buyer L., Rellinger E. (1995) Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21. pp. 205–223.
7. Borkowski J., Muthukrishna N. (1992) Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. Promoting academic competence and literacy in school, edited by Michael Pressley, Karen R. Harris, and John T. Guthrie. San Diego, CA: Academic. pp. 477–501.
8. Duckworth A., Quinn P., Tsukayama E. (2012) What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology* 104. 2. pp. 439–451.
9. Van Lehn K. (1996) Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology* 47. 1. p. 629.
10. Rosen J., Glennie E., Dalton B., Lennon J., Bozick R. (2010) Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research. North Carolina: RTI International. doi:10.3768/rtipress.2010.bk.0004.1009 (Accessed: March 1, 2017).
11. Finn A., Kraft M., West M., Leonard J., Bish C., Martin R., Sheridan M., Gabrieli C., Gabrieli J. (2014) Cognitive Skills, Student Achievement Tests, and Schools. *Psychological Science* 25. 3. pp. 736–744. doi: 10.1177/0956797613516008 (Accessed: February 27, 2017).
12. Prodromou L. (1995) The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal* 49. 1. pp. 13–25.
13. Sabio J., Balagtas M., David A. (2015) Backwash effect of testing on learning mathematics. *The Normal Lights* 9. 2. pp. 156–179.
14. Tengberg M. (2017) National reading tests in Denmark, Norway and Sweden: a comparison of construct definitions, cognitive targets and response formats. *Language Testing* 34. 1. pp. 83–100.
15. Bax S. (2013) The cognitive processing of candidates during reading tests; evidence from eye-tracking. *Language Testing* 30. 4. pp. 441–465.
16. Hanushek E., Woessmann L. (2012) Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth* 17. 1. pp. 267–321.
17. Kureková L., Beblavy M., Haita C., Thum A-E. (2016) Employers' skill preferences across Europe: between cognitive and non-cognitive skills. *Journal of Education and Work* 29. 6. pp. 662–687.
18. Adams N. (2015) Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives. *Journal of Medical Library Association* 103. 3. pp. 152–153.
19. Liu M. (2003) Enhancing learners' cognitive skills through multimedia design. *Interactive Learning Environments* 11. 1. pp. 23–39.
20. Goksy I., Gulcu A. (2016) The evaluation of the cognitive learning process of the renewed Bloom Taxonomy using a web-based expert system. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 15. 4. pp. 135–149. <http://www.tojet.net/articles/v15i4/15413.pdf> (Accessed: February 25, 2017).
21. Assaly I., Smadi O. (2015) Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions. *English Language Teaching* 8. 5. pp. 100–110 doi:10.5539/elt.v8n5p100 (Accessed: March 2, 2017).
22. Vainikainen M-P., Wurstenberg S., Kupiainen S., Hotulainen R., Hautamaki J. (2015) Development of learning to learn skills in primary schools. *International Journal of Lifelong Education* 34. 4. pp. 376–392.
23. Yildiring S., Baur S. (2016) Development of learning taxonomy for an undergraduate course in architectural engineering program. *Australasian Journal of Engineering Education* 13. 1. pp. 1–10.
24. Sun R., Hui E. (2012) Cognitive competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*. <http://dx.doi.org/10.1100/2012/210953>

25. Newton J. (2016) Comprehending misunderstanding. *ELT Journal* 71. 2. pp.1–8. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw096> (Accessed: March 3, 2017).
26. Swan M., Walter C. (2017) A response to Jonathan Newton. *ELT*. doi: 10.1093/elt/ccw095 (Accessed: February 23, 2017).
27. Cortazzi M., Lixian J. (1996) English teaching and learning in China. *Language teaching* 29. 2. pp. 61–80.
28. Machida S. (2011) Reading foreign language text – what separates skilled and unskilled FL readers? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 8. 2. pp. 141–153, <http://e-flt.nus.edu.sg/v8n22011/machida.pdf> (Accessed: February 28, 2017).
29. Bonk W. (2016) Scoring TELL (Test of English Language Learning). Pearson Education. http://cdn2.hubspot.net/hubfs/559254/TELL/TELL_White_Paper_4_-_Scoring_TELL.pdf?t=1489783009334 (Accessed: February 26, 2017).
30. Spratt M. (2016) Focus on content-based language teaching. *ELT Journal* 70. 4. pp. 476–478. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw054>
31. Vygotsky L. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
32. Rex L., Thomas E., Engel S. (2010) Applying Toulmin: teaching logical reasoning and argumentative writing. *English Journal* 99. 6. pp. 56–62.
33. Saavedra A., Opfer D. (2012) Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan* 94. 2. pp. 8–13. <http://dx.doi.org/10.1177%2F003172171209400203> (Accessed: March 5, 2017).
34. Cavagetto A., Kenneth K. (2016) Promoting students' attention to argumentative reasoning patterns. *Science Education* 100. 4. pp. 625–644.
35. Leicester M. (2010) *Teaching Critical Thinking Skills*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
36. Zin Z., Wong B. (2014) Relationship between critical thinking disposition and critical reading skills of Malaysian EFL learners. *The Asian EFL Journal Quarterly* 16. 3. pp. 41–68.
37. Maley A., Peachy N. (2015) *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
38. Carlson M, Dahl G., Rooth D-O. (2015) The effect of schooling on cognitive skills. *The Review of Economics and Statistics* 97. 3. pp. 533–547.
39. Auletta G., Colagè I., D'Ambrosio P., Torral L. (2011) *Integrated Cognitive Strategies in a Changing World*. Rome: G&B Press.
40. Kalypso I., Kendeou P., Beker K. (2016) Argumentative Reasoning. *Handbook of Epistemic Cognition*, edited by Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval and Ivar Bråten. New York: Routledge. pp. 39–53.
41. Mageean B. (2000) Cognitive universals and embodied knowing. *International Journal of Social Education* 14. 2. pp. 233–45.
42. Tahtinen-Pacheco S., Merchant J. (2014) Promising instructional strategies for English learners in the science classroom. *MinnetESOL Journal*. <http://minnetesoljournal.org/spring-2014/promising-instructional-strategies-for-english-learners-in-the-science-classroom> (Accessed: February 23, 2017).
43. Winterton J., Delamare F., Stringfellow E. (2006) Typology of knowledge, skills and competence: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.

Information about the authors:

Millrood R.P., Dr.Sc. (Education), Professor, Department of International Professional and Scientific Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russia). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Maksimova I.R., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Russian Academy of FSIN (Ryazan, Russia). E-mail: kaf-inyaz-academy@mail.ru

Received 3 May 2018

COMPUTER-AIDED RESEARCH OF ESP CLASS MATERIALS: VOCABULARY POTENTIAL AND LEARNING OPPORTUNITIES

Ya. Rozanova, A. Kudryashova, O. Zamyatina

Abstract. The present study focuses on the assessment of vocabulary potential of teacher-created pedagogical materials to use in the class of English for Specific Purposes (ESP) taught to Russian undergraduates, majoring in Chemical Engineering, in a large public technical university. Specifically, the aim of the research is to examine the vocabulary distribution in the collection of course materials in terms of its range, frequency and variety. The motivation behind the study is that ESP instructors often have to rely on their own intuition during the text selection and material development due to the fact that there is the lack of pedagogical materials covering discipline-specific vocabulary of every specialization. ESP instructors teach English first, integrating the presentation of topics from subject matter classes and the major challenge consists in the lack of content-based knowledge of ESP instructors to select the domain vocabulary to L2 learners. Thus, to facilitate customized language acquisition (basic engineering, academic and specialized vocabulary) and to determine the extent to which the vocabulary contained in the texts is specialized and relevant to L2 learners' domain, corpus software "Range" is used to run the analysis. The results suggest that the ESP corpus promotes the acquisition of high frequency English words (the first and the second 1,000), basic engineering and academic vocabulary. The results also demonstrate insufficient level of teacher-created materials for specialized vocabulary development and highlight the need to include texts of varying vocabulary types, and to optimize specialized wordlist.

Keywords: computer-aided research; corpus software; text analysis; vocabulary acquisition; English for specific purposes.

Introduction

The high priority of English being the language of global communication, international scholarship and research of modern society reinforces the promotion of English language teaching due to the fact that a proficient command of EFL graduates offers them a significant opportunity to get a more prestigious job, rapid promotion and gain success in the professional field, as well as share professional and research findings by being involved in international scientific events. Against this background, Russian universities place a great emphasis on teaching EFL and English for Specific Purposes (ESP). The fact that the instructional models and the ways of learning English present an important issue nowadays is supported by numerous studies in Russia, and abroad. Specifically, teaching ESP to EFL learners has been addressed much in various scientific works. As the result, prevailing investigations focused on the development of pedagogical materials, applica-

tion of innovative methods and approaches that provide favorable learning opportunities for English language acquisition have been conducted.

Thus, the issue of qualitative teaching materials becomes rather urgent nowadays. With this regard, it is worth stating that despite a great abundance of English course materials, the published commercial textbooks are actually unclaimed in many ESP contexts nowadays. It is partly conditioned by the necessity to cover a wide range of rather specific engineering sub fields (such as Chemistry of polymers, biotechnology, chemistry of silicates, robotics, industrial design, etc.) and, consequently, develop teaching materials in the scope of specific knowledge fields. Thus, there occurs the situation when the field of ESP is witnessing a lack of authentic, discipline specific materials reflecting the context of the learners' future profession. Consequently, language instructors often rely on their own intuition during the text selection and adaptation, and have to develop pedagogical materials themselves in order to immerse learners in a professional environment by making their ESP acquisition course profession-oriented and meaningful for them.

Thus, the increased learning potential of the pedagogical materials motivate ESP instructors to use the corpus software tools for critical evaluation of how resourceful the material is before piloting it with a class. It is conditioned by the fact that being a non-native English speaking teacher (non-NEST) one tends to have linguistic insecurity and inappropriateness, and would use structures or speech patterns which native speakers would not use. To raise the non-NESTs awareness of the language taught, a corpus software with huge chunks of samples of written and spoken language embedded can be used. It contains a variety of samples (e.g. BNC – British National Corpus) which reflect the reality of today's English communication, so non-NESTs have an opportunity to proofread, compare, and evaluate whether or not the developed course materials provide favorable opportunities to expand students' knowledge of academic and specialized vocabulary.

Background

The corpus software has been used much to analyze the richness of a discipline-specific vocabulary in the corpus [1–4] for the reason that specialized terms are of paramount importance for providing fluent communication in English in a professional field of action. Based on numerous exploratory studies conducted in the field of vocabulary threshold [5–7] there has been determined a strong link between the learners' vocabulary size and their reading skills. A large vocabulary background facilitates reading comprehension whereas a limited vocabulary range often results in certain difficulties with the text comprehension. In other words, the more vocabulary is mastered beforehand and recognized while reading, the higher level of comprehension may be reached. Due to this fact, it might be assumed that reading enables to estimate how rich the learners' lexical threshold is.

As [8] claimed, knowledge of the 2,000 most frequent word families in English would make it possible for the reader to recognize 84% of the words in English texts. In [9] it is indicated that the vocabulary size of 3,000 word families would enable a reader to perform a reading task without any assistance with the use of their native language reading strategies and provide 95% of the text coverage, whereas the knowledge of 5,000 word families provides 98% of the lexical coverage (lexical coverage stands for the total percentage of the words which a reader is able to recognize in a text). Additionally, [6] claimed that while some readers required 95% of lexical coverage for adequate comprehension, it might seem more essential to tend to reach 98%, which guarantees unassisted pleasurable reading. However, according to [10] later studies, 95% of text coverage could be reached with the knowledge of 4,000–5,000 word families (including proper nouns), and on condition that a learner knows 8,000 word families (plus proper nouns), it would result in 98% of coverage.

Assuming that 95% of lexical coverage is attained by the learners with the vocabulary size of 4,000–5,000 word families, it is necessary to take into account that each word family has a headword and the number of derivatives with the same stem as well. For example, the high frequency word family *judge*, which is included in the first thousand of the most frequent words in spoken and written English, has a wide range of members (derivatives): *judged, judgement, judgemental, judgements, judges, judging, judgment, judgmental, judgments, misjudge, misjudged, misjudgement, misjudgements, misjudges, misjudging, prejudice, prejudged, prejudgement, prejudgements, prejudices, prejudging*. Considering the fact that every word family comprises a certain number of members, as it has been indicated in the example above, the total number of word families that learners in Russia should know becomes incredibly huge. We can assume that it might be hard for EFL learners to reach the vocabulary level of 4,000–5,000 words due to the fact that they have their ESP classes rather rarely, namely twice a week, which makes the situation even more complicated by the lack of linguistic environment and an additional complexity being a rather low English language proficiency level, which is according to the Common European Framework of Language predominately is majorly A2, B1 and to a lesser extent B2. On the other hand, we should take into account the fact that the learners have already been acquainted with the basic word-building rules after the years of English learning; so it might not be an arduous task for them to comprehend derived or inflected members of a word since the meaning of a headword is already known.

Nevertheless, the ESP teachers have to be selective in terms of vocabulary contained in the texts they prepare for the class. Research motivation is also conditioned by the compelling argument [11, 12] concerning the abundance of the vocabulary errors occurring in EFL learners' speech, which, in

most cases, is conditioned by the lack of vocabulary and, as a consequence, inappropriate choice of words. Therefore, the development of an optimized vocabulary word list adequate to learner's possibilities is the task of a paramount importance for ESP instructors.

According to research findings reported by [1] it was found that the most frequent words of engineering corpus, which contained nearly 2,000,000 running words, were sub-technical and non-technical words from the academic register. Moreover, according to Yang's statistical analysis [13], sub-technical or non-technical words have a very high distribution in all specialized disciplines. The abovementioned claim has driven us to the assumption that a due attention should be given to learning sub-technical and academic vocabulary along with the specific, technical vocabulary.

In the current study it is considered that the corpus software Range helps infer whether the currently used pedagogical materials provide favorable opportunities for L2 learners to acquire academic and specialized vocabulary or not. Also, corpus software applied allows examining the vocabulary size required for L2 learners to comprehend texts in English and exploring the vocabulary representativeness from the viewpoint of learner's specialization.

More specific research questions are:

1. To examine the vocabulary size the learners need to have to comprehend the texts contained in the corpus (Chemical Engineering for Polymer Studies) created by ESP teachers with use of Range (corpus software).

2. To explore the distribution of words in the corpus according to the most frequent words in English – 1K, 2K and AWL (academic word list), using GWL / or GSL (general word list / or general service list); and to determine the size of basic engineering words in the corpus using Basic Engineering List (BEL) by Ward [14].

3. To evaluate the extent to which specialized vocabulary developed by ESP instructors for chemical engineering students agrees with the widely used terms in the field of chemical engineering and chemistry of polymers.

Methodology

1. *The corpus.* The corpus was compiled basing on the course materials used in the class of Chemical Engineering. It consists of a four-skill integrated textbook, tests (progress and achievement tests, self-study activities), additional instructional materials (handouts comprising listening, grammar and vocabulary tasks, speaking and writing activities), lab materials as shown in Table 1. The total number of tokens is 141,000; however, only one part of the corpus, namely Chemical Engineering for Polymer Studies, which contains 37,959 tokens, was selected for being analyzed in the present paper. As [1] reported 'for language learning and teaching, smaller corpora can be more useful as they are designed to represent the specific part of the lan-

guage under investigation and are tailored to address the aspects of the language relevant to the needs of the learner’.

Table 1

Chemical Engineering for Polymer Studies Corpus Details

Sub-corpus details	Number of words	Comments	Examples
Tests	6,186	Listening, Reading, Grammar, Vocabulary; 3 variants	Polypeptide chains are sequenced and coiled in such a way that the hydrophobic amino acids usually face inward, giving the molecule stability, and the hydrophilic amino acids face outward, where they are free to interact with other compounds and especially other proteins
Textbook	20,971	4 units, 4 skills + grammar & vocabulary; adapted materials, teacher-created activities	Polyesters are condensation polymers, which contain fewer atoms within the polymer repeat unit than the reactants because of the formation of byproducts, such as H ₂ O or NH ₃ , during the polymerization reaction. Most synthetic fibers are condensation polymers
Supplementary materials	9,025	Grammar and Vocabulary exercises	Addition polymerization involves the linking together of molecules incorporating double or triple chemical bonds. These unsaturated monomers (the identical molecules which make up the polymers) have extra internal bonds which are able to break and link up with other monomers to form the repeating chain
Lab work materials	1,777	Testing materials	Plastic are organic substances. They are made synthetically by polymerization, and capable of being formed into an almost endless variety of products, e.g. threads, sheets, tubes and moulded objects. The ancestor of modern synthetic plastics is celluloid
Total:	37,959		

2. *Instrument and wordlists.* Range (2002) by Nation and Heatley was used to run the analysis in order to answer the research question 1 and to explore the representativeness of the vocabulary. It contains BNC (British National Corpus) and COCA (Corpus of Contemporary English) lists. These vocabulary lists consist of 25 word family frequency lists and additional lists including proper names, abbreviations, marginal words and transparent compounds. Also, it has the lists that contain one nonsense word each to provide space for additional lists [15]. The words which have not been found in the aforementioned lists are classified by Range as ‘not in the list’.

To answer the research question 2, the corpus under discussion is compared with General word list (GWL) / General Service List by West, which comprises 1K, 2K, AWL incorporated in Range. The words in the corpus are classified according to the category they belong to; they are divided into the first thousand of the most frequently used words in English, followed by the second thousand of the most frequent English words (1K and 2K), academic word list (AWL) and the 'off-list' words which were not found in the lists above. In fact, GWL / GSL containing thoroughly-made frequency lists for English learning presents the core of the general English language. In spite of the fact that it was established a long time ago GWL has already been updated several times and is still kept on updating regularly. As for AWL [16] it contains 570 word families widely used in academic genre which L2 learners actually encounter in many ESP contexts. To find the extent to which the corpus under investigation agrees with the engineering field, the 299-word list (BEL – Basic Engineering List) by Ward is also applied. BEL comprises the vocabulary frequent in a wider range of engineering sub-disciplines and it does not contain any functional words. 'BEL is short and non-technical in nature but gives excellent coverage of a wide variety of engineering textbook material; by concentrating on word types rather than lemmas or families, it encourages learning not only of individual words but also of their lexico-grammatical environments' [14].

As regards to the evaluation of the extent to which the vocabulary in Chemical Engineering for Polymer Studies corpus may be considered as professionally-oriented (research question 3), the chemical engineering vocabulary wordlist and the word list of polymer chemistry terms have been used. The first one is the wordlist of basic chemical terms used in a wide range of chemistry fields; this keyword catalogue has been developed by Wiley-VCH that is published for the scientific community, scientific societies and researchers, practitioners, teachers and students all over the world. It comprises about 760 terms widely used in the sphere of chemistry. The second wordlist, developed by the International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC), comprises 850 basic terms in polymer science and demonstrates the list of the most representative key-words that cover all aspects of polymer science. Use of the abovementioned lists allow estimating potential and validity of the vocabulary in teacher-created materials used in ESP class to learn how specialized the lexis is. In addition, these two wordlists are used to examine the vocabulary potential of other materials which have been created for ESP classes by native English speakers (Handbook of Chemical Technology and Pollution Control, by Martin B. Hocking and the collection of scientific articles from the 'Journal of Polymer Research' issued by Springer Publishing House one of the leading Asian journals on Polymer research). It provides an opportunity to trace and compare common features and differences in the content of spe-

cialized vocabulary both in the materials under research and in authentic materials as well.

Results and Discussion

Table 2 addresses the research question 1 and demonstrates the figures of vocabulary size needed for L2 learners to deal with the texts in the corpus under research.

Table 2

Distribution of Chemical Engineering for Polymer Studies corpus across BNC / COCA

Basic wordlists	Chemical Engineering: Chemistry of Polymers		
BNC / COCA	Tokens	Coverage, %	Cumulative, %
1 st – 1,000	4,181	29.64	29.64
2 nd – 1,000	2,386	16.91	46.55
3 rd – 1,000	1,686	11.95	58.50
4 th – 1,000	443	3.14	61.64
5 th – 1,000	545	3.86	65.50
6 th – 1,000	612	4.34	69.84
7 th – 1,000	170	1.21	71.05
8 th – 34 th	110.....81	0.78.....0.57	82.00

Note. The counts only include content words (function words and proper nouns were excluded). Therefore, cumulative percentage does not equal 100 per cent.

As can be inferred from the table, the first 4,000–5,000 word families (in BNC / COCA) provide only 61.64–65.50% of text coverage in Chemical Engineering for Polymer Studies corpus instead of 95% mentioned by [10]. Based on the assumption that the knowledge of 8,000 word families provides 98% of text coverage and unassisted reading for pleasure, data represented in Table 2 indicate that the vocabulary size ranging from 8,000 to 34,000 in BNC and COCA yielded only 82% of coverage. The cumulative coverage 82% provided by the 34th thousand indicates that a learner is certain to have difficulties with text reading and comprehension due to vocabulary size needed to comprehend texts in the corpus. The data obtained require further research in terms of vocabulary examination to exclude not discipline specific words.

Table 3 demonstrates the distribution of 1K, 2K, AWL, and BEL in the corpus under investigation and answers the research question 2.

The results of the first analysis in Table 3 have revealed that the percentage of the basic engineering vocabulary in the corpus is insufficient 13.51% that might result in difficulties with comprehension of Chemical Engineering for Polymer Studies texts and require persistent dictionary use.

Table 3

Distribution of Chemical Engineering for Polymer Studies corpus across GSL / AWL

Basic wordlists	Chemical Engineering: Chemistry of Polymers		
Analysis 1 (BEL)	Tokens	Coverage, %	Cumulative, %t
On-list	1,923	13.51	13.51
Off-list	12,312	86.49	100.00
Analysis 2 (GSL/AWL)	Tokens	Coverage, %	Cumulative, %
1 K	5,242	37.13	37.13
2 K	1,091	7.73	44.86
AWL	1,524	10.80	55.66
Off-list	6,146	43.54	99.20

To address the research question 2, it is necessary to refer to the analysis 2 (Table 3), which has shown that the words from 1K, 2K and AWL account for 55.7%. As regards to the off-list it is rather huge and indicates that there is an overwhelming number of infrequent and specialized lexis (such as *epoxy*, *acelobutyrate*, *carboxylic*, *monosaccharides*). On the one hand, the vocabulary in the corpus is diverse and representative from the perspective of its variety (general English vocabulary, academic vocabulary, specialized vocabulary). On the other hand, the quantity of specialized words seems to be rather excessive. Later off-list rigorous examinations have revealed that this off-list contains the misspelled words, proper names, and Russian words which were classified by Range as unknown ones. Thus, it is particularly important to optimize the off-list by grouping the words according to the category they belong to (specialized, misspelled, proper names, Russian words) in order to realize what it comprises indeed. The outcomes are presented in Table 4.

Table 4

Off-list examination and optimization

Specialized vocabulary	Tokens	Coverage, %
Off-list before examination and optimization	6,146	43.54
Off-list after examination and optimization	1,488	10.62

After breaking the 'off-list' into the categories and eliminating the misspelled words, proper names and Russian words it has reduced to 1,488 words (10.62%), which is acceptable relatively to general English vocabulary, academic and basic engineering lexis.

To address the research question 3, we should refer to Table 5.

Table 5 demonstrates how specialized and discipline-specific the vocabulary is in the three corpora - Chemical Engineering for Polymer Studies, Handbook of Chemical Technology and Pollution Control, and the collection of scientific articles from the 'Journal of Polymer Research'. As can be in-

ferred from the table, the first analysis has revealed that specialized vocabulary contained in Chemical Engineering for Polymer Studies corpus is 10.70%, which, in its turn, is correlated with Handbook of Chemical Technology and Pollution Control (12.56%) and ‘Journal of Polymer Research’ (11.3%). It indicates that the learners dealing with these corpora have adequate exposure to discipline-specific words.

Table 5

Polymer and chemical engineering terms in teacher-created and authentic materials

Analysis 1 Polymer Wordlist in the Corpora				
Corpora	Tokens number	Tokens number in percentage	Polymer Wordlist on-list, %	Polymer Wordlist off-list, %
Journal of Polymer Research published by Springer	79,779	100	9,041 (11.33)	70,738 (88.67)
Handbook of Chemical Technology and Pollution Control	28,286	100	3,554 (12.56)	24,732 (87.44)
Chemical Engineering for Polymer Studies	28,851	100	3,087 (10.70)	25,764 (89.30)
Analysis 2 Chemical Engineering Wordlist in the Corpora				
Corpora	Tokens number	Tokens number in percentage	Chemical Engineering Wordlist on-list, (%)	Chemical Engineering Wordlist off-list, (%)
Journal of Polymer Research published by Springer	79,779	100	2,764 (3.46)	77,017 (96.54)
Handbook of Chemical Technology and Pollution Control	28,286	100	1,263 (4.46)	27,023 (95.53)
Chemical Engineering for Polymer Studies	28,851	100	1,055 (3.65)	27,796 (96.34)

Note. Total number of tokens in Chemical Engineering for Polymer Studies corpus differs in Table 5 and Table 1 due to the exclusion of proper names, hyphen words and Russian words.

The second analysis has shown that the amount of words which are generally used in the sphere of chemical engineering is insufficient in Chemical Engineering for Polymer Studies corpus and equals 3.65%. Incidentally, the counts of ESP teacher-created materials and authentic materials are comparable – the Handbook of Chemical Technology and Pollution Control (4.46%) and the Journal of Polymer Research (3.46%).

Conclusion

The following conclusions were made in the course of investigation: the texts in Chemical Engineering for Polymer Studies corpus provide adequate exposure to frequently used words in everyday English, however, academic and basic engineering vocabulary is lacking and needs to be revised. The corpus was found to contain polymer science specific terms, and it is also worth noting here that the major part of the specialized vocabulary in the corpus comprises the terms of Latin origin having similar pronunciation in the learners' native language and can be easily recognized by the learners (*e.g. alkene, aminoacetic, anhydroglucose, asbestos, ascorbic, carboanions, interpolymer, keratin, melamine, phenylalanine, phenylethene, and etc.*). In this regard, we can state that the corpus offers reasonable exposure to specialized vocabulary in the field of polymer science and allows the learners to easily recognize the meaning of unknown term due to their Latin origin. The significant outcome of the study, which may be used as pedagogical implication for further work, is to proofread and amend the texts in the corpus in terms of the word spelling inasmuch as the off-list examination revealed the presence of misspelled words, which results in incredibly high figures on the learners' vocabulary size needed to comprehend the texts.

On the whole, we came to the conclusion that computer aided research, which was conducted basing on corpus software tool (Range), helped ESP teachers to critically evaluate the material they introduced in the class. As the analysis was done after piloting class materials with students, the important issue which needs to be addressed is that such expertise needs to be carried out before the classes begin. Moreover, such computer programs are excellent instruments for non-NEST teachers working in non-language environment to review and to create informative, comprehensible course materials relevant to learners' professional interests and specialization.

Acknowledgments

The research is carried out at Tomsk Polytechnic University within the framework of Tomsk Polytechnic University Competitiveness Enhancement Program grant.

References

1. Mudraya O. (2006) Engineering English: A lexical frequency instructional model. *English for Specific Purposes*. 25. pp. 235–256.
2. Matsuoka W., Hirsh D. (2010) Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language* 22/1. pp. 56–70.
3. Hsu W. (2011) The vocabulary thresholds of business textbooks and business research articles for EFL learners. *English for Specific Purposes* 30. pp. 247–257.
4. Friginal E. (2013) Developing research report writing skills using corpora. *English for Specific Purposes* 32. pp. 208–220.

5. Laufer B. (1991) How much lexis is necessary for reading comprehension? Arnaud P. and Bejoint H. (Eds.): *Vocabulary and applied linguistics*. Macmillan. pp. 126-132.
6. Hu H., Nation P. (2000) Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13. pp. 403-430.
7. Qian D. (2002) Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance. An assessment perspective. *Language Learning* 52. pp. 513-536.
8. Hwang K., Nation P. (1995) Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System* 23. pp. 35-41.
9. Laufer B. (1997) The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Coady J. and Huckin T. (Eds.): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press. pp. 20-34.
10. Laufer B., Ravenhorst-Kalovski G. (2010) Lexical threshold revisited: Lexical coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 22. pp. 15-30.
11. McKay S. (1980) Teaching the syntactic, semantic and pragmatic dimensions of verbs. *TESOL Quarterly* 14. pp. 17-26.
12. Lewis M. (1993) *The lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
13. Yang H. (1986) A new technique for identifying scientific/technical terms and describing science texts. *Literary and Linguistic Computing* 1/2. pp. 93-103.
14. Ward J. (2009) A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates. *English for Specific Purposes* 28. pp. 170-182.
15. Nation P., Webb S. (2011) *Researching and Analyzing Vocabulary*. Heinle Cengage Learning.
16. Coxhead A. (2000) A new academic word list, *TESOL Quarterly* 34/2. pp. 213-238.

Information about the authors:

Rozanova Ya., senior lecturer, Division for Foreign Languages, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University. E-mail: ioannastar@list.ru

Kudryashova A., senior lecturer, Division for Foreign Languages, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University. E-mail: english@tpu.ru

Zamyatina O., Ph.D., Associate Professor, Rector, Tomsk Regional Teachers Professional Re-training Institute. E-mail: zamyatina@tpu.ru

Received 11 May 2018

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В УСЛОВИЯХ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, А.А. Прохорова, Б.А. Крузе

Аннотация. Развитие приоритетных направлений науки, техники и технологий в современном обществе характеризуется рядом специфических черт, которые позволяют говорить об уже начавшемся повороте к новому этапу развития науки вообще. Этот этап, получивший название постнеклассического, вызван острой необходимостью понять сложные экономические процессы, инициированные научно-техническим прогрессом. Центром интегративных методов познания в постнеклассической науке является человек, который на современном этапе развития науки немислим как изолированная особь. Все более интенсивно развиваются процессы глобализации. Постнеклассическая научная парадигма диктует необходимость коммуникации, сотрудничества и сотворчества специалистов всего мира. В условиях полилингвального и поликультурного общества невозможно представить современного социально, культурно, профессионально и психологически адаптированного всесторонне развитого человека не только без знания иностранного языка, но и умений интегрировать его в структуру своей профессиональной деятельности, эффективно взаимодействовать с представителями международного сообщества, используя в качестве средства коммуникации иностранный язык. Актуальность представленного исследования заключается в том, что рост потребности в специалистах нелингвистических направлений нового поколения обусловил появление различных моделей обучения иностранному языку в высших школах России. Развитию новых концепций обучения иностранным языкам студентов нелингвистических направлений подготовки значительно способствуют идеи, лежащие в основе «Национальной доктрины образования» и «Федерального государственного образовательного стандарта», подчеркивающие значение иноязычного образования как важнейшего фактора формирования нового типа научно-технической деятельности в современном мире. В статье описаны особенности формирования языковой образовательной политики неязыкового вуза в контексте мировой и национальной лингвистической трансформации эпохи тотальной глобализации. Научно-техническое сотрудничество, а также расширение международных контактов в сфере экономики и производства обуславливают потребность в специалистах, владеющих ведущими языками интернационального общения и способных осуществлять профессиональную и деловую иноязычную коммуникацию на нескольких иностранных языках в условиях дальнейшей международной интеграции. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью разрешения ряда объективных противоречий, связанных с потребностью профессионального сообщества в высоко квалифицированных кадрах технического профиля со знанием двух и более иностранных языков и недостаточной разработанностью процессов формирования целенаправленной мультилингвальной

политики нелингвистических вузов, а также отсутствием междисциплинарного согласованного взаимодействия между представителями университета. Целью исследования являлись теоретическое и научное обоснование необходимости лингвистического преобразования неязыкового университета, а также разработка ключевых принципов языковой политики в логике концепции мультилингвального обучения и формирования многоязычной личности будущего специалиста. Рассматривая общее состояние мировой лингвистической политики в качестве предпосылки формирования российской языковой политики, отмечается общая тенденция к развитию мультилингвизма в странах ЕС и многоязычия в России. Определяется приоритетное направление, связанное с воспитанием многосторонней мультилингвальной личности гражданина РФ, которое, с одной стороны, строится на принципах патриотизма, любви и уважения к национальному языку и культуре, с другой – на основе толерантности к представителям иносоциумов, признания культурного плюрализма и осознании себя как части многополярного мирового сообщества. Научное обоснование исследования базируется на изысканиях Московской школы управления СКОЛКОВО и Агентства стратегических инициатив, которые определили среди перспективных компетенций в период до 2030 г. мультиязычность и мультикультурность, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность специалиста эпохи многоязычия и поликультурности. Выявленные в процессе исследования закономерности легли в основу разработки принципов формирования мультилингвальной языковой политики неязыкового вуза как фактора обеспечения качества профессионального образования в логике межкультурного и синергетического научных подходов, а также содержания текущей образовательной политики. В этой связи мультилингвальная образовательная политика рассматривается как целостная система взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, имеющих стратегический характер и ориентированных на практический результат.

Ключевые слова: языковая политика; образовательная политика; мультилингвальная образовательная политика; многоязычие; поликультурность; нелингвистический университет.

Введение

Новые требования к выпускнику нелингвистического вуза в условиях процветающей глобализации и интернационализации профессиональной деятельности, увеличение спроса на многоязычных специалистов объясняются возникшей потребностью в межкультурном общении на производстве и решении мультилингвальных коммуникативных задач в ходе личного, делового и профессионального сотрудничества с представителями стран партнеров. Работники, обладающие сформированной мультилингвальной компетенцией, умеющие интегрировать ее в структуру собственной профессиональной деятельности, востребованы во всех отраслях народного хозяйства. В этой связи воспитание мультилингвальных специалистов технического профиля видится в качестве приоритетного направления высшей школы, которое

должно осуществляться с учетом принципов национальной языковой политики, международного опыта и специфики университета.

В современных научных исследованиях сложились определенные теоретические предпосылки формирования языковой образовательной политики высшей школы в логике теории системного подхода и новой образовательной среды [1, 2]; теории высшего образования и подготовки специалистов различных профилей [3], а также методики преподавания иностранных языков [4].

Примерами практической разработки данной проблемы являются созданные профессионально ориентированные образовательные программы и спецкурсы по дисциплине «иностранный язык» для специалистов разных профилей [5], а также прикладные исследования, посвященные формированию различных компетенций студентов высшей школы в рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [6, 7]. Кроме того, большое теоретическое и практическое значение имеют нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность и оказывающие влияние на формирование языковой образовательной политики современного университета [8–13].

Несмотря на то что уже определены теоретические предпосылки и существует практический опыт формирования языковой политики в условиях высшей школы, системная работа по формированию мультилингвальной политики нелингвистического вуза практически не осуществляется. Содержание данной статьи освещает одну из попыток проанализировать внешние и внутренние социополитические процессы, влияющие на формирование языковой образовательной политики российского вуза, а также разработать методологические основания формирования мультилингвальной политики современного нелингвистического университета.

Анализ актуальности и степени разработанности проблемы позволяет заключить, что в педагогической науке и образовательной практике существует ряд противоречий:

- между социальным заказом общества на высококвалифицированные кадры технического профиля со знанием двух и более иностранных языков и недостаточной разработанностью процессов формирования целенаправленной мультилингвальной политики неязыковых вузов;
- между необходимостью модернизации языкового образования как важнейшей составляющей профессионального образования эпохи глобализации и отсутствием согласованного взаимодействия между лингвистами и специалистами по профессиональному образованию;
- между потребностью выпускников в овладении качественными иноязычными навыками, необходимыми для межкультурной профессиональной коммуникации в условиях мировой интеграции, и разно-

гласиями между представителями университета, возникающими вследствие их незаинтересованности в лингвистическом образовании обучающихся;

– между наработанным зарубежным и отечественным опытом преподавания иностранных языков и формирования профессионально значимой иноязычной коммуникативной компетенции и недостаточным использованием активных образовательных резервов университета для ее качественного формирования.

Выявленные противоречия определили проблему исследования: какова специфика формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях современного нелингвистического университета?

Теоретическое исследование состояния мировой языковой политики как предпосылка формирования образовательной языковой политики РФ

Поскольку целью исследования являлись определение особенностей формирования мультилингвальной образовательной политики и создание алгоритма ее осуществления в условиях неязыкового вуза, то для достижения указанной цели был проведен общий анализ состояния мировой языковой политики, оказывающей непосредственное влияние на развитие отечественной языковой политики, в том числе и в сфере образования.

В ходе изучения ряда недавних отечественных и зарубежных работ, посвященных данной проблеме, было установлено, что основной задачей мирового многоязычного социума является построение грамотной языковой политики, нацеленной на сохранение национального языка и культуры и в то же время ориентированной на изучение иностранных языков, необходимых для адаптации в обществе эпохи глобализации.

Россия с началом демократических реформ стала активнее внедряться в европейское образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть университетов, интернационализацию связей, гармонизацию учебных программ высших учебных заведений, создание предпосылок для взаимного признания документов о высшем образовании, развитие академической мобильности субъектов образовательного процесса.

Анализ литературы по национальной языковой политике показывает, что в условиях современных социально-экономических и политических реформ в нашей стране складывается новая языковая ситуация, для которой характерен отказ от односторонней линии развития российской культуры и языка (монолингвизма) и развитие наряду с национально-русским русско-национального многоязычия (полилингвизма),

а также ориентация на продвижение би- и мультилингвизма как следствия интеграции в мировое сообщество [14–16].

В этой связи в языковой политике стран ЕС и России наблюдается определенная солидарность, выражаемая в стремлениях к развитию *мультилингвизма* в странах-членах [17–20] и *многоязычия* в РФ [5, 15, 16], реализуемых при общем условии сохранения национально-языковой и культурной идентичности в условиях тотальной глобализации. Существенными доводами в пользу развития политики мультилингвизма в России также являются ряд сложившихся социально-экономических и политических закономерностей.

Во-первых, это переход к постиндустриальному информационному обществу и усиление интеграции РФ в мировое сообщество, общение внутри которого осуществляется на «доминирующих языках или языках экономической силы» [16, 19] как при личных контактах, так и через многоязычные сети Интернет посредством коммуникационных технологий («гаджетов») в основном иностранного производства. В этом контексте знание иностранных языков для граждан нашей страны приобретает статус закономерной необходимости при межкультурной коммуникации и овладении инновационными техническими средствами международного обмена информацией.

Во-вторых, динамичный рост и смена наукоемких технологий, активное внедрение новых информационных технологий в экономическую, социальную, академическую, профессиональную и другие сферы нашей страны ведут к необходимости международного сотрудничества и установления межкультурного диалога с иноязычными представителями стран партнеров [22. С. 98].

В-третьих, языковая глобализация, обеспечивающая общечеловеческую и профессиональную потребность взаимопонимания в мировом масштабе, привела к становлению английского языка как *lingua franca* [23], обучение которому в качестве основного иностранного языка стало осуществляться на всех уровнях российского образования, что привело к использованию английского языка в качестве базы при обучении другим иностранным языкам [24, 25].

Таким образом, рассматривая национальную языковую политику с позиции реалий третьего тысячелетия, становится очевидно, что ее приоритетным направлением должно стать воспитание многосторонней мультилингвальной личности гражданина РФ, осуществляемое, с одной стороны, на принципах патриотизма, любви и уважении к национальному языку и культуре, с другой – на основе толерантности к представителям иносociумов, признания культурного плюрализма и осознании себя как части многополярного мирового сообщества эпохи процветающей глобализации, технологизации и цифровизации.

Формирование данной категории личности требует выработки соответствующих подходов к системному построению российской образовательной политики в сфере обучения иностранным языкам как на федеральном, так и на региональном, муниципальном уровнях, а также на уровне собственно образовательного учреждения.

Эмпирическое исследование детерминант модернизации языковой политики неязыковых вузов России

Научное обоснование необходимости модернизации современного языкового образования в пределах российских нелингвистических вузов отражено в изысканиях Московской школы управления СКОЛКОВО и Агентства стратегических инициатив, которые провели масштабное исследование «Форсайт Компетенций 2030» [26]. Более 2 000 экспертов из 19 отраслей экономики обсуждали глобальные технологические, социальные и экономические изменения, влияющие на структуру рабочих задач, и строили отраслевые «карты будущего», при помощи которых выявляли спрос на *новые компетенции* и выстраивали образ востребованных в будущем профессий.

Результаты исследования были собраны в «Атлас новых профессий» [26, 27], где среди универсальных надпрофессиональных навыков и умений были выделены системное мышление; навыки межотраслевой коммуникации; умение управлять проектами и процессами; программирование инженерно-технических решений и работа с искусственным интеллектом; многофункциональность и многозадачность; способность к художественному творчеству и развитый эстетический вкус; бережливое производство.

Среди наиболее актуальных навыков будущих специалистов были определены такие, как мультиязычность и мультикультурность, интерпретируемые с точки зрения свободного владения английским языком (*lingua franca*) и знания второго иностранного языка, а также понимания национального и культурного контекста стран партнеров и специфики работы в других странах [26. С. 6]. В этой связи указанные компетенции рассматриваются в качестве ключевых, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность специалиста эпохи многоязычия и поликультурности, а миссия высшей неязыковой школы осмысливается в воспитании мультилингвальной личности, обладающей не только набором знаний и умений, но и позитивным отношением к языкам и культурам, многомерным мировоззрением и мироощущением. Однако исследователи не описывают ни алгоритма формирования данных компетенций, ни образовательных условий, в которых университет сможет реализовать указанную выше миссию.

Очевидно, что для формирования мультилингвальных навыков обучающихся образовательная политика неязыкового университета

должна быть подвергнута трансформации в сторону расширения лингвистической составляющей учебного процесса и формирования актуальной языковой политики, соответствующей требованиям времени, мировым и российским политическим тенденциям и, что особенно важно, потребностям международного профессионального сообщества. Следовательно, современная мультилингвальная образовательная политика университета формируется под воздействием ряда взаимосвязанных процессов, каждый из которых определяет роль последующего (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов, формирующих мультилингвальную образовательную политику неязыкового вуза

На рис. 1 наглядно показано, что в процессе формирования языковой политики нелингвистического университета тесно переплетаются вопросы политики, педагогики, дидактики и профессионального спроса на многоязычные инженерно-технические кадры, которые в своем альянсе способны решить существующие противоречия и разногласия языкового образования в гуманитарной среде технического вуза, осуществить поиск согласованной позиции в разнообразии мнений и подходов. Принятие определенного языкового решения по внедрению мультилингвальной политики возможно лишь в условиях обсуждения и отбора приоритетов в деятельности университета, осуществляемых с учетом всех вышеупомянутых компонентов, а также на основе генерации и эффективной реализации методологических принципов.

Алгоритм формирования современной языковой политики нелингвистического вуза: разработка методологических принципов

Языковая политика основывается на политических решениях, внедряемых в практику образовательного процесса, которые могут иметь реализацию или не находить воплощения. В контексте современности она должна быть приближена к учебно-воспитательному процессу, ориентированному на популяризацию многоязычия, культурного многообразия, межкультурного сотрудничества, что, в целом, должно определять качество профессиональной подготовки будущих специалистов [28, 29].

Образовательная политика университета не может базироваться на жесткой системе действий, а должна опираться на различные мнения, иметь коллективную договоренность, в которой принимаются во внимание интересы представителей разных сторон учебно-образовательного процесса. Важным вопросом также становятся формулировка цели языковой политики, ориентация на результат и поиск эффективных форм деятельности [30–32], которые позволят экономить средства, учебное время и ресурсы.

В России не существует определенной традиции формирования языковой политики лингвистических и технических университетов. Однако явление языковой политики можно наблюдать во всех видах деятельности вуза, начиная с научной, образовательной, учебно-методической и заканчивая воспитательной, мотивационной, инновационной и др.

Формирование языковой политики нелингвистического университета представляет собой сложную процедуру по осмыслению и согласованию вопросов качества лингвистического образования будущих специалистов, а также анализа субъективных лингвистических предпочтений обучающихся и языковых возможностей вуза. Таким образом, в основе создания алгоритма формирования мультилингвальной политики лежит разработанный комплекс базовых принципов, позволяющих добиться повышения качества лингвистического образования в неязыковом вузе и воспитать личность будущего специалиста в условиях искусственно созданной мультилингвальной образовательной среды.

В логике нашего исследования одним из ключевых является *принцип корреляции* процесса формирования языковой политики вуза с процессом его модернизации и развития в рамках соответствия целям языковой политики государства и принятым государственным документам, регламентирующим образовательную деятельность. Взаимосвязь этих величин ведет к гармоничному совокупному процессу обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специали-

стов и требует анализа основных мировых и национальных тенденций развития высшей школы, региональных событий, влияющих на развитие локальных вузов, а также актуальных направлений развития, принятых в качестве приоритетных внутри самого университета. В этой связи алгоритм формирования мультилингвальной образовательной политики внутри неязыкового университета (рис. 2) осмысливается нами как последовательная логическая структура, каждый шаг которой предусматривает соблюдение определенных действий:

ШАГ I: ПОДГОТОВКА	а) обозначение целей, определение задач; б) анализ внешних, внутренних, объективных и субъективных предпосылок формирования мультилингвальной политики в условиях неязыкового вуза; в) теоретическое, практическое и научное обоснование необходимости формирования мультилингвальной политики неязыкового вуза; г) анализ содержания существующей языковой политики вуза и текущего состояния системы внутривузовского лингвистического обучения; д) поиск и выявление принципов формирования мультилингвальной политики в контексте неязыкового вуза
ШАГ II: УПРАВЛЕНИЕ	а) уточнение мнений и позиций представителей университета; б) согласование совместной кооперации и принятие возможных мер; в) разработка системы педагогических и дидактических действий (программ); г) организация мероприятий между заинтересованными сторонами и координация совместной междисциплинарной деятельности; д) контроль достижения цели и реализации задач
ШАГ III: РАТИФИКАЦИЯ	а) проверка договоренностей о конкретных формах деятельности; б) итоговая корректировка; в) разрешение противоречий; г) утверждение

Рис. 2. Алгоритм формирования мультилингвальной образовательной политики

Принцип учета языковых способностей обучающихся в неязыковом университете также рассматривается в качестве базового при формировании мультилингвальной образовательной политики, поскольку

предполагается, что лингвистическая деятельность в данном направлении будет ориентирована на развитие навыков межкультурной профессиональной коммуникации. Следовательно, при поступлении в высшую школу студенты должны обладать определенным набором лингвистических умений и навыков соответствующего уровня. В первую очередь речь идет об устойчивых знаниях русского языка и культуры, а также базовых знаниях основного иностранного языка и правил межличностной коммуникации, поскольку они играют важную роль в логике дальнейшего освоения иностранных языков и эволюции личности от монолингвальной к би- и мультилингвальной.

Принцип сопоставления языков и культур определяется в качестве ведущего при формировании мультилингвальной политики неязыкового вуза, поскольку нахождение «общего» и «специфического», «своего» и «чужого», а также «чужого в своем» рассматривается как руководство для научной и образовательной деятельности преподавателей-лингвистов в обучении будущих специалистов. Это означает, что в дидактической подсистеме языкового образования неязыкового вуза содержание дисциплины «иностранный язык» предполагает построение такой модели обучения, при которой предусматривается соизучение культур и языков разных стран, сравнение лингвокультур и форм межкультурного делового и профессионального общения, углубление понимания собственной культуры и роли национального языка. Для этих целей необходимо использовать мультилингвальные учебники и учебно-методические пособия, осуществлять особый отбор актуальных учебных материалов из ресурсов Интернет и СМИ, а также привлекать представителей иноязычных культур и специалистов по межкультурной коммуникации.

В качестве дополнительных источников лингвокультурологических знаний могут служить видеофильмы о культуре стран изучаемых языков, видеокурсы по отдельным аспектам изучения языка, компьютерные обучающие программы и цифровые лингвистические игры. Кроме того, приветствуются интеграционные курсы, предлагаемые как на русском, так и на иностранных языках, а также разнообразные лингвистические тренинги одного, двух или нескольких иностранных языков. В ходе данных мероприятий формируется мультилингвальная профессиональная компетенция, представляющая собой тандем профессиональной полифонии и языкового плюрализма.

Принцип междисциплинарной интеграции понимается в логике необходимости реализации частных задач каждого учебного предмета и выполнения социального заказа общества на формирование всесторонне развитой профессионально грамотной многоязычной личности будущего специалиста. Для осуществления междисциплинарной интеграции лингвистической и технической составляющих требуются со-

гласованные действия преподавателей профильных и непрофильных дисциплин неязыкового вуза, а также межкафедральная и межкафедра-тетская кооперация. Одним из средств междисциплинарной интеграции является включение лингвокультурологической и общестрановедческой информации в учебные материалы ряда технических дисциплин, таких как «физика», «химия», «компьютерные технологии», «история и методология науки и производства», «современные проблемы науки и практики», а также в рамках смежных гуманитарных наук: «педагогика высшей школы», «история», «русский язык», «философия», «культурология» и др.

Указанные сведения можно включать в связи с упоминанием ученых и их изобретений; при обсуждении российских и международных проектов, технологических и цифровых разработок, инженерно-технических инноваций; в рамках дискуссий о будущей профессии и состоянии отечественного и зарубежного производства; при анализе научной, культурной и общественной жизни России и дружественных стран с акцентированием внимания на роли языков и межкультурной коммуникации народов, а также на проблемах профессиональной коммуникации с представителями стран-партнеров.

Опыт обучения иностранным языкам в стенах многопрофильного технического университета свидетельствует о том, что междисциплинарная интеграция на основе иностранных языков способствует повышению интереса к гуманитарным наукам и увеличению мотивации к изучению точных наук. Данный факт подтверждается при выполнении студентами технических направлений обучения научно-исследовательских, творческих и прочих заданий с применением иноязычных знаний: презентаций, докладов, сообщений, а также проведения защит итоговых квалификационных работ на иностранном языке.

Принцип генерации мультилингвальной среды в условиях неязыкового вуза основывается на идее о том, что создание позитивного многоязычного образовательного пространства способствует эффективному формированию мультилингвальной личности будущего специалиста как цели современной языковой политики высшей школы. Атмосфера мультилингвальности достигается посредством организации регулярных иноязычных мероприятий: викторин, конкурсов, олимпиад, дискуссий, круглых столов, конференций и форумов при участии носителей различных языков и культур, представителями которых являются, в том числе, иностранные студенты университетов России. Воспитываемый в отечественных вузах «экспортный потенциал» может обеспечить практикой мультилингвального общения русскоязычных обучающихся путем вовлечения иноязычного контингента студентов в межкультурный диалог, организованный в рамках вышеупомянутых и других внутривузовских, межвузовских, межрегиональных и международных событий.

Заключение

Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено, что специфика формирования языковой политики нелингвистического вуза основана на взаимосвязанных операциях законодательного, организационного и образовательного характера.

Мультилингвальная политика технического университета должна соответствовать направлению государственной языковой политики РФ, поддерживаться руководством и профессорско-преподавательским составом вуза, реализовываться на междисциплинарном уровне и подкрепляться соответствующими локальными документами.

На организационном уровне мультилингвальная политика должна базироваться на гибком алгоритме последовательных действий, способствующих гармонизации гуманитарной и технической составляющих образовательного процесса нелингвистического вуза, обеспечивающих эффективную подготовку высококвалифицированных инженерных кадров.

На собственно образовательном уровне мультилингвальная политика должна представлять собой систему ключевых принципов, нацеленных на развитие иноязычных коммуникативных умений и навыков, и сосредоточиться на создании особой мультилингвальной среды, благоприятствующей развитию многоязычия и поликультурности будущих специалистов, чья профессиональная деятельность связана с работой в условиях производственного мультилингвизма.

В последние годы заметно возрос исследовательский интерес к обсуждаемым в статье проблемам в связи с модернизацией высшей языковой школы, усилением внимания к общегуманитарной и лингвистической составляющим технических вузов России. Проведенное нами исследование позволяет дополнить недостающее звено в систему языковой политики нелингвистического вуза и убеждает в необходимости интродукции упорядоченных действий в образовательный процесс данной категории вузов, организованного на основе предлагаемых нами методологических установок по формированию мультилингвальной образовательной политики.

Выдвигаемые нами принципы видятся в качестве ключевых, но не ограничиваются представленными в исследовании примерами. Разработанные принципы могут быть дополнены как в количественном, так и в содержательном аспектах и актуализированы в логике дальнейшего продвижения языков и культур, формирования функционального мультилингвизма и воспитания новой языковой личности будущего специалиста-мультилингва в условиях нелингвистического вуза.

Литература

1. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» // Язык и культура. 2017. № 39. С. 180–186.
2. *Корнеева М.А., Гураль С.К.* Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. 2017. № 37. С. 166–184. DOI: 10.17223/19996195/37/12
3. *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.* Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
4. *Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.* Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170.
5. *Дружинина М.В.* От языковой политики к качеству образования. Архангельск, 2004.
6. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
7. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
8. *Заявка* Российской Федерации на присоединение к Болонскому процессу. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/nr2004-2005_rus.pdf (дата обращения: 15.04.2018).
9. *Концепция* модернизации российского образования на период до 2020 года (Одобрена Правительством РФ 29 декабря 2001) // Вестник образования. 2002. № 6. С. 11–41.
10. *Национальная* доктрина образования в Российской Федерации. URL: <http://www.karavella.nios.ru/DswMedia/nacional-nayadoktrinaobrazovaniyavrf.pdf> (дата обращения: 15.04.2018).
11. *Указ* Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 12.03.2018).
12. *Указ* Президента Российской Федерации (от 7 мая 2012 г. № 599) «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052012-n-599/> (дата обращения: 14.04.2018).
13. *Федеральный* закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.). URL: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (дата обращения: 12.03.2018).
14. *Алпатов В.М.* Языковая политика в России и мире // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М., 2014. С. 11–24.
15. *Казарян А.Н.* Государственная языковая политика в современной России как основа сохранения национальной идентичности в контексте мировых глобализационных процессов : автореф. дис. ... канд. полит. наук. Ростов н/Д, 2013. 22 с.
16. *Селиверстова О.А.* Языковая политика как инструмент реализации «мягкой силы» в политическом дискурсе XXI века: на материале российских, американских и китайских СМИ : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2017. 21 с.
17. *Пелагеша Н.Э.* Языковая политика ЕС: язык родной и два иностранных // Зеркало недели. 2008. № 25. URL: http://gazeta.zn.ua/EDUCATION/yazyk_rodnoy_i_dva_inostrannyh.html (дата обращения: 15.04.2018).

18. **Смирнова Т.П.** Современная языковая политика Европейского Союза и Российской Федерации: сравнительный анализ // Политическая лингвистика. 2013. № 3 (45). С. 183–186.
19. **Ammon U.** World languages: Trends and Futures // The Handbook of Language and Globalization / ed. by N. Coupland. Blackwell Publishing Ltd., 2010. P. 101–122.
20. **A Common** European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. 2003. URL: eur-op.eu.int (дата обращения: 11.03.2018).
21. **High level group of multilingualism.** Commission of the European Communities: Final Report. 2007.
22. **Сазонова З.С.** Современные вызовы инженерному образованию и поиск адекватных ответов на них // Известия БГАРФ. 2013. № 3 (25). С. 97–106.
23. **Crystal D.** English as a global language (2nd ed.). UK : Cambridge University Press, 2003. P. 72–122.
24. **Барышников Н.В., Бодоньи М.А.** Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 29–33.
25. **Прохорова А.А.** Учебный мультилингвизм: стратегия будущего // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 131–134.
26. **Атлас новых профессий.** Агентство стратегических инициатив, Московская школа управления СКОЛКОВО. М., 2014. 168 с. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 17.03.2018).
27. **Ананьева Т.** Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году. URL: <http://www.kakdelat.ru/about/life.php?ID=20279> (дата обращения: 6.02.2018).
28. **Викулина М.А., Обдалова О.А.** Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189.
29. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 129–136.
30. **Гураль С.К., Шильнов А.Г.** Обучение иноязычному дискурсу посредством интеллектуальной игры JEOPARDY! // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 137–147.
31. **Безукладников К.Э., Назарова А.В.** Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе // Язык и культура. 2017. № 39. С. 135–153.
32. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–165.

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Прохорова Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина (Иваново, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Жигалев Борис Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Поступила в редакцию 16 мая 2018 г.

PECULIARITIES OF MULTILINGUAL EDUCATIONAL POLICY FORMATION IN THE CONTEXT OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Bezukladnikov K.Ed., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Prokhorova A.A., Ph.D., Associate Professor of Foreign Languages Department of Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin (Ivanovo, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Kruze B.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com

Zhigalyov B.A., D.Sc. (Education), Professor, Rector of the Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/10

Abstract. The development of priority areas of science, technology and technology in modern society is characterized by a number of specific features that allow us to speak about the already begun turn to a new stage in the development of science in general. This stage, called post-nonclassical, is caused by the acute need to understand complex economic processes initiated by scientific and technological progress. The center of integrative methods of cognition in post-nonclassical science is a man who at the present stage of development of science is inconceivable as an isolated individual. The processes of globalization are developing more and more intensively. The post-classical scientific paradigm dictates the need for communication, cooperation and co-creation of specialists from all over the world. In a multilingual and multicultural society, it is impossible to imagine a modern socially, culturally, professionally and psychologically adapted, fully developed person, not only without the knowledge of a foreign language, but also the skills to integrate it into the structure of one's professional activity, to effectively interact with representatives of the international community, using as a means of communication foreign language. The relevance of the presented research lies in the fact that the growing need for specialists in non-linguistic directions of the new generation has led to the emergence of various models of teaching a foreign language in higher schools in Russia. The ideas underlying the "National Doctrine of Education" and the "Federal State Educational Standard" emphasize the importance of foreign language education as the most important factor in the formation of a new type of scientific and technical activity in the modern world. The development of new concepts for teaching foreign languages to students of non-linguistic areas of preparation is greatly facilitated. The article analyses the peculiarities of educational language policy formation at a non-linguistic university in the context of the world and national linguistic transformation through the prism of the total globalization. Scientific and technical cooperation, along with expansion of international contacts in the sphere of economy and production, requires specialists who can speak the leading languages of intercultural communication and are able to carry out professional and business communication in several foreign languages in the conditions of further international integration. The relevance of this study is determined by the need to eliminate a number of objective contradictions related to the demand of the professional community for highly qualified engineering staff with the knowledge of two or more foreign languages, which faces the insufficient elaboration of non-linguistic university purposeful multilingual policy, as well as the lack of coordinated interdisciplinary interaction implemented by university representatives. The aim of the research is theoretical and scientific substantiation of linguistic transformation necessity at a technical university and the development of language policy principles in the logics of the multilingual education concept and the formation of the future specialist's multilingual personality. Considering the general state of the world linguistic policy as a prerequisite for the formation of Russian language

policy, it becomes evident that there is a general trend towards the introduction of multilingualism in the EU countries and polylingualism in Russia. The research defines the priority direction related to the education of the multilateral plurilingual personality of the Russian citizen, which, on the one hand, is based on the principles of patriotism, love and respect for the national language and culture, and on the basis of tolerant attitude towards the representatives of other countries, recognition of cultural pluralism and self-awareness as part of a multipolar world community on the other. The scientific ground of the paper is based on the research of Moscow School of Management Skolkovo and the Agency for Strategic Initiatives which identifying multilingualism and multiculturalism as the most promising competencies until 2030 which guarantee the successful professional activity of them modern specialist. The patterns worked out during the research formed the basis for the development of multilingual policy formation principles in the context of a non-linguistic university as a factor of ensuring the vocational education quality in the framework of intercultural and synergetic scientific approaches, and for the content of the current educational policy. In this regard, the multilingual educational policy is viewed as an integral system of interrelated and complementary components that are strategic in nature and aiming at practical results.

Keywords: language policy; educational policy; multilingual educational policy; multilingualism; polyculturalism; non-linguistic university.

References

1. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students majoring at "Applied mechanics"] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 180–186.
2. Gural' S. K., Korneyeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at "Applied mechanics" using case-study method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 166–184. DOI: 10.17223/19996195/37/12
3. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinita kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cognitive process in communication of representatives of different linguocultures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
4. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of formation of a foreign language professional communicative competence of future teacher of foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 152–170.
5. Druzhinina M.V. (2004) Ot yazykovoy politiki k kachestvu obrazovaniya [From language policy to the quality of education]. Arkhangelsk.
6. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
7. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [A system of culturally appropriate approaches to teaching a foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 40. pp. 302–320.

8. Zayavka Rossiyskoy Federatsii na prisoyedineniye k Bolonskomu protsessu [Application of the Russian Federation for accession to the Bologna Process]. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/nr2004-2005_rus.pdf (Accessed: 15.04.2018).
9. Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2020 goda (Odobrena Pravitelstvom RF 29 dekabrya 2001) [The concept of modernization of Russian education for the period until 2020 (Endorsed by the Government of the Russian Federation on December 29, 2001)] (2002) // Vestnik obrazovaniya. 6. pp. 11–41.
10. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [The National Doctrine of Education in the Russian Federation]. URL: <http://www.karavella.nios.ru/DswMedia/nacional-nayadoktrinaobrazovaniyavrf.pdf> (Accessed: 15.04.2018).
11. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 «O Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda» [Decree of the President of the Russian Federation of December 19, 2012 No. 1666 "On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period until 2025"]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (Accessed: 12.03.2018).
12. Указ Президента Российской Федерации (от 7 мая 2012 г. № 599) «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052012-n-599/> (Accessed: 14.04.2018).
13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ (red. ot 02.03.2016 g.) [The Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on 02/03/2016)]. URL: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (Accessed: 12.03.2018).
14. Alpatov V.M. (2014) Jazykovaya politika v Rossii i mire [Language policy in Russia and the world] // Jazykovaya politika i yazykovyye konflikty v sovremennom mire. Moscow. pp. 11–24.
15. Kazaryan A.N. (2013) Gosudarstvennaya jazykovaya politika v sovremennoy Rossii kak osnova sokhraneniya natsional'noy identichnosti v kontekste mirovykh globalizatsionnykh protsessov [State language policy in modern Russia as the basis for preserving national identity in the context of the world globalization processes]. Abstract of Political Sciences cand. diss. Rostov-on-Don. 22 p.
16. Seliverstova O.A. (2017) Jazykovaya politika kak instrument realizatsii «myagkoy sily» v politicheskom disкурсе XXI veka: na materiale rossiyskikh, amerikanskikh i kitayskikh SMI [Language policy as an instrument for implementing the "soft power" in the political discourse of the 21st century: on the basis of Russian, American, and Chinese media]. Abstract of Philology cand. diss. Velikiy Novgorod. 21 p.
17. Pelagesha N.E. (2008) Jazykovaya politika ES: jazyk rodnoy i dva inostrannykh [EU Language Policy: a native language and two foreign languages] // Zerkalo nedeli. 25. URL: http://gazeta.zn.ua/EDUCATION/yazyk_rodnoy_i_dva_inostrannykh.html (Accessed: 15.04.2018).
18. Smirnova T.P. (2013) Sovremennaya jazykovaya politika Evropeyskogo Soyuza i Rossiyskoy Federatsii: sravnitel'nyy analiz [Modern language policy of the European Union and the Russian Federation: comparative analysis] // Politicheskaya lingvistika. 3 (45). pp. 183–186.
19. Ammon U. World languages: Trends and Futures // The Handbook of Language and Globalization / ed. by N. Coupland. Blackwell Publishing Ltd., 2010. P. 101–122.
20. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment (2003). URL: eur-op.eu.int (Accessed: 11.03.2018).
21. High level group of multilingualism. Commission of the European Communities: Final Report (2007).
22. Sazonova Z.S. (2013) Sovremennyye vyzovy inzhenernomu obrazovaniyu i poisk adekvatnykh otvetov na nikh [Modern challenges to engineering education and the search for adequate answers to them] // Izvestiya BGARF. 3 (25). pp. 97–106.

23. Crystal D. (2003) English as a global language (2nd ed.). UK : Cambridge University Press. pp. 72–122.
24. Baryshnikov N.V., Bodon'i M.A. (2007) Angliyskiy yazyk kak dominantnyy v obuchenii mnogoyazychiyu [English as a dominant language in the teaching of multilingualism] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 29–33.
25. Prokhorova A.A. (2017) Uchebnyy mul'tilingvizm: strategiya budushchego [Educational multilingualism: the strategy of the future] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 3. pp. 131–134.
26. Atlas novykh professiy. Agentstvo strategicheskikh initsiativ, Moskovskaya shkola upravleniya SKOLKOVO [Atlas of new professions. Agency for Strategic Initiatives, Moscow School of Management SKOLKOVO] (2014). Moscow. 168 p. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (Accessed: 17.03.2018).
27. Anan'yeva T. (2017) Desyat' kompetentsiy, kotoryye budut vostrebovany v 2020 godu [Ten competencies that will be in demand in 2020]. URL: <http://www.kakdelat.ru/about/life.php?ID=20279> (Accessed: 6.02.2018).
28. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizatsii tseley inoyazychnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Technology as a way to implement the goals of foreign language education in higher school] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 171–189.
29. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2016) Obucheniye tekhnicheskomu perevodu studentov-lingvistov kitayskogo otdeleniya posredstvom mul'timediynoy proyektnoy deyatel'nosti [Teaching technical translation to students-linguists of Chinese department via multimedia project activities] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp. 129–136.
30. Gural' S.K., Shil'nov A.G. (2016) Obucheniye inoyazychnomu diskursu posredstvom intellektual'noy igry JEOPARDY! [Teaching foreign discourse via intellectual game JEOPARDY!] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp. 137–147.
31. Bezukladnikov K.E., Nazarova A.V. (2017) Obucheniye inoyazychnoy monologicheskoy rechi na integrativnoy osnove [Teaching foreign monologue speech on an integrative basis] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 135–153.
32. Zhigalyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [The technology of criterial estimation and reflection as a way to increase motivation when acquiring a foreign language in school and university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 153–165.

Received 16 May 2018

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**П.А. Егорова, Д.Д. Мухина, Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова,
Т.М. Сорокина**

Аннотация. Представлены результаты многолетнего исследования по проблеме активизации речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы. На основании сравнительного анализа современных зарубежных и отечественных исследований, опыта работы ведущих вузов России разработана психолого-педагогическая технология активизации речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы. Раскрываются теоретико-методологические основы технологии активизации речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования, особенности включения таких студентов в диалог с одногруппниками и преподавателями, методы и формы работы преподавателя и студентов. С учетом специфики профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья особое внимание уделено психодиагностическому исследованию с целью планирования последовательного поэтапного внедрения разработанной технологии и своевременной коррекции результатов исследования. На основании психодиагностических исследований выявлены особенности речевого общения студентов: большинство из них не готовы оказывать помощь одногруппникам с ограниченными возможностями здоровья; реже всего студенты ориентированы на понимание партнера по взаимодействию; у большинства выявлен низкий уровень эмпатии; психологический климат группы оценивается студентами ниже среднего значения; студенты с ограниченными возможностями здоровья испытывают чувство одиночества. Результаты внедрения психолого-педагогической технологии доказали, что эффективность активизации речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы обеспечивается целенаправленной диагностической, коррекционной и развивающей работой со студентами, учитывающей возрастные особенности, а также особенности дизонтогенеза; эффективность речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья коррелирует с комфортной психологической средой группы, где обучается студент с ограниченными возможностями здоровья, созданной атмосферой принятия, взаимопомощи и сотрудничества.

Ключевые слова: общение; инклюзивное образование; студент с ограниченными возможностями здоровья; высшая школа; образовательная среда.

Введение

В современном обществе растет число людей с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья. Сегодня в обществе активно обсуждаются методы и формы подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), данное понятие уже закреплено в законе «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Происходящие изменения предполагают дальнейшее совершенствование личностно ориентированного обучения, направленного на учет возможностей и потребностей каждого обучающегося. Социальные институты осознали всю сложность и масштабность проблемы социализации людей с ограниченными возможностями. Данная проблема предполагает два направления ее разрешения. Во-первых, создание инклюзивной среды, предполагающей включение людей с ОВЗ в жизнь социума. То есть создание адаптированной образовательной среды, распространение принципов инклюзивного образования студентов и взрослых, создание рабочих мест для людей с ОВЗ для успешной адаптации данной категории граждан в обществе и возможности полной социализации. Во-вторых, это изменение отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья, воспитание терпимости и сопереживания, взаимопомощи и принятие права на полноценную жизнь за всеми людьми без исключений.

Анализ современных исследований по проблеме подготовки студентов с ОВЗ, а также опыта работы ведущих вузов России показал, что обучение студентов с ОВЗ является актуальной, но малоизученной проблемой в отечественной науке. В последнее время стали появляться исследования, посвященные особенностям обучения студентов с ОВЗ, организации образовательной среды, подготовке педагогов к этой деятельности (С.В. Алехина, Е.Е. Дмитриева, И.В. Ивенских, И.Ю. Левченко, Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, Н.В. Шутова и др.). Решение обозначенной проблемы предполагает в основном дистанционное обучение, так как в российских вузах только создаются условия для обучения студентов с ОВЗ (специальная предметная среда: пандусы, лифты и т.д., индивидуальные адаптированные программы, неразработанность оценочного аппарата, сложности постдипломной поддержки и трудоустройства, отсутствие тьюторского и психологического сопровождения и др.).

Следует отметить, что количество инвалидов в России неуклонно растет. Категория данных лиц также является потенциальной для обучения в условиях непрерывного образования. По данным Минобрнауки, каждый год в среднем количество обучающихся с ОВЗ увеличивается на 4,5 (по данным, размещенным на сайте Федеральной службы государственной статистики) [2]. Следовательно, в вузах должны быть

созданы соответствующие условия, обеспечивающие право на образование студентов с ОВЗ, ориентированные на адаптацию к жизни в обществе и успешной социализации, в том числе средствами речевого общения в среде вуза.

В связи с этим целью нашего исследования является активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы.

Активизация речевого общения студентов с ОВЗ проводилась средствами внедрения психолого-педагогической технологии. В контексте исследований В.П. Беспалько, Н.В. Бордовской и других ученых психолого-педагогическую технологию мы рассматриваем как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спланированного учебно-воспитательного процесса [3–5].

Результатом внедрения психолого-педагогической технологии являются развитие речевой деятельности, а также психологических аспектов личностного становления студентов с ОВЗ, формирование диалоговых форм общения.

При этом речевое общение мы рассматриваем как сложное явление: с одной стороны, это говорение, порождение речи субъектом, с другой – восприятие речи адресатом, ее декодирование, понимание содержания, оценка полученной информации и реагирование (вербально, мимикой, жестами, поведением и т.д.).

Подготовка студентов с ОВЗ требует не ограничиваться в исследовании речи и языка областью одной науки, необходимы создание образовательной среды и внедрение методов и технологий, основанных на метапредметном подходе. Работа по активизации речевого общения в условиях вуза предполагает привлечение знаний педагогики, психологии, психолингвистики, психодиагностики, физиологии и медицины. В нашем исследовании мы рассмотрим проблему актуализации речевого общения с позиций психологии и педагогики.

Методология. Теоретико-методологические основы технологии активизации речевого общения студентов с ОВЗ в условиях высшего образования

Концептуальную основу технологии активизации речевого общения студентов с ОВЗ в условиях высшего образования составили: научные положения о закономерностях развития обучающихся в условиях онтогенеза (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев), теория культуры речи (А.А. Леонтьев); психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий П.Я. Гальперина; теоретические положения об общих и специфических закономерностях

психического развития в условиях дизонтогенеза (С.В. Алехина, С.Я. Рубинштейн, И.Ю. Левченко, У.В. Ульенкова и др.); исследования в области специальной психологии и коррекционной педагогики (Е.Л. Гончарова, И.Ю. Левченко, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульенкова, Н.В. Шутова и др.); исследования, посвященные проблемам инклюзивного образования в зарубежных работах (А. Гартнер, Х. Кристенсен, Д.К. Липски) и отечественных ученых (С.В. Алехина, Е.Л. Гончарова, Т.С. Зыкова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.С. Никольская, Т.А. Соловьева, С.Н. Сорокоумова, О.Н. Смолин, Н.Д. Шматко и др.).

Исследование и результаты

Исследование особенностей речевого общения студентов

В соответствии с исследованиями П.Я. Гальперина для компенсации нарушения нужно прежде всего выработать адекватные способы и средства его преодоления. Мало того, нужно не только найти способы преодоления дефекта, но и овладеть ими до известной степени свернутости и автоматизма. Навык освобождает субъекта от контроля за исполнением действий и тем самым дает возможность перенесения ориентировки в более широкое поле деятельности [6, 7]. Работами С.Я. Рубинштейна, В.Э. Реньге, И.Ю. Левченко, У.В. Ульенковой доказано, что включение больного человека в реальную продуктивную деятельность меняет не только его самооценку, отношение к себе и к другим, но является источником порождения целенаправленной активности человека. Для того чтобы «включить» эту активность, важно определить его потенциальные возможности [8, 9].

В связи с этим для проведения исследования нами зафиксирован начальный (базовый) уровень показателей психологического климата группы. К ним отнесены уровень эмпатии, направленность мотивационных ориентаций, индекс групповой сплоченности, уровень субъективного ощущения одиночества.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Нижний Новгород) (далее – НИУ РАНХиГС). В исследовании приняли участие студенты двух групп, в которых обучаются лица с ОВЗ. В связи с малочисленной экспериментальной выборкой, мы ограничились общей экспериментальной группой (ЭГ) и проследили динамику изменений. Таким образом, в состав экспериментальной группы вошли 46 человек.

Диагностический комплекс составили: методика диагностики эмпатии (И.М. Юсупов); анкета для студентов; диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева); определение индекса групповой сплоченности К.Э. Шишора; «психологический климат» студенческой группы, методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Решая задачу выявления информированности студентов о правовых документах в области образования, проведено их анкетирование. Представим некоторые результаты. Изучение ответов на вопрос «Знаете ли Вы, что согласно п. 4 ст. 79 273-ФЗ “Об образовании в РФ” в образовательных организациях существует возможность получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», выявило, что 17,39% выборки не информированы о возможности совместного обучения в группе со сверстниками с ОВЗ, несмотря на то, что в обеих группах обучаются студенты с ОВЗ. С одной стороны, это говорит о незнании студентами актуальных образовательных законодательных актов, с другой стороны, совместное обучение в группе с учащимися с ОВЗ не вызывает у них вопросов и дискомфорта, если они даже не воспринимают их как учащихся с ОВЗ.

Ответ на второй вопрос – «Знаете ли Вы, что такое инклюзивное образование?» – заставил студентов задуматься. Так, 36,96% опрошенных не знакомы со спецификой инклюзивного образования. Среди ответов прозвучали следующие: *«Инклюзивное образование отличается от традиционного тем, что оно нацелено на практические умения; ...инклюзивное образование позволяет реализовать индивидуальные особенности студента. Инклюзивное образование – это когда учатся инвалиды и т.д.»*.

На вопрос «Считаете ли Вы себя психологически готовым к совместному обучению с учащимися с ОВЗ», большинство респондентов затруднялись ответить, готовы совместно обучаться с людьми с ОВЗ 6,52% опрошенных и 39,13% студентов категорически отрицают возможность такого обучения.

Наибольшее затруднение вызвал вопрос о готовности оказывать помощь одноклассникам с ОВЗ. Не готовы оказывать подобную помощь 86,96%.

Результаты проведения методики диагностики эмпатии (И.М. Юсупов) показали, что большинство студентов (60,87%) имеют средний уровень развития эмпатии, т.е. проявляют ее эпизодически, у 32,61% выявлен низкий уровень эмпатии, что более характерно для эгоистически настроенных людей.

Определяя мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях, иными словами, на что в первую очередь ориентируется сту-

дент, вступая в диалог с одноклассником, получены следующие результаты:

- чаще всего в диалоге студенты ориентированы на достижение компромисса;
- реже всего студенты ориентированы на понимание партнера;
- преобладающий суммарный показатель, характеризующий гармоничность ориентаций: средний – 47,83% и низкий 43,48%.

Средний балл, набранный респондентами по методике определение индекса групповой сплоченности Сисора, составил 10,3. Это соответствует среднему уровню групповой сплоченности. Среднее значение оценки психологического климата в рассматриваемой выборке – 5,6 из 12 возможных, т.е. ниже среднего значения.

Особый интерес в связи с темой исследования при изучении уровня субъективного ощущения одиночества вызвали два респондента с ОВЗ (одна девушка инвалид по зрению, молодой человек с легкой формой ДЦП).

В ходе диагностики уровня субъективного ощущения одиночества нами выявлено, что молодой человек с ДЦП ощущает себя одиноким. У большинства же студентов группы – 67,39% – зафиксирован средний уровень субъективного ощущения одиночества.

Таким образом, нами выявлены следующие проблемы:

- большинство студентов не готовы оказывать помощь одноклассникам с ОВЗ – 86,96%;
- реже всего студенты ориентированы на понимание партнера;
- у 32,61% студентов выявлен низкий уровень эмпатии;
- психологический климат группы оценивается студентами ниже среднего значения;
- студент с ОВЗ испытывает чувство одиночества.

Содержание и особенности активизации речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы

Полученные данные обосновали необходимость целенаправленной работы по актуализации, прежде всего, речевого общения в ЭГ. Работа проводилась в три этапа.

Первый этап. В момент поступления лиц с ОВЗ в вуз была организована встреча с семьей обучающихся с целью знакомства и сбора информации об особенностях их развития, а также о сложностях, с которыми дети сталкивались на этапе обучения в школе.

Второй этап. Здесь осуществлялось углубленное психолого-педагогическое обследование всех сфер деятельности студентов данной

категории, эмоционально-волевой сферы, речевого и интеллектуального развития. Результаты выносились на совет факультета с целью определения дальнейшего образовательного маршрута.

На *третьем этапе* проводилась организационная работа по проектированию, разработке и утверждению образовательной программы для студентов с ОВЗ.

Обучение студентов с ОВЗ осуществляется на основе общей программы, адаптированной в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом обучающегося, исходя из его потребностей и возможностей.

Данное обучение организовано с целью успешной социализации студентов с ОВЗ и установления полноценных межличностных отношений со сверстниками, создания комфортного психологического климата в группах инклюзивного обучения.

Анализ специфики речевого общения в среде вуза (К. Складенко) показывает, что особенности речевого общения в социальном взаимодействии связаны с определенными ожиданиями получателей сообщения. Причем эти ожидания обусловлены более или менее устойчивыми ролевыми стереотипами, существующими в представлении адресатов, а именно: как должен говорить представитель той или иной социальной группы, какая речь вызывает или не вызывает доверие, владеет или не владеет выступающий темой и т.п. Чем более официальной является речевая ситуация, тем более формализованы ожидания слушателей. Речевое поведение и невербальная коммуникация в ней специфичны и обусловлены самим студенческим образом жизни [10]. Ученые выделяют следующие виды речевого взаимодействия: 1) «студенты – староста группы», где важен авторитет старосты; 2) «выступающий на занятии перед группой студент – группа»; 3) «студенты одной группы – студенты другой группы»; 4) «студент – преподаватель». Все указанные виды речевого общения предполагают уважительное отношение коммуникатора и реципиента. При обмене информацией возникает психологическое воздействие одного коммуникатора на другого с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Речевое поведение как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда коммуникатор и реципиент обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации, т.е. все должны говорить на одном языке. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга [11. С. 13].

Следует учитывать, что помимо стимулирования сознания неизбежности учебы из-за сложившейся жизненной ситуации (т.е. по внешним мотивам), все большее значение приобретают использование и инициирование врожденной и естественной для человека потребности

активного движения к раскрытию присущих ему возможностей, к самосовершенствованию и проявлению целостности своего существования. Таким образом, создание условий для осознания и стимулирования присущих человеку высших потребностей в самовыполнении и самоактуализации – одна из ответственных задач подготовки студентов с ОВЗ [12. С. 54]. Выделенные особенности следует учитывать в процессе подготовки педагогических кадров [13–15].

Методы и формы работы преподавателя и студентов

Учитывая вышеизложенное, в учебном процессе для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ применяются адаптированные технические средства передачи учебной информации в доступных формах.

Совершенствование процесса обучения с позиции активизации речевого общения для всех студентов осуществлялось на основе создания необходимых и достаточных психологических и организационно-педагогических условий, обеспечения успешного обучения. Акцент в такой деятельности переносится на партнерство, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определять как субъект-субъектные. Преподавателями внедрялись активные и интерактивные формы и методы обучения: игры, тренинги, кейсы, игровое проектирование, креативные техники и т.д. Указанные методы и формы проведения занятий создают предпосылки для психологической готовности к общению [16–19].

При этом подбор и разработка учебных материалов преподавателями производятся с учетом того, чтобы студенты с нарушениями зрения могли комфортно получать учебную информацию в удобной для них форме – аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств.

В вариативную часть образовательных программ НИУ – РАНХиГС для дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации студентов с ОВЗ включена адаптационная дисциплина «Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к жизни». Занятия проводятся психологами вуза [20–22].

Для профессорско-преподавательского состава вуз организует занятия в рамках курсов повышения квалификации, где в одном из разделов уделяется внимание особенностям работы со студентами с ОВЗ [23, 24].

При необходимости для студентов с ОВЗ разрабатываются индивидуальные учебные планы и графики обучения.

На данный момент в экспериментальных группах обучаются два студента с ОВЗ (одна девушка инвалид по зрению, молодой человек с легкой формой ДЦП).

Рассмотрим подробнее рекомендации по организации межличностного взаимодействия со студентами с нарушением зрения.

Необходимо помочь студенту с ОВЗ по зрению с ориентацией в пространстве вуза, повести его по зданию, чтобы он запомнил расположение кабинетов, аудиторий, переходов, лестниц и др., описать лекционное помещение. Оказывая помощь слабовидящему, не нужно подталкивать его в нужном направлении – слабовидящие ориентируются в пространстве благодаря осязанию. Оказывая помощь такому студенту, необходимо направить его руку в сторону объекта действия. Преподавателю на занятиях следует называть всех студентов по имени, чтобы слабовидящий студент смог ориентироваться, с кем ведется диалог.

При знакомстве слабовидящего с каким-либо предметом, нужно дать ему возможность свободно потрогать предмет. Если попросят помочь взять какой-то предмет, не следует тянуть кисть слабовидящего к предмету и брать его рукой этот предмет, лучше подать ему данный предмет или подвести к нему. Заметив, что слабовидящий сбился с маршрута или впереди него есть препятствие, не следует управлять его движением на расстоянии, нужно подойти и помочь выбраться на нужный путь. Если не получится подойти, необходимо громко предупредить об опасности.

При спуске или подъеме по ступенькам слабовидящего ведут боком к ним. Передвигаясь, не делают резких движений. Особое внимание следует уделять развитию самостоятельности и активности слабовидящих студентов, особенно в той части учебной программы, которая касается отработки практических навыков.

Рассмотрим особенности межличностного взаимодействия со студентами с ОВЗ с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Физический недостаток существенно влияет на социальную позицию студента с нарушением опорно-двигательного аппарата, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими. У таких студентов наблюдаются нарушения личностного развития: пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов. Независимо от степени двигательных дефектов у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата могут встречаться нарушения эмоционально-волевой сферы, поведения.

Эмоционально-волевые нарушения проявляются в повышенной возбудимости, чрезмерной чувствительности к внешним раздражителям и пугливости. У одних отмечают беспокойство, суетливость, расторможенность, у других – вялость, пассивность и двигательная заторможенность. При общении с человеком в инвалидной коляске, нужно сделать так, чтобы ваши глаза находились на одном уровне. Например,

сразу в начале разговора сесть, если есть возможность, прямо перед человеком в инвалидной коляске. Инвалидная коляска – неприкосновенное частное пространство. На нее нельзя облакачиваться, толкать, передвигать коляску без согласия сидящего в ней. Нужно спросить, необходима ли помощь, прежде чем оказать ее. Необходимо предложить помощь при открытии дверей или наличии в помещениях высоких порогов. Если предложение о помощи принято, необходимо спросить, что нужно делать, четко следуя инструкциям. Передвигать коляску нужно медленно, поскольку она быстро набирает скорость и неожиданный толчок может привести к потере равновесия.

Всегда необходимо лично убедиться в доступности мест, где запланированы занятия. Можно предложить старосте группы, где обучается студент-инвалид или студент с ОВЗ, заранее известить его о возможных проблемах с доступностью объекта. Лица с психическими проблемами могут испытывать эмоциональные расстройства. Если человек, имеющий такие нарушения, расстроен, нужно спросить его спокойным голосом, что можно сделать, чтобы ему помочь. Не следует говорить резко с человеком, имеющим психические нарушения, даже если для этого имеются основания.

Если собеседник проявляет дружелюбность, то лицо с ОВЗ будет чувствовать себя спокойно. При общении с людьми, испытывающими затруднения в речи, не следует:

- перебивать и поправлять их. Начинайте говорить только тогда, когда убедитесь, что собеседник закончил свою мысль;

- пытаться ускорить разговор. Необходимо быть готовым к тому, что разговор с человеком с затрудненной речью займет больше времени. Если спешите, лучше договориться об общении в другое время.

Затруднения в речи – не показатель низкого уровня интеллекта человека. Если не понятно, что вам сказали, следует переспросить. Если снова не удалось разобрать сказанное, нужно попросить произнести слово в более медленном темпе, возможно, по буквам;

- при возникновении проблем в общении, можно спросить, не хочет ли собеседник использовать другой способ – написать, напечатать.

Стараться задавать вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка. При общении с людьми с гиперкинезами (непроизвольными движениями тела или конечностей):

- во время разговора не отвлекайтесь на непроизвольные движения собеседника, потому что можете пропустить что-то важное;

- при гиперкинезах встречаются затруднения в речи.

Преподаватель должен проявлять педагогический такт, создавать ситуации успеха для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, своевременно оказывать помощь, развивать веру в собственные силы и возможности [25].

Студенты с ОВЗ часто испытывают сложности в общении с одноклассниками, поэтому нами была составлена и предложена программа, направленная на создание психологически комфортной среды внутри студенческой группы, снятия барьеров межличностного общения студентов с ОВЗ с их сверстниками [24, 26, 27].

В рамках программы были проведены следующие тренинги:

1) тренинг межличностного взаимодействия;

2) тренинг рефлексии и эмпатии;

3) тренинг формирования благоприятного психологического климата в коллективе.

Тренинг межличностного взаимодействия ориентирует студентов на поиск и подбор необходимых процедур и способов речевого общения, обеспечивающих решение личностных и профессиональных задач человека. Тренинг рефлексии и эмпатии направлен на развитие эмпатии (эмоциональный, когнитивный и предикативный компоненты) и самопознания. Тренинг формирования благоприятного психологического климата в коллективе позволил сформировать относительно устойчивый общий эмоциональный настрой, который возникает в группе в процессе совместной трудовой деятельности.

Обсуждение и анализ результатов исследования

По итогам проведенной работы увеличилось количество студентов, которые считают, что успешной реализации инклюзивного образования требуются: оборудование и программное обеспечение – 13,04%; повышение квалификации педагогов – 13,04%; разработка адаптивных образовательных программ – 13,04%.

По итогам формирующей программы мы наблюдаем, что отношение к студентам с ОВЗ не изменилось. Тем не менее сократилось число студентов, отрицающих возможность совместного обучения с людьми с ОВЗ, с 39,13 до 8,70% ($t_{\text{Эмп}} = 4,48 > t_{\text{кр}} = 2,6923$; $p \leq 0,01$).

По-прежнему преобладают студенты, не готовые оказывать конкретную помощь студентам с ОВЗ, но в графе «Другое» многие студенты приписывали «эпизодически», «иногда» и т.д. Таким образом, студенты стали больше задумываться об оказании помощи людям с ОВЗ, но при этом критически оценивают свои возможности ($t_{\text{Эмп}} = 2,074 > t_{\text{кр}} = 2,0154$; $p \leq 0,05$).

Наблюдается повышение уровня эмпатии. Так, средний уровень повысился с 60,87 до 63,04%, высокий уровень – с 2,17 до 13,04%. Студенты стали более отзывчивы к просьбам одноклассников, чаще стали предлагать свою помощь ($t_{\text{Эмп}} = 2,91 > t_{\text{кр}} = 2,6923$; $p \leq 0,01$).

Повысился уровень принятия партнера (высокий – 6,52% / 13,04%; средний – 47,83% / 67,39%); повышение уровня понимания

партнера (высокий 4,35% / 8,70%; средний – 43,48% / 58,70%); повышение уровня достижение компромисса (высокий – 13,04% / 19,57%; средний – 50,00% / 56,52%); рост суммарного показателя (гармоничности ориентаций) (высокий уровень – 8,70% / 13,04%; средний 47,83% / 60,87%) ($t_{Эмп} = 2,18 > t_{Кр} = 2,0154$; $p \leq 0,05$).

По итогам формирующей программы мы не видим изменения уровня групповой сплоченности, но наблюдаем, что повысился средний балл – 14,8, что является значимым результатом проведенной работы ($t_{Эмп} = 3,11 > t_{Кр} = 2,6923$; $p \leq 0,01$).

Можно отметить рост среднего значения отрицательных значений (с 5,6 до 6,5) из 12 возможных ответов, соответствующих полному психологическому благополучию группы ($t_{Эмп} = 5,2 > t_{Кр} = 2,6923$; $p \leq 0,01$). Таким образом, мы можем констатировать улучшение психологического климата группы.

По итогам формирующей программы снизилось число респондентов со средним уровнем одиночества: с 67,39 до 58,70% ($t_{Эмп} = 4,72 > t_{Кр} = 2,6923$; $p \leq 0,01$), т.е. студенты стали ощущать себя в более дружественной обстановке. И главное, что произошло включение студента с ОВЗ в жизнь группы, он перестал считать себя одиноким, студенты стали относиться к нему с большим вниманием и эмпатией. Таким образом, динамика результатов находится в зоне значимости.

Заключение

Таким образом, эффективность активизации речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы обеспечивается целенаправленной диагностической, коррекционной и развивающей работой со студентами, учитывающей возрастные особенности, а также особенности патогенеза; эффективность речевого общения студентов с ОВЗ коррелирует с комфортной психологической средой группы, где обучается студент с ОВЗ, созданной в процессе внедрения предложенной психолого-педагогической технологии атмосферой принятия и взаимопомощи.

Литература

1. **Федеральный** закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/e185d59b595b6bf58b8716c9d5129a3dd5b7630a/
2. **Федеральная** служба государственной статистики: официальный сайт. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#
3. **Бордовская Н.В.** Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособие. СПб. : Книжный Дом, 2007. С. 141–408.

4. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
5. **Мухина Т.Г.** Активные и интерактивные формы проведения занятий // Великие реки-2013 : тр. конгресса 15-го Междунар. науч.-промышленного форума. Н. Новгород, 2014. С. 42–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24385062> (дата обращения: 07.05.2018).
6. **Гальперин П.Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в современной психологии. М. : Наука, 1966. 224 с.
7. **Леонтьев А.А.** Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
8. **Психолого-педагогические** основы обучения студентов с ОВЗ в вузе : учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М. : МГППУ, 2013. С. 58–196.
9. **Мухина Т.Г., Сутугин А.Ю.** Педагогизация поликультурной образовательной среды вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 82–83.
10. **Соціологія** у (пост)сучасності. Збірник тез доповідей учасників VIII Міжнародної наукової конференції студентів та аспірантів. Харків : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2010. 233 с.
11. **Мельникова Н.А.** Социальная психология : конспект лекций. М., 2008. 160 с.
12. **Кочетков Ю.И.** О некоторых аспектах социальной адаптации незрячих студентов // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения: материалы науч.-практ. конф. Н. Новгород : Камерата, 2000. 118 с.
13. **Мухина Т.Г., Мухина Д.Д.** Нормативно-правовые аспекты подготовки педагогов высшей школы к работе с обучающимися с ОВЗ // Сборник материалов конференции: Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта. Чебоксары, 2017. С. 32–35.
14. **Сутугин А.Ю., Мухина Т.Г.** Формирование коммуникативной культуры студентов педагогических направлений в высшей школе // Приволжский научный журнал. 2015. № 2 (34). С. 276–281.
15. **Сутугин А.Ю., Мухина Т.Г.** Психодидактические условия формирования коммуникативной культуры будущего педагога в процессе вузовского образования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 121–123.
16. **Мухина Т.Г., Лукичев И.Г., Сутугин А.Ю.** Проектирование развития коммуникативной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 6. С. 41–45.
17. **Muhina T., Aboimova I., Kulagina A., Trophimov V., Chigarov E.** Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training // IEJME: Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 10. P. 3463–3467.
18. **Мухина Т.Г.** Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие. Н. Новгород, 2013. 97 с.
19. **Мухина Т.Г.** Технология проектирования и конструирования лекции проблемного изложения знаний // Великие реки-2010: тр. конгресса 12-го Международного научно-промышленного форума. Н. Новгород, 2011. С. 436–439.
20. **Сорокоумова С.Н.** Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал. 2011. № 3. С. 214–218.
21. **Сорокина Т.М., Щелоков С.А.** Психологические характеристики воспитательной компетентности студентов педагогического вуза. М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. 189 с.
22. **Егорова П.А., Калина О.В., Сорокоумова С.Н.** Специфика инклюзивного подхода к образованию в высшей школе // Великие реки-2017 : тр. конгресса 19-го Международного научно-промышленного форума. Н. Новгород, 2017. С. 301–303.
23. **Инклюзивное** образование : учеб. пособие / С.Н. Сорокоумова. М. : Моск. гос. гуманит. ун-т им. М.А. Шолохова, 2015. 203 с.

24. *Егорова П.А., Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н.* Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях модернизации отечественного образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 258–260.
25. *Егорова П.А.* Организация психологического сопровождения студентов к обучению в высшей школе // Инициативы XXI века. 2014. № 4. С. 116–118.
26. *Nikonova E.I., Sharonov I.A., Sorokoumova S.N., Suvorova O.V., Sorokoumova E.A.* Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, is. 10. P. 3764–3774.
27. *Efremova G.I., Timoshenko G.V., Leonenko E.A., Bochkovskaya I.A., Sorokoumova S.N., Potekhina E.V.* The Projective Study of The Impact of The Vertical Position of a Person on The Nosological Specificity of Psychosomatic Risk // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Vol. 7, is. 6. P. 685–691.

Сведения об авторах:

Егорова Полина Александровна – преподаватель, научно-образовательный отдел, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (Москва, Россия). E-mail: rusboll7@gmail.com

Мухина Дарья Дмитриевна – студентка юридического факультета ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Мухина Татьяна Геннадьевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и культуры предпринимательства ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Сорокина Татьяна Михайловна – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: tatyana.sorockina2012@yandex.ru

Поступила в редакцию 23 мая 2018 г.

ACTIVATION OF SPEECH COMMUNICATION BETWEEN STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGH SCHOOL CONDITIONS

Egorova P.A., Lecturer, Scientific and Educational Department, Federal State Budget Scientific Institution Federal Scientific Clinical Center for Reanimatology and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: rusboll7@gmail.com

Mukhina D.D., Student, Faculty of Law, National Research Nizhny Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor, Nizhny Novgorod Institute of Management – a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

Mukhina T.G., D.Sc. (Education), Professor, National Research Nizhny Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Sorokina T.M., D.Sc. (Psychology), Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Mininsky University), (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: tatyana.sorockina 2012@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/11

Abstract. The article deals with the results of long-term investigation in regards to speech communication enhancement of disabled students in the context of higher education.

On the grounds of the comparison study of the modern foreign and native investigations, practical experience of the leading Russian higher educational institutions psychological and pedagogical technology of speech communication enhancement of disabled students in the context of higher education is developed. Theoretical and methodological fundamentals of technology of speech communication enhancement of disabled students in the context of higher education, special aspects of disabled students' inclusion in the dialogue with group mates and teachers, methods and forms of work of teachers and students are defined in the investigation. The author considers the specific character of disabled students' professional education. Particular attention is drawn to the psychodiagnostic investigation in order to plan the sequential and gradual implementation of the developed technology and correct the investigation results timely. On the grounds of the psychodiagnostic investigation specific features of students' speech communication are revealed. The majority of students are not ready to assist to disabled group mates; they are not oriented to understand a cooperation partner; the students have a low indicated level of empathy; the group psychological climate is evaluated by students as below average; the disabled students feel loneliness. Results of physiological and pedagogical technology demonstrated thateffectiveness of speech communication enhancement of disabled students in the context of higher education is provided with purposeful diagnostic correctional and developing work with students, that takes into account their age anddysontogenesis features. The results also demonstrated that the effectiveness of speech communication enhancement of disabled students is correlated with comfortablepsychological environment of the group where disabled students study, the atmosphere of acceptance creation, cooperation.

Keywords: speech communication; inclusive education; disabled student; higher education; education environment.

References

1. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 07.03.2018) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on 07.03.2018) «On Education in the Russian Federation»] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/e185d59b595b6bf58b8716c9d5129a3dd5b7630a/
2. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki: ofitsial'nyy sayt [Federal Service of State Statistics: official website]. Access mode: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#
3. Bordovskaya N.V. (2007) Gumanitarnie tekhnologii v vuzovskoy obrazovatelnoy praktike: teoriya i metodologiya proektirovaniya: ucheb. posobie [Humanitarian technologies in university educational practice: theory and methodology of design: Textbook]. SPb.: JSC "Book House". p. 141.
4. Bepalko V.P. (1989) Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Izd-vo Pedagogika. 192 p.
5. Mukhina T.G. (2014) Aktivnyye i interaktivnyye formy provedeniya zanyatiy [Active and interactive forms of conducting classes] Great rivers-2013: Proceedings of the Congress of the 15th International Scientific and Industrial Forum. N. Novgorod. pp. 42-44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24385062> (Accessed: 07.05.2018).

6. Galperin P.Ya. (1966) *Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy* [Psychology of thinking and the doctrine of the step-by-step formation of mental actions] // *Research of thinking in modern psychology*. Moscow: Nauka. 224 p.
7. Leontiev A.A. (1969) *Jazyk, rech, rechevaya deyatel'nost'* [Language, speech, speech activity] Moscow, Education. 214 p.
8. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy obucheniya studentov s organichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v vuze* [Psychological and pedagogical bases for teaching students with disabilities at university] (2013) / ed. B.B. Aismontas: a manual for teachers of higher professional education, working with students with disabilities. Moscow: MGPPU. pp. 58–196.
9. Mukhina T.G., Sutugin A.Yu. (2016) *Pedagogizatsiya polikulturnoy obrazovatel'noy sredy vuza kak usloviye formirovaniya kommunikativnoy kul'tury studentov* [Pedagogization of the multicultural educational environment of university as a condition for formation of students' communicative culture] // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 10. pp. 82–83.
10. *Sotsiologiya u (post) suchasnosti. Zbirnyk tez dopovidey uchasnykiv VIII Mizhnarodnoyi naukovoï konferentsiyi studentiv ta aspirantiv* [Sociology in (post) modernity. Collection of abstracts of the participants of the VIII International scientific conference of students and postgraduates] (2010). Kh. KhNU named after V.N. Karazin. 233 p.
11. Melnikova N.A. (2008) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Lecture notes. 160 p.
12. Kochetkov Yu.I. (2000) *O nekotorykh aspektakh sotsialnoi adaptatsii nezryachikh studentov* [On Some Aspects of Social Adaptation of Blind Students] // *Problems of Higher Vocational Education for Persons with Visual Impairment: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. Nizhny Novgorod: CCAMLR Camerata. 118 p.
13. Mukhina T.G., Mukhina D.D. (2017) *Normativno-pravovyye aspekty podgotovki pedagogov vysshey shkoly k rabote s obuchayushchimisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Normative and legal aspects of teaching educators of higher school to work with students with disabilities] Collection of materials of the conference: Preparation and activity of the teacher-psychologist on the basis of the requirements of the professional standard. Cheboksary. pp. 32–35.
14. Sutugin A.Yu., Mukhina T.G. (2015) *Formirovaniye kommunikativnoy kul'tury studentov pedagogicheskikh napravleniy v vysshey shkole* [Formation of communicative culture of students of pedagogical majors in higher school] // *Privolzhsky scientific journal*. 2 (34). pp. 276–281.
15. Sutugin A.Yu., Mukhina T.G. (2015) *Psikhodidakticheskiye usloviya formirovaniya kommunikativnoy kul'tury budushchego pedagoga v protsesse vuzovskogo obrazovaniya* [Psychodactical conditions for formation of a communicative culture of future teacher in the process of university education] // *World of Science, Culture, Education*. 2 (51). pp. 121–123.
16. Mukhina T.G., Lukichev I.G., Sutugin A.Yu. (2017) *Proyektirovaniye razvitiya kommunikativnoy kul'tury studentov v protsesse obucheniya v vuze* [Designing the development of communicative culture of students in the process of study at university] // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 6. pp. 41–45.
17. Muhina T. (2016) *Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training* / Muhina T., Aboimova I., Kulagina A., Trophimov V., Chigarov E. // *IEJME: Mathematics Education*. Vol. 11. 10. pp. 3463–3467.
18. Mukhina T.G. (2013) *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatiy) v vysshey shkole: uchebnoye posobiye* [Active and interactive educational technologies (forms of conducting classes) in higher education: Textbook]. Nizhny Novgorod. 97 p.
19. Mukhina T.G. (2011) *Tekhnologiya proyektirovaniya i konstruirovaniya lektsii problemnogo izlozheniya znaniy* [Technology of design and construction of a lecture of problem-

- atic presentation of knowledge] / In the collection: Great rivers-2010. Proceedings of the Congress of the 12 International Scientific and Industrial Forum. Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. pp. 436–439.
20. Sorokoumova S.N. (2011) Organizatsiya psikhologicheskoy pomoshchi v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Organization of psychological help in conditions of inclusive education] // Privolzhsky scientific journal. 3. pp. 214–218.
 21. Sorokina T.M., Shchelokov S.A. (2015) Psikhologicheskiye kharakteristiki vospitatelnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological characteristics of educational competence of students of a pedagogical university] Monograph. Moscow: Sholokhov Moscow State University for Humanities. 189 p.
 22. Inklyuzivnoye obrazovaniye: uchebnoye posobiye [Inclusive education: Textbook] (2015) / S.N. Sorokoumova. Moscow: Sholokhov Moscow State University for Humanities. 203 p.
 23. Yegorova P.A., Ivenskikh I.V., Sorokoumova S.N. (2017) Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya i invalidnostyu v usloviyakh modernizatsii otechestvennogo obrazovaniya [Psychological support of students with limited health capabilities and disability in the context of modernization of the national education] // The world of science, culture, education. 5 (66). pp. 258–260.
 24. Yegorova P.A., Kalina O.V., Sorokoumova S.N. (2017) Spetsifika inklyuzivnogo podkhoda k obrazovaniyu v vysshey shkole [Specificity of the inclusive approach to education in higher school] // Great rivers-2017: Proceedings of the Congress of the 19th International Scientific and Industrial Forum. Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. pp. 301–303.
 25. Yegorova P.A. (2014) Organizatsiya psikhologicheskogo soprovozhdeniya studentov k obucheniyu v vysshey shkole [Organization of psychological support of students to study in higher school] // Initiatives of the XXI century. 4. pp. 116–118.
 26. Nikonova E.I., Sharonov I.A., Sorokoumova S.N., Suvorova O.V., Sorokoumova E.A. (2016) Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education // International Journal of Environmental and Science Education. Vol. 11. 10. pp. 3764–3774.
 27. Efremova G.I., Timoshenko G.V., Leonenko E.A., Bochkovskaya I.A., Sorokoumova S.N., Potekhina E.V. (2016) The Projective Study of The Impact of The Vertical Position of a Person on The Nosological Specificity of Psychosomatic Risk // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. Vol. 7. 6. pp. 685–691.

Received 23 May 2018

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА ВУЗА

И.В. Леушина

Аннотация. Рассматривается проблема интегрирования иноязычной подготовки в целостный процесс профессиональной подготовки студентов технического вуза в контексте современных требований к выпускникам, формулируемых в постоянном контакте образования, науки и промышленности. При организации профессиональной подготовки компетентных конкурентоспособных специалистов технического профиля акцент делается на ее гуманитарной составляющей в условиях лично-ориентированного опережающего образования. При этом иноязычная подготовка представляется как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки будущего специалиста в условиях уровня высшего образования с учетом таких его преимуществ, как вариативность построения лингвообразовательной траектории и гибкость при выборе технологий обучения, в том числе иностранному языку. В качестве универсального метода исследования предлагается использование моделирования с акцентом на акмеологический подход с рассмотрением системности в качестве основного методологического принципа. Параллельно с моделированием процесса обучения выявляется необходимость моделирования процесса формирования языковой личности профессионала, что обеспечивает оптимальное проектирование лингвообразовательной траектории в условиях перехода к новому поколению федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Применительно к иностранному языку в рамках исследования выделяются модули / этапы подготовки (в том числе профильные технические классы базовых школ, первый и второй курсы бакалавриата, факультативные занятия на третьем и четвертом курсах бакалавриата, адресная языковая подготовка в магистратуре) и отмечается необходимость наличия методической карты подготовки обучающихся по этим модулям, с помощью которой они при поддержке преподавателя реализуют свое право на выбор траектории обучения иностранному языку. Приводятся формально-статистическая модель процесса обучения иностранному языку и динамика изменения исходной модели языковой личности с учетом лингвистической, социокультурной и профессиональной составляющих иноязычной коммуникативной компетенции при применении соответствующих технологий обучения, что позволяет студентам участвовать в выборе собственной оптимальной лингвообразовательной траектории. Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается в качестве необходимого средства, инструмента для решения специальных прикладных задач и интеллектуализации инженерной деятельности.

Ключевые слова: акмеологический подход; моделирование; лингвообразовательная траектория; иноязычная подготовка; технический вуз; языковая личность профессионала.

Введение

Вопросы непрерывного развития личности на основе единства компонентов общего, профессионального и социокультурного образования разрабатываются в социальном, экономическом, организационном, педагогическом аспектах. Ведущими исследователями предлагается инновационное обучение, включающее новые организационные формы и технологии; рассматривается необходимость системного подхода, прогнозирования, моделирования и технологизации инновационных процессов, способствующих развитию интеллектуальных способностей, социальной активности и сознания обучающихся; ставятся проблемы разностороннего развития человека, его уникальности; обсуждаются различные аспекты профессиональной подготовки специалистов [1–3].

В условиях гуманитаризации технического образования, перехода к интегральному типу познания, повышающейся комплементарности иноязычной подготовки и увеличения потребности отечественной промышленности в высококвалифицированных технических кадрах возникает необходимость обращения к вопросу формирования и развития языковой личности профессионала именно в технической сфере. Новые условия для его решения создают уровневое профессиональное образование и позволяют реализовать в его рамках систему «базовая школа – вуз» и далее «школа – вуз – предприятие», где учащиеся уже ориентированы на получение технического образования, а навыки и умения иноязычного общения рассматриваются и как инструмент для решения специальных прикладных задач, и как средство общения в широком культурном социуме, и как весомый аргумент в соревновании за лучшее место на рынке труда.

В контексте модернизации системы высшего образования, проводимой в Российской Федерации, особое место занимает проблема интегрирования иноязычной подготовки в единый, целостный процесс профессиональной подготовки студента вуза в рамках системы непрерывного образования, позволяющей раскрыть и реализовать потенциальные образовательные возможности личности. Возрастание роли и значения дисциплины «Иностранный язык» и требований к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции специалиста технического профиля предопределяют необходимость поиска оптимальных подходов (педагогических, методических, психолингвистических, лингводидактических, организационных и др.) к иноязычной подготовке, решению вопроса о выборе обучающимся индивидуальной образовательной траектории в соответствии с его интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности в техническом вузе в условиях уровневой системы высшего образования [4–6].

В данной статье проблема интегрирования иноязычной подготовки в целостный процесс профессионального становления обучающихся рассматривается с точки зрения возможности совершенствования на этой основе подготовки будущих специалистов технического профиля.

Совершенствование подготовки будущих специалистов технического профиля возможно при использовании моделирования как универсального общенаучного метода исследования, позволяющего системно подойти к ее изучению. В этом случае подготовка специалистов технического профиля в вузе рассматривается как определенная система, включающая иноязычную подготовку в качестве неотъемлемой составляющей.

Методы исследования

Современное состояние науки характеризуется сосуществованием широкого спектра методологических установок, наличием в каждой из конкретных научных областей значительного числа методов познания соответствующих объектов. Автором предлагается использовать при моделировании предмета исследования когнитивный [7, 8], синергетический [9] и информационно-синергетический подходы, применимость которых можно обосновать их методологической близостью на базе информационной метафоры [10], рассматривающей обучающегося и его взаимодействие с миром с точки зрения соответствующих информационных процессов – процессов приобретения, преобразования, репрезентирования, хранения и воспроизведения информации – и их влияния на поведение человека. При этом когнитивный подход понимает под информацией не любые данные или сведения, существующие в мире, но только те из них, которые могут быть интерпретированы человеком; а под знанием – всякую освоенную субъектом информацию, как на уровне понимания, так и на уровне возможности личного использования. Синергетика также широко оперирует понятием информации, уделяя особое внимание качественной оценке информации – ее ценности, которая определяется как ее значение для достижения некоторой цели – аттрактора эволюции.

Наряду с упомянутыми подходами в исследовании применяются акмеологический подход и его модификация – акмелингвистический подход, ориентированный на достижение обучающимися наиболее высоких результатов в овладении иностранным языком [11]. Систему иноязычной подготовки следует в то же время рассматривать как имеющую целевой, проектируемый, моделируемый характер с учетом того, что «акмеология имеет дело не с искусственной и не с естественной системой, а с самим механизмом и способом перехода от стихийно сложившегося состояния и качества системы к оптимальному, от ре-

ального к идеальному посредством моделирования сущности последнего и ее практического достижения» [12. С. 69].

Исследование

Период реформирования отечественной системы образования связан с переходом на новую образовательную идеологию, с отказом от единообразия содержания и форм деятельности участников педагогического процесса, выходом на многообразие и вариативность путей и способов получения образования. Иноязычная подготовка, являющаяся составляющей профессиональной подготовки специалистов технического профиля в целом и превращающаяся в открытую для оперативных изменений, дифференцированную сферу образовательных услуг, не составляет исключения.

Разрабатываемые модели должны создаваться на основе когнитивного, информационно-синергетического и акмеологического подходов с использованием системности в качестве основного методологического принципа, для решения задач по исследованию взаимосвязи параметров и характеристик системы, проектирования, прогнозирования и оптимизации, в частности, проектирования такой макрохарактеристики деятельности участников образовательного процесса, как личностно значимая лингвообразовательная траектория обучающегося в образовательной среде технического вуза.

В теории и практике образования в настоящее время анализируются возможности обучения, в том числе и иностранному языку, с помощью современных технологий обучения в их разнообразных формах и сочетаниях [13, 14]. Однако завершенной педагогической теории, позволяющей производить полноценную качественную и количественную оценку результатов, получаемых при выборе той или иной комбинированной формы для изучения иностранного языка, до сих пор не существует. Современный этап реформирования системы образования значительно повышает актуальность рассмотрения этой проблемы в связи с обеспечением непрерывности образования в рамках уровневой системы профессиональной подготовки в вузах [15, 16].

Задача преподавателя заключается в оптимальном выборе вариантов технологий обучения в конкретной учебно-педагогической ситуации, что однако не означает бессистемности. Различные модели и варианты обучения объединяют общая стратегическая нацеленность обучения предмету и Федеральный государственный стандарт высшего образования, обеспечивающий обязательное ядро содержания обучения иностранному языку, независимо от типа образовательного учреждения.

Репертуар педагогических воздействий в процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза должен строиться с уче-

том профессионального развития студентов, включать различные вариативные технологии стимулирования и мотивации личностной активности обучающихся. Зарубежные исследователи дидактики высшей школы Ч. Куписевич, В. Оконь [17], Ф. Янусевич подчеркивают значимость выделения учебного материала, учитывающего профессиональные и индивидуальные потребности обучающихся, подчиненные главной цели – развитию личности в процессе овладения профессиональной деятельностью. При этом усиливается значение культурологической модели в содержании профессионального образования [18], что особенно актуально при обучении иностранному языку в рамках перехода от предметного метода подготовки специалистов к профессионально-функциональному.

Актуальной является проблема последовательности применения технологий, полной или частичной их реализации в процессе обучения, а это приводит к дополнительным сложностям в исследовании, необходимости «детализировать» каждую технологию (по методическим приемам) с целью выявления типовых (повторяющихся, но с разным результатом), стандартных (приводящих к однозначному результату) и оригинальных приемов, на которых в соответствии с акмеологическим подходом строится акметраектория.

Доминантой акмелингвистической концепции является, как известно, достижение максимально возможного (наилучшего) результата в обучении иностранному языку в заданных условиях [19]. Однако она не рассматривает конкретных механизмов получения этого результата, хотя опыт показывает, что в разных учебных заведениях и на различных стадиях образовательного процесса наилучший результат в иноязычной подготовке часто обеспечивается применением взаимоисключающих технологий обучения (например, непрерывной и интенсивной схем обучения).

Построить акметраекторию обучения иностранному языку означает фактически решить многовариантную задачу оптимизации структурно и функционально сложного процесса приобретения обучающимися навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции в различных сферах общения (бытовой, социокультурной, учебно-трудовой, профессиональной). Теория систем рекомендует для решения задач такого класса последовательное проведение структурного и параметрического анализа объекта исследования, его формализацию и моделирование, структурную и параметрическую оптимизацию модели и синтез объекта в новом качестве (подобно циклу развития любой сложной технической системы).

Уровневая образовательная система в техническом вузе применительно к иностранному языку позволяет выделить модули (этапы) подготовки: в профильных технических классах базовых общеобразо-

вательных школ, на первом и втором курсах бакалавриата в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, на факультативных занятиях (3–4-е курсы), в магистратуре, в рамках специализации, аспирантуре и по схеме получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Все эти модули (составляющие элементы структуры) характеризуются собственными показателями (например, длительность обучения). Функциональная сложность иноязычной подготовки проявляется в широком спектре применяемых технологий обучения и целях их использования (достижение максимального результата в чтении, говорении, аудировании, письме, переводе).

Следует учитывать, что циклическое управление системой может осуществляться на основе двух принципов – принципов «черного» и «белого» ящика. При управлении с учетом первого принципа корректирующие воздействия осуществляются управляющей подсистемой только с учетом информации, полученной по обратной связи. При управлении по второму принципу корректирующие воздействия вырабатываются за счет соотнесения информации о состоянии управляемой подсистемы с наличествующим у управляющей подсистемы знанием о закономерностях функционирования управляемой подсистемы.

Для педагогических процессов ближе принцип «белого» ящика, при котором управление:

- ориентируется на четко заданные цели управления;
- учитывает исходное состояние управляемой системы (обучающегося);
- следует программе воздействий, предусматривающей основные переходные состояния управляемой системы;
- получает информацию о состоянии управляемой системы (обучающегося) в каждый момент управления (обратная связь);
- вырабатывает корректирующие воздействия на управляемую систему;
- реализует корректирующие воздействия.

Однако схема «белого» ящика сложнее с точки зрения реализации и не позволяет сделать точный прогноз. И хотя схема «черного» ящика в условиях педагогических систем не может работать на все 100%, наиболее приемлемым вариантом формализации и моделирования процесса обучения иностранному языку можно считать разработку его формально-статистической модели (кибернетической модели «черного ящика»). Такая модель в отсутствие ярко выраженных детерминированных причинно-следственных связей (в силу сложности образовательного процесса) позволяет адекватно описать объект исследования (рис. 1) и продолжает модельный ряд в рамках разработанной автором концепции моделирования [20, 21].

Экспликация модели: $\bar{X} = \bar{X}(x_1, x_2, \dots, x_n)$ – вектор управляемых внешних воздействий на объект исследования в n -мерном образовательном пространстве; $\bar{U} = \bar{U}(x_1, x_2, \dots, x_n)$ – вектор неуправляемых прогнозируемых внешних воздействий на объект исследования; $\bar{N} = \bar{N}(x_1, x_2, \dots, x_n)$ – вектор неуправляемых непрогнозируемых (стохастических) внешних воздействий на объект исследования; $\bar{Y} = \bar{Y}(x_1, x_2, \dots, x_n)$ – выходной вектор акмефункции (равнодействующая); $x_1, x_2, \dots, x_n$ – координаты векторов (частные характеристики точек образовательного пространства).

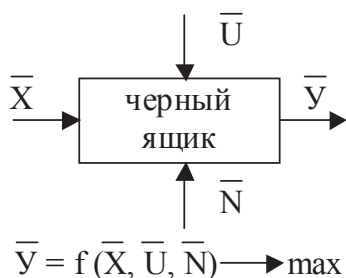


Рис. 1. Кибернетическая модель процесса обучения иностранному языку

Вектор $\bar{X}$ охватывает возможные (доступные педагогу) технологии обучения, имеющие различные уровни значимости на отдельных этапах многоуровневой схемы. Вектор $\bar{U}$ иллюстрирует факторы, объективно и независимо от личности педагога влияющие на результат обучения иностранному языку (например, гендерные или возрастные). Вектор $\bar{N}$ описывает случайные факторы (например, уровень подготовки по иностранному языку абитуриентов, зачисленных на первый курс технического вуза, в отсутствие вступительного экзамена по иностранному языку). Вектор $\bar{Y}$ служит для оценки итогов обучения иностранному языку и рассматривается как результат совместного (параллельного или последовательного) использования технологий обучения или их элементов с целью получения наилучшего результата.

Задача многомерной оптимизации образовательной траектории (построения акметраектории) может быть упрощена, если процесс оптимизации проводится по срезам, с охватом только пары координат – частных характеристик образовательного пространства, или если применяется блочно-иерархический подход. В педагогической практике это соответствует модульной схеме обучения. Однако можно предположить, что количество и алгоритм использования преподавателем иностранного языка модулей или блоков, а также их содержание должны, с одной стороны, соответствовать профилю специалиста

технического профиля, а с другой – находиться в русле основной профессиональной образовательной программы конкретного направления. Иными словами, преподаватель иностранного языка, стремящийся к максимальному результату в обучении студентов технического вуза, должен иметь некоторую методическую карту подготовки обучающихся по блокам, а каждый блок – учебно-методическое сопровождение в виде методических указаний, разработок, рекомендаций (аналог CALS – обеспечения в технике). Перемещаясь по такой методической карте, обучающийся с помощью преподавателя реализует свое право на выбор траектории обучения иностранному языку, затрачивая для достижения цели минимум времени и средств в условиях конкретного вуза. При таком видении проблемы акметраектория обучения иностранному языку в техническом вузе характеризуется в идеале синхронным достижением максимальных результатов в обучении технической специальности и профессионально ориентированной иноязычной подготовке, а также методической преемственностью в обучении иностранному языку и другим учебным предметам, комплементарностью относительно дисциплин негуманитарных циклов. (Максимальный результат при изучении любого предмета, независимо от содержания, возможен только при строгом соблюдении своеобразной технологической дисциплины по всей цепочке «элементарная предметная грамотность – функциональная предметная грамотность – предметная образованность – предметная компетентность – предметная культура» [22].)

В реальных условиях синхронность нарушается, прежде всего, под влиянием личностного фактора (неодинаковой индивидуальной восприимчивости обучающихся к применяемым технологиям обучения и их элементам), образуется разрыв в технической и профессионально ориентированной иноязычной подготовке: если техническая подготовка опережает языковую, появляется нисходящая направленность в обучении иностранному языку от частного к общему, в обратном случае – восходящая направленность от общего к частному. Этот момент весьма важен для выбора элементов технологий обучения, применяемых в структуре итоговой акметраектории. Правильный выбор методических приемов (например, акцентуация внимания на социокультурный аспект иноязычного общения при нисходящем обучении и применение виртуального языкового тренажера при восходящем обучении) особенно при параллельном применении технологий дает даже не аддитивный, а суперпозиционный, синергетический эффект. Это позволяет оптимизировать модель и синтезировать объект моделирования в новом качестве. Ошибка же приводит к «педагогической инверсии» и отклонению построенной траектории от эталона.

Особое значение в связи с этим приобретают методы текущего контроля характеристик $(x_1, x_2 \dots, x_n)$ на каждом переходе построен-

ной акметраектории. Тестирование не всегда применимо из-за своей «пассивности»: его итоги позволяют лишь дискретно констатировать результат (не всегда удачный). Весьма перспективным представляется использование активных методов оптимизации процесса обучения, предусматривающих целевое воздействие на обучающихся со слабыми показателями успешности иноязычной подготовки еще до контрольной проверки.

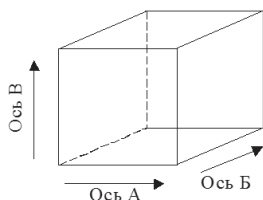
И, наконец, существует проблема сохранения максимальных результатов, достигнутых при реализации акметраектории обучения иностранному языку. Учитывая это, и «нисходящая», и «восходящая» методические линии обучения иностранному языку должны соответствовать спирали, предусматривающей возможность повторения материала, пройденного на предыдущих модулях (этапах) обучения.

Возвращаясь к проблеме выбора технологий обучения, следует отметить, что в результате многокритериальной сравнительной оценки (по критериям: обобщенность и прикладная направленность, тип управления познавательной деятельностью, категория обучающихся и др.) технологий обучения школьной и вузовской подготовки были выявлены три технологии, элементы которых могут быть использованы в качестве базовых для построения акметраектории по указанным выше модулям: разноуровневое обучение, контекстное обучение, метод проектов. Итоги оценки соответствуют обобщенной схеме выбора «деятельностных технологий обучения» (М.П. Сибирская), в основе которой лежат личностно-деятельностный подход, проблемность содержания и рефлексивность поведения.

В рамках акметраектории, наряду с моделированием учебного процесса, необходимо параллельно моделировать процесс формирования языковой личности профессионала. Эта параллельность должна обеспечивать обратную связь и достижение наилучшего результата на каждой отдельной стадии или этапе проектирования технологий независимо от направления проектирования (нисходящее, восходящее). Целью этой технологии является интегрирование лингвистической компоненты в структуру личности профессионала, объектом – иностранный язык, субъектом – языковая личность будущего профессионала.

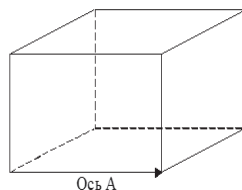
Говоря о формировании вторичной языковой личности профессионала, мы вслед за Н.Л. Уваровой имеем в виду формирование уровней речевой готовности в иностранном языке [23]. При построении модели языковой личности (в продолжение модельного ряда иноязычной подготовки) берем за основу модель, представленную Г.И. Богиным в виде куба, ребра которого расположены на осях измерения – координат, откладывая на этих осях координат лингвистическую, социокультурную и профессиональную составляющие коммуникативной компетенции. На рис. 2 представлены динамика изменения исходной модели

(а) при использовании в учебном процессе выделенных технологий отдельно (соответственно б, в, г) и результат их совместного применения по акмесхеме с получением суперпозиционного или синергетического эффекта (д) на основе принципа эмерджентности.

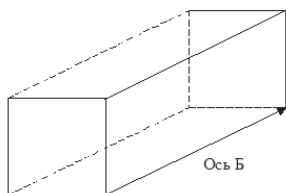


а) исходная модель:

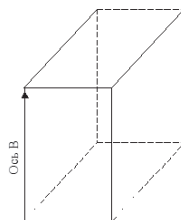
Oсь A – лингвистическая составляющая
Oсь B – социокультурная составляющая
Oсь B – профессиональная составляющая



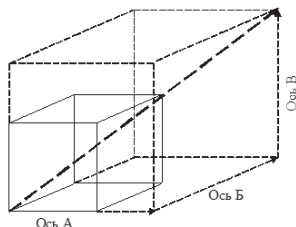
б) изменение модели при использовании технологии разноуровневого обучения



в) изменение модели при использовании технологий контекстного обучения



г) изменение модели при использовании метода проектов



д) изменение модели при использовании акметраектории, предполагающей гармоничное равномерное развитие вторичной языковой личности (в выбранных направлениях)

Рис. 2. Динамика изменения модели языковой личности в процессе обучения

Эта модель качественно адекватна существующей схеме иноязычной подготовки в Нижегородском государственном техническом университете им. Р.Е. Алексеева в рамках уровневой образовательной системы.

Схема (б) характеризует процесс обучения в профильных классах и на первом курсе технического вуза, когда актуальной является задача выравнивания общего уровня иноязычной подготовки (доминанта – технология разноуровневого обучения с приоритетом лингвистической составляющей).

Динамика изменения модели, приведенная в варианте (в), иллюстрирует методическую направленность иноязычной подготовки студентов 2-го и 3-го курсов (факультатив), когда она осуществляется па-

параллельно с изучением общепрофессиональных дисциплин: студенты приобретают общие представления о будущей сфере профессиональной деятельности и имеют возможность решать тривиальные типовые задачи из этой области контекстно с овладением культурой иносоциума (доминантна – технология контекстного обучения с приоритетом социокультурной составляющей).

Динамика изменения модели по варианту (з) соответствует иноязычной подготовке на старших курсах технического вуза (а именно факультативные занятия на 4-м курсе бакалавриата и адресная языковая подготовка на 5–6-м курсах) с использованием терминологии конкретного направления / программы подготовки. Доминирование метода проектов с приоритетом профессиональной составляющей позволяет на этом уровне особенно эффективно использовать виртуальный языковой тренажер, где обучающимися могут решаться на иностранном языке так называемые трудно формализуемые проектные задачи творческого характера, требующие интегративных знаний, навыков и умений.

Фрагмент (д) рисунка соответствует объемной (в данном случае трехмерной) методической карте, на которой выделена оптимальная образовательная траектория. Наглядность и простота данной карты позволяют субъектам процесса обучения совместно участвовать в выборе оптимальной траектории обучения иностранному языку. Опорные моменты этого взаимодействия представлены в таблице.

Взаимодействие субъектов процесса обучения при построении акметраектории

Модуль обучения	Основные функции и формы взаимодействия		Доминирующая составляющая
	Обучающий	Обучаемый	
Профильные технические классы	Разъясняющая, объясняющая	Приобретение, распознавание, репрезентирование, хранение, воспроизведение информации	Лингвистическая
	Лекция, консультация, самостоятельная работа с рекомендуемой литературой, тестирование		
Факультатив по ИЯ в техническом вузе	Увлекательная, убеждающая	Приобретение навыков и умений делового общения	Социокультурная
	Семинар, «круглые столы», общение посредством E-mail / Internet		
Адресная подготовка к иноязычной инженерной деятельности	Ориентирующая, информационная, вовлечение в творческую деятельность	Проектные функции, самоконтроль	Профессиональная
	Дискуссия, деловая игра, ролевая игра, защиты проектов, конференции, зарубежные стажировки, работа с различными видами научно-технической информации		

Анализ представленной таблицы подтверждает ее соответствие основным положениям креативной педагогики и психологии [24] и концепции языкового портфеля, основанной на идее контроля – самоконтроля на всех уровнях образования.

Результаты и их обсуждение

В исследовании приведена модель языковой личности (за основу взята модель Г.И. Богина) с учетом лингвистической, социокультурной и профессиональной составляющих коммуникативной компетенции в логике компетентностной модели выпускника в связи с иноязычной инженерной деятельностью. Представлена динамика изменения исходной модели в виде объемной методической карты, позволяющей субъектам учебного процесса совместно участвовать в выборе оптимальной лингвообразовательной траектории, способствующей развитию коммуникативной культуры личности будущего профессионала технического профиля.

Иноязычная подготовка рассматривается как составляющая системы подготовки специалистов технического профиля и одновременно как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы высшего образования, обеспечивающая обучающимся (в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов) получение знаний, формирование навыков и умений в различных видах речевой коммуникации, комплекса компетенций, необходимых для их профессиональной деятельности, а также дальнейшего развития и саморазвития языковой личности профессионала. Она базируется на принципах непрерывного образования, таких как непрерывность, поступательность, плановость, интегративность, преемственность, самообразование.

В условиях перехода к четвертому поколению федеральных государственных образовательных стандартов требуется обеспечить полное соответствие иноязычной подготовки уровневой системе высшего образования и в большей степени использовать преимущества последней, такие как вариативность построения образовательной траектории, гибкость при выборе технологий обучения, повышение роли самостоятельной работы студентов. Для этого иноязычная подготовка должна стать «отражением» уровневой системы, приобрести большую стройность и системность, что становится возможным при условии ее рассмотрения с позиции теорий моделирования и систем при создании в качестве теоретической основы этого процесса концепции моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля как конструктивного принципа в построении системы обучения иностранному языку.

В соответствии с этим систему обучения иностранному языку можно охарактеризовать как реальную (по происхождению), социальную (по субстанциональному признаку), сложную (по уровню сложности), открытую (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамическую (по признаку изменчивости), вероятностную (по способу детерминации), целеустремленную (по наличию целей), самоуправляемую (по признаку управляемости) по аналогии с самоорганизующимися системами в технике (по принципам синергетики).

Вариативность образовательных траекторий обеспечивается возможностью для преподавателя выбрать из арсенала технологий обучения те, которые на данном этапе применительно к конкретной академической группе дают наилучший результат. Дополнительный эффект получается при построении так называемой акметраектории обучения иностранному языку, когда по итогам структурирования процесса обучения в конкретном вузе и входного контроля уровня знаний и умений иноязычная подготовка студентов подвергается последовательно структурной и параметрической оптимизации с целью достижения максимума показателей на выходе.

Литература

1. *Обдалова О.А.* Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2014. 180 с.
2. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 84–91.
3. *Корнеева М.А., Гураль С.К.* Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. 2017. № 37. С. 166–184.
4. *Шульгина Е.М.* Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. 2017. № 39. С. 298–324.
5. *Соболева А.В., Обдалова О.А.* Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
6. *Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.* Исследование роли контекста в интерпретации социокультурно маркированного дискурса на основе дискурсивно-когнитивного подхода // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 38–45.
7. *Soboleva A.V., Obdalova O.A.* Cognitive readiness for intercultural communication as an essential component of intercultural competence // Language and Culture. 2015. № 1 (5). С. 55–62.
8. *Соболева А.В., Обдалова О.А.* Организация процесса формирования межкультурной компетенции студентов с учетом когнитивных стилей обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 392. С. 191–198.
9. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.
10. *Бакасанский О.Е., Кучер Е.Н.* Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: От познания к действию. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 184 с.

11. *Бельтюкова Н.П., Житкова Е.В.* Развитие профессионализма средствами иноязычного акмеологического проектирования // *Язык и культура. Приложение.* 2013. № 2. С. 47–53.
12. *Акмеология* / под общ. ред. А.А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
13. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // *Язык и культура.* 2017. № 38. С. 190–206.
14. *Митчелл Л.А., Гураль С.К.* Использование интернет-ресурсов в обучении иноязычной грамматике // *Язык и культура.* 2015. № 2 (30). С. 117–122.
15. *Викulina М.А., Обдалова О.А.* Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // *Язык и культура.* 2017. № 38. С. 171–189.
16. *Коржуев А.В., Херсонский И.И., Садыкова А.Р.* Диалог как инструмент педагогического исследования // *Высшее образование в России.* 2017. № 7. С. 36–45.
17. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. М. : Высш. шк., 1990. 381 с.
18. *Валицкая А.П.* Современные стратегии образования: варианты выбора // *Педагогика.* 1997. № 2. С. 7–9.
19. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М. : Наука, 2000. 174 с.
20. *Леушина И.В.* Оптимизация лингвообразовательной траектории студента технического вуза // *Акмеология.* 2008. № 2. С. 57–60.
21. *Леушина И.В.* Инновации в системе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов технического вуза // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования».* 2015. № 1. С. 55–58.
22. *Герцунский Б.С.* Философия образования. М. : МПСИ; Флинта, 1998. 432 с.
23. *Уварова Н.Л.* Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих. Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 1998. 183 с.
24. *Морозов А.В., Чернилевский Д.В.* Креативная педагогика и психология. М. : МГТА, 2004. 560 с.

Сведения об авторе:

Леушина Ирина Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Иностранные языки» Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: leushinaiv@yandex.ru

Поступила в редакцию 29 мая 2018 г.

ACMEOLOGICAL APPROACH TO BUILDING UP LINGUO-EDUCATIONAL TRAJECTORY OF UNIVERSITY STUDENTS

Leushina I.V., Dr. Sc. (Education), Assoc. Prof., Prof. of the Department of foreign language, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Nizhniy Novgorod, Russia). E-mail: leushinaiv@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/12

Abstract. The problem of integration of foreign language training in coherent process of professional training of technical university students is under discussion in the context of current demands on the graduates, which are designated in a permanent interaction of education, science and industry. While organizing professional training of competent, competitive engineering / technology specialists a stress is laid upon its humanities constituent within the framework of personality oriented, outpacing education. In this context, foreign language training is shown as indispensable part of future specialist professional training under condition of level higher education taking into account its advantages like variation in building up linguo-

educational trajectory and flexibility in choosing educational technology including foreign language. As a broad based research method modelling with accentuation on acmeological approach with systematicity as a main methodological principle is suggested. Simultaneous to modelling the educational process necessity of professional linguistic persona formation process modelling is brought to light that ensures optimal linguo-educational trajectory projecting in the context of transit to the new generation of higher education Federal State Educational Standards. Applying to the foreign language within this research training modules / stages are allocated (including base school specialized technical classes, first and second year of bachelor's degree program, bachelor's degree program third and fourth year extra curriculums, targeted language training at Master's degree programme). Necessity of having a methodical card of training students taking these modules is marked, using which they exercise their right to choose foreign language training trajectory with the help of a lecturer. Foreign language training process formal statistical model and linguistic persona source model alteration are introduced with due regard to linguistic, sociocultural and professional components of foreign language communication competence while applying appropriate training technologies. That allows students to choose their own optimal linguo-educational trajectory. Linguistic communicative competence is regarded as a necessary means, a tool for solving special applied tasks, as well as for intellectualization engineers' activities.

Keywords: acmeological approach; modelling; linguo-educational trajectory; foreign language training; technical university; linguistic persona of a professional.

References

1. Obdalova O.A. (2014) Inoyazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sociokulturnykh i pedagogicheskikh innovatsiy [Foreign language education in the XXI century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Monografiya. Tomsk : Izdatelskiy Dom TGU. 180 p.
2. Gural' S.K. (2010) Obuchenie yazyku kak kommunikativnoi samoorganizuyushchey sistema skvoz' prizmu «slozhnogo myshleniya» [Teaching language as a communicative self-organizing system through the prism of “complex thinking”] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2. pp. 84–91.
3. Korneeva M.A., Gural' S.K. (2017) Obuchenie professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo fakulteta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya «Prikladnaya mekhanika» s ispol'zovaniem kejs-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse of students of the Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at Applied Mechanics using the case-study method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 166–184.
4. Shulgina E.M. (2017) Organizatsiya metakognitivnykh processov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu [Organization of metacognitive processes when teaching foreign-language discourse] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 298–324.
5. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost k mezhkulturnomu obshcheniyu kak neobhodimyy component mezhkulturnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp. 146–155.
6. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2016) Issledovanie roli konteksta v interpretatsii sociokulturno-markirovannogo diskursa na osnove diskursivno-kognitivnogo podkhoda [Investigation of the role of context in the interpretation of socioculturally-labeled discourse on the basis of a discourse-cognitive approach] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 413. pp. 38–45.
7. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Cognitive readiness for intercultural communication as an essential component of intercultural competence // *Language and Culture*. 1 (5). pp. 55–62.
8. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Organizatsiya processa formirovaniya mezhkulturnoy kompetentsii studentov s uchetom kognitivnykh stilei obuchayushchikhsya [Organization

- of the process of formation of intercultural competence of students, taking into account cognitive styles of students] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 392. pp. 191–198.
9. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2011) Sinergeticheskaya model razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva [Synergetic model of the development of the educational space] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4. pp. 90–94.
 10. Bakasanskiy O.E., Kucher E.N. (2007) Kognitivno-sinergeticheskaya paradigma NLP: Ot poznaniya k deystviyu [Cognitive-synergetic paradigm of NLP: from cognition to action]. Moscow: Izdatelstvo LKI. 184 p.
 11. Beltyukova N.P., Zhitkova E.V. (2013) Razvitie professionalizma sredstvami inoyazychnogo akmeologicheskogo proektirovaniya [Development of professionalism by means of foreign language acmeological design] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2. pp. 47–53.
 12. Akmeologiya [Acmeology] (2002) / Pod obshch. red. A.A. Derkacha. Moscow: Izd-vo RAGS. 650 p.
 13. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2017) Integracii kejs-stadi metoda v inoyazychnoe obuchenie studentov napravleniya «prikladnaya mekhanika» v kontekste aktualnykh obrazovatel'nykh tendetsiy [Integration of case study method into foreign language teaching of students majoring at «applied mechanics» in the context of relevant educational trends] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 190–206.
 14. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2015) Ispolzovanie internet-resursov v obuchenii inoyazychnoi grammatike [Use of Internet resources in teaching foreign grammar] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2. pp. 117–122.
 15. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizatsii tseley inoyazychnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Technologies as means of implementing foreign language educational objectives at university level] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 171–189.
 16. Korzhuyev A.V., Khersonskiy I.I., Sadykova A.R. (2017) Dialog kak instrument pedagogicheskogo issledovaniya [Dialogue as an instrument of pedagogical research] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 7. pp. 36–45.
 17. Okon V. (1990) Vvedeniye v obshchuyu didaktiku [Introduction to general didactics]. M.: Vysshaya shkola. 381p.
 18. Valitskaya A.P. (1997) Sovremennyye strategii obrazovaniya: variant vybora [Modern education strategies: options for choice] // *Pedagogika*. 2. pp. 7–9.
 19. Stepanov S.Yu. (2000) Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizatsiy [Reflexive practice of creative development of individual and organizations]. Moscow: Nauka. 174 p.
 20. Leushina I.V. (2008) Optimizatsiya lingvoobrazovatel'noy trayektorii studenta tekhnicheskogo vuza [Optimization in a language educating trajectory for a technical university student] // *Akmeologiya*. 2. pp. 57–60.
 21. Leushina I.V. (2015) Innovatsii v sisteme professionalno-orientirovannoy inoyazychnoy podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza [Innovations in the system of professionally oriented foreign language teaching of the students of technical university] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Problemy vysshego obrazovaniya»*. 1. pp. 55–58.
 22. Gershunskiy B.S. (1998) Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of Education]. Moscow: MPSI. Flinta. 432 p.
 23. Uvarova N.L. (1998) Lingvoobrazovatel'nyy protsess v professionalnoy podgotovke gosudarstvennykh sluzhashchikh [Linguistic and educational process in the professional training of civil servants]. N. Novgorod: Izd-vo VVAGS. 183 p.
 24. Morozov A.V., Chernilevskiy D.V. (2004) Kreativnaya pedagogika i psikhologiya [Creative Pedagogy and Psychology]. Moscow: MGTA. 560 p.

ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА: НЕФОРМАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СТРАТЕГИИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Г.В. Сороковых, О.С. Кутепова

Аннотация. Представлены стратегические задачи и особенности современного иноязычного образования, рассматриваются инновационные технологии обучения иностранному языку в различных форматах, дается характеристика разным моделям обучения и развития личности в иноязычной образовательной среде. Авторы доказывают, что практически все политико-образовательные решения и действия, осуществляемые в области иноязычного образования, должны быть направлены на реализацию его стратегической цели. Такая цель связана с созданием благоприятных психолого-педагогических условий для формирования у обучающихся ценностных ориентаций, мотивов, личностных позиций, компетенностей межличностного и межкультурного общения, познания, самопознания и совершенствования компетенции; развития способности к самоидентификации, умения критически мыслить, работать с информацией на иностранном языке, достойно представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения; воспитания средствами учебного предмета таких социально значимых качеств и личностных свойств, как толерантность, креативность, открытость, коммуникабельность, ответственность, мобильность и др. Развитие исследовательских умений в условиях неформального иноязычного образования необходимо осуществлять, опираясь на общедидактические принципы обучения, с учетом тех принципов, которые отражают особенности исследовательского поиска, осуществляемого в рамках педагогической деятельности, предполагают развитие гностических умений научно-методической деятельности. На основе теоретического и практического опыта авторы выделили основополагающие принципы этого феномена. К преимуществам неформального иноязычного образования относятся следующее: усиливается индивидуализация обучения; развивается самостоятельность; исчезает чувство страха при неправильном ответе; облегчается усвоение информации, так как разработчики программ вынуждены «снимать» многие трудности; поддерживается релаксация студентов в процессе познавательной деятельности, что само по себе активизирует мышление, а следовательно, и усвоение изучаемого материала; формируется конструктивное мышление; обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего внутренняя; происходит эффективное обучение самоконтролю, самоуправлению и коррекции учебной деятельности.

Ключевые слова: неформальное образование; принципы неформального иноязычного образования; стратегии реализации неформального образования; специфика неформального иноязычного образования; взаимодействие формального, неформального и информального образования.

Введение

Впервые о проблеме непрерывного образования заговорили во второй половине XX в. Понятие «неформальное образование» вошло в

обращение в конце 1960-х гг. В 1967 г. во время международной конференции в Вильямсбурге (США) встал вопрос о мировом образовательном кризисе из-за проблем с устаревшими учебными программами и низкой способности формального образования адаптироваться к глобальным изменениям. Стало очевидно, что получить все необходимые знания только в системе официального образования невозможно, а на смену устаревшей концепции «одно образование на всю жизнь» пришла другая – «обучение в течение всей жизни» (lifelong education).

Согласно классическому определению, неформальным образованием считается любой организованный и постоянный образовательный процесс, который осуществляется вне системы традиционного (формального) образования.

Неформальное образование преобразует и дополняет знания, полученные с помощью формального образования, оно учитывает существование мультикультурного общества, характеристики стран с переходной экономикой, рыночной спрос, а также необходимость приобретения практических жизненных навыков для управления в более широком социальном контексте.

Сегодняшняя система иноязычного образования (формального и неформального), существующая в нашей стране, не удовлетворяет в полной мере потребности общества, что, безусловно, замедляет развитие потенциальных возможностей студентов. Институты иностранных языков чаще всего только реализуют государственные стандарты и программы и не решают другую важную задачу – не обеспечивают личностное самоопределение взрослого человека. В XXI в. образование должно рассматриваться как ежедневный тренинг, способствующий развитию способностей обучаемого и формированию у него необходимых компетенций. Современные условия жизни требуют от будущего учителя активного и непрерывного участия в образовательной деятельности. Это означает, что стилем его жизни должно стать неформальное образование, предполагающее как индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь, так и спонтанное образование, которое реализуется путем собственной активности человека в насыщенной образовательной среде.

В рамках описываемого в данной статье исследования необходимо выявить его специфику и особенности, уточнить, какие изменения происходят в личностной сфере обучающегося под влиянием вновь освоенных знаний и развития у него учебных и личностных компетенций.

Современное иноязычное образование, отражая сложную сущность процесса и результата обучения иностранным языкам, а также воспитания и развития личности обучающегося средствами образовательной дисциплины «иностранный язык», позволяет выходить в область лингвообразовательных ценностей и смыслов; затрагивать сферу

приобретения обучающимися социально значимых качеств; проследить системные связи всех социальных институтов и всех субъектов столь сложных процессов и явлений, какими являются межкультурное и межличностное общение, познавательная, профессиональная деятельность на родном и на изучаемом языке. В этой связи нам необходимо определить механизмы функционирования неформального иноязычного образования.

Методология

Изучение концептуальных основ профессионального иноязычного образования имеет богатую традицию в отечественной и зарубежной дидактике и методике преподавания иностранного языка: в работах ученых представлены идеи, подходы и принципы, на которых выстраиваются инновационные стратегии обучения ИЯ в XXI в. Одним из ведущих вызовов современного образования является создание нового формата обучения как некоего симбиоза формального, неформального и информального образования. Рассмотрим принципы, на которых выстраивается такое образование.

Принцип непрерывного образования. Формирование личности учителя – непрерывный процесс: нельзя научиться чему-то однажды и на всю жизнь, нужно учиться долго и упорно. Основной целью непрерывного образования являются развитие личности на протяжении всей жизни, повышение возможности трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире [2. С. 19–21]. Культура усвоения знаний замещается культурой их поиска и обновления. Сегодняшняя система иноязычного образования (формального и неформального) не удовлетворяет в достаточной степени потребности общества. Это, несомненно, замедляет процесс развития потенциальных возможностей обучающихся. Факультеты иностранных языков по большей части лишь реализуют государственные программы и стандарты и не решают другой важной задачи – обеспечения личностного самоопределения взрослого человека. В XXI в. образование должно стать ежедневным тренингом, обеспечивающим развитие способностей студентов и формирование у них определенных компетенций. Современность предъявляет к учителю требование непрерывного и активного участия в образовательной деятельности, самоорганизующегося субъекта, стремящегося к самообразованию, саморазвитию и саморегуляции [3]. То есть неформальное образование должно стать стилем жизни, предполагающим индивидуальную познавательную деятельность, которая сопровождает повседневную жизнь, как и спонтанное образование, реализующееся посредством собственной активности личности в насыщенной образовательной среде: дистантное обучение, модульные программы, самообразование на различных образовательных сайтах и т.д.

Таким образом, неформальное образование – это непрерывное образование в течение жизни, которое включает в себя самые разноплановые области знаний и предоставляет возможности для максимально полного развития личности обучающегося. Неформальное образование позволяет осуществлять образовательную деятельность, а также обеспечивает изменения (под влиянием вновь освоенных знаний) в духовной сфере человека.

Принцип индивидуализации иноязычного образования: учет личностных потребностей бакалавров педагогического образования к самосовершенствованию в условиях самообразования. Сегодня в основе индивидуализации иноязычного образования лежит иной подход к построению образовательных программ: он основан на их диверсификации и модульной организации [4]. Учитель иностранного языка должен уметь проектировать не только стандартные образовательные программы, но и адаптивные программы обучения для детей с особыми образовательными потребностями и возможностями. Индивидуализация гибких (настраиваемых) образовательных траекторий является приоритетной задачей современного иноязычного образования.

Принцип глобального характера иноязычного образования и развитие на всех уровнях конкуренции национальных образовательных систем. Профессиональное иноязычное образование носит глобальный характер, что предполагает конкуренцию образовательных систем. Важным становится вопрос о том, где педагог по профилю «Иностранный язык» сможет работать после окончания вуза, т.е. иноязычное образование рассматривается как стержень карьеры в течение всей жизни. По данным ЮНЕСКО, в наиболее развитых европейских странах дополнительное (неформальное и информальное) образование охватывает 30–40% населения от 25 до 64 лет. В странах ЕС в среднем доля населения, охваченная дополнительным образованием, составляет 17%, а в России – всего 8%. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в западных странах модели развития неформального и информального образования и официального признания его результатов – развивающаяся практика, а в российских реалиях на сегодняшний день это пока остается дискуссионной сферой.

Принцип реформирования технологий иноязычного образования. Технологические инновации все больше изменяют характер иноязычного образования. Все большее признание и распространение приобретает дистанционное образование. Обучающийся легко может найти в сети Интернет всю необходимую информацию. Современное иноязычное образование подвержено так называемой цифровой трансформации. Интенсивность – «достижение максимума результата при минимуме затрат времени» за счет внедрения современных образовательных ИКТ. Иностранный язык является учебным предметом, который предполагает в силу своей специфичности наиболее широкое и гибкое ис-

пользование самых разных средств обучения. Основная роль здесь отводится мультимедийным средствам, и наиболее доступным из них является электронный учебник. На сегодняшний день создано большое количество самых разнообразных мультимедийных учебников, содержащих упражнения для обучающихся самых разных возрастов и разного уровня образования. Такие обучения оказывают значительную помощь в обучении фонетике, постановке артикуляции, развитии ритмико-интонационных произносительных навыков обучающихся, повышении их мотивации к изучению иностранного языка.

Исследование

Исходя из анализа отечественной и зарубежной литературы (Н.Н. Букина, С.Г. Вершловский, М. Грендстафф, Й. Гудман, М.А. Донцова, Т.В. Дубровина, А. Жадько, Н. Зицер, Д. Зицер, Д. Кариевич, Т. Мухлаева, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, А.Р. Масалимова, Н.Ю. Морозова, Д. Палант, Ю. Павлова, Ж.Б. Суртаева, Н. Слободяник, А. Шнайдер и др.), полагаем, что неформальным иноязычным образованием как составной части образовательного комплекса, без строгих стандартов и нормативной базы, выступает приобретение новых знаний, необходимых для профессии, жизнедеятельности на основе личностно ориентированного подхода. Выстраивая стратегии неформального иноязычного образования на современном этапе, перечислим те особенности, которые для него характерны:

1. *Формирование навыков исследовательской деятельности.* В последнее время к будущему учителю иностранного языка предъявляются новые требования, среди которых главными становятся не только методическая и предметная готовность, но и развитые интеллектуально-познавательные умения в сопоставлении и изучении языковых и культурных феноменов изучаемых языков, рефлексивные качества и навыки, творческое мышление, способность к исследовательской деятельности, умение предвидеть результаты собственной работы. Все это находит отражение в рамках не только формального, но и внесистемного, неформального обучения, в первую очередь в условиях неформального образования.

2. *Автономность обучения и саморазвития.* Теория и практика автономного обучения иностранным языкам связаны с реформистской педагогикой начала XXI в., отстаивавшей идею превращения обучающегося из управляемого преподавателем, пассивного объекта обучения в активного субъекта, который способен ответственно и самостоятельно управлять собственной учебной деятельностью.

3. *Акцент не только на формальное образование, но и на неформальное и информальное.* Эффективность такого симбиоза определяет

степень создания мотивации, предпосылок к неформальному и формальному образованию, т.е. к непрерывному образованию. Итак, неформальное образование – это индивидуальная познавательная деятельность, которая сопровождает повседневную жизнь человека и не обязательно носит целенаправленный характер, она зачастую создает предпосылки для включения обучающегося в неформальное и формальное образование, и результатом этого становится непрерывное личностно-профессиональное развитие.

Дополнительное иноязычное образование студентов выражается в возможности овладения иностранным языком как инструментом межличностного общения; трансляции, обобщения и присвоения общественного опыта, самореализации в профессии и социуме; освоения общечеловеческих, национальных, гражданских и личностных ценностей.

Мы полагаем, что неформальное иноязычное образование – это непрерывное индивидуальное самообразование, саморазвитие, которое, в отличие от формального, осуществляется исключительно за счет личной инициативы обучающегося посредством расширения его знаний и совершенствования соответствующих умений.

Проанализировав специфику неформального иноязычного образования, предположим, каковы *стратегии* его реализации. В первую очередь они связаны с исполнением тех нововведений, намеченных вызовами XXI в., а именно:

1) *инновации в преподавании иностранного языка*: внедрение современных методик обучения иностранным языкам. Доминантным становятся смешанный тип обучения, модель «удаленной аудитории», выстраивание индивидуальных маршрутов, дифференциация и разноуровневость, дистантное обучение. Модель смешанного обучения основана на сочетании очной (контактной) и дистанционной форм обучения. Так, наряду с традиционными средствами обучения (с использованием учебника, рабочей тетради, набора аудиозаписей и т.п.), которые характерны для очной формы обучения, здесь используют инновационные учебные материалы, созданные на основе ИКТ. Среди них учебные интернет-материалы (мультимедиа скрэпбук, сабджекстсэмпла, хотлист, трэжахант, вебквест и др.) [5. С. 2–9]; модель «Удаленная аудитория», которая предполагает, что студентов собирают в аудиториях (на площадках) в представительствах крупных региональных университетов, а преподаватели находятся в студии головного вуза. Суть разноуровневой дифференциации состоит в том, что необходимо адаптировать учебный процесс к познавательным возможностям всех обучающихся, соблюдать в программах, учебниках, методах и формах обучения требования, соответствующие их уровню развития. Разноуровневое обучение предполагает такую организацию учебного процесса, при которой любой обучающийся получает возможность овладеть учебным матери-

алом по предмету «иностранный язык» на разных уровнях («А», «В», «С»), однако не ниже базового, в зависимости от индивидуальных способностей. При этом критерием оценки деятельности обучающегося выступают его собственные усилия, направленные на овладение учебным материалом, его творческое применение. В настоящее время дистанционная форма обучения является одной из инновационных форм, способной создать дидактические условия для обучения учащихся и студентов по индивидуальным траекториям. Индивидуализация обучения направлена на разрешение противоречий, возникающих между уровнем учебной деятельности, задаваемым программами, и реальными возможностями обучающегося. Таким образом, подчеркнем, что новые методы обучения иностранным языкам предполагают изменение принципов организации образовательного процесса в направлении самостоятельной образовательной и познавательной деятельности, формируют навыки самооценки и самоанализа, развивают навыки общения, коллективной работы, учат в ситуации выбора принимать ответственные решения. Все это способствует формированию личностных компетенций обучающегося;

2) *инновации в организации персонифицированного (лично ориентированного) образовательного процесса в работе с родителями.* Реализация данного вызова связана с организацией элективных курсов в педагогических вузах, целью которых станет формирование навыков проектирования методической исследовательской работы будущего учителя по повышению компетентности родителей, разработке и реализации соответствующих дополнительных программ по обучению иностранному языку по заказу родителей и образовательной организации. Результатом такой инновации станет готовность педагога к взаимодействию с родителями к решению возникающих перед ними воспитательных задач с учетом реальных стратегий развития и становления их детей в рамках дополнительного неформального образования;

3) *инновации в оценке результатов.* Разработка модульной системы обучения иностранному языку позволяет будущему учителю не только анализировать, систематизировать конечные результаты обучения, но и выявлять динамики их приращения, применять динамические модели мониторинга для оценивания результативности учебной работы обучающихся [1. С. 176–185]. Реализация: использование процессного подхода и проблемно-задачных инструментов оценивания результатов учебной работы: решая задачу, обучающийся демонстрирует наличие или дефицит каких-либо компетенций. Решение каждой новой задачи обогащает его знания и опыт, что позволяет развивать умения самостоятельного построения измерительных шкал в ходе овладения лингводидактическими методами преподавания иностранного языка (исходя из уровня обучения и соответствующих требований образовательных программ);

4) *инновации в распространении педагогической практики.* Данный вызов связан с формированием устойчивой системы оперативного распространения доказательно-результативных инновационных педагогических практик. Реализация: организация общедоступного репозитория доказательно-результативных практик и инновационных технологий в обучении иностранному языку, например, в условиях СДО: выявление и фиксация нововведений в осваиваемой педагогической практике (например, разработка адаптивных программ для обучения иностранному языку детей с проблемами зрения, опорно-двигательной системы и т.п.; разработка адаптивных программ тьюторского сопровождения обучающихся с особыми потребностями и т.п.); тщательное планирование разноуровневой программы по обучению иностранному языку с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающегося и ее реализация в дистанционном формате; реализация программы по распространению новой педагогической практики всеми участниками, задействованными в распространении практики. Результат: расширение возможностей для обмена инновационным опытом между образовательными организациями, возможность действенного управления происходящими в школе изменениями в онлайн- и офлайн-режимах;

5) *инновации в ресурсном обеспечении* процесса обучения иностранному языку в условиях формального и неформального образования. Интеграция информационных ресурсов образовательной организации в распределенную сеть образовательных ресурсов участников образовательного процесса. Реализация: создание инфраструктуры цифровых образовательных ресурсов общего доступа, баз данных различного назначения, хранилищ учебно-методических материалов и персонифицированных наборов образовательных ресурсов, сервисов и ИКТ-инструментов, распределенной системы управления цифровыми образовательными ресурсами. Результат: создание организационно-методических условий, обеспечивающих адаптивный персональный набор ИКТ-сервисов, материалов, инструментов и других образовательных ресурсов для каждого обучающегося, создание электронных школ, что предполагает развитие таких умений педагога, как самостоятельный анализ и систематизация технологий и методов обучения иностранному языку в России, мире, странах изучаемого языка;

6) *инновации в управлении качеством инновационных технологий* в обучении иностранному языку. Формирование единой политики в области оценки качества, стандартизации и сертификации образовательных ресурсов и ИКТ. Реализация: создание и актуализация национальных стандартов [6, 7], увязанных с требованиями международных стандартов в области цифровых образовательных ресурсов и технологий, а также международных стандартов серии ИСО 9000 в области

управления качеством. Результат: достижение гарантированного качества обучения иностранному языку, использующего средства ИКТ в условиях формального и неформального иноязычного образования.

Заключение

Неформальное образование понимается нами как организованная различными формами за пределами установленной формальной системы образовательная деятельность внутри и за пределами образовательного учреждения, характеризующаяся добровольностью, инновационностью, гибкостью, открытостью, непрерывностью, направленностью на получение дополнительного образовательного результата, в соответствии с профессиональными индивидуально-личностными потребностями педагогов, влияющими на результаты аттестации. Возможности неформального образования таковы: ориентация на самостоятельность и самореализацию педагога в ходе обучения; сосредоточение в контексте профессиональных индивидуально-личностных потребностей на профессиональном совершенствовании, практическое применение полученных знаний непосредственно в своей профессиональной педагогической деятельности; применение инновационных форм, приемов, методов, педагогических технологий; взаимодействие с участниками процесса обучения.

Взаимодействие формального, информального и неформального образования – необходимый интегрированный базис для актуализации образовательного и научно-исследовательского потенциала развития человека в современном мире. Очевидно, что растущее в настоящее время многообразие познавательных и информационных запросов обучающихся трудно удовлетворить существующими формами традиционного образования: требуются более гибкие организационные формы образовательной деятельности, которые непосредственно отвечают разнородным возможностям и интересам обучающихся. Тенденция к увеличению количества свободного времени у человека способствует повышению спроса на образование, особенно на краткосрочные информационные курсы обучения и информационно-развлекательные программы, что приводит к модернизации системы образования и усилению роли неформального и информального образования. Интерес к разным формам образования в настоящее время возрастает и со стороны науки, и со стороны практической деятельности, особенно с развитием информационного пространства, в условиях создания сетевых педагогических сообществ и во взаимосвязи со многими другими факторами.

Таким образом, на основе методических принципов нами были выявлены особенности неформального иноязычного образования, которые стратегически связаны с нововведениями, происходящими в профессио-

нальной подготовке будущего учителя иностранного языка. Неформальное иноязычное образование – многоплановый процесс, структура которого совпадает в целом со структурой жизнедеятельности студента бакалавриата и охватывает все образовательно-просветительское влияние на личность обучающегося.

Литература

1. **Андрух А.О., Сороковых Г.В.** Процессный подход к оцениванию иноязычной речевой компетенции бакалавра экономического профиля // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. № 38. С. 176–185.
2. **Васильева Т.Н.** Развитие творческой активности личности как средство повышения мотивации студентов при изучении иностранных языков // Материалы II Международной научно-практической конференции «Наука. Образование. Технологии-2009» (10–11 сентября 2009 г.). Барановичи : РИО БарГУ, 2009. Ч. 1. С. 19–21.
3. **Сороковых Г.В.** Субъект иноязычного образования и стратегии его формирования на современном этапе // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения : коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XX век» (11–12 апреля 2018 г.). Пятигорск, 2018. С. 113–120.
4. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Рус. яз. Курсы, 2010. 568 с.
5. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика использования учебных интернет-материалов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2008. № 2 (58). С. 2–9.
6. **ГОСТ Р 53625-2009** Информационная технология. Обучение, образование и подготовка. Менеджмент качества, обеспечение качества и метрики. Ч. 1: Общий подход.
7. **ГОСТ Р 52614.2-2006** Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования.

Сведения об авторах:

Сороковых Галина Викторовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры французского языка и лингводидактики института иностранных языков Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: soro-kovykh@mail.ru

Кутепова Ольга Сергеевна – аспирант, кафедра французского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: koc87@inbox.ru

Поступила в редакцию 1 июня 2018 г.

CHALLENGES OF THE XXI CENTURY: NON-FORMAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND STRATEGIES FOR ITS IMPLEMENTATION

Sorokovich G.V., D.Sc. (Education), Professor, French Language and Language Education Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: sorokovykh@mail.ru

Kutepova O.S., Post-graduate student, French Language and Language Education Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: koc87@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/13

Abstract. The article presents strategic tasks and features of modern foreign language education. The authors consider innovative technologies for teaching a foreign language in various formats, they describe characteristics of various models of learning and personal development in a foreign educational environment. The authors argue that practically all political and educational decisions and actions carried out in the field of foreign-language education should be aimed at realizing its strategic goal. Such a goal is connected with the creation of favorable psychological and pedagogical conditions for the formation of value orientations, motives, personal positions, competences of interpersonal and intercultural communication, cognition, self-knowledge and competence development; development of the ability to self-identity, the ability to think critically, work with information in a foreign language, adequately represent your country in situations of intercultural communication; education of the means of the educational subject of such socially significant qualities and personal qualities, such as: tolerance, creativity, openness, communication skills, responsibility, mobility, etc. The development of research skills in non-formal foreign education should be based on the general democratic principles of education, taking into account those principles that reflect the features of the research carried out within the framework of pedagogical activity, suggest the development of gnostic skills in scientific and methodological activity. On the basis of theoretical and practical experience, the authors singled out the fundamental principles of this phenomenon. The advantages of non-formal foreign education include the following: the individualization of learning is intensified; independence develops; the sense of fear disappears with the wrong answer; the assimilation of information is facilitated, since program developers are forced to “remove” many difficulties; the relaxation of students is maintained in the process of cognitive activity, which in itself activates thinking, and consequently, assimilation of the material under study; constructive thinking is formed; operative feedback is provided, primarily internal; there is an effective training in self-control, self-management and correction of educational activities.

Keywords: non-formal education; the principles of non-formal foreign education; strategies for implementing non-formal education; the specifics of non-formal foreign education; interaction of formal, informal and non-formal education.

References

1. Andrukh A.O., Sorokovykh G.V. (2017) *Protsessniy podkhod k otsenivaniyu inoyazychnoy rechevoy kompetentsii bakalavra ekonomicheskogo profilya* [Process approach to the assessment of foreign language competence of the bachelor of economic major] // *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 38. pp. 176–185.
2. Vasil'yeva T.N. (2009) *Razvitiye tvorcheskoy aktivnosti lichnosti kak sredstvo povysheniya motivatsii studentov pri izuchenii inostrannykh yazykov* [Development of the creative activity of the individual as a means of increasing the motivation of students when studying foreign languages] // *Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauka. Obrazovaniye. Tekhnologii-2009»* (10–11 sentyabrya 2009 g.). Baranovichi : RIO BarGU. 1. pp. 19–21.
3. Sorokovykh G.V. (2018) *Subjekt inoyazychnogo obrazovaniya i strategii ego formirovaniya na sovremennom etape* [The subject of foreign language education and strategies of its formation at the present stage] // *Didaktika yazykov i kul'tur: problemy, poiski, resheniya: kollektivnaya monografiya po materialam mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Lempertovskiy chteniya – XX vek»* (11–12 aprelya 2018 g.). Pyatigorsk. pp. 113–120.
4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. (2010) *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metod. posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak*

- inostrannogo [Fundamentals of communicative theory and technologies of foreign language education: manual for teachers of Russian as a foreign language]. М. : Rus. yaz. Kursy. 568 p.
5. Sysoyev P.V., Yevstigneyev M.N. (2008) Metodika ispolzovaniya uchebnykh internet-materialov v obuchenii inostrannomu jazyku [Methodology of using online teaching materials in teaching a foreign language] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnyye nauki. 2 (58). pp. 2–9.
 6. GOST R 53625-2009 Informatsionnaya tekhnologiya. Obucheniye, obrazovaniye i podgotovka. Menedzhment kachestva, obespecheniye kachestva i metriki. CH. 1: Obshchiy podkhod [Information technology. Teaching, education and training. Quality management, quality assurance and metrics. Part 1: General approach].
 7. GOST R 52614.2-2006 Sistemy menedzhmenta kachestva. Rukovodyashchiye ukazaniya po primeneniyu GOST R ISO 9001-2001 v sfere obrazovaniya [Quality management systems. Guidelines for the application of GOST R ISO 9001-2001 in the field of education].

Received 1 June 2018

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

В.П. Фурманова, А.И. Ферстяев

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема формирования межкультурной компетенции студентов-бакалавров. Отсутствие взаимосвязи между изучаемыми языками приводит к необходимости постановки проблемы, каким образом можно осуществить развитие межкультурной компетенции и выработать новый подход к организации учебного процесса, в частности при изучении немецкого языка как второго иностранного с учетом ранее приобретенных знаний и умений по английскому языку и культуре. Одним из способов решения заявленной темы предлагаются уточнение содержания межкультурной компетенции, включающей накопление культурных фоновых знаний, и освоение правил поведения в иноязычном общении, что приводит к построению концептуальной модели. Методологически данная модель построена на основе таких подходов, как когнитивный, личностный, междисциплинарный, деятельностный и коммуникативно-прагматический. В ее основе заложены следующие принципы: выделение и отбор ключевых концептов иноязычной культуры; выделение правил коммуникативного поведения в иноязычной культуре с включением концептов-фреймов, их сравнение на основе текстов и ситуации при изучении немецкого языка как второго иностранного с привлечением английского; формирование коммуникативных стратегий. Как и любая теоретическая концепция, модель рассматривается на основе тесной связи содержательного и процессуального аспектов с выделением концепта как единицы обучения и представляется с учетом цели, задач обучения, содержания и технологий обучения. Информационное расширение знаний через концепты и конструирование алгоритма коммуникативно-поведенческих стратегий дополняют содержание межкультурной компетенции и тем самым обеспечивают взаимопонимание и выход в реальное межкультурное общение. В процессе преподавания немецкого языка как второго иностранного концептуальная модель создает дидактические условия для соизучения языка и культуры, наиболее полного и грамотного представления об их взаимодействии, взаимопроникновении и в дальнейшем для формирования межкультурной компетенции культурно-языковой личности обучающегося.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; лингвокультурная личность; концепт; концептуальная модель; иноязычная культура.

Введение

Актуальность заявленной темы определена целями и содержанием современного иноязычного образования в контексте социокультурного развития общества. Объективные перемены в мировом сообществе привели к изменениям в содержании и в требованиях к организа-

ции системы и процесса иноязычного образования. Одним из условий эффективности межкультурного взаимодействия становится способность коммуникантов осознавать и анализировать межкультурные отличия, что требует определенных качеств личности, таких как толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, другим нормам и культурным представлениям, эмпатия, уважение к культурным традициям и правилам поведения, умения корректного общения на иностранном языке и пр. Владея образами сознания своей и чужой культур, участник межкультурного общения должен уметь рефлексировать над различием этих образов, а затем учитывать их в процессе общения [1. С. 148].

Однако одной из основных проблем, которые затрудняют коммуникацию между представителями разных культурных традиций, становится проблема низкого уровня межкультурной компетенции. Особый научный интерес и значимость представляет исследование вопроса о взаимосвязи иностранных языков и культур, в частности немецкого языка как второго иностранного с учетом ранее приобретенных знаний и умений по английскому языку и культуре. При этом не следует забывать, что в процессе данного взаимодействия важным аспектом является сравнение с собственной культурой. Начиная изучать иностранный язык, обучающийся имеет определенный запас культурных знаний о собственной культуре, поэтому для успешного межкультурного взаимодействия следует не только вырабатывать представление о другой культуре, но и не терять собственного культурного имиджа. Однако одной из основных проблем, которые затрудняют коммуникацию между представителями разных культурных традиций, становится проблема низкого уровня межкультурной компетенции.

Взаимодействие языков и культур приводит к необходимости изучения способов формирования межкультурной компетенции в практике преподавания иностранных языков в вузе. В рамках ФГОС ВПО по направлению 050100 «Педагогическое образование» отмечается, что бакалавры должны овладеть такими компетенциями, как готовность толерантного восприятия различий в социальном и культурном статусе людей; понимание культуры и ее значения в иноязычном обучении; руководство собственной деятельностью на основании базовых культурных ценностей и сотрудничества в диалоге (ОК-3).

В соответствии с этим в статье рассматривается вопрос о том, каким образом можно осуществить развитие межкультурной компетенции при изучении немецкого языка как второго иностранного с учетом ранее приобретенных знаний и умений по английскому языку и культуре на основе концептуальной модели.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных ученых, освещающих различные проблемы межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, К. Knapp, H.F. Knapp-Potthof, Р.Д. Льюис, Е. Oksaar) и вопросы формирования и развития межкультурной компетенции обучающихся (О.Р. Бондаренко, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Н.Ф. Коряковцева). В статье используются теоретические методы: анализ и синтез, построение гипотез и моделирование. Одним из способов решения заявленной темы предлагается уточнение содержания межкультурной компетенции, включающей накопление культурных фоновых знаний, и освоение правил поведения в иноязычном общении, что приводит к построению концептуальной модели. Методологически данная модель построена на основе таких подходов, как когнитивный, личностный, междисциплинарный, деятельностный и коммуникативно-прагматический. В ее основу заложены следующие принципы: выделение и отбор ключевых концептов иноязычной культуры; выделение правил коммуникативного поведения в иноязычной культуре с включением концептов-фреймов, их сравнение на основе текстов и ситуации при изучении немецкого языка как второго иностранного с привлечением английского; формирование коммуникативных стратегий. Используется также лингво-когнитивный подход к выделению и анализу такого понятия, как «концепт». Проведен сравнительный анализ концептов «время», «мечта» в языковой триаде русский–немецкий–английский языки.

Исследование и результаты

Формирование межкультурной компетенции основано на комплексе подходов: компетентностного, когнитивного, коммуникативно-прагматического и концептуального, которые обеспечивают усвоение культурных фоновых и развитие коммуникативных стратегий посредством использования современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий.

В данных условиях представляется весьма значимым исследование теоретических и практических основ межкультурной компетенции личности не только как системы знаний, но и умений практического взаимодействия с представителями иных культур, качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания и эффективного общения с учащимися, представителями иноязычного линвокультурного сообщества.

Проблемы межкультурной компетенции являются предметом исследования отечественных и зарубежных ученых: О.Р. Бондаренко [2],

Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [3], Н.М. Громовой [4], Г.В. Елизаровой [4], Н.Ф. Коряковцевой [5], Р.Д. Льюиса [6], Е.В. Мальковой [7], А.Ю. Муратова [8], Ю. Рот и Г. Коптельцевой [9], С.Г. Тер-Минасовой [10], В.П. Фурмановой [11], И.И. Халеевой [12], H.F. Knapp-Pothhof [13].

Отечественные ученые отмечают, что межкультурная компетенция – это «компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [4. С. 50].

А.В. Соболева и О.А. Обдалова понимают под межкультурной компетенцией интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью коммуникативных и когнитивных ресурсов и выраженное в определенных знаниях, умениях и способностях, позволяющих ей быть эффективным участником межкультурного общения, которое формируется в особых психолого-педагогических условиях, создаваемых преподавателем в процессе обучения [1. С. 148–149].

Зарубежные ученые [13–17] указывают, что формирование межкультурной компетенции требует развития умений, затрагивающих когнитивную, поведенческую и аффективную сферы человеческой деятельности. В их интерпретации межкультурная компетенция рассматривается в двух вариантах. В первом случае межкультурная компетенция – это способность к участию в реальном общении с представителями иного культурного сообщества, включающая знание языка, ценностей, норм. Во втором случае речь идет о возможности и способности коммуникантов при отсутствии такого полного объема знаний добиться адекватности понимания, т.е. межкультурная компетенция рассматривается как способность успешного достижения понимания и решения возникающих проблем с помощью компенсаторных стратегий и построения новой модели коммуникации [8. С. 118–119].

Несмотря на огромное количество работ, понятие межкультурной компетенции остается недостаточно изученным. Не претендуя на полное определение этого термина, мы считаем необходимым обозначить контуры межкультурной компетенции в содержательном и структурном аспектах.

Изучение иностранного языка как средства межкультурного общения означает включение культуры в коммуникацию и их тесное взаимодействие, направленное на развитие межкультурной компетенции на основе сравнения иноязычной и собственной культуры. Межкультурная коммуникативная компетенция включает несколько компонентов, что представлено на рис. 1.

Когнитивный компонент – это культурно-специфические знания, необходимые для адекватного понимания коммуникативного поведения представителей иной культуры, рациональное использование тек-

стов, различных типов дискурса и ситуаций. Коммуникативно-поведенческий компонент – знание норм и правил речевого этикета, правил поведения, коммуникативных стратегий в интерпретации как в изучаемых культурах, так и в собственной. Под интерактивным компонентом мы понимаем взаимодействие коммуникантов, создание положительного микроклимата в общении. Ценностно-ориентационный предполагает выделение ценностей, присущих той или иной лингвокультурной общности. Аффективный компонент – эмоции, эмпатия и толерантность, обеспечивающие эффективность межкультурного взаимодействия. Рефлексивный компонент – осмысление собственных действий в иноязычной и собственной культуре, их сравнение и оценка.



Рис. 1. Структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции

Обозначив контуры межкультурной компетенции, которые являются важными показателями культурно-языковой личности, а именно культурные фоновые знания, коммуникативно-поведенческие стратегии и способность к адекватному общению с представителями иного лингвокультурного сообщества, следует остановиться на лингводидактических и методических положениях и практических решениях поставленной проблемы.

Поскольку изучение иностранного языка как средства межкультурного общения направлено на включение культуры в содержание обучения, перед лингводидактами и методистами встал вопрос о том, какие материалы следует рассматривать в качестве основных компонентов обучения иноязычной культуре. В соответствии с развитием лингвистической мысли вначале предлагались целые культурные блоки, несущие информацию об иноязычной культуре с включением лексических единиц и фразеологизмов, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью. Так, для описания другой культуры и ее национальной специфики ученые

предлагали различные термины, например культурема (Э. Оксаар) [15]; культурные стандарты (А. Томас) [17], культурный символ (Э. Кассирер, Ф. Швердтфегер) [16], слова-реалии, безэквивалентная и фоновая лексика, этномаркированная лексика и др. Вместе с тем национально-культурное своеобразие лексики может проявляться не только в наличии данных единиц, но и в отсутствии в языке слов и значений, выраженных в других языках, т.е. лакунах – белых пятнах на семантической карте языка [18].

Кроме этих единиц языка, в которых сама реальия национальна, и поэтому слово, ее называющее, содержит национально-культурный компонент, можно говорить о рассмотрении максимально широкого круга языковых явлений. Национально-культурное «присвоение» мира происходит под воздействием родного языка, так как мы можем думать о мире только в единицах своего языка, пользуясь его концептуальной сетью, т.е., оставаясь в терминах В. фон Гумбольдта, в круге, описанным вокруг нас языком. Поэтому разные этносы, пользуясь разным инструментарием и терминологией, формируют различные картины мира, являющиеся по сути основанием национальных культур (Л. Вейсгербер) [19. С. 37].

Однако выделенные вышеуказанные единицы кажутся явно недостаточными для формирования представлений об иноязычной культуре. Поэтому развитие научных исследований в области изучения межкультурной компетенции привело к выделению такого понятия, как «концепт». Об этом свидетельствует целый ряд подходов в лингвистике и лингводидактике. С точки зрения лингвокогнитивного подхода (Е.С. Кубрякова [20], А. Вежбицкая [21], Ю.С. Степанов [22] и др.), концепт определяется как некое мыслительное объединение в сознании человека, способное скапливать, аккумулировать информацию коммуникативного и прагматического плана об окружающей действительности и переходить в наглядно-чувственные или логизированные структуры-сцены, образы представления, понятия, схемы картины, сценарии [23]. Концепт как единица ментальности имеет способность к развитию. Он накапливает знание об объекте на протяжении многих эпох, постоянно попадает под влияние смежных и рядоположенных концептов и может быть подвержен множественным интерпретациям [22].

Как отмечает С.Г. Воркачев, «лингвокогнитологические исследования имеют типологическую направленность, сфокусированы на выявлении общих закономерностей в формировании ментальных представлений. В тенденции они ориентированы на семасиологический вектор: от смысла (концепта) к языку (средствам его вербализации)» [24. С. 5–12]. Согласно теории А. Вежбицкой, концепты этноспецифичны, следовательно, могут быть использованы для сопоставления культур разных народов с целью изучения их своеобразия и общих черт [21].

Используя положения когнитивной лингвистики и рассматривая концепт как ментальную единицу общения и некую абстрактную схему, в которой заложен операционный механизм когнитивного познания [27], лингводидакты и методисты обратились к теоретическому обоснованию концептуального подхода и его использованию в практике преподавания иностранных языков. Наряду с теоретическим обоснованием концепта как некого образа иноязычной культуры, термин получает иное, а именно лингводидактическое звучание и смысл. По определению Н.В. Макшанцевой, концепт – объективное явление, которое становится таковым после осознания личностью определенных психолингвистических связей и отношений, осуществляемых через практическую коммуникативную деятельность. Автор выделяет необходимые и достаточные признаки концепта как единицы обучения, обеспечивающие осознание студентами сущности структуры, формы и их представления в языке. Существенными признаками выступают следующие: концепт как смысловая интегративная единица, получающая выражение в языке и речи, обладающая репрезентативностью в виде определенных структур знания; семантическая плотность концепта и этноспецифичность как совокупность приемов семантического представления культурно-национальной специфики языковых единиц [25. С. 146–151].

Изучая концепт как единицу обучения иноязычной культуре, целесообразно выделять ключевые концепты культуры, особенно при использовании материалов двух или более культур, в рассматриваемом случае при обучении немецкому языку как второму иностранному после английского.

Остановимся подробнее на концепте «*время*», который относится к ключевым концептам и играет важную роль в процессе понимания иноязычной культуры при изучении двух иностранных языков (немецкого после английского). Рассмотрим основные словарные значения данного концепта. В словаре Merriam-Webster's Dictionary среди прочих дефиниций *time* можно найти следующее: *an onspatial continuum that is measured in terms of events which succeed one another from past through present to future* [26]. Таким образом выражается традиционное понимание вектора времени носителей английской и русской лингвокультуры из прошлого через настоящее в будущее. Западноевропейской модели также свойственно то, что характер деятельности, которой надлежит заниматься, определяется обеденным перерывом. Часть времени после обеда и примерно до конца рабочего дня имеет специальное название в немецком языке *Nachmittag*, в английском – *afternoon*. В русском языке одним словом такую часть времени выразить нельзя, только «*после полудня*».

Важным языковым показателем, поясняющим национально-культурную разницу в восприятии времени в течение суток, являются

приветствия. С учетом вышесказанного в 11:30 в немецкоязычном культурном пространстве принято говорить «*Guten Morgen!*». Данное приветствие не всегда соотносимо с русским «*Доброе утро!*». В 17:00 американцы, скорее всего, скажут «*Good afternoon!*», русские – «*Добрый вечер!*». Таким образом, для носителей русского языка непривычно выделять время пополудни в особенный промежуток «*afternoon*» и «растягивать» утро на половину суток.

В немецкой и английской языковых картинах мира человек находится в центре мира и выступает мерой всех вещей. Фактор человека играет огромную роль в моделировании времени, как и фактор времени влияет на создание модели человека. Любое событие рассматривается людьми с точки зрения нахождения на оси времени, все этапы жизни человека связаны со временем.

Следует отметить, что при изучении двух иностранных языков отбор ключевых концептов лингвокультуры осуществляется в условиях «контактирования» трех языковых сообществ, тем самым создавая предпосылки к возникновению проблем отрицательного переноса (интерференции), а также больших возможностей для положительного переноса. Понимание «чужой» культуры и, соответственно, ее концептов может осуществляться посредством эквивалентного переноса образа из своей культуры на предмет чужой. Другой способ – поиск различий (предмет чужой культуры при знакомстве с ним не должен терять чуждости) и последующей рефлексии [27. С. 74–109].

Как показывает сравнительный анализ, отбор концептов происходит на основе следующих критериев: 1) соответствие требованиям основной образовательной программы высшего профессионального образования (направление подготовки 035700.62 «Лингвистика», профиля подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», квалификация (степень) «бакалавр») (Основная образовательная программа... 2012); 2) ценностная значимость в культурах родного языка и изучаемых языков; 3) номинативная плотность; 4) общеупотребительность реализующего концепт слова; 5) экзистенциальная значимость [Там же].

Основы межкультурной компетенции закладываются в школе как в процессе изучения английского языка, так и немецкого как второго иностранного. Как показал анализ школьных учебников [28, 29], отобранные в учебниках концепты рассматриваются в качестве единиц методической организации материала для формирования знаний. Все концепты объединены в концептосферы – тематические группы, характерные для определенной национально-культурной общности, обозначающий совокупность потенций, заключенных в словарном запасе языка в целом или в словарном запасе отдельного его носителя в частности. Например, концептосфера *Lifestyle / Lebensweise* включает в себя следующие концепты: *House / Haus, Food / Essen, Clothing / Kleidung,*

Work / Arbeit, Leisure / Erholung, Family / Familie, Friends / Freunde. В свою очередь, каждый из концептов представлен в разных формах. Например, концепт *House / Haus* можно презентировать в виде:

– визуального образа – обобщенного чувственно-наглядного представления предмета;

– понятия – совокупности облигаторных признаков объекта: *house – a building for people to live in / Das Haus – Gebäude, das Menschen zum Wohnndient;*

– схемы – обобщенного пространственно-графического представления;

– фрейма – схемы сцен (знание стереотипных ситуаций действительности); *House: torenta house, tobuya house, tosell a house, tobuild a house / Haus: Das Hausvermieten, Das Hauskaufen, Das Hausverkaufen, Das Hausbauen;*

– сценария – последовательности действий в определенной ситуации действительности: *Renting a house / a flat: to find a furnished house / flat; to move in a house / flat; to pay a rent; to pay in advance; flat place: a city; a town; a village; a detached house; a cottage; every month; many years.*

Das Haus / Die Wohnung vermieten: Das möblierte Haus / Die möblierte Wohnung zu finden; sich ein Haus / eine Wohnung einziehen; Die Miete bezahlen; im Voraus bezahlen; Wohnungsplatz: die Stadt, das Dorf, das Einfamilienhaus; die Hütte; jeden Monat; viele Jahre.

Тенденцию отбора ключевых концептов и объединение их в смысловые концептосферы можно проследить и при изучении двух иностранных языков в бакалавриате. Анализ учебников немецкого и английского языка для вузов позволяет выделить такие концепты, как «Пространство» (*travelling, Reisen*), «Мечта» (*wishes and dreams, Wünsche und Träume*), «Профессия» (*occupation, Beruf*), «Конфликты и их решения» (*conflicts and solutions, Konflikte und Lösungen*), «Отношения» (*relationships, Beziehungen*) [14, 30]. В рассматриваемых учебниках коммуникативно-поведенческие стратегии представлены, к сожалению, в ограниченном объеме. В качестве примера в таблице мы приводим толкование концепта «Мечта» на русском, английском и немецком языках.

Как можно заключить из приведенных в таблице примеров, первое значение слова разнится в трех языках, но все же имеет общие черты в виде образов, картинок, представлений, т.е. чего-то, созданного воображением человека. «Мечта» – это имя концепта, с помощью которого он объективизируется в языке. В словарях представлено от трех до пяти толкований, рассмотрение которых дает основание выделить следующие знаки, образующие понятийный слой концепта мечта:

– образ (картина, образ созданное воображением, фантазией, мысленный образ чего-л. желаемого нечто созданное воображением, мысленно представляемое);

- процесс (процесс создания каких-л. образов, представляемых как существующие действия и состояния);
- состояние (действие и состояние от глагола «мечтать, создавать воображением образ чего-л., предаваться мечтам»).

Толкование концепта «Мечта»

Мечта	Dream	Traum
1. Нечто, созданное воображением, мысленно представляемое. «Предаться мечтам» 2. Предмет желаний, стремлений	1. Series of thoughts, images, and sensations occurring in a person's mind during sleep. 2. Cherished aspiration, ambition, or ideal	1. Bilder, die man im Schlaf sieht. 2. Starker, sehnächtiger Wunsch

Осмысление важности концепта как единицы обучения иноязычной культуре можно рассматривать в качестве основания для построения концептуальной модели развития межкультурной компетенции. Как и всякое теоретическое обоснование, методическая модель представляет новую идею и концепцию и основана на определенных принципах. Мы считаем целесообразным обозначить такие, как:

- 1) междисциплинарные связи: язык–культура–личность в коммуникации;
- 2) выделение концепта, отражающего взаимосвязь языка и культуры как определенной структуры и содержания языковой картины мира и ее вербального выражения, что позволяет говорить о лингвокультуре и концепте как единице обучения в преподавании иностранных языков;
- 3) отбор ключевых концептов иноязычной культуры на материале учебников немецкого языка как второго иностранного с использованием знаний английской лингвокультуры;
- 4) выделение правил коммуникативного поведения в иноязычной культуре с включением концептов-фреймов;
- 5) сравнение ключевых концептов иноязычной культуры на основе текстов и ситуации при изучении немецкого языка как второго иностранного с привлечением английского;
- 6) формирование коммуникативных, интерпретационных, компаративных и рефлексивных стратегий, позволяющих накопить культурные фоновые знания.

Концептуальную модель обучения межкультурной компетенции можно представить с учетом цели, задач обучения, содержания и технологий обучения.

Целеполагание заключается в развитии межкультурной компетенции культурно-языковой личности на базе изучения немецкого языка как второго иностранного с включением ранее приобретенных знаний и умении по английскому языку и культуре в бакалавриате.

Задачи: развивать у студентов бакалавров: а) умения восприятия и интерпретации лингвострановедческой и социокультурной информации; б) умения социально-ролевого взаимодействия в системе межличностных отношений; в) выбора коммуникативных стратегий поведения, соответствующих определенной ситуации и самостоятельной оценки действий; г) внутреннюю мотивацию, толерантность, активность, умения сотрудничества.

Как следует из задач, развитие межкультурной компетенции прослеживается не только в том, что ее важной составляющей являются культурные фоновые знания, представленные в концептах, но существенное значение имеют также и коммуникативно-поведенческие стратегии в иноязычном общении – коммуникативно-прагматический аспект [31–36]. Специфику предложенной концептуальной модели обучения культурно-языковой личности обучающегося межкультурной коммуникации с доминантой на немецком языке составляет опора на ранее приобретенные знания и умения по английскому языку.

Содержание обучения охватывает содержательно-информационный (ситуация, текст, дискурс) и процессуальный аспекты. Процессуальный аспект включает следующие коммуникативные стратегии: интерпретационные (толкование концептов), интерактивные (выделение правил поведения, отношения и ценностных ориентаций); компаративные (сравнение правил поведения в своей и чужой культурах); рефлексивные (принятие и оценка).

Технологии обучения, на которые опирается процедурный компонент модели, включают: 1) анализ конкретных учебных ситуаций, разбор случаев из практики; 2) презентационные: короткие видеофрагменты, видеоиллюстрации, дайджесты, презентации; 3) игровые (ролевые, имитационные, деловые, разыгрывание ситуаций, инсценирование, драматизация); 4) дискуссионные (групповая, свободная); 5) интерактивные; 6) использование цифрового повествования.

Обучение осуществляется с использованием скайпа, форумов, электронной переписки, установления личных контактов, обсуждения проектов, а главное – мобильности учащихся как способности достигать в равной степени успешного понимания представителей своей и других культур и коммуникационных сообществ, умение усваивать новые знания о культуре и культурных практиках, умение оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени.

Заключение

Обобщая сказанное выше, отметим, что развитие межкультурной компетенции лингвокультурной личности обучающегося заключается в

тесном взаимодействии междисциплинарного, когнитивного и коммуникативно-прагматического подходов:

1. Междисциплинарный подход означает взаимосвязь языка культуры и личности в их лингводидактическом и методическом понимании.

2. Когнитивный подход отражает формирование культурных фоновых знаний на основе ключевых концептов иноязычной культуры и их сравнения. Концепт предстает как более высокая единица организации знаний о действительности, культуре, лексических средствах, описывающих определенную часть лингвокультуры, отражения в сознании человека и хранения в семантической памяти.

3. Коммуникативно-прагматический подход нацелен на построение взаимодействия коммуникантов, представителей различных лингвокультурных сообществ, их отношений и выявления культурных ценностей.

В процессе преподавания немецкого языка как второго иностранного концептуальная модель, построенная на основе группы принципов (выделение и отбор ключевых концептов иноязычной культуры; выделение правил коммуникативного поведения в иноязычной культуре с включением концептов-фреймов, их сравнение на основе текстов и ситуации при изучении немецкого языка как второго иностранного с привлечением английского; формирование коммуникативных стратегий), создает дидактические условия для соизучения языка, культуры и личности и формирования межкультурной компетенции культурно-языковой личности обучающегося.

В процессе развития межкультурной компетенции происходит постоянный поиск коммуникативно-поведенческой и концептуальной свободы; она рассматривается в единстве трех составляющих: культурных фоновых знаний, моделей поведения, отношений и ценностей. Концепты являются основой для расширения лексического запаса, отражают смысл духовных ценностей иноязычных культур. Из сказанного следует, что развитие и постоянное информационное расширение у обучающихся концептов и концептуальной сферы, конструирование алгоритма коммуникативно-поведенческих стратегий обеспечивают взаимопонимание и выход в реальное межкультурное общение. Введение концепта и его вербализация, выделение понятия ключевых концептов стали надежным инструментарием, обеспечивающим описание культуры в лингвистическом, лингвокультурологическом и методическом планах. К тому же, концепт находит свое вербальное выражение и помогает нам приблизиться к понятию лингвокультуры, объединяющему язык и культуру, способствующему эффективному решению методических задач в сфере методики обучения межкультурной коммуникации.

Итак, развитие межкультурной компетенции прослеживается не только в знаниевом компоненте, частью которого являются культурные фоновые знания, представленные в концептах на разных языках, но и в овладении обучающимися коммуникативно-поведенческими стратегиями иноязычного общения, которые призваны дополнять содержание межкультурной компетенции и обеспечивать их пользователю выход в реальное межкультурное общение.

Литература

1. **Соболева А.В., Обдалова О.А.** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // *Язык и культура*. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
2. **Бондаренко О.Р.** Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // *Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе*. М., 1991. С. 38–48.
3. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 336 с.
4. **Елизарова Г.** Культура и обучение иностранным языкам. СПб : КАРО, 2005. 352 с.
5. **Коряковцева Н.Ф.** Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М. : Академия, 2010. 192 с.
6. **Льюис Р.Д.** Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / пер. с англ. Т.А. Нестика. М. : Дело, 1999. 439 с.
7. **Малькова Е.В.** Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 22 с.
8. **Муратов А.Ю.** Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2005.
9. **Рот Ю., Коптельцева Г.** Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг : учеб.-метод. пособие. М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2012. 223 с.
10. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.
11. **Фурманова В.П.** Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе. Саранск, 2009. 164 с.
12. **Халеева И.И.** О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // *Известия Российской академии образования*. 2000. № 1. 16.
13. **Knapp K., Knapp-Potthoff A.** Interkulturelle Kommunikation // *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. S. 83.
14. **Hilpert S., Orth-Chambah J.** Tangram aktuell 2: Übungsheft : Niveaustufe A2 : Hueber Verlag, 2013. 76 s.
15. **Oksa E.** Problematik im interkulturellen Verstehen // Müller B.-D. (Hrsg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München : Judicium, 1991. S. 17.
16. **Schwerdtfeger I.C.** Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde // *Info DaF*. 1991. № 3. S. 241.
17. **Thomas A.** Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards // Thomas A. (Hrsg.) *Psychologie des interkulturellen Handelns*. Göttingen et al. : Hogrefe, 1996. S. 112.
18. **Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А.** Культура и текст. Введение в лакунологию : учеб. пособие. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. 144 с.
19. **Маслова В.А.** Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
20. **Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.** Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 320 с.

21. *Везжицкая А.* Лексикография и концептуальный анализ. М., 1985. 180 с.
22. *Степанов Ю.С.* Константы : словарь русской культуры. 2-е изд. М., 2001. 280 с.
23. *Слышкин Г.Г.* От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000. 120 с.
24. *Воркачев С.Г.* Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. Т. 17, вып. 2. Краснодар, 2003. С. 5–12.
25. *Макианицева Н.В.* Технологический аспект реализации концептуального подхода в профессиональной подготовке будущих лингвистов // Преподаватель XXI века. 2011. № 1. С. 146–151.
26. *Webster's* New Collegiate dictionary. Springfield: G. & C. Merriam Company, 1973. 412 p.
27. *Войнова А.В.* Методика совершенствования иноязычной социокультурной компетенции студентов бакалавриата при обучении второму иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. 255 с.
28. *Бартош Д.К., Козлова Н.С.* Alles klar! 2-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2009. 94 с.
29. *Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В.* Английский язык : учеб. для 5-го класса. М. : Express Publishing: Просвещение, 2015. 197 с.
30. *Vince M.* Advanced Language Practice: With Key: English Grammar and Vocabulary, 3rd edition. MacMillan, 2009. 344 p.
31. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М., 1993. 246 с.
32. *Громова В.В.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
33. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж, 2002. С. 32–36.
34. *Славская А.Н.* Личность как субъект интерпретации. Дубна, 2005. 68 с.
35. *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003.
36. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

Сведения об авторах:

Фурманова Валентина Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева» (Саранск, Россия). E-mail: vpfurman@mail.ru

Ферстяев Александр Иванович – аспирант, кафедра немецкой филологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева» (Саранск, Россия). E-mail: Alex26530@yandex.ru

Поступила в редакцию 14 июня 2018 г.

DEVELOPMENT OF BACHELOR STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE BASED ON A CONCEPTUAL MODEL

Furmanova V.P., D.Sc. (Education), Professor, Department of German Philology, N.P. Ogarev Mordovia State University. E-mail: vpfurman@mail.ru

Ferstyaev A.I., a post-graduate student, Department of German Philology, N.P. Ogarev Mordovia State University. E-mail: alex26530@yandex.ru.

DOI: 10.17223/19996195/42/14

Abstract. The actual problem of the formation of intercultural competence of bachelor students in the teaching of foreign languages is considered in the article. The study of the question of the interrelationship of foreign languages and cultures, in particular German as a sec-

ond foreign language, taking into account the previously acquired knowledge and skills in the English language and culture, is of scientific interest and importance. For successful intercultural interaction, it is necessary to develop an adequate understanding of another culture in comparison with its own. The separation of the concept as a unit of learning allows us to strengthen the development of intercultural competence, including cognitive (the formation of cultural background knowledge) and communicative and pragmatic aspects. (rules of conduct and attitudes in foreign language communication), which is effective on the basis of the conceptual model of learning. The development of intercultural competence can be traced not only to the fact that its important component is the cultural background knowledge presented in the concepts, but communicative-behavioral strategies in foreign language communication, in fact, the communicative-pragmatic aspect, are also of great importance. The content of the training includes content-informational and procedural aspects. The procedural aspect includes the following strategies: interactive (highlighting the rules of conduct); comparative (comparison of rules of behavior in one's own and another's cultures); reflexive (acceptance and evaluation). Training is carried out on the basis of an analysis of the situation, which along with the text and discourse constitute the main components of the content-information part of the model. The development and constant information expansion of the learning concepts and conceptual system, the construction of the algorithm of communicative-behavioral strategies provide mutual understanding and access to real intercultural communication. In the process of teaching German as a second foreign language, the conceptual approach creates didactic conditions for the study of language and culture, the most complete and competent representation of their interaction, interpenetration, and further the formation of intercultural competence.

Keywords: intercultural competence; linguacultural personality; concept; conceptual model; foreign culture.

References

1. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp. 146–155.
2. Bondarenko O.R. (1991) Mezhkul'turnyye aspekty kommunikativnoy kompetentsii na inostrannom yazyke [Intercultural aspects of communicative competence in a foreign language] // *Metody i organizatsiya obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze*. Moscow. pp. 38–48.
3. Galskova N.D., Gez N.I. (2005) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobiye* [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology: Textbook]. M. : Akademiya. 336 p.
4. Yelizarova G. (2005) *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam*. SPb : KARO. 352 p.
5. Koryakovtseva N.F. (2010) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Produktivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Theory of teaching foreign languages. Productive educational technologies]. M. : Akademiya. 192 p.
6. Lewis R.D. (1999) Delovyye kul'tury v mezhdunarodnom biznese. Ot stolknoveniya k vzaimoponimaniyu [Business cultures in international business. From collision to understanding] / per. s angl. T.A. Nestika. M. : Delo. 439 p.
7. Mal'kova E.V. (2000) Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii v protsesse raboty nad tekstami dlya chteniya [Formation of intercultural competence in the process of working on texts for reading]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Moscow. 22 p.
8. Muratov A.Yu. (2005) Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii uchashchikhsya v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku s ispol'zovaniyem telekommunikatsiy [Formation of intercultural competence of students in the process of teaching English using telecommunications]. Pedagogics cand. diss. Barnaul.

9. Rot Yu., Koptel'tseva G. (2012) *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya. Teoriya i trening : ucheb.-metod. posobiye* [Intercultural Communication. Theory and training: teaching manual]. M. : YUNITI–DANA. 223 p.
10. Ter-Minasova S.G. (2008) *Jazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow.
11. Furmanova V.P. (2009) *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v teorii i praktike prepodavaniya inostrannykh jazykov v vuze* [Intercultural communication in the theory and practice of teaching foreign languages at university]. Saransk. 164 p.
12. Khaleyeva I.I. (2000) O gendernykh podkhodakh k teorii obucheniya jazykam i kul'turam [On gender approaches to the theory of teaching languages and cultures] // *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. 1 (16).
13. Knapp K., Knapp-Potthoff A. (1990) Interkulturelle Kommunikation // *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. 1. p. 83.
14. Hilpert S., Orth-Chambah J. (2013) *Tangram aktuell 2 :Übungsheft : Niveaustufe A2 : Hueber Verlag*. 76 p.
15. Oksaar E. (1991) Problematik im interkulturellen Verstehen // Müller B.-D. (Hrsg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München : Judicium. p. 17.
16. Schwerdtfeger I.C. (1991) Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde // *Info DaF*. 3. p. 241.
17. Thomas A. (1996) Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards // Thomas A. (Hrsg.) *Psychologie des interkulturellen Handelns*. Göttingen et al. : Hogrefe. p. 112.
18. Markovina I.Yu., Sorokin Yu.A. (2010) *Kul'tura i tekst. Vvedeniye v lakunologiyu : ucheb. posobiye* [Culture and text. Introduction to lacunology: Textbook]. M. : GEOTAR-Media. 144 p.
19. Maslova V.A. (2001) *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology]. M. : Akademiya. 208 p.
20. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G. (1996) *Kratkiy slovar kognitivnykh terminov* [A brief dictionary of cognitive terms]. Moscow. 320 p.
21. Vezhbitskaya A. (1985) *Leksikografiya i kontseptual'nyy analiz* [Lexicography and conceptual analysis]. Moscow. 180 p.
22. Stepanov YU.S. (2001) *Konstanty : slovar russkoy kul'tury* [Constants: dictionary of the Russian culture]. 2-e izd. Moscow. 280 p.
23. Slyshkin G.G. (2000) *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnyye kontsepty pretsedentnykh tekstov v soznanii i diskurse* [From text to symbol: linguocultural concepts of precedent texts in mind and discourse]. Moscow. 120 p.
24. Vorkachev S.G. (2003) *Kulturnyy kontsept i znachenije* [Cultural concept and meaning] // *Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki*. Vol. 17, Iss. 2. Krasnodar. pp. 5–12.
25. Makshantseva N.V. (2011) *Tekhnologicheskiy aspekt realizatsii kontseptual'nogo podkhoda v professional'noy podgotovke budushchikh lingvistov* [Technological aspect of realization of the conceptual approach in professional training of future linguists] // *Prepodavatel XXI veka*. 1. pp. 146–151.
26. Webster's New Collegiate dictionary (1973) Springfield: G. & C. Merriam Company. 412 p.
27. Voynova A.V. (2013) *Metodika sovershenstvovaniya inoyazychnoy sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov bakalavriata pri obuchenii vtoromu inostrannomu jazyku* [Methodology for perfecting the foreign language socio-cultural competence of Bachelor's degree students when teaching a second foreign language]. Pedagogics cand. diss. N. Novgorod. 255 p.
28. Bartosh D.K., Kozlova N.S. (2009) *Alles klar! 2-e izd., stereotip*. M. : Drofa. 94 p.
29. Vaulina Yu.E., Duli D., Podolyako O.E., Evans V. (2015) *Angliyskiy jazyk : uchebnik dlya 5 klassa* [English: a textbook for the 5th grade]. M. : Express Publishing: Prosveshcheniye. 197 p.

30. Vince M. (2009) *Advanced Language Practice: With Key: English Grammar and Vocabulary*, 3rd edition. MacMillan. 344 p.
31. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1993) *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture]. Moscow. 246 p.
32. Gromova V.V. (2011) *Formirovaniye mezhekul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii na osnove interdistsiplinarnogo obucheniya* [Formation of intercultural communicative competence based on interdisciplinary teaching]. Pedagogics cand. diss. Moscow.
33. Popova Z.D., Sternin I.A. (2002) *Jazyk i soznaniye: teoreticheskiye razgranicheniya i ponyatiynyy apparat* [Language and mind: theoretical differences and conceptual apparatus] // *Jazyk i natsional'noye soznaniye. Voprosy teorii i metodologii*. Voronezh. pp. 32–36.
34. Slavskaya A.N. (2005) *Lichnost' kak subyekt interpretatsii* [Personality as the subject of interpretation]. Dubna. 68 p.
35. Sysoyev P.V. (2003) *Kontseptsiya jazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya* [The concept of language multicultural education]. M. : Evroshkola.
36. Khutorskoy A.V. (2003) *Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya* [Key competencies as a component of personally oriented education paradigm] // *Narodnoye obrazovaniye*. 2.

Received 14 June 2018

КОНЦЕПТУАЛЬНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Т.В. Хвесько, Н.Ю. Басуева

Аннотация. В свете требований современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры определены общекультурные и общепрофессиональные компетенции готовности к коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного, межкультурного взаимодействия в профессиональной деятельности. Достигание указанной цели связано с решением проблем обучения не просто иностранному языку, а именно межкультурной коммуникации, что является относительно новым подходом в практике обучения в университете. Коммуникативная компетенция – многокомпонентное явление, заключающее в себе ряд других субкомпетенций. Ведущей компетенцией в составе иноязычной коммуникативной компетенции является собственно языковая, или лингвистическая, компетенция, приобретаемая при постижении строя языка, его словаря, грамматики, правил словообразования, без которых невозможна полноценная иноязычная коммуникация. В статье предложен концептуально-категориальный подход к формированию компетенции межкультурного профессионального дискурса, отражающий повышенный интерес современной гуманитарной парадигмы знания к изучению национальных менталитетов в условиях противоречивого развития процессов глобализации. Это находит подтверждение не только в расширении контактов и сближении культур, но и в продолжающихся этнических конфликтах, стремлении культур сохранить свою самобытность и ментальность. Изучение практик делового сотрудничества указывает на многочисленные коммуникативные сбои при организации международных контактов, встреч, переговоров, несмотря на растущую иноязычную компетентность участников коммуникации. Применение концептуально-категориального подхода к формированию компетенции межкультурного профессионального дискурса основывается на использовании когнитивного подхода в лингвистике, утверждающего связь языка и мышления и признающего язык универсальной формой концептуализации действительности. Основным тезисом авторов является убеждение, что поведение индивида направляют приобретенные знания, опыт, мнения о происходящем во внешнем мире, о причинах и следствиях. Знание не является простой совокупностью сведений. Представления человека о мире также проектируют его языковое поведение: то, о чем человек говорит и как он это делает, зависит в конечном итоге не только от его фиксированных потребностей, глубинных и извечных стремлений, но и от генетической наследственности. Анализ процесса коммуникации с позиций когнитивной лингвистики помогает, по мнению авторов, выявить недостатки общения и внести соответствующие коррективы. Авторы используют когнитивную парадигму лингвистики, рассматривая межкультурный профессиональный дискурс в тес-

ной взаимосвязи с внутренней ментальной деятельностью. В рамках когнитивного подхода язык исследуется как элемент человеческого сознания, который является универсальной формой концептуализации действительности. Будучи основным понятием когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, концепт включает в себе культурные установки, по-разному проявляющиеся у носителей различных культур, что выявляется в ходе анализа механизмов языковой когниции. Концепт рассматривается как категориальное понятие когнитивной лингвистики, т.е. является объясняющей моделью, интерпретацией объекта действительности. Хотя такое понимание концепта разделяют многие исследователи, существуют серьезные расхождения в представлении о том, как концепт построен и как он соотносится с другими типами знаний, имеющимися в сознании человека. Показано, что коммуникативные сбои могут быть обусловлены ситуацией, когда коммуниканты упрощенно применяют язык как набор знаков (слов) для обозначения понятий, игнорируя связь языковых знаков с мышлением говорящего, не принимая во внимание концепты, существующие в ментальном мире собеседника в форме представлений, знаний, переживаний, ассоциирующихся со знаком (словом). Сопоставительное изучение концептов и категорий родного и иностранного языков является оправданным и актуальным, так как именно сопоставление концепта родного языка с его аналогом в иностранном языке эксплицирует те особенности языковой картины мира, которые будут способствовать взаимопониманию и достижению успеха в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; концепт; категория; профессиональный дискурс; компетенция.

Введение

Изучению языковой компетенции посвящены работы D. Hymes, J.A. Van Ek, M. Canale, R.T. Bell, L.F. Bachman, P. Doye, Д.И. Изаренкова, В.В. Сафоновой, Т.М. Дридзе, М.В. Китайгородской, Л.Н. Шабалиной, М.Н. Вятютнева, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Т.П. Попова, И.Л. Бим и др. Однако очевидным является тот факт, что в современном глобальном многокультурном обществе наличие только языковой компетенции не всегда приводит к успешной, результативной коммуникации. Участникам коммуникации приходится преодолевать культурные различия, взаимодействовать в неожиданном и часто меняющемся окружении, следовательно, им необходимо обладать и другими компетенциями, позволяющими адаптировать процесс коммуникации к определенным условиям и среде.

Компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции несколько отличается у разных исследователей, однако подавляющее большинство из них не ограничиваются лингвистической компетенцией. Этнолингвист Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. В иноязычную коммуникативную компетенцию он включает следующие компетенции:

лингвистическую (правила языка); социально-лингвистическую (правила диалектной речи); дискурсивную (правила построения смыслового высказывания); стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) [1. Р. 269].

Концепция коммуникативной компетенции М. Кэналя и М. Свейна также предусматривает компонентный состав коммуникативной компетенции, которая включает грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую компетенции [2. Р. 47].

Модель коммуникативной компетенции Л. Бахмана, предполагает еще большее количество компонентов: 1) *языковой / лингвистический* (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы); 2) *дискурсивный* (связанность / *cohesion*, логичность / *coherence*, организация речи / *pattern*); 3) *прагматический* (умение передать коммуникативное содержание / *message* в соответствии с социальным контекстом); 4) *разговорный / fluency* (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм); 5) *социально-лингвистический* (умение выбирать языковые формы); 6) *стратегический* (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения); 7) *речемыслительный / cognitive* (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) [3. Р. 107].

Структура иноязычной компетенции, описанная ван Эком, включает следующие компетенции:

- лингвистическую (знание словарных единиц и владение определенными грамматическими правилами, с помощью которых возможно построение осмысленных высказываний);

- социолингвистическую (способность использовать и подбирать языковые формы в соответствии с ситуацией; контекст определяет выбор языковых форм);

- дискурсивную (способность понять и достичь связности отдельных высказываний при коммуникации);

- социокультурную (межкультурную) (знание культуры страны, где используется язык);

- социальную (желание и способность взаимодействовать с другими людьми, способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений);

- стратегическую (умение отбирать и применять наиболее эффективные способы и приемы решения коммуникативных задач; использование как вербальных, так и невербальных средств общения) [4]. Понимание и принятие языка в его единстве с мышлением, сознанием, культурой, изучение скрытой внеязыковой информации, заключенной в

концептах языковой системы, являются важнейшим шагом на пути преодоления коммуникативных неудач в межкультурном профессиональном дискурсе. По мнению Е.С. Кубряковой, концепт следует рассматривать как категориальное понятие когнитивной лингвистики, т.е. концепт является объясняющей моделью, интерпретацией объекта действительности, им обозначаемого [5. С. 8]. Хотя такое понимание концепта разделяется многими исследователями, существуют серьезные расхождения в представлении о том, как концепт построен и как он соотносится с другими типами знаний, имеющимися в сознании человека. Структура языка является порождением двух важных факторов: внутреннего, т.е. разума говорящего, и внешнего, общей культуры всех носителей языка. При этом ученые исходят из общей предпосылки, что все мыслящие существа думают, используя одну и ту же концептуальную систему, которая является категорией вещей, но пользуются тем, что ближе всего в сознании. Категориальная классификация считается основой ментальной лексики человека. Человек мысленно соотносит необходимый ему концепт с рядом взаимосвязанных концептов. Искомый концепт, таким образом, занимает определенную ячейку в сознании человека и при необходимости извлекается из памяти.

Эти выводы нашли подтверждение и в настоящей работе, поскольку в ней показано, что культурные концепты обусловлены личным опытом носителей языка. Категории же как универсальные модели характерны для мыслительного процесса любого индивида. Понимание речи в первую очередь предполагает создание носителем языка семантического представления воспринимаемого дискурса в форме концептуально-категориальной базы [6. С. 8].

Методология исследования

Одной из основных целей обучения иностранному языку для формирования компетенции межкультурного профессионального дискурса является раскрытие ментальности любого народа и его культуры через язык. Язык, рассматриваемый с позиции когнитивной лингвистики, определяется как окно в сознание, и задача когнитивной лингвистики состоит в реконструкции работы сознания на основе анализа языковых структур [7. С. 607].

Когнитивно-дискурсивная система обучения, принципиальным отличием которой является опора на методологию когнитивного подхода к процессу овладения обучающимися иноязычной межкультурной коммуникацией, активно разрабатывается научной школой профессора С.К. Гураль в Национальном исследовательском Томском государственном университете [8. С. 19]. Большой интерес вызывает техника «когнитивно-дискурсивного анализа», способствующая со-

зданию условий для «погружения» обучающихся в аутентичный иноязычный дискурс, актуализации рефлексии обучающихся о смысловом содержании воспринимаемого иноязычного материала и формирования на этой основе базовых концептов профессиональной деятельности. Трудно переоценить практическую значимость когнитивно-дискурсивной технологии, состоящей в разработке методики обучения иноязычной межкультурной коммуникации, посредством которой осуществляется обновление содержания иноязычного образования в системе бакалавриата высшей школы.

Профессионально значимые компоненты компетенции обучающихся на основе тексто-центрированной речевой деятельности позволяют в полной мере представить и реализовать социолингвистическую составляющую коммуникации. Межкультурный компонент не всегда выражен в текстах научного или технического содержания, поэтому важнейшей стратегической целью обучения иностранному языку в новых образовательных условиях становится не просто овладение коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, а развитие готовности и способности взаимодействовать с представителями международного сообщества. Такая цель вызывает необходимость создания новой методической системы, базирующейся на концепции, рассматривающий весь комплекс факторов современной социокультурной и образовательной стратегии с учетом синергии языковой личности, языка и среды. Безусловно, успешность межкультурного взаимодействия может быть реализована в когнитивно-дискурсивной деятельности ее участников такими когнитивными процессами, как познание и осмысление контекста общения, репрезентируемого определенным дискурсом. Разработка когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иностранному языку позволяет выявить критерии и показатели успешности обучения студентов иноязычной межкультурной коммуникации. О.А. Обдалова представляет понятие «когнитивно-дискурсивная система обучения» как целостную образовательную систему, связанную с выбором доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности. Автор подчеркивает важность ориентации обучения на овладение различными типами дискурса и понимание имплицитного содержания иноязычного сообщения, а также формирование способности интерпретировать инокультурные концепты [9. С. 19].

Именно содержание иноязычной межкультурной компетенции нуждается в переосмыслении с позиции когнитивной лингвистики и применения концептуально-категориального подхода. Отмечая тот факт, что в языке нет ни единиц, ни категорий, которые бы не были культурно маркированы, Е.С. Кубрякова подчеркивает, что они не равны по своей значимости для их анализа в культурологическом ракурсе, а потому задача лингвиста, предпринимающего такой анализ, состоит,

прежде всего, в том, чтобы определить, какие именно единицы наиболее существенны для выявления связи языка и культуры [10].

Исследование

В данной статье мы сосредоточили внимание на формировании межкультурной компетенции для решения задач профессионального дискурса при обучении иностранным языкам студентов экономических направлений для их дальнейшей профессиональной деятельности в сфере экономики, менеджмента, бизнеса.

Анализ практик делового сотрудничества свидетельствует о многочисленных коммуникативных неудачах в межкультурном профессиональном дискурсе. Данный факт подтверждается регулярными публикациями и сообщениями в медиа, как в России, так и за рубежом [11–13].

Показателен тот факт, что участники международных встреч, переговоров часто не понимают причин неудач. Знание иностранного языка в их случае не помогало решить проблему. Свидетельства профессионалов, полученные авторами в личных беседах, наглядно иллюстрируют ситуацию. Инвестиционная компания одной из арабских стран и производственная компания из США долго вели письменные переговоры о взаимовыгодной сделке. Наконец, когда все процедуры были соблюдены и согласованы, наступило время для личной встречи и подписания контракта. Американский менеджер приехал на родину своего арабского партнера. За вечерним ужином состоялась непринужденная беседа на обычные темы о погоде, семье, родителях... Американский коллега рассказал, что загруженность работой, бизнес не позволяют часто встречаться с родителями. Тем не менее у него не было повода для беспокойства, так как родители находились под хорошим профессиональным присмотром персонала в одном из лучших в его округе домов для престарелых (NURSING HOME). На следующий день американский менеджер получил уведомление о том, что компания изменила свои намерения о заключении сделки.

Данная и аналогичные многочисленные ситуации, описанные исследователями межкультурного профессионального дискурса, показывают, что причины коммуникативных неудач часто неочевидны; они не всегда обусловлены недостаточной языковой компетенцией коммуникантов, а имеют более сложную природу, возникающую из глубинных культурных тенденций, влияющих на взаимодействие людей. В описанной ситуации коммуниканты прекрасно владели английским языком, однако конфликт был вызван различной интерпретацией понятий, принятых в их культурах. В словосочетании ДОМ ДЛЯ ПРЕСТАРЕЛЫХ воплощена реализация соответствующего концепта, который вместили в себя огромный объем внеязыковой информации, обуслов-

ленной опытом, представлениями, верованиями, традициями двух различных культур. Если у представителя американской культуры NURSING HOME вызывает позитивные ассоциации заботы о родителях, выполнения сыновнего долга, то в арабской культуре с ее глубоким почитанием старших ассоциативное поле данного концепта носит резко негативную окраску. Сознательное или несознательное использование концепта расставляет субъективные смысловые акценты и эксплицирует индивидуальные приоритеты. Данное свойство концепта хорошо иллюстрирует Ю.Е. Прохоров: «Концепт – это сложившаяся совокупность правил и оценок элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [14. С. 159].

Таким образом, одна и та же языковая единица, слово (словосочетание) «обрастает» в ментальном мире человека совокупностью представлений, переживаний, эмоций, ассоциаций, которые обусловлены его личным и коллективным опытом, полученным в определенной культуре. Очевидно, что опыт, полученный в разных лингвокультурных сообществах, может не совпадать, а иногда становится противоположным, что обусловлено культурой сообщества, его ценностями, представлениями, традициями. В описанном случае переговоров содержание концепта оказалось настолько культурно маркированным, что мгновенно позволило коммуниканту получить культурный портрет партнера по переговорам, ценностные установки которого исключались и были неприемлемы другой культурой. Неосознанное (или неосторожное) использование концепта в речи американского менеджера и вызванные в процессе беседы ассоциативно-ментальные образы изменили поведение и интенции его партнера, приводя к коммуникативной неудаче.

Применение концептуально-категориального подхода к формированию компетенции межкультурного профессионального дискурса основывается на использовании когнитивного подхода в лингвистике, утверждающего связь языка и мышления и признающего язык универсальной формой концептуализации действительности.

Основным тезисом авторов когнитивных теорий является убеждение, что поведение индивида направляют приобретенные знания, опыт, мнения о происходящем во внешнем мире, о причинах и следствиях. Знание не является простой совокупностью сведений. Представления человека о мире также проектируют его языковое поведение: то, о чем человек говорит и как он это делает, зависит в конечном итоге не только от его фиксированных потребностей, глубинных и извечных стремлений, но и от генетической наследственности: «...how it is possible for all human beings to have the same primitive image-schemas, which can be combined differently in different languages. It shows us how portions

of the brain that evolved earlier can be adapted to characterize concepts. Finely it shows us just how dependent our concepts are on our peculiar neuroanatomy, which we inherited through evolution. Concepts did not just arise *de novo* with human beings. Human concepts require the use of the products of nonhuman evolution, adapting aspects of the sensory motor system to a new conceptual use. In order to think using spatial relations concepts, you have the right kind of *visual system*» [15. P. 11]. В приведенном высказывании Дж. Лакофф отмечает, что все люди имеют одинаковые примитивные образы-схемы, которые, однако, в различных языках оформляются по-разному. Это доказывает, что мозг человека на ранних этапах развития человечества формирует концепты, которые в конечном итоге зависимы от нейроанатомии и развиваются вместе с природой, а не появляются вновь с рождением каждого человека, т.е. концепты требуют предшествующей эволюции зрительной и сенсорно-моторной систем.

Каждого человека характеризует когнитивный стиль, который можно определить как избранный подход к решению проблем, характеризующий поведение индивида относительно целого ряда ситуаций и содержательных областей, но вне зависимости от интеллектуального уровня индивида, его «компетенции» [16. С. 17]. Когнитивный стиль – относительно стабильное сочетание «личностных инвариантов» у конкретной личности. По мнению лингвистов, существует несколько видов личностных инвариантов: инварианты-модальности, инварианты-репрезентации и инварианты-процессы в обращении с информацией: речь идет о большей или меньшей степени интеллектуальной эффективности выбирать последовательность тех или иных операций. Интерпретация речи человеком – это вид когниции, непосредственным объектом которой является продукт речевой деятельности, а результаты и инструменты обладают разветвленной типологией и насквозь пропитаны личностными характеристиками. «Conceptual integration is a basic cognitive operation... the most suitable analog for conceptual integration is not chemical composition but biological evolution» [17. P. 133].

Универсальные, не зависящие от конкретного языка, и локальные когнитивные процессы используются людьми при восприятии действительности, т.е. существуют «переменные когниции», варьирующие от языка к языку; например сведения о морфемах, синтаксических конструкциях, фонологических противопоставлениях, категориях, прототипах и семантемах (семантических противопоставлениях и возможностях этих противопоставлений сочетаться в рамках одной языковой единицы). Не случайно универсальные стратегии использования этих «знаний» (а точнее, «когниций») при продуцировании и интерпретации сообщений на конкретном языке привлекают внимание исследователей. Хранилище конкретных знаний «пристегивается» к универсальному и конечному (в любой конкретный момент), но потенциально не ограниченному набору

когнитивных стратегий, обладающих скорее интерпретирующей, чем продуцирующей функцией. По мере «созревания» когниции человека, пополняются (корректируются) и хранилище конкретных знаний, и набор стратегий. Расширенные когнитивные системы – результат взаимодействия опыта человека со все расширяющимся запасом оптимизирующих стратегий, а не только абсолютного прироста конкретных знаний, представимых в виде атомарных пропозиций [18. Р. 97].

Активность человеческой когниции не следует рассматривать ни как функционирование единого и неизменного универсального механизма, ни даже как исключительно «совокупность приобретенных навыков» [19. Р. 17]. Приобретение оптимизирующих стратегий не является простым пополнением уже сложившегося набора стратегий, модифицированный набор используется для дальнейшего усовершенствования. При таком усовершенствовании происходит выдвижение гипотез, осуществляется их верификация, используются новые сведения и оценивается надежность их применения, определяется место новых сведений среди имеющихся и методы доступа к ним. Важную роль в этом комплексе занимает «введение системы концептов», когда, например, возникает конфликт между старыми и новыми единицами в хранилище информации. Главным поводом для изменения концептов является конкретный эпизод их удачного или неудачного использования в языке, в частности, при общении с другим человеком. Чем более информация внешне соответствует структурам, выработанным в предъязыковом опыте, тем успешнее она будет усвоена при восприятии и использовании. Если индивидуальный когнитивный стиль рассматривать как акт интерпретации, где объекты реальности в сознании отражаются «концептами», тогда когниция в высшей степени структурирована и когнитивные структуры ориентированы на отражение структуры внешнего мира.

Одним из наиболее ярких аспектов межкультурного профессионального дискурса является концепт BOSS.

Противоречивые интерпретации данного понятия в сознании индивидов особенно ярко проявляются при коммуникации представителей американской и японской культур. В представлении японца BOSS – это опытный менеджер, человек старшего возраста, преданный компании и доказавший свою лояльность долгим опытом работы с начальных позиций. У американцев, наоборот, ценятся мобильность, частая смена места работы, стремление к индивидуальному развитию, а возраст руководителя не имеет значения. Если не учесть различные культурные представления обеих сторон о руководителе, а также все нюансы поведения, реагирования, связанные с такими представлениями, то неизбежны трудности в контактах, переговорах, часто непреодолимые [20. С. 310].

Важнейшим концептом межкультурного профессионального дискурса является ВРЕМЯ. От понимания всего круга представлений,

ассоциаций, связанных со временем в каждой отдельной культуре, во многом зависит успех коммуникации партнеров. Обучаемые должны осознавать особенности восприятия времени в восточной и западной культурах, в отдельных странах; понимать, когда пунктуальность, например, является благом, а когда промахом в поведении. Эти представления будут направлять их действия и помогут избежать неловких ситуаций и грубых ошибок в общении.

Концепт ОБЕЩАНИЕ также является источником взаимного недопонимания в деловой сфере. В ряде культур слово, данное партнером и особенно зафиксированное, является непреложным руководством к действию. В других же культурах обещание может восприниматься гораздо легче, с меньшей долей ответственности. Ситуация, рассказанная очевидцем, замечательно иллюстрирует разные представления об обещании у русских и китайцев. Китайская торговая компания, поставляющая обувь, заключила контракт на поставку большой партии женской обуви. Российской стороне требовалась крупная поставка в минимально сжатые сроки, в течение месяца. Китайцы согласились, контракт был подписан, и китайский представитель уехал на родину. К удивлению российских менеджеров, через месяц пришла лишь часть партии. Начались переписка, телефонные звонки... Китайская сторона объяснила, что сроки слишком малы для поставки такого количества товаров. На вопрос о том, зачем же они обещали выполнить то, что было заведомо невыполнимо, последовал ответ: «Мы не хотели Вас расстраивать...».

Объем статьи не позволяет проиллюстрировать многие другие языковые единицы межкультурного профессионального дискурса, репрезентирующие концепты, важные для эффективного межкультурного профессионального общения. Перечислим некоторые из них: СОВЕСТЬ, ЗАКОН, НАЛОГ, ЧЕСТНОСТЬ, СДЕЛКА, РАБОТА, СОБРАНИЕ, ПЕРЕГОВОРЫ, РЕШЕНИЕ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ, ВЕЖЛИВОСТЬ, ДАР, УВАЖЕНИЕ, ОБРАЗОВАННОСТЬ, МУДРОСТЬ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ, САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ, ЮМОР и др.

Заключение

Осуществление предлагаемого авторами концептуально-категориального подхода к формированию компетенции межкультурного профессионального дискурса связано с необходимостью выделения ряда языковых единиц, которые наиболее значимы при формировании данной компетенции у студентов экономического направления университета.

Многолетняя работа по обучению иностранному языку для профессиональных целей студентов экономических направлений позволи-

ла накопить опыт не только в сфере формирования иноязычных компетенций, но и в сфере межкультурной коммуникации. Изучение аутентичных профессиональных текстов неизбежно включает наблюдения за интерпретацией текста, разными способами репрезентации концептов, обусловленных особенностями их восприятия представителями различных культур.

Кроме того, содержание текстов знакомит студентов с особенностями зарубежной деловой культуры, что позволяет им сопоставить тождественность понятий в разных языках, уловить эмоциональную окраску отдельных языковых единиц и категорий в конкретном культурном контексте, понять этноспецифические нормы, стратегии и стереотипы общения, иными словами, постепенно, шаг за шагом, структурировать ассоциативное поле концепта с позиции носителя иноязычной культуры. Воссоздание языковой картины мира представителями иной лингвокультурной общности значительно повышает уровень развития их межкультурной компетенции. Изучение иностранного языка с включением культурной составляющей вызывает у студентов гораздо больший интерес, чем традиционный подход. Каждое занятие такого типа – это своеобразное погружение в иную ментальность, в другое восприятие, что не может оставить равнодушным молодой пытливый ум. Опыт концептуальных сопоставлений аутентичных текстов делового дискурса способствовал выявлению концептов, наиболее существенных для связи языка и деловой культуры. Различия данных концептов потребовали дополнительной культурной информации для адекватного понимания контента.

Концептуально-категориальный подход при формировании компетенции межкультурного профессионального дискурса, тесно связанный с изучением национальных менталитетов в условиях всеобщей глобализации, является актуальным и требует дальнейшего изучения с позиции когнитивной лингвистики. Межкультурные коллаборации требуют разработки обучения иноязычным компетенциям участников коммуникации с применением инновационных подходов, когда речевая деятельность осуществляется в тесной взаимосвязи с когнициями, базовым компонентом которых является концепт, по-разному формирующийся у носителей иноязычных культур. Выбор единиц для культурологического анализа зависит от профессиональной ориентации обучаемой аудитории и представляет огромную, но интереснейшую работу на пути эффективного формирования межкультурной профессиональной компетенции. Сопоставительный анализ концептов родного и иностранного языков обучаемых способствует выявлению сходств и различий контента понятий, реконструированию иноязычной картины мира, более глубокому пониманию особенностей культур, а следовательно

но, способствует решению проблем достижения эффективной межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Hymes D.* On Communicative Competence // J.B. Pride, J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings.* Harmondsworth : Penguin, 1972. Pt. 2. P. 269–293.
2. *Canale M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics.* 1980. № 1. P.47–54.
3. *Bachman L.* *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
4. *Ek van J.A.* *Threshold level English.* Strasbourg : Council of Europe, 1975.
5. *Кубрякова Е.С.* Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // *Вестник Чувашия* государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2003. № 4. С. 3–11.
6. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З.* К проблеме ментальных репрезентаций // *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2007. № 4. С. 8–16.
7. *Хвесько Т.В., Басуева Н.Ю.* Вербальное воздействие как стимул к познанию // *Когнитивные исследования языка.* 2015. № 21. С. 607–611.
8. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 47 с.
9. *Обдалова О.А.* Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 48 с.
10. *Кубрякова Е.С.* *Номинативный аспект речевой деятельности.* М. : Изд-во ЛКИ, 2008.
11. *Unfinished Business: Why International Negotiations Fail.* University of Georgia Press, 2012. 408 p.
12. *Gulbro R., Herbig P.* Negotiating successfully in cross-cultural situations // *Industrial Marketing Management.* 1996. Vol. 25, is. 3. P. 235–244.
13. *Muhlen A.* *International Negotiations: Confrontation, Competition, Cooperation.* LIT Verl., 2010. 304 p.
14. *Прохоров Ю.Е.* В поисках концепта. М. : Флинта; Наука, 2009. 176 с.
15. *Lacoff G.* How the Science of Mind Changes Our Understanding of the World // *Embodied Mind, Embodied Philosophy. The Gifford Lectures.* University of Glasgow, 2001. P. 3–20.
16. *Демьянков В.З.* Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // *Вопросы языкознания.* 1994. № 4. С. 17–33.
17. *Fauconnier G., Turner M.* Conceptual Integration Networks // *Cognitive Science.* 1998. Vol. 22 (2). P. 133–187.
18. *Fauconnier G., Turner M.* The Origin of Language as a Product of the Evolution of Modern Cognition // *Origin and Evolution of languages: Approaches, Models, Paradigms.* London : Equinox Publishing Ltd., 2008. P. 133–156.
19. *Turner M.* *The literary mind: The origins of thought and language.* Oxford University Press, 1996. P. 97.
20. *Басуева Н.Ю.* Конфликт интерпретаций как когнитивное основание коммуникативных неудач // *Когнитивные исследования языка.* 2016. № 26. С. 308–311.

Сведения об авторах:

Хвесько Тамара Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия).
E-mail: khvesko@inbox.ru

Басуева Надежда Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия).
E-mail: eflecturer@mail.ru

Поступила в редакцию 6 апреля 2018 г.

CONCEPTUAL – CATEGORIAL APPROACH TO DEVELOPING INTERCULTURAL PROFESSIONAL DISCOURSE COMPETENCE

Khvesko T.V., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication of Economics and Law Direction of the Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: khvesko@inbox.ru

Basueva N.Yu., Ph.D., Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication of Economics and Law Direction of the Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: eflecturer@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/15

Abstract. In the light of the requirements of modern Federal state educational standards of higher education to the results of the development of bachelor's and master's programs, general cultural and professional competence of readiness for communication in a foreign language for solving problems of interpersonal and intercultural interaction in professional activities is determined. The achievement of this goal is associated with the solution of the problems of teaching not just a foreign language, but intercultural communication, which is a relatively new approach in the practice of training at the University. Communicative competence is a multicomponent phenomenon, which includes a number of other sub-competencies. The leading competence in the composition of foreign language communicative competence is the linguistic competence acquired in the comprehension of the structure of the language, its dictionary, grammar, rules of word formation, without which it is impossible to complete foreign language communication. The authors propose a conceptual and categorial approach to the formation of the competence of intercultural professional discourse, reflecting the increased interest of the modern humanitarian paradigm of knowledge to the study of national mentalities in the context of the contradictory development of globalization processes. This is confirmed not only in the expansion of contacts and rapprochement of cultures, but also in the ongoing ethnic conflicts, the desire of cultures to preserve its identity and mentality. The study of business cooperation practices indicates numerous communication failures in the organization of international contacts, meetings, negotiations, despite the growing foreign language competence of communication participants. The application of the conceptual-categorial approach to the formation of the competence of intercultural professional discourse is based on the use of cognitive approach in linguistics, asserting the relationship of language and thinking and recognizing the language as a universal form of conceptualization of reality. The main thesis of the authors is the belief that the individual's behavior is directed by the acquired knowledge, experience, opinions about what is happening in the outside world, about the causes and consequences. Knowledge is not a simple collection of information. Human perceptions of the world also project his linguistic behavior: what a person says and how he does it depends ultimately not only on his fixed needs, deep and eternal aspirations, but also on genetic inheritance. Analysis of the communication process from the standpoint of cognitive linguistics helps, in the authors' opinion, to identify communication shortcomings and make appropriate corrections. The authors use the cognitive paradigm of linguistics, considering intercultural professional discourse in close connection with internal mental activity. Within the framework of the cognitive approach, language is considered as an element of human consciousness, which is a universal form of conceptualization of reality. Being the basic notion of cognitive linguistics and cultural linguistics, the concept includes cultural

attitudes that manifest themselves differently in the speakers of different cultures, that is revealed in the analysis of the mechanisms of linguistic cognition. The concept is considered as a categorical notion of cognitive linguistics, i.e. the concept is an explanatory model, an interpretation of the object of reality. Although such understanding of the concept is shared by many researchers there are serious differences in the way the concept is constructed and how it relates to other types of knowledge available in human consciousness. The article shows that communication failures may be caused by the situation when communicants simplistically use language as a set of signs (words) to denote concepts, ignoring the relationship of language signs with the thinking of the speaker, without taking into account the concepts existing in the mental world of the interlocutor in the form of representations, knowledge, experiences associated with the sign (word). The comparative study of the concepts and categories of native and foreign languages is justified and relevant, since it is the comparison of the concept of the native language with its analogue in a foreign language that explicates the features of the language picture of the world that will promote mutual understanding and success in intercultural communication.

Keywords: intercultural communication; concept; category; professional discourse; competence.

References

1. Hymes D. (1972) On Communicative Competence // J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
2. Canale M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1. pp.47–54.
3. Bachman L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. 408 p.
4. Ek van J.A. (1975) *Threshold level English*. Strasbourg: Council of Europe.
5. Kubryakova E.S. (2003) Jazykovaya kartina mira kak osobiy sposob reprezentacii obraza mira v soznanii cheloveka [The language picture of the world as a special way of representing the image of the world in a person's mind] // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo un-ta im. I.Ya. Yakovleva*. 4. pp. 3–11.
6. Kubryakova E.S., Demyankov V.Z. (2007) K probleme mentalnykh reprezentatsiy [To the problem of mental representations] // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. M.: In-t yazykoznavaniya; Tambov; Tambovskiy gos. un-t im. G.R. Derzhavina. 4. pp. 8–16.
7. Khvesko T.V., Basueva N.Yu. (2015) Verbalnoe vozdeistvie kak stimul k poznaniyu [Verbal impact as a stimulus to knowledge] // *Kognitivnye issledovaniya jazyka*. 21. pp. 607–611.
8. Gural S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoi samorazvivayushchey sistema (jazykovoï vuz) [Teaching foreign discourse as a highly complex self-developing system (language university)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk. 47 p.
9. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoi mezhkulturnoi kommunikacii studentov bakalavriata estestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication for undergraduate students in the natural sciences]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Nizhniy Novgorod. 48 p.
10. Kubryakova E.S. (2008) Nominativniy aspekt rechevoi deyatel'nosti [Nominative aspect of speech activity]. M.: Izd-vo LKI.
11. *Unfinished Business: Why International Negotiations Fail* (2012). University of Georgia Press. 408 p.
12. Gulbro R., Herbig P. (1996) Negotiating successfully in cross-cultural situations // *Industrial Marketing Management*. Vol. 25. Issue 3. pp. 235–244.

13. Muhlen A. (2010) *International Negotiations: Confrontation, Competition, Cooperation*. LIT Verlag. 304 p.
14. Prokhorov Yu. E. (2009) *V poiskakh koncepta [In search of the concept]*. M. : Flinta; Nauka. 176 p.
15. Lacoff G. (2001) *How the Science of Mind Changes Our Understanding of the World // Embodied Mind, Embodied Philosophy. The Gifford Lectures*. University of Glasgow. pp. 3–20.
16. Demyankov V.Z. (1994) *Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost interpretiruyushchego podkhoda [Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach] // Voprosy jazykoznaviya*. 4. pp. 17–33.
17. Fauconnier G., Turner M. (1998) *Conceptual Integration Networks // Cognitive Science*. Vol. 22(2). pp. 133–187.
18. Fauconnier G., Turner M. (2008) *The Origin of Language as a Product of the Evolution of Modern Cognition // Origin and Evolution of languages: Approaches, Models, Paradigms*. London: Equinox Publishing Ltd. pp. 133–156.
19. Turner M. (1996) *The literary mind: the origins of thought and language*. Oxford University Press. p. 97.
20. Basueva N.Yu. (2016) *Konflikt interpretatsiy kak kognitivnoe osnovanie kommunikativnykh neudach // Kognitivnye issledovaniya jazyka*. 26. pp. 308–311.

Received 6 April 2018

ДЕФОРМАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ АНТИПОСЛОВИЦ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

О.А. Хопияйнен, Н.В. Филимонова

Аннотация. Рассматриваются антипословицы как изречения, представляющие собой результат языковой игры с пословицей (как формы перефразирования известных пословиц в соответствии с новыми жизненными ситуациями на основе языковой игры). Исследуемое явление характеризуется терминологической вариативностью в современной науке, при этом вариативность отмечена в разных языках. В данной статье ключевыми выступают термины «пословица» и «антипословица». Изменчивость и способность к варьированию являются в настоящее время основными признаками пословиц и реалией функционирования пословичных единиц в современных языках. Изучение когнитивных механизмов создания и понимания пословиц позволяет постигнуть природу трансформационных процессов, происходящих в пословичном фонде. Пословицы, которые, обладая семантической емкостью, активно функционируют в речи, проходят обработку, подвергаются переосмыслению и употребляются в современной речи носителей языка в деформированном виде. Необходимо подчеркнуть сложный характер этих единиц языка, выступающих источником интерпретаций и служащих основой для создания различного рода антипословиц в результате действия механизмов вербализации вариативного отношения к действительности. На языковом уровне это становится возможным благодаря наличию готовых семантико-синтаксических моделей пословиц, позволяющих использовать их как инструмент для выражения новых смыслов. Преобразования пословиц целесообразно представить в виде деформационных стратегий – относительно стабильных и подчиненных определенным языковым законам механизмов трансформаций. Различного рода деформации привычных пословиц приобрели характер массового явления, проникнув в разные сферы современной жизни (пресса, рекламные слоганы, художественная литература, эпиграммы, цитаты, тосты, граффити и др.), в связи с чем вопрос о их причинах, этнокультурной специфике вызывает исследовательский интерес. Деформационные стратегии возникают в условиях необходимости нарушения традиционных форм пословиц и обладают определенным прагматическим потенциалом. Рассмотрение этих деформаций относится к актуальным задачам современной паремиологии, которая нацелена на исследование реального состояния пословичного фонда современных языков. Комплексное исследование деформационных стратегий, лежащих в основе преобразований традиционных пословичных единиц в русском, английском и немецком языках в «антипословицы», представляется актуальным, так как анализ языковых данных позволяет понять, что стратегии характеризуются тенденцией к универсальности и интернациональности. Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет обобщить причины появления антипословиц, а также представить описание стратегии деформаций тра-

диционных устойчивых изречений на материале русского, английского и немецкого языков, которые свидетельствуют о наличии аналогичных тенденций. Возникая как результат целенаправленной трансформации внутренней и внешней формы традиционных пословиц, антипословицы опровергают устоявшиеся стереотипы, создают комический эффект, нивелируют привычные ментальные клише. Стимулом для возникновения разнообразных семантических модификаций узуальных пословичных единиц выступает разноплановая сфера человеческой жизни. Антипословицы часто ситуативно детерминированы, обладают полифункциональностью и применимы к разным ситуациям, отражая ироническое отношение человека к новым явлениям. Таким образом, деформация пословиц является объективным и неизбежным следствием развития языка, которое оживляет новую форму, делает ее изменение более плавным, не столь ощутимым.

Ключевые слова: пословица; антипословица; деформация; деформационные стратегии; трансформация; структурно-семантическая инверсия; комический эффект.

Введение

Антипословицы возникают как результат целенаправленной трансформации внутренней и внешней формы традиционных пословиц. Опровержение устоявшихся стереотипов, создание комического эффекта, нивелирование привычных ментальных клише – общие цели антипословичного творчества. Разноплановая сфера человеческой жизни является основным стимулом для возникновения разнообразных семантических модификаций узуальных пословичных единиц.

Как известно, традиционные пословицы являются наиболее яркими фиксаторами культурных и национальных традиций, передающихся из поколения в поколение. Общепризнанным является факт демонстрации в пословичных единицах языка совокупности правил и норм поведения, отображающих некий культурный кодекс, который является своеобразным регулятором отношений людей и дает возможность для самоидентификации. Образы, лежащие в основе пословичных единиц языка, позволяют проникнуть в систему ценностных ориентаций лингвокультурного общества и расширить понимание об особенностях мышления человека как носителя той или иной культуры. Носитель языка, используя данные единицы словарного состава, обобщает и усваивает опыт, различные установки и предписания, действительные и признанные для данного общества. Важно отметить, что удачное употребление пословицы не только повышает эмоционально-оценочный потенциал текста, но и дает возможность точно и кратко охарактеризовать ситуацию минимальными средствами, но с максимальной смысловой емкостью [1. С. 6].

Для понимания природы трансформационных процессов в пословичном фонде обратимся, прежде всего, к определению пословицы.

Так, в лингвистическом энциклопедическом словаре отмечено, что это краткое устойчивое изречение назидательного характера, фиксирующее многовековой опыт народа, представляет собой законченное предложение, обладающее прямым и переносным значением или только переносным [2]. Соответственно, одно и то же изречение может быть интерпретировано по-разному. В.Н. Телия характеризует пословицы как «мощный источник интерпретации, поскольку они есть по традиции передаваемый из поколения в поколение язык веками сформировавшейся обыденной культуры, в котором в сентенционной форме отражены все категории и установки этой жизненной философии народа – носителя языка» [3. С. 241].

Пословицы, в известном смысле, отражают миропонимание, выступают регуляторами практической морали общества и средством передачи коллективного опыта и мудрости. Ричард Хонек, подчеркивая сложную природу этого языкового явления, предпринимает попытку его многостороннего рассмотрения, которое включает формальный, индивидуальный, религиозный, литературный, практический, культурный и познавательный аспекты. Автор отмечает, что в основе отраженного в поговорке знания лежат универсальные принципы, не зависящие от ситуации, культуры, конкретного носителя языка, использующего ту или иную пословицу. Именно изучение когнитивных механизмов создания и понимания пословиц представляет исследовательский интерес, причем интерес носит выраженный междисциплинарный характер [4].

Независимо от принадлежности к тому или иному национальному языку, пословичные единицы – автономные высказывания, являющиеся продуктами народной рефлексии и в определенной мере управляющие человеческим поведением.

Пословицы как специфические тексты обладают относительной устойчивостью семантико-синтаксической структуры, которая под воздействием лингвистических и экстралингвистических факторов может трансформироваться и привести к образованию гибридных форм, сочетающих в себе общую, устойчивую составляющую и вариативную часть, предназначенных для однократного использования в контексте реализации определенных прагматических целей.

Обладая коммуникативной направленностью, пословичные единицы способны управлять человеческим поведением и, в частности, посредством трансформационных процессов, происходящих в структурной и смысловой организации пословиц, моделировать определенные коммуникативные ситуации, помогая интерпретировать и разгадывать истинный смысл авторских интенций при соотнесении трансформированной единицы с ее прототипом.

Пословичный фонд любого национального языка представляет собой динамично развивающуюся систему, способную тонко реагиро-

вать на любые изменения, происходящие в лингвокультурном обществе и поликультурном пространстве, и обнаруживающую эволюционный потенциал к образованию новых вариантов узуальных пословиц.

В своем живом функционировании пословица определяется культурно обусловленным значением образа, целями адресанта и смысловой ситуацией, в которой употребляется текст. Фонд пословиц формируется совокупностью многочисленных вариантов. Именно изменчивость и способность к варьированию являются в настоящее время основными признаками пословиц и реалией функционирования пословичных единиц в современных языках.

Подвергаясь различным изменениям, данная устойчивая единица адаптируется к новым задачам и условиям существования. Оказавшись в той или иной системе отношений, в условиях их оценивания, коммуникант соотносит собственную оценку ситуации с уже известной, закрепленной в пословице, и действует по заданному образцу, воспроизводя знакомую ему готовую устойчивую единицу, что при многократном использовании приводит к своеобразной «переработке» содержания пословиц и появлению новых, измененных под окружающую действительность смыслов.

Наличие замен в содержании пословиц отражает под действием экстра- и внутрилингвистических факторов изменившиеся реалии, концептуализированные в языке носителей, и объясняет существование и функционирование антипословиц как форм переложения известных пословиц в соответствии с новыми жизненными ситуациями.

Методология

Данная статья имеет целью проведение сравнительного анализа деформационных стратегий, используемых в пословичном фонде русского, английского и немецкого языков. Методология исследования ориентирована на выяснение степени пластичности пословичных единиц в анализируемых языках и представляет собой комплексное сочетание приемов сравнительного и контекстуального анализа с целью изучения способов видоизменения узуальных вариантов пословиц и определения мотиваций их окказионального преобразования.

Сравнительный анализ эмпирического материала на нескольких языках позволяет обобщить причины появления антипословиц, представить описание стратегии деформаций традиционных устойчивых изречений на материале русского, английского и немецкого языков, которые свидетельствуют о наличии аналогичных тенденций. В то же время аналитическое исследование отечественных и зарубежных научных публикаций обуславливает обзорный характер статьи.

Исследование

Термином «антипословица» называют изречение, которое представляет собой результат языковой игры с фразеологической единицей, пословицей, поговоркой или афоризмом; переделку известного изречения или выражения, «подчеркнуто иронического их “выворачивания наизнанку”» [5. С. 4].

Данный термин появился в лингвистике сравнительно недавно, однако достаточно активно используется в паремиологических исследованиях (Mieder 1982, 1985; Николаева 2002; Gossler 2005; Уртнасан 2007; Федорова 2007; Чуханова 2008; Батулина 2009; Смирнова 2009; Антонова 2010; Симеонова 2010; Мулюкина 2011 и др.). В современной науке такие единицы носят разные названия – квазипословицы, трансформированные пословицы, пословичные трансформы, пословичные мутации, переиначенные мудрости, индивидуально-авторские преобразования, логоэпистемойды, паремиологические неологизмы, пословицы-неологизмы, трансформированные паремии.

Наиболее распространенный термин «антипословица» является калькой с немецкого термина *Anti-Spruchwort*, созданного В. Мидером (W. Mieder), одним из известных современных паремиологов. Совместно со своими коллегами В. Мидер издал несколько обширных собраний антипословиц на немецком и английском языках (Mieder 1997; Mieder, Tóthné-Litovkina 2002; Tóthné-Litovkina, Mieder, Földes 2006). При подготовке публикаций В. Мидер во многом опирался на коллекцию антипословиц немецкого коллеги Л. Периха, которая вошла в его известную монографию «Gebärde – Metapher – Parodie: Studien zur Sprache und Volksdichtung» 1967 г. [6].

Большое количество антипословиц содержится в книге В. Мидера «American Proverbs: A Study of Text and Context» [7], работа над которой осуществлялась совместно с русско-венгерским паремиологом Анной Литовкиной. Результатом продуктивного сотрудничества исследователей явилось издание совместного труда «Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs» [8], представляющего собой первое собрание «переделанных» английских паремиологических единиц. В словаре содержится 3 000 текстов, образованных от 320 англо-американских традиционных пословиц.

Например, англ. *Eat, drink and be merry for tomorrow they may recall your credit card. Marry in haste, and pay alimony at leisure. Taste makes waist. A split personality is the only case where two can live as cheaply as one. All work and no play makes you a valued employee* [Ibid.].

Кульминацией совместной работы В. Мидера и А. Литовкиной стал их второй сборник под заглавием «Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-Proverbs» [9], в котором содержится

5 000 пословиц-модификаций от 580 традиционных англо-американских паремий.

В английском языке для обозначения антипословиц существует термин *perverb*, который представляет собой соединение таких компонентов, как *perverse* и *proverb*, что значит «испорченная пословица». Этот термин ввел Максин Гроффски, один из членов организации *Ouvroir de littérature potentielle* [10].

Среди авторитетных англоязычных изданий, в которые включены антипословицы, необходимо назвать социолингвистический словарь Андрея Резникова «*Russian Anti-Proverbs of the 21st Century*» [11].

В.М. Мокиенко определяет антипословицы как языковые единицы широкого круга, являющиеся смысловыми антиподами традиционных паремий [5. С. 8].

Согласно определению О.Н. Антоновой, антипословица – это «речевое образование широкого круга, это модифицированные паремии, претерпевающие изменения на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях» [12. С. 18].

В связи с тем, что различного рода деформации привычных пословиц приобрели характер массового явления, проникнув в разные сферы современной жизни (пресса, рекламные слоганы, художественная литература, эпиграммы, цитаты, тосты, граффити и др.), вопросы об их причинах, этнокультурной специфике вызывают исследовательский интерес, становятся актуальными системное исследование и описание возникающих деформаций. По мнению паремиологов, трансформационные процессы не носят случайный характер. В основе паремических деформаций, как указывает Г.Г. Молчанова, можно выделить три главные причины:

- 1) гностическая радость от познания нового;
- 2) чувство комфорта от узнавания старого, хорошо известного в соответствии с идеями А. Потебни;
- 3) «теория напряженности» А. Филла, которая в языке связана с креативностью, нестандартностью, нарушающими автоматизм восприятия и повышающим заинтересованность читателя [13. С. 80–81].

Искажение традиционных пословиц наблюдается во всех языках и преследует определенные цели. Антипословица в разных языках имеет одинаковые цели употребления, а также может иметь сходства в механизмах ее создания. Исследования антипословичных фондов русского, английского и немецкого языков показали общности в причинах образования новых паремиологических единиц и в реализации деформационных стратегий при их функционировании. Обобщение наблюдений зарубежных и отечественных авторов позволяет отнести к причинам возникновения антипословиц в русском, английском и немецком языках следующие:

1. Естественная необходимость разрешения старых, известных ситуаций, а также бессознательный отказ от «ритуализации» мышления и поведения человека с целью поиска решения новых ситуаций и проблем.

2. Отрицание или критическое осмысление языковых стереотипов, сложившихся в обществе, стремление к иронической репрезентации новых жизненных устоев в изменившихся социально-исторических условиях, не имея способов повлиять на них.

3. Стремление проявить протест против любого вида давления в форме скрытой смеховой критики.

4. Попытка проявить неуважение, смелость, дерзость к авторитетным мнениям, их отрицание в языковой форме, иногда с оттенком пошлости и непристойности.

5. Реализация закона экспрессивности, заключающегося в потребности уйти от размеренности повседневной жизни и с помощью шуток, юмора разнообразить ее.

6. Проявление творческого подхода к познанию мира путем реализации творческой игры (языковой игры).

7. Создание комического эффекта восприятия действительности с целью получить положительные эмоции даже от отрицательных событий и ситуаций.

8. Прозрачность внутренней формы исходного образного материала и активность паремийных моделей, порождающих новые или обновленные единицы.

Пословицы культуроспецифичны по своей природе, однако можно ли выделить этнокультурную специфику в трансформированных пословичных новообразованиях? Исследования, проводимые на материале различных языков, свидетельствуют о наличии аналогичных тенденций.

Пословичные преобразования целесообразно представить в виде деформационных стратегий, представляющих собой относительно стабильные и подчиненные определенным языковым законам механизмы (модели, схемы) трансформаций.

Новые паремиологические единицы создаются намеренно. Следствие их видоизменения – это нетрадиционная структура и специфические функции, значительно отличающиеся от тех, которые принято ассоциировать с привычным текстом. Совершенно очевидно, что истинную картину бытования антипословиц невозможно представить без знания законов функционирования и построения традиционного паремиологического фонда. Традиционные пословицы – это наиболее часто употребляющиеся тексты в какой-либо определенной форме. Деформационные стратегии возникают в условиях необходимости нарушения традиционных форм пословиц и обладают определенным прагматическим потенциалом.

Деформация – «один из механизмов вербализации вариативного отношения к действительности, но и проявляет один из наиболее ярких способов реализации креативного аксиологического начала в каждом, кто осмелился посягнуть на старую аксиому, вводя ее под новым углом зрения в новый временной и бытийный срез» [14. С. 86]. Деформации можно понимать как результат вариативной интерпретации действительности.

Деформационные стратегии могут реализоваться в ситуациях, когда в рамках исходного текста производятся незначительные изменения. В этом случае жанровая специфика и характер суждения не теряются, а традиционная паремия модифицируется лишь частично в семантическом плане, структурная же составляющая близка к исходной.

Например:

рус. *Баба с возу – кобыле легче – Баба с возу – деду легче или Баба с вузу – бухгалтерии легче.*

англ. *Better late than sorry – Better late than never.*

нем. *Aller Anfang ist schwer – Aller Mannfang ist schwer; An die Waffen, Bürger! – An die Waffeln, Bürger!*

При значительном видоизменении исходных пословиц деформация имеет место в переходе текста из жанра в жанр. При этом тексты принимают нестандартные формы, но легко ассоциируются с «классической» формой.

Например:

рус. *Баба с возу – землетрясение в 5 баллов; Баба с возу – кобыла в курсе (дела); Баба с возу – кобылой меньше; Бабу с возу! Кобылу – в позу!*

англ. *A bird in the hand is a dangerous thing – A bird in the hand is worth two in the bush.*

нем. *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr – Was Hänschen nicht lernt, werden ihm schon die Mädchen beibringen.*

Узнаваемость первоначальных источников – исходных пословиц – обеспечивается, прежде всего, сохранением синтаксической структуры, а также аллитерацией со словами источника:

Например:

англ. *An onion a day keeps everybody away – An apple a day keeps a doctor away.*

нем. *Wer im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen – Wer im Museum sitzt, sollte nicht mit Schreinen werfen.*

С целью упорядочения паремических элементов языковой системы и описания сложных процессов, лежащих в основе произведенных деформаций, ряд исследователей используют понятие «модель деформации». Как любая модель, она должна обладать объяснительной силой. В частности, О.В. Тарбеева выделяет пять продуктивных моделей

деформаций на основе структурно-семантической классификации. К этим моделям автор относит:

1. Надстройка (приращение), когда к существующей поговорке присоединяется еще одно параллельное суждение. Преобразование пословиц при реализации данного способа происходит на синтаксическом уровне, а приращение в виде новой синтаксической структуры привносит юмористическое значение.

Например:

рус. *Деньги – это зло; приходишь на рынок и зла не хватает. Время лечит, но за деньги – быстрее.*

англ. *The early bird catches the worm, but it is the early worm that gets caught. Man can't live by bread alone – he has to have credit cards. Man's home is the castle – Man's home is the castle, let him clean it.*

нем. *Arbeit adelt, wir aber bleiben bürgerlich. Die Liebe ist das Licht des Lebens, die Ehe ist die Stromabrechnung. Die Pflicht ruft? Wir rufen zurück.*

2. Отсечение части известной пословицы и добавление нового суждения.

Например:

рус. *Не имей 100 рублей, а имей наглую рожу. Друзья познаются в питье.*

англ. *A friend in need is a friend... to be avoided. Always put off till tomorrow what you should't do at all. Never put off till tomorrow what you can do today.*

нем. *Wer andern eine Grube gräbt, der hat ein Grubengrabgerät. Wer den Pfennig nicht ehrt, rechnet mit der Inflation.*

3. Сокращение, при котором опускается какой-то элемент структуры пословицы в связи с утратой значимости и актуальности смыслового содержания.

Например:

рус. *Утро вечера мудренее – трава соломы зеленее. Москва бьет с носка и слезам не верит.*

англ. *The more the merrier, the fewer the better fare.*

нем. *Faulheit ist: sich ausruhen, bevor man müde wird. Was du heute hältst geborgen, wird auch morgen Dich besorgen.*

4. Объединение двух усеченных пословиц в одну новую с ироничным содержанием.

Например:

рус. *Не плюй в колодец, вылетит – не поймает. На воре и шапка глаза колет.*

англ. *If practice makes perfect and nobody is perfect then why practice?*

нем. *Ein voller Bauch fällt nicht weit vom Stamm.*

5. Замена и подстановка лексических компонентов, сопровождаемая игрой слов, созвучностью и пр. «Обыгрывание» смысла пословиц-источников происходит путем их перестройки на фонетическом уровне. В результате происходит деформация, сопровождаемая паронимической аттракцией и обыгрыванием омофонов.

Например:

рус. *Учеба и труд до добра не доведут. В каждой газетной шутке есть доля утки.*

англ. *Talk is cheap until you call a lawyer. Too many clicks spoil the browse. – Too many cooks spoil the broth. Even a waiter finally comes to him who waits. – Everything comes to him who waits. Haste makes waste – Taste makes waist.*

нем. *Lieber Arm ab als arm dran. Der Kanzler lenkt, aber wer denkt? Der Opi der nahm Opium; bums, da fiel der Opi um.*

В.Т. Бондаренко различает два типа варьирования в классе устойчивых выражений: десигнаторное, реализующееся на уровне сигнификативной стороны фразеологического значения при замене компонентом-десигнатором, и денотаторное, возникающее в денотативном плане значения языковой единицы при замене компонентом-денотатором [15]. Выделенные исследователем виды варьирования присутствуют в русском, английском и немецком языках, обнаруживая свои особенности.

В языках анализа основной причиной деформации является генетическая синонимичность заменяемого и заменяющего компонента при равнозначности в их семантике.

Например:

рус. *Делу время – умехе (nomexе) час.*

англ. *Duty (Business) before pleasure.*

нем. *Morgenstund hat Blei (Gold) im Hintern (Mund).*

Нередки случаи, когда в роли заменяющего компонента выступают единицы с противоположным значением. Появление антонимов в структуре деформированной пословицы отражает стремление говорящего проявить протест против существующего суждения и произвести комическое впечатление на слушающего.

Например:

рус. *Язык мой – друг (враг) мой! Нелегко (тяжело) в ученьи...*

англ. *Virtue is its own punishment – Virtue is its own reward.*

нем. *Lieber reich (arm) und gesund als arm (reich) und krank.*

В русском, английском и немецком языках активно реализуется деформационная стратегия, основанная на изменении модальности высказывания. Формальная структура фразовой единицы изменяется путем выведения (введения) из (в) структуры(у) отрицательной частицы, что приводит к актуализации новой информационной нагрузки и созданию нового переносного значения деформационной единицы.

Например:

рус. *Что имеем, то храним – Что имеем – не храним, потеряем – плачем. Игра стоит свеч – Игра не стоит свеч. Пойман не вор – Не пойман – не вор.*

англ. *The game is worth the candle – The game isn't worth the candle.*

нем. *Das einzige, was Reiche nicht haben, ist kein Geld – Das einzige, was Reiche haben, ist Geld.*

Применение антипословиц с денотаторной деформацией стимулируется непрерывно возникающими коммуникативными потребностями. Денотаторная замена, заключающаяся в появлении переменных компонентов с прямым предметным значением, предназначена для конкретизации обозначаемой ситуации и «привязывания» содержания определенной пословицы к современной действительности, создавая возможности для разнообразного варьирования денотативной стороны значения. Изменение компонентного состава паремии приводит к усилению изобразительной функции, расширению палитры образной выразительности и приданию ритмомелодического звучания высказыванию.

Например:

рус. *Нефть (хлеб) всему голова! ЕГЭ слезам не верит. Готовь сани летом, а аккумулятор (телегу) осенью (зимой).*

англ. *In Gate we trust – In God we trust. One picture is worth a thousand faxes – One picture is worth a thousand words. Home is where the computer is – Home is where the heart is.*

нем. *Der Geist denkt, das Geld (der Körper) lenkt. Viele Köche verderben den Hasen Tod (den Brei). Wo eine Pille (ein Wille) ist, das (da) ist auch ein Weg.*

Следствием денотаторной деформации является возникновение неограниченных в количественном отношении вариантов пословиц, обладающих свойствами функциональной одноразовости, частичной воспроизводимости и тесной зависимости от индивидуального контекста.

В результате наблюдений за функционированием антипословичного фонда русского, английского и немецкого языков установлено, что наибольшей способностью к денотаторной деформации обладают именные компоненты. Продуктивны ситуации преобразования исходных пословиц на основе определенной структурно-семантической модели, когда осуществляется замена нескольких или большинства компонентов в структуре фразовой единицы.

Например:

рус. *Любишь на «Запорожце» кататься, люби и «Мерседесы» чинить. Не все то лебедь, что над водой торчит.*

англ. *Too many clicks spoil the browse – Too many cooks spoil the broth. Don't byte off more than you can view – Don't eat more than you can chew.*

нем. *Auch ein Anzug von BOSS macht aus Ihnen keinen CHEF. Fällt der Bauer tot vom Traktor, ist in der Nähe ein Reaktor. Fällt die Bäuerin in den Dünger, wird sie dadurch auch nicht jünger. Fällt der Bauer voll vom Trecker, war der Schnaps mal wieder lecker. Gib mir Deinen Ausweis, und ich sage Dir, wer Du bist.*

В языках анализа зафиксирована деформационная стратегия, основанная на структурно-семантической инверсии компонентов. При реализации данной стратегии происходят взаимозамена компонентов, выражающих элементы фразеологического значения, и их перестановка в структуре паремии. «Взаимозаменяемые компоненты обозначают лиц, неодушевленные предметы, явления, как бы меняющиеся ролями» [16. С. 29].

Например:

рус. *У семи детей нянька без глаза.*

англ. *Necessity is the mother of invention – In the rich world invention is the mother of necessity.*

нем. *Lieber Arm dran als Arm ab – Lieber Arm ab als arm dran.*

Заключение

Итак, пословичный фонд языков является благодатной почвой для индивидуального паремиотворчества, так как имеет целый арсенал готовых семантико-синтаксических моделей, которые используются как инструмент для выражения новых смыслов. Механизм функционирования пословиц заключается в том, что под действием изменяющихся реалий они также обнаруживают способность изменяться. Деформация пословиц является объективным и неизбежным следствием развития языка, которое оживляет новую форму, делает ее изменение более плавным, не столь ощутимым.

Образованные в результате применения деформационных стратегий антипословицы часто ситуативно детерминированы, но в то же время обладают полифункциональностью и применимы к разным ситуациям. Антипословицы направлены на отражение иронического отношения человека к новым явлениям и являются результатом творческих интенций говорящего. Основная функция деформированных паремий заключается в обновлении смысла путем модификации структуры языкового прототипа, основанной на лингвистическом эксперименте, намеренном и целенаправленном манипулировании языком.

Основными характеристиками антипословиц являются ирония, пародия, преобразование и приращение смыслов, соответственно, эти единицы обладают вторичностью и интертекстуальностью. В деформированных пословицах фиксируются и взаимодействуют такие компоненты, как язык, текст и культура, а смысловая заряженность транс-

формированных единиц – это одна из форм экономии языковых средств.

Литература

1. **Мокиенко В.М., Николаева Е.П., Никитина Т.Ю.** Большой словарь русских пословиц. М. : ОЛМА Медиа Групп; Просвещение, 2010. 1024 с.
2. **Лингвистический** энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 2002. С. 308.
3. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996. 288 с.
4. **Honeck R.** A Proverb in Mind: the Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1997. 308 p.
5. **Вальтер Х., Мокиенко В.М.** Антипословицы русского народа. 2-е изд., испр. СПб. : Нева, 2005. 576 с.
6. **Röhrich L.** Gebärde – Metapher – Parodie: Studien Zur Sprache und Volksdichtung / ed. W. Mieder. University of Vermont “Proverbium”, 2006. 246 s.
7. **Mieder W.** American Proverbs: A Study of Texts and Contexts. Bern ; New York, 1990. 394 p.
8. **Mieder W., Litovkina A.** Twisted Wisdom: Modern Anti-proverbs. Burlington, 1999. 254 p.
9. **Mieder W., Litovkina A.T.** Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-proverbs. Burlington Veszprém, 2006. 396 p.
10. **Mieder W.** Twisted Wisdom Modern Anti-Proverbs. Hobart, Tasmania (Australia) De-Proverbio.com, 2002. 260 p.
11. **Reznikov A.** Russian Anti-Proverbs of the 21st Century. A Sociolinguistic Dictionary. Burlington ; Vermont, 2012. 337 p.
12. **Антонова О.Н.** Функциональные свойства паремий-трансформов в англоязычном публицистическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 27 с.
13. **Молчанова Г.Г.** Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. 384 с.
14. **Тарбеева О.В.** Деформация пословиц как реализация когнитивного принципа вариативной интерпретации действительности // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 4. С. 86–90.
15. **Бонадаренко В.Т.** О мобильности и динамизме устойчивых фраз в русской речи. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004. 237 с.
16. **Мелерович А.М., Мокиенко В.М.** Фразеологизмы в русской речи: Словарь. М. : Русские словари, 1997.

Сведения об авторах:

Хопияйнен Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Югорского государственного университета (Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра, Россия). E-mail: O_Hopiaynen@ugrasu.ru

Филимонова Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Югорского государственного университета (Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра, Россия). E-mail: nota1606@mail.ru

Поступила в редакцию 18 июня 2018 г.

DEFORMATION STRATEGIES IN CREATION OF ANTI-PROVERBS IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES

Hopiyaynen O.A., PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia). E-mail: O_Hopiyaynen@ugrasu.ru

Filimonova N.V., PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia). E-mail: nota1606@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/42/16

Abstract. The paper considers anti-proverbs as statements generated from traditional proverbs which are modified due to a language play (play on words, parodying, adding, omitting, etc.) to produce a novel utterance. The phenomenon under study is characterized by a range of synonymous terms used in current publications, terminological variation being observed in different languages. The key terms in this paper are “anti-proverb” and “proverb”. Variability and the ability to vary are currently the main features of proverbs related to their functioning in modern languages. Study of the cognitive mechanisms underlying proverb formation enables us to penetrate into the nature of transformations in proverbial units. Due to the semantic capacity proverbs are actively reproduced, re-processed, reinterpreted and used by native speakers in a modified form. It is necessary to emphasize the complex nature of these verbal entities, which appear to be a source of interpretations and the basis for generating various kinds of anti-proverbs as a result of alternative interpretation of reality. Semantic and syntactic models in proverbs make it possible to use them as an instrument for derivation of meaning. It is quite reasonable to describe proverb modifications through deformation strategies that appear to be transformation mechanisms – relatively regular and subject to the language laws. Such issues as causes, ethno cultural peculiarities of deformations based on traditional proverbs which have become a mass phenomenon, penetrating into different spheres of contemporary life (press, advertising slogans, fiction, epigrams, quotations, toasts, graffiti, etc.) are of particular interest. Deformational strategies have a certain pragmatic potential, they are used when the need to break traditional forms of proverbs arises. Studying deformations is an important problem of paremiology, which is aimed at researching the proverbs in modern languages. Complex study of deformation strategies for transforming traditional proverbs into anti-proverbs in Russian, English and German languages seems relevant to understand the strategies tend to be universal and international. Consequently, the comprehensive analysis makes it possible to overview in the given paper the reasons of anti-proverbs emergence, as well as to describe the deformation strategies which prove the existence of similar trends. Being a result of intentional transformation of both internal and external forms of traditional proverbs, the anti-proverbs contradict or refute well established stereotypes, create comic effects, counteract mental clichés. It is a diverse human life that causes various semantic modifications of the traditional proverbial units. Anti-proverbs are often situationally determined, polyfunctional and applicable to different discourses, reflecting the ironic attitude of a person to a new phenomenon. Thus, deformation of proverbs is an objective and inevitable consequence of the language development which enlivens traditional forms, makes the process of their change smoother.

Keywords: proverb; anti-proverb (perverb); deformation; deformation strategy; transformation; structural-semantic inversion; comic effect.

References

1. Mokienko V.M. Nikolaeva E.P., Nikitina T.Yu. (2010) Bolshoi slovar russkikh poslovits [Big dictionary of Russian proverbs]. Izdatelstvo: OLMA Media Grupp / Prosveshhenie. 1024 p.
2. Lingvisticheskiy enciklopedicheskiy slovar [Linguistic encyclopedic dictionary] (2002) / pod red. V. N. Yarsevoi. Moscow.

3. Teliya V.N. (1996) Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokulturologicheskii aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. / V.N. Teliya. M.: Jazyki ruchkoi kul'tury. 288 p.
4. Honeck R. (1997) A Proverb in Mind: the Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom. Mahwah, NJ: Erlbaum. 308 p.
5. Valter H., Mokienko V.M. (2005) Antiposloviy russkogo naroda [Antiproverbs of the Russian folk]. 2-u izd., ispr / H. Valter, V.M. Mokienko. SPb.: Neva. 576 p.
6. Röhrich L. (2006) Gebärde - Metapher - Parodie: Studien Zur Sprache und Volksdichtung. W. Mieder, ed., University of Vermont "Proverbium". 246 p.
7. Mieder W. (1990) American Proverbs: A Study of Texts and Contexts. Bern – New York. 394 p.
8. Mieder W., Litovkina A. (1999) Twisted wisdom: Modern anti-proverbs. Burlington. 254 p.
9. Mieder W., Litovkina A.T. (2006) Old proverbs never die, they just diversify: A collection of anti-proverbs. Burlington – Veszprém. 396 p.
10. Mieder W. (2002) Twisted Wisdom Modern Anti-Proverbs / W. Mieder. Hobart, Tasmania (Australia) DeProverbio.com. 260 p.
11. Reznikov A. (2012) Russian Anti-Proverbs of the 21st Century. A Sociolinguistic Dictionary. Burlington, Vermont. 337 p.
12. Antonova O.N. (2012) Funkcionalnye svoistva paremiy-transformov v anglojazychnom publitsisticheskom diskurse [Functional properties of the paremia-transforms in the English-language publicistic discourse]. Abstract of Philology cand. diss. Moscow. 27 p.
13. Molchanova G.G. (2007) Anglijskij kak nerodnoi: tekst, stil, kultura, kommunikaciya [English as a non-native language: text, style, culture, and communication]. M.: OLMA Media Grupp. 384 p.
14. Tarbeeva O.V. (2008) Deformaciya poslovic kak realizaciya kognitivnogo principa variativnoi interpretacii deistvitelnosti [Deformation of proverbs as realization of the cognitive principle of the variable interpretation of reality] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya. 4. pp. 86–90.
15. Bonadarenko V.T. (2004) O mobilnosti i dinamizme ustoichivyykh fraz v russkoi rechi [On the mobility and dynamism of stable phrases in Russian speech]. Kazan: Izd-vo Kazan.un-ta. 237 p.
16. Melerovich A.M., Mokienko V.M. (1997) Frazeologizmy v russkoi rechi: Slovar [Phraseologisms in Russian Speech: Dictionary]. M.: Russkie slovari.

Received 18 June 2018

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ БИЛИНГВАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Е.В. Тихонова

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению вопроса обучения студентов-лингвистов устному билингвальному дискурсу, соответствия образовательной программы обучения данному виду перевода стандартам, а следовательно, и компетентностному подходу в образовании. Внедрение стандартов требует нового подхода к оцениванию знаний, умений, навыков и практического опыта обучающихся, а также предъявляет новые требования к компетенциям, которыми должен владеть специалист по окончании изучения соответствующей дисциплины. Требования рынка труда, а также Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (профиль «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений») подразумевают наличие у выпускника специализированных компетенций, которые включают способность решать такие профессиональные задачи, как способность воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала речи (от живого голоса до аудио- и видеозаписи); способность владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранных языках с учетом их фонетической организации, сохранения темпа, нормы, узуса и стиля языка; способность применять переводческие трансформации для достижения необходимого уровня эквивалентности и репрезентативности при выполнении устного перевода; способность к выполнению устного последовательного перевода и зрительно-устного перевода с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода, учетом стилистических и темпоральных характеристик исходного текста и т.д. Профессиональные задачи специалистов включают владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях общения, выявление и устранение причины дискоммуникации в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия, адаптирование к новым условиям деятельности, творческое использование полученных знаний, навыков и компетенций вне профессиональной сферы и т.д. Следовательно, необходима проверенная методика обучения студентов-лингвистов, включающая систему упражнений и заданий, которая формирует компетенции переводчика в рамках устного билингвального дискурса.

Ключевые слова: устный билингвальный дискурс; компетентностный подход; профессиональная компетентность переводчика.

Введение

В настоящее время требования, предъявляемые к выпускникам вузов, занимающихся изучением различных видов переводческой дея-

тельности, претерпели большие изменения. В связи с новым пониманием места и роли языковой образовательной политики Российской Федерации ученые-методисты чаще делают упор на необходимость обладать знаниями теории коммуникации, достаточным объемом тезауруса для установления и поддержания контактов в различных сферах общения и ситуациях взаимодействия, а также сформированными навыками речевой деятельности, что является базой коммуникативно-речевой компетенции. Тем самым при наличии социального заказа, представленного в федеральных государственных образовательных стандартах, возникающих противоречиях в теоретических и практических аспектах исследуемой проблемы, а также в необходимости обучения студентов иностранным языкам, ориентируясь на существующие требования, т.е. при обучении студентов-лингвистов китайского отделения устному последовательному переводу, важно учитывать существенную роль дискурсивного анализа. В этой связи в методике обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения намечился ряд *противоречий*:

- между обоснованной потребностью выпускников высших учебных заведений владеть навыками устного последовательного перевода (на материале китайского языка) на высоком уровне и неразработанностью в методике обучения иностранным языкам эффективных способов обучения устному последовательному переводу (на материале китайского и русского языков) студентов-лингвистов китайского отделения с использованием дискурсивного анализа;

- между назревшей необходимостью интенсифицировать обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения на материале китайского и русского языков в системе высшего лингвистического образования для межкультурного общения в современном постоянно меняющемся мире и отсутствием соответствующей научно обоснованной и экспериментально опробованной методики.

Названные противоречия определили цель данного исследования, а именно пути обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения с использованием дискурсивного анализа, а также необходимость разработки тренинга, состоящего из системы упражнений и заданий, который способен сформировать компетенции, входящие в профессиональную компетентность переводчика.

Методология

Необходимо отметить, что изучением синологии, а также методикой обучения иностранных языков занимались многие ученые и научные коллективы, тем самым в основу данного исследования легли следующие основные подходы и теоретические положения:

– системный, деятельностный, личностно ориентированный и развивающий подходы в иноязычном образовании (И.Л. Бим [1], С.К. Гураль [2], И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева и Н.А. Морозова [3], А.А. Леонтьев [4], Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова [5] и др.);

– сознательно-сопоставительный, коммуникативный и когнитивный подходы к обучению иностранным языкам (И.Л. Бим [1], С.К. Гураль [2], Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова [5], А.А. Миролюбов [6], Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева [7], О.Г. Поляков [8], Т.С. Серова [9]);

– социокультурный и межкультурный подходы к обучению иностранным языкам (В.В. Сафонова [10], П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев [11], С.Г. Тер-Минасова [12] и др.);

– теории межкультурной коммуникации и межкультурного обучения (Н.В. Барышников [13], Е.Б. Гришаева [14], С.Г. Тер-Минасова [12] и др.);

– переводоведение и методика обучения переводу (И.С. Алексеева [15], Е.В. Аликина [16], Н.К. Гарбовский [17], В.Н. Комиссаров [18], В.Ф. Щичко [19] и др.).

Исследование

Устный последовательный перевод – это способ устного перевода, при котором переводчик начинает переводить после того, как оратор перестал говорить, закончив всю речь или какую-то ее часть. Размер переводимого отрезка речи может быть различным: от отдельного высказывания до текста значительного объема, который оратор произносил 20–30 минут и более. Этот вид перевода требует удержания в памяти переводчика содержания значительных сегментов оригинала в течение длительного времени до момента начала перевода. Если объем оригинала превышает несколько высказываний, то переводчик в процессе восприятия оригинала ведет запись узловых моментов содержания, которая помогает ему восстановить в памяти прослушанное сообщение [18].

Принимая во внимание темпоральные, технические, стилистические, содержательные и пространственные особенности устного последовательного перевода, Е.В. Аликина определяет его как «аудитивный, прямой, односторонний, контактный, не требующий оборудования перевод, используемый в ситуациях конференц-перевода, предполагающий ведение записи в процессе однократного восприятия исходного сообщения и порождение переводного сообщения на основе данных записей после окончания большого фрагмента речи» [16].

Согласно приведенным выше дефинициям «устный перевод» и «устный последовательный перевод», можно отметить следующие характеристики второго: 1) устная форма воспроизведения текстов исходного и переводного языков; 2) последовательность операций по времени (фактор вре-

мени); 3) однократность восприятия текста оригинала; 4) невозможность корректировки текста перевода; 5) работа переводчика в непосредственном контакте с источником сообщения и финальным адресатом; 6) значительная нагрузка на умственные механизмы переводчика, выступающего в роли как реципиента (получателя), так и источника информации.

Согласно Т.С. Серовой, устный последовательный перевод – речевая деятельность, которая совершается при участии не менее трех субъектов и включает несколько видов и форм речевой деятельности: аудирование, думание, запись, прочтение записи и говорение [9. С. 103]. Рассматривая устный последовательный перевод сквозь призму дискурсивного анализа, необходимо, однако, выделить термин «устный билингвальный дискурс», который включает в себя компоненты коммуникации с использованием двух языков (источник сообщения, переводчик, финальный адресат), категории дискурса (пропозиция, референция, экспликатура, имплицатура, инференция, пресуппозиция, ментальный лексикон), поведение тех или иных компонентов при изменении условий реализации устного последовательного перевода. При рассмотрении данных компонентов на каждом этапе обучения учащиеся приобретают умение анализировать ситуацию с разных позиций, основываясь на которых, принимают решение на перевод.

Необходимым условием формирования специалиста в области устного последовательного перевода является научная организация подготовки, которая выражается в согласовании модели обучения устному последовательному переводу с использованием основных составляющих дискурсивного анализа. Научная организация данного процесса в условиях современной образовательной системы предполагает создание оптимального учебного плана, состоящего из соответствующих разделов и опирающегося на систему упражнений и заданий, каждый из которых предполагает наличие следующих этапов.

I. Ознакомительный / аналитический:

- ознакомление с лингвистическими, когнитивными, психологическими основами профессиональной деятельности переводчика в сфере устного последовательного перевода;

- ознакомление работы с предложенным аутентичными материалами (аудио, видео).

II. Тренировочный:

- определение в исходном тексте ключевой, повторяющейся, уточняющей, дополнительной, нулевой информации;

- работа с прецизионной лексикой: ее определение в текстах сферы делового общения, перевод на формально-знаковом уровне;

- работа с переводческой нотацией (умение четко фиксировать необходимую для передачи сообщения информацию);

– тренировка темпа речи, дикции, а также грамотности построения высказываний.

III. Автоматический (заключительный):

– имитация общения в условиях устного билингвального дискурса;

– оценка переводческой деятельности учащимися;

– оценка переводческой деятельности преподавателем.

Каждый из вышеперечисленных этапов включает в себя систему упражнений и заданий, целью которых является обучение устному билингвальному дискурсу на основе коммуникативного и интенсивного методов обучения.

На первом (ознакомительном / аналитическом) этапе учащиеся знакомятся с текстом, ситуацией общения, интенциями коммуникантов, а также получают дополнительные сведения касательно работы с той или иной информацией, правила и инструкции выполнения тренинга в рамках деловой сферы общения. При этом выполняются следующие упражнения и задания:

– *прослушайте текст и обозначьте ситуацию, в которой происходит коммуникативный акт;*

– *выберите информацию по определенной теме из прослушанного сообщения;*

– *определите коммуникативную цель высказывания;*

– *определите коммуникативные намерения собеседников;*

– *выделите информацию, важную для передачи финальному адресату;*

– *зафиксируйте текст с помощью переводческой нотации и обменяйтесь с одноклассниками, затем воспроизведите текст по предложенной переводческой нотации;*

– *сформулируйте проблему перевода предложенного сообщения на другой язык в условиях устного последовательного перевода;*

– *задайте источнику сообщения уточняющие вопросы по предложенному тексту.*

На втором (тренировочном) этапе идет развитие тех или иных переводческих умений в результате выполнения тренировочных упражнений и заданий, инструкции к которым уже были получены ранее, и в связи с этим происходит сосредоточение только на автоматизации переводческих действий:

– *запомните и воспроизведите безассоциативный ряд слов;*

– *зафиксируйте и переведите прецизионную лексику (названия стран, дней недели, имена собственные) в том же порядке, в котором они были названы источником сообщения;*

– запомните, переведите и повторите ряд слов, которые составляют (не составляют) тематическое единство;

– ответьте на вопросы по прецизионной лексике в соответствии с сообщением;

– зафиксируйте с помощью переводческой нотации ключевую информацию текста оригинала и переведите его;

– выберите высказывание, соответствующее данной ситуации общения;

– перескажите скороговорки в нужном темпе (без фиксации их письменно);

– переведите предложения в соответствии с поставленной коммуникативной целью и предложенными выражениями;

– переведите устно предложения, обращая особое внимание на перевод выделенных слов;

– замените слова / словосочетания их синонимами;

– сделайте письменный перевод прослушанного текста;

– прочитайте текст, делая синонимические замены отдельных слов / словосочетаний;

– прочитайте текст про себя, считая громко на русском языке своих одноклассников, затем перескажите его;

– прочитайте текст совместно с диктором;

– составьте монологическое / диалогическое высказывание по предложенным образцам.

На третьем (заключительном / автоматическом) этапе происходят имитация процесса устного последовательного перевода в различных ситуациях общения, подготовка устного переводчика к выполнению своей профессиональной деятельности:

– подготовьте устный перевод монологического / диалогического текста с одного языка на другой (по предложениям / абзацам);

– подготовьте монологическое / диалогическое высказывание с изученной лексикой и его последующим переводом в аудитории;

– подготовьте монологическое / диалогическое высказывание с изученной лексикой и резким изменением его темы в процессе рассказа и его последующим переводом в аудитории;

– проанализируйте предложенное выступление-перевод по следующим показателям: а) адекватность и эквивалентность текста перевода, б) дикция переводчика, в) достижение коммуникативной цели высказывания, г) соответствие перевода ситуации общения.

На всех вышеперечисленных этапах необходимо принимать во внимание устный билингвальный дискурс с точки зрения синергетической теории, т.е. принимать во внимание его компоненты и их откры-

тый характер, которые учитываются только как взаимосвязь в определенной коммуникации с использованием двух языков.

Тренинг в свою очередь опирается на содержание обучения устному последовательному переводу, которое включает:

- обучение общению в коммуникации с использованием двух языков (в качестве переводчика), т.е. различным способам формирования и формулирования мысли с учетом ситуации взаимодействия;

- обучение грамотности, корректности и правильности в построении речи на двух языках: русском, китайском;

- обучение достижения адекватности и эквивалентности и прагматической цели текста перевода в рамках устного билингвального дискурса, опираясь на переводческие трансформации и приемы перевода;

- обучение анализу ситуации и компонентов коммуникации с использованием двух языков;

- обучение переводческой этике, опираясь на социокультурные компоненты коммуникации;

- обучение фиксации информации с использованием письма-фиксации для уменьшения нагрузки на память переводчика в сфере устного последовательного перевода.

Разработка предлагаемой модели обучения устному билингвальному дискурсу предполагает следующие принципы отбора учебных материалов для проведения тренинга, состоящего из системы упражнений и заданий, как технологии обучения:

- использование аутентичных материалов (аудио, видео, текстовых);

- тематический отбор материала в сфере делового общения;

- возрастные особенности учащихся;

- использование упражнений и заданий, реализующих формирование компетенций, лежащих в основе профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода;

- наличие прецизионной лексики и терминологии, требующих перевода на формально-знаковом уровне без обращения к денотату.

Опираясь на основные группы упражнений и заданий, направленные на формирование профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода: упражнения, направленные на формирование видов речевой деятельности в условиях устного билингвального дискурса, а также упражнения на формирование механизма переключения с одного языка на другой. Данные группы упражнений были учтены при выборе средств обучения устному последовательному переводу. В данном исследовании целесообразно разделить все средства обучения на основные (применяемые регулярно и в обязательном порядке) и дополнительные (применяемые в конкрет-

ных ситуациях учебного процесса, обеспечивающих самостоятельную работу учащихся).

Основным средством обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения являются тексты в сфере делового общения с российских и китайских официальных сайтов: Жэньминьжибао (<http://russian.people.com.cn/>), Синьхуа (<http://news.xinhuanet.com>), CNTV (<http://www.cntv.cn/index.shtml>, <http://www.cntv.ru/>), inoСМИ (<http://www.inosmi.ru>). Принципы отбора материала: достоверность источников, аутентичность, наличие деловой терминологии, новизна. Данные принципы позволили выбрать подходящий материал на китайском и русском языках, которые развивают умения, необходимые для осуществления устного последовательного перевода. При работе с каждым отдельным текстом студентам-лингвистам китайского отделения было необходимо усвоить соответствующую терминологию в рамках определенной темы, а также выполнить ряд заданий, в результате чего он способен осуществлять устный последовательный перевод предложенного текста.

Дополнительным средством обучения является использование в процессе обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения интернет-технологий, под которыми понимается «совокупность форм, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» [11. С. 11].

В дидактическом плане сеть Интернет, согласно П.В. Сысоеву, включает в себя:

- формы телекоммуникации (коммуникации посредством интернет-технологий);
- информационные ресурсы, содержащие текстовый, аудио- и видеоматериал по разнообразной тематике и на разных языках.

Вышеперечисленные ресурсы являются основой для создания *учебных интернет-ресурсов*, под которыми понимаются «текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации» [Там же. С. 42].

К учебным интернет-ресурсам относятся: хотлист (hotlist), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), трежахант (treasurehunt), сабджектсмпла (subject sampler), вебквест (webquest).

При обучении устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения в качестве дополнительного средства обучения целесообразно использовать мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), который представляет собой коллекцию мультимедийных ресурсов, где содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии,

видео-, аудиофайлы, а также графическую информацию и анимационные виртуальные туры. Данный вид учебных интернет-ресурсов, согласно П.В. Сысоеву, позволяет развить у учащихся следующие языковые умения: находить информацию; выделять ключевые слова; определять тему или проблему; отделять основную информацию от второстепенной; фиксировать необходимую информацию из прочитанного; подробно или кратко излагать содержание прочитанного; обобщать информацию, которая содержится в тексте; подробно или кратко излагать содержание прослушанного / увиденного; фиксировать необходимую информацию из прослушанного / увиденного [11. С. 60].

Все вышеперечисленные навыки и умения необходимы не только при осуществлении устного последовательного перевода, но также способствуют дальнейшему обучению студентов, т.е. обучению студентов-лингвистов китайского отделения не только в учебном процессе, но и также на протяжении их дальнейшей профессиональной деятельности, когда они будут иметь возможность обращаться к тем или иным материалам и продолжать развивать свои навыки и умения.

Таким образом, при обучении устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения были созданы:

– На сервере VKontakte – учебный интернет-ресурс «Тренинг по устному последовательному переводу» (<http://vk.com/id143852757#/club59351065>), в котором предложены текстовые, аудиоматериалы, а также подкасты, направленные на развитие понимания профессиональной деятельности переводчика в сфере устного последовательного перевода на материале китайского языка, проводятся обсуждения основных трудностей и проблем устного переводчика.

Алгоритм работы

1. Зайти на учебный интернет-ресурс «Тренинг по устному последовательному переводу» (<http://vk.com/id143852757#/club59351065>).

2. Найти соответствующую тему, обозначенную преподавателем / самостоятельным выбором, необходимую для углубления своих знаний или формирования определенных умений.

3. Выполнить упражнения и задания, заданные преподавателем.

4. Выполнение того или иного задания проверяется преподавателем либо в аудиторные часы, либо после выполнения задания на данном сервере.

– На сервере Filamentality – сетевой учебный интернет-ресурс «INTERPRETATION» (<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntinterpreti.html>), в котором предложены различные аудио- и видеоматериалы, собранные с китайско-русских новостных сайтов, необходимые для обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения.

Алгоритм работы

1. Зайти на учебный интернет-ресурс «INTERPRETATION» (<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/huntinterpreti.html>).

2. Выбрать заданный монологический / диалогический текст.

3. Прослушать данный монологический / диалогический текст.

4. Определить цель данного монологического / диалогического текста.

5. Выделить ключевую, уточняющую, дополнительную, повторную, нулевую информацию, обращая особое внимание на прецизионную лексику.

6. Зафиксировать ключевую информацию с использованием письма-фиксации.

7. Разделить монологический / диалогический текст на разделы, основываясь на ключевой информации, содержащейся в каждом разделе.

8. Составить вопросы по данному монологическому / диалогическому тексту с использованием прецизионной лексики.

9. Подготовить устный последовательный перевод монологического / диалогического текста (по предложениям / абзацам).

10. Выполнение задания проверяется преподавателем в аудиторных часах.

Степень овладения учащимися программным материалом отражается в разных уровнях сформированности речевых умений, составляющих компетенций, входящих в профессиональную компетентность переводчика в сфере устного последовательного перевода, которые, в свою очередь, должны соответствовать поэтапным требованиям и целям обучения (таблица).

На основе вышеперечисленных умений, которые входят в состав каждой компетенции, можно выделить критерии, определяющие уровень сформированности устного билингвального дискурса переводчика:

– владение средствами коммуникации в ситуации с использованием двух языков и в соответствии с поставленной целью;

– умение извлекать ключевую информацию при работе с аутентичными текстами и поставленной перед переводчиком задачей;

– умение правильно и корректно передавать полученную информацию в соответствии с поставленной задачей коммуникации.

Принимая во внимание критерии, определяющие уровень сформированности устного билингвального дискурса, мы определяем виды проведения контроля обучения студентов-лингвистов китайского отделения.

Курс обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения предполагает наличие текущего, промежуточного и итогового контроля (таблица).

Компетенции, входящие в профессиональную компетентность переводчика

ВИД КОМПЕТЕНЦИИ	УМЕНИЯ
ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ	
<i>Коммуникативная</i>	Умение формировать правильные выводы из текста сообщения, речевой ситуации. Умение осуществлять речевую деятельность согласно цели и ситуации общения. Умение воспринимать и воспроизводить различные типы дискурса
<i>Операциональная</i>	Умение использовать трансформации, приемы и методы осуществления устного последовательного перевода
<i>Стратегическая</i>	Умение компенсировать недостаток знаний другими вербальными / невербальными средствами для достижения цели
<i>Механизм переключения с одного языка на другой</i>	Умение автоматизированно принять решение на перевод
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ	
<i>Языковая (лингвистическая)</i>	Умение перестраиваться от речевосприятия к речепроизводству. Умение воспринимать информацию на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях в двух языках. Умение распознавать диалектные формы языка, индивидуальные особенности источника
<i>Речевая</i>	Умение выражать мысли
<i>Текстообразующая</i>	Умение создавать тексты разных типов в двух языках, учитывая стилистические особенности
<i>Техническая</i>	Умение применять теоретические знания, объясняя прикладные аспекты перевода

При текущем контроле проверяются те или иные знания и умения учащихся, на которые необходимо обратить особое внимание в процессе изучения определенной темы. Так, например, знание определенных слов, прецизионной лексики, умение использовать их при устном последовательном переводе. Требования к контролю: осуществляется со стороны студентов и со стороны преподавателя, регулярность осуществления необходимого для оптимизации учебного процесса, форма контроля определяется этапом обучения. Средства контроля: устный последовательный перевод текста, перевод прецизионной лексики, диктант и т.д.

Промежуточный контроль производится после изучения определенной темы в рамках программы и указывает на эффективность овладения прошедшим материалом. Требования к контролю: объективность, регулярность, оценка со стороны преподавателя согласно требованиям. Средства контроля: устный последовательный перевод предложенного монологического / диалогического текста, нормативно-ориентированный тест (norm-referenced test).

Итоговый контроль проводится на двух этапах: после окончания семестра, учебного года и указывает на уровень сформированности

профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода. Требования к контролю: объективность, оценка со стороны преподавателя согласно уровню сформированности компетенций, входящих в профессиональную компетентность переводчика в сфере устного последовательного перевода. Средства контроля: критериально-ориентированный тест (criterion-referenced test).

Заключение

Таким образом, ориентируясь на компетентностный подход в образовании, а соответственно, на подготовку высококвалифицированных специалистов в области устного перевода при работе с китайско-русской языковой парой, предложенный тренинг, состоящий из системы целенаправленных упражнений и заданий, способен обеспечить результат обучения – формирование вышеперечисленных компетенций, входящих в профессиональную компетентность переводчика. Тем самым студенты-лингвисты китайского отделения, обучающиеся по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (профиль «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений») по окончании данного курса владеют правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода, способны устранять причины дискоммуникации в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия, адаптироваться к новым условиям деятельности, творчески использовать полученные знания, навыки и компетенции вне профессиональной сферы.

Литература

1. **Бим И.Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.
2. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 380 с.
3. **Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А.** Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 22–28.
4. **Леонтьев А.А.** Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / под ред. А.С. Маркосян, Д.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина. М. : Смысл, 2008. 271 с.
5. **Мильтруд Р.П., Максимова И.Р.** Обеспечение качества обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 29–33.
6. **Миролюбов А.А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : ИНФРА-М, 2002. 448 с.
7. **Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.** Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Рус. яз. : Курсы, 2010. 568 с.
8. **Поляков О.Г.** Цели профильно-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 2–8.

9. *Серова Т.С.* Единица обучения и общая характеристика системы упражнений в чтении // Система упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1990. С. 25–34.
10. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с. (О чем спорят в языковой педагогике).
11. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий : учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов. М. : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
12. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. М. : Изд-во МГУ, 2004. 352 с.
13. *Барышников Н.В.* Толерантность как основа межкультурной коммуникации // Материалы Международного научно-методического симпозиума. Пятигорск, 2004. С. 252.
14. *Гришаева Е.Б.* Слова-образы как выражение национальной культуры (на материале австралийского варианта английского языка) // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 5–12.
15. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2001. 288 с.
16. *Аликина Е.В.* Введение в теорию и практику устного последовательного перевода : учеб. пособие. М. : Вост. кн., 2010. 192 с.
17. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода : учеб. 2-е изд. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
18. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990. 253 с.
19. *Щичко В.Ф.* Китайский язык. Практика перевода. Дипломатия. М. : Восток–Запад, 2008. 158 с.
20. *Тихонова Е.В.* Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 152 с.

Сведения об авторе:

Тихонова Евгения Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой китайского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

Поступила в редакцию 16 мая 2018 г.

TEACHING ORAL BILINGUAL DISCOURSE TO LANGUAGE STUDENTS

Tikhonova E.V., Ph.D, Associate Professor, Head of the Chinese Language Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/42/17

Abstract. This study is dedicated to examining the question of teaching language students oral bilingual discourse, the compliance of the educational program of this type of translation with the state standards, and, consequently, with the competence-based approach to education. Implementation of state standards requires a new approach to the assessment of knowledge, skills and practical experience of the student, and sets new requirements for the competences that a specialist must possess by the time they have finished studying a corresponding discipline. It is implied by the demands of the labor market, as well as the Federal State Educational Standard for the specialty 45.05.01 Interpreting and Translation Studies (“Linguistic

support of international relations” specialization) that a graduate should possess specialized competence, which includes the ability to complete professional tasks such as perceiving authentic oral speech produced at a pace natural for native speakers regardless of any specific characteristics of their pronunciation and used voice channel (from live voice to audio and video recordings); the ability to possess sustained skills of producing speech in foreign languages with due consideration for their phonetic organization, preservation of the tempo, norm, usage and stylistics of the language; the ability to implement translation transformations to attain the required level of equivalence and representativeness while interpreting; the ability to perform consecutive and sight interpreting in compliance with the standards for linguistic equivalence and grammatical, stylistic and syntax rules of the target language, with regard to stylistic and temporal characteristics of the source text, etc. Professional tasks for specialists include being competent in matters of international etiquette and the rules of conduct for interpreters in various communication situations, identifying and eliminating the cause of miscommunication in specific situations of intercultural interaction, adapting to new work conditions, creative use of acquired knowledge, skills and competence outside of one’s area of expertise, etc. Therefore, there is a need for a well-trying method of teaching language students, which would include a system of tasks and exercises that will form an interpreter’s competence in the framework of oral bilingual discourse.

Keywords: oral bilingual discourse; competence-based approach; interpreter’s professional competence.

References

1. Bim I.L. (2002) Lichnostno-orientirovanniy podkhod – osnovnaya strategiya obnoveniya shkoly [The personal-oriented approach – the main strategy for updating the school] // *Inostr. yazyki v shkole*. 2. pp. 11–15.
2. Gural S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoi samorazvivayushchey sistema (jazykovo yuz) [Teaching foreign discourse as a highly complex self-developing system (language university)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk.
3. Zimnyaya I.A. (2009) Socialnye kompetentnosti v kontekste gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov [Social competencies in the context of state educational standards] // I.A. Zimnyaya, M.D. Lapteva, N.A. Morozova // *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2. pp. 22–28.
4. Leontev A.A. (2008) Prikladnaya psikholingvistika rechevogo obshcheniya i massovoi kommunikatsii [Applied psycholinguistics of conversation and mass communication] // A.A. Leontev; pod red. A.S. Markosyan, D.A. Leonteva, Yu.A. Sorokina. M.: Smysl. 271 p.
5. Milrud R.P. (2011) Obespechenie kachestva obucheniya inostrannym yazykam [Provision of quality of teaching foreign languages] // R.P. Milrud, I.R. Maksimova // *Inostr. yazyki v shkole*. 6. pp. 29–33.
6. Mirolubov A.A. (2002) Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam [The history of the domestic method for teaching foreign languages] / A.A. Mirolubov. M.: INFRA. 448 p.
7. Passov E.I. (2010) Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metod. posobie dlya prepodavatelei rus. yazyka kak inostr. [Fundamentals of communicative theory and technologies of foreign language education: a method. textbook for teachers of Russian as a foreign language] / E.I. Passov, N.E. Kuzovleva. M.: Rus. yaz.: Kursy. 568 p.
8. Polyakov O.G. (2008) Tseli profilno-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze: opyt formulirovaniya [Goals of professionally oriented teaching of foreign languages at university: the experience of formulation] // *Inostr. yazyki v shkole*. 1. pp. 2–8.
9. Serova T.S. (1990) Edinica obucheniya i obshchaya kharakteristika sistema upravleniya vcheniy [Unit of teaching and general characteristics of the system of exercises in reading]

- // Sistema uprazhneniy v professionalno-orientirovannom obuchenii inostrannym yazykam v vuze: mezhvuz. sb. nauch. tr. Perm. pp. 25–34.
10. Safonova V.V. (2004) Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podkhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodical purposes] / V.V. Safonova. M.: Evroshkola. 236 p.
 11. Sysoev P.V. (2010) Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispolzovaniem novykh informacionno-kommunikativnykh internet-tekhnologiy: ucheb.metod. posobie dlya uchitelej, aspirantov i studentov [Methodology of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies: Textbook for teachers, postgraduates and students] / P.V.Sysoev, M.N. Evstigneev. M.: Glossa-Press. 182 p.
 12. Ter-Minasova S.G. (2004) Jazyk i mezhkulturnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]. 2-e izd. dorab. M.: Izd-vo MGU. 352 p.
 13. Baryshnikov N.V. (2004) Tolerantnost kak osnova mezhkulturnoi kommunikacii [Tolerance as a basis of intercultural communication] // Materialy mezhdunar. nauchno-metodicheskogo simpoziuma. Pyatigorsk. 252 p.
 14. Grishaeva E.B. (2011) Slova-obrazy kak vyrazhenie nacionalnoi kultury (na materiale avstraliyskogo varianta angliyskogo yazyka) [Words-images as an expression of national culture (on the basis of Australian version of the English language)] // Jazyk i kultura – Language and Culture. 2. p. 5–12.
 15. Alekseeva I.S. (2001) Professionalniy trening perevodchika: ucheb. posobie po ustnomu i pismennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelei [Training of a professional interpreter: Textbook of interpretation and translation for translators and teachers] / I.S. Alekseeva. SPb.: Soyuz. 288 p.
 16. Alikina E.V. (2010) Vvedenie v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda: ucheb. posobie [Introduction to the theory and practice of consecutive interpretation: Textbook] / E.V. Alikina. M.: Vost.kn. 192 p.
 17. Garbovskiy N.K. (2007) Teoriya perevoda: ucheb. [Translation theory: Textbook] / 2-e izd. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. 544 p.
 18. Komissarov V.N. (1990) Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Theory of translation (linguistic aspects)] / V.N. Komissarov. M.: Vyssh. shk. 253 p.
 19. Shchichko V.F. (2008) Kitayskiy yazyk. Praktika perevod. Diplomatiya [The Chinese language. Practice of translation. Diplomacy] / V.F. Shchichko. M.: Vostok-Zapad. 158 p.
 20. Tikhonova E.V. [2014] Obuchenie budushchikh lingvistov ustnomu posledovatel'nomu perevodu na osnove analiza diskursa audio- i video materialov (kitayskiy yazyk; profil 'Perevod i perevodovedenie') [Teaching consecutive interpreting to future linguists on the basis of analysis of audio and video materials discourse (the Chinese language, major Interpretation and Translation Studies)]. Pedagogics cand. diss. Tomsk. 152 p.

Received 16 May 2018

Научный журнал

Язык и культура

№ 42 2018

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 27.06.2018 г.
Формат 70x108¹/₁₆. Усл. печ. л. 25,2. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 3340. Цена свободная.

Дата выхода в свет 31.08.2018 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75

Сайт: <http://publish.tsu.ru>

E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru